T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

N. Kübra TURAN GÜNDÜZ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul-2021

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

N. Kübra TURAN GÜNDÜZ

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ

İstanbul-2021

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir. © 2021

ÖZGEÇMİŞ

Eğitimim:

- **2001 – 2005 Lise:** Tavşanlı Atatürk Anadolu Lisesi (Y.D.A :İngilizce / Almanca)
- **2005 – 2012 Üniversite:** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Öğretmenliği
- **2010 – 2011 Üniversite :** İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Farabi Değişim Programı
- **2013 – 2014 Üniversite (Y. Lisans Ön Programı - Diplomalı):** Paris Sorbonne Nouvelle Üniversitesi (ECDF PROGRAMI) Fransızca Öğretmenliği
- **2015 – 2016 Üniversite (Y. Lisans - Tezli):** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Ders Takibi

İş Deneyimim

- **2010** Beşiktaş Anadolu Lisesi Fransızca Öğretmenliği Stajı
- **2015** Tavşanlı Arslan Bey Ticaret Meslek Lisesi sözleşmeli İngilizce Öğretmenliği
- **2016** Habire Yahşi Anadolu Lisesi Sözleşmeli Fransızca Öğretmenliği
- **2017** Feyziye Mektepleri Vakfı Nişantaşı Işık Lisesi Fransızca Öğretmenliği
- **2018** Bahçeşehir Okulları Dragos Kampüsü Fransızca Öğretmenliği
- **2018** Liv Koleji Fransızca Öğretmenliği

ÖNSÖZ

FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Tez yazmak gerçekten büyük bir sabır ve özveri gerektiren uzun bir maraton, bu süreç içerisinde nasıl ki "Mermeri delen suyun gücü değil damlaların sürekliliği" nin olduğu bilinen bir gerçek ise yazıya geçen düşüncelerin de bir damla misali adım adım çoğalıp büyüdüğü bir gerçektir. Bu duygu ve düşünce içerisinde yakın ilgi ve alakasını hiçbir zaman esirgemeyen ve daima yanımda olan sonsuz anlayışı ile çalışmalarıma çok büyük destek katan, son derece kibar ve hanımefendi kişiliğiyle bilinen çok değerli Tez Danışmanım Sayın Doç. Dr. Yaprak T. Yücelsin Taş'a ve yine bilgileri ve yönlendirmeleriyle beni aydınlatan çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Füsun Saraç'a ve jürimde yer almayı kabul eden değerli hocam Prof. Dr. Rıfat Günday'a minnettar olduğumu belirtir, ayrıca okuma yazma öğrendiğim andan bugüne değin yazı yazmanın incelikleriyle beni tanıştıran, cümlelerin kağıt üstündeki dizilişlerinin sadece yan yana gelmekten ibaret olmadığını aynı zamanda düşüncelerin kağıda yansıyan bir aynası olduğunu vurgulayan ve bana bu hassasiyeti kazandırmaya çalışan canım babama, yaptığım her işte hep bir adım daha ileri gitmem yönünde beni cesaretlendiren canım anneme bu uzun araştırma dönemimde gösterdikleri fedakarlıklar ve manevi destekleri için teşekkür ederim.

Ayrıca hayat yolculuğunda karşılaştığımız her zorlukta el ele verdiğimiz, bu çalışmamda da başından sonuna beni yalnız bırakmayıp her adımda desteğini hissettiğim sevgili eşim Ömer Gündüz'e de şükranlarımı sunarım.

ÖZET

Terim olarak “motivasyon” sözcüğünün dilimizde ve farklı dillerde (Fransızca, İngilizce) birçok tanımı mevcuttur. Motivasyon üzerine yapılan teoriler henüz tamamlanmamış olup hala devam etmektedir. Gittikçe artan araştırmalar sayesinde adını sıkça duyurmayı başarmış ve eğitimde olduğu kadar her alanda popülaritesini arttırmıştır.

Bizim üzerinde durduğumuzikinci yabancı dil Fransızcayı seçenortaöğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme adına sergiledikleri motivasyon ve motivasyon faktörleri arasındaki ilişkinin kuvveti ile birbirlerini etkileme durumları olmuştur.

Bu kapsamda İstanbul ili Çekmeköy ve Beşiktaş ilçelerinde bulunan iki farklı özel öğretim kurumunda öğrenim gören yaşları ve seviyeleri farklı (5, 6 ve 7. Sınıf) 47 kız, 33 erkek olmak üzere toplam 80 öğrenci çalışmamızın örneklemini oluşturmuştur.Araştırmada veri toplama yöntemi olarak Gardner (2004)’ın Tutum/Motivasyon Test Havuzu’ndaki sorularından oluşan anket kullanılmıştır. Uygulananbu anket içerisinde değişkenliği etkileyen faktörler tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen verilerle motivasyon arasındaki ilişki istatistiksel yöntemler kullanarak (t-test, ANOVA, regresyon vs) saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere aittoplanan sınıf ve cinsiyet değişkenin de motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığı irdelenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yeterli olduğu, öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşları ile motivasyon seviyeleri arasındaki ilişki irdelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, ve motivasyonu etkileyen faktörler arasında kendi ilgi ve isteklerinin birinci sırada yer aldığı görülmüştür. İlgi çekici bir diğer bulgu ise aile faktörünün öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızcaya karşı motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığıdır.

Anahtar kelimeler: motivasyon, yabancı dil, fransızca, motivasyonu etkileyen faktörler, faktörlerinin ilişkisi

ABSTRACT

The term “motivation” has several definitions in Turkish language as well as other languages such as English and French. Motivation theories have not been completed yet; they are still in progress. Owing to increasing number of researches, these theories have accomplished to set the heather alight and become popular in every field of study as in education.

This study focuses on the motivation of 5th, 6th and 7th graders for learning French as the second language besides the strength and effect of the relationship between their language learning motivation and motivating factors.

In this context, the sample group of this study consists of 80 students (47 girls and 33 boys), who are from various age groups and have different levels of language proficiency. The students have been studying in two different private schools in districts of Çekmeköy and Beşiktaş in İstanbul. In this study, a questionnaire that is originated from the “Attitude/Motivation Test Battery” of Gardner (2004), is employed as the data collection tool. In the conducted questionnaire, the factors that affect the variability are aimed to be determined. The relationship between the collected data and motivation is intended to be confirmed with statistical methods (such as, independent samples t-test, ANOVA and regression). In addition, it is investigated whether there is a significant difference on the motivation of students with respect to their gender and grade.

The findings of the study reveal that motivation levels of the students are sufficient and there isn’t a significant difference on the motivation of students with respect to their gender and grade. Among the factors that affect student motivation, the “interest” and “desire” of the students are placed on the top. The study's other notable discovery is that the “family” factor does not have any effect on the student’s motivation for learning French as the second language.

Keywords: motivation, foreign language, french, factors effecting motivation, the relationship between the factors

RESUME

Le terme «motivation» a plusieurs définitions en langue turque ainsi que dans d'autres langues telles que l'anglais et le français. Les théories de la motivation ne sont pas encore terminées; elles sont toujours en cours. En raison du nombre croissant de recherches, ces théories ont réussi à mettre le feu à la bruyère et à devenir populaires dans tous les domaines d'études comme dans l'éducation.

Cette étude se concentre sur la motivation des élèves de (5em, 6em et 7em classe) à apprendre le français comme langue étrangère en plus de la force et de l'effet de la relation entre leur motivation d'apprentissage des langues et les facteurs de motivation.

Dans ce contexte, le groupe échantillon de cette étude se compose de 80 élèves (47 filles et 33 garçons), qui sont de différents groupes d'âge et ont de différents niveaux de maîtrise de la langue. Les étudiants ont étudié dans deux écoles privées différentes dans les districts de Çekmeköy et Beşiktaş à Istanbul. Dans cette étude, un questionnaire issu de la «batterie de tests d'attitude / motivation» de Gardner (2004) est utilisé comme outil de collecte de données. Notre but de realiser le questionnaire est de constater les facteurs qui influencent la motivation des apprenants. La relation entre les données collectées et la motivation doit être confirmée par des méthodes statistiques (telles que le test t pour échantillons indépendants, ANOVA et la régression). En outre, il est recherché s'il existe une différence significative dans la motivation des élèves en ce qui concerne leur sexe et leur niveau.

Les résultats de l’étude révèlent que les niveaux de motivation des élèves sont suffisants et qu’il n’y a pas de différence significative dans la motivation des élèves en ce qui concerne leur sexe et leur classe. Parmi les facteurs qui affectent la motivation des élèves, «l'intérêt» et le «désir» des élèves sont placés en tête. Une autre conclusion intéressante de l’étude montre que le facteur «famille» n’a aucun effet sur la motivation de l’élève à apprendre le français comme langue étrangère.

Mots clés: motivation, langue étrangère, français, facteurs de motivation, leur relation

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ i
ÖNSÖZ ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
RESUME v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
EKLER xi
BÖLÜM I : GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 2
1.3. Önem 3
1.4. Sınırlılıklar 5
1.5. Sayıltılar 5
BÖLÜM II : İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 6
2.1. Motivasyon 6
2.2. Motivasyon Teorileri 7
2.2.1. Gardner'ın Motivasyon Teorisi 7
2.2.1.1. Araçsal Motivasyon 8
2.2.1.2. Bütünleştirici Motivasyon 9
2.2.2. Richard Deci 'nin Motivasyon Teorisi 9
2.2.2.1. İçsel Motivasyon 9
2.2.2.2. Dışsal Motivasyon 11
2.3. Eğitimde Motivasyon 13
2.4. Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon 14
2.5. Öğrencilerde Motivasyonu Etkileyen Faktörler 15
2.5.1. Aile Faktörü 17
2.5.2. Sınıf Ortamı Faktörü 18
2.5.3. Öğretmen Faktörü 19

2.5.4. İlgi ve Yetenek Faktörü 22
2.5.5. Yaş Faktörü 23
2.5.6. Cinsiyet Faktörü 24
2.5.7. Diğer Faktörler 24
BÖLÜM III : YÖNTEM 27
3.1. Araştırmanın Modeli 27
3.2. Çalışma Grubu 27
3.3. Veri Toplama Araçları 28
3.4. Verilerin Toplanması 29
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 29
3.5.1. Güvenilirlik Analizi – Cronbach Alfa Katsayısı 30
3.5.2. Korelasyon Analizi 32
3.5.3. Çoklu Regresyon Analizi 34
3.5.3.1. Normallik Testi 37
3.5.4. Bağımsız Gruplar t-Testi 37
3.5.4.1. Levene Testi 38
3.5.5. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 38
BÖLÜM IV : BULGULAR 40
4.1. Güvenilirlik Analizi (Cronbach Alfa) 40
4.1.1. Motivasyon Alt Grubu 1 – Fransızcaya Karşı Tutum 40
4.1.2. Motivasyon Alt Grubu 2 – Motivasyon Yoğunluğu 41
4.1.3. Motivasyon Alt Grubu 3 – Fransızca Öğrenme İsteği 43
4.1.4. Motivasyona Etki Eden Faktörler 1- Aile 44
4.1.5. Motivasyona Etki Eden Faktörler 2- Sınıf Ortamı 45
4.1.6. Motivasyona Etki Eden Faktörler 3- Öğretmen 46
4.1.7. Motivasyona Etki Eden Faktörler 4 - İlgi ve Yetenek 47
4.2. Korelasyon Analizi 48
4.2.1. Aile Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon 48
4.2.2. Sınıf Ortamı Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon 50
4.2.3. Öğretmen Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon 52
4.2.4. İlgi ve Yetenek Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon 53
4.3. Çoklu Regresyon Analizi 55

4.4. Bağımsız Gruplar t-Testi (Cinsiyet ve Motivasyon İlişkisi) 65
4.5. One Way ANOVA (Sınıf Seviyesi ve Motivasyon İlişkisi) 66
BÖLÜM V : SONUÇ 69
5.1. Tartışma 78
5.2. Öneri 79
KAYNAKÇA 83
EKLER 89

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırması 12
Tablo 2.2 Motivasyon Tiplerinin Kesişimi 13
Tablo 2.3 Yaşam Konumu ve Oluşturduğu Hisler 24
Tablo 4.1 Fransızcaya Karşı Tutum için Güvenilirlik Analizi Sonuçları 40
Tablo 4.2 Fransızcaya Karşı Tutum Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları 41
Tablo 4.3 Motivasyon Derecesi için Güvenilirlik Analizi Sonuçları 41
Tablo 4.4 Motivasyon Derecesi Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları 42
Tablo 4.5 Fransızca Öğrenme İsteği için Güvenilirlik Analizi Sonuçları 43
Tablo 4.6 Fransızca Öğrenme İsteği Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları 44
Tablo 4.7 Aile Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları 44
Tablo 4.8 Aile Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları 45
Tablo 4.9 Sınıf Ortamı Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları 45
Tablo 4.10 Sınıf Ortamı Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları 46
Tablo 4.11 Öğretmen Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları 46
Tablo 4.12 Öğretmen Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları 47
Tablo 4.13 İlgi ve Yetenek Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları 47
Tablo 4.14 İlgi ve Yetenek Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları 48
Tablo 4.15 Aile Faktörü ile Motivasyon ArasındaKorelasyon Analizi Sonuçları 49
Tablo 4.16 Sınıf Ortamı Faktörü ile Motivasyon ArasındaKorelasyon Analizi Sonuçları 50
Tablo 4.17 Öğretmen Faktörü ile Motivasyon Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları 52
Tablo 4.18 İlgi ve Yetenek Faktörü ile Motivasyon Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları 53
Tablo 4.19 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arası Korelasyon Matrisi 57
Tablo 4.20 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ANOVA Tablosu 58
Tablo 4.21 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Katsayılar Tablosu 58
Tablo 4.22 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ANOVA Tablosu 59
Tablo 4.23 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Katsayılar Tablosu 59
Tablo 4.24 Collinearity (ÇokluBağıntı) Diagnostics Tablosu 60
Tablo 4.25 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Katsayılar Tablosu 61
Tablo 4.26 HataTerimleri Normallik Testi Sonuç Tablosu 62
Tablo 4.27 Bağımsız Gruplar t-Testi Grup İstatistiği 65
Tablo 4.28 One Way ANOVA için Levene Testi 66
Tablo 4.29 ANOVA Çıktıları 67
Tablo 4.30 Scheffe ve Tukey Testleri Sonuçları 67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları 28
Şekil 3.2 Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları 28
Şekil 4.1 Aile Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı 50
Şekil 4.2 Sınıf Ortamı Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı 51
Şekil 4.3 Öğretmen Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı 53
Şekil 4.4 İlgi ve yetenek Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı 54
Şekil 4.5 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arası Toplu Serpilme Diyagramı 56
Şekil 4.6 Motivasyon ile Hata Terimleri P-P Plot Grafiği 62
Şekil 4.7 Standardized Tahmin Değerleri ve Hata Terimleri Serpilme Diyagramı 63
Şekil 4.8 Sınıf Ortamı ile Hata Terimleri Serpilme Diyagramı 63
Şekil 4.9 Öğretmen ile Hata Terimleri Serpilme Diyagramı 64
Şekil 4.10 İlgi ve Yetenek ile Hata Terimleri Serpilme Diyagramı 64

EKLER

Ek 1: Fransızca Motivasyon ve Tutum Ölçeği 89

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Sürekli gelişen dünyamızda, toplumlar ve milletler arası kurulan bağlar her geçen gün farklı bir ivme kazanmaktadır. Bireyler farklı kültür ve değerlerle tanışma, her çeşit insanı yaşadığı toplumda tanıma adına geziler düzenlemektedir.

İşte bu noktada konuşup anlaşmak, karşıdakini daha iyi anlamak ve kaliteli ilişkiler kurmak için yabancı dil öğrenme önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Küreselleşen dünyamızda yabancı dil öğrenme gerekliliği her geçen gün daha da çok hissedilmektedir.

Tüm bu değişim ve gelişimler göz önüne alındığında toplumlar da eğitim politikalarına yabancı dil öğrenme programlarını almışlardır. Artık okullarda öğrencilere ilk yabancı dile ek olarak ikinci ve/veya üçüncü dil de öğretilmektedir.

Bu öğrenme sürecinde yabancı dil öğretmenlerinin tümü sınıfındaki öğrencilerin istekli, öğrenmeye hazır ve motive olarak derse katılımını arzu etmektedirler. Ancak bu tabloyla karşılaşabilmek hemen her zaman mümkün değildir. Hele ki sınav odaklı işleyen eğitim sistemimizde yabancı dilin seçme ve yerleştirme sınavlarında yerinin olmadığını görünce öğrencilerin yeni bir dil öğrenmeye karşı heveslerinin azlığı normal karşılanan bir durum olarak görülmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğretmenlerinin çoğunun yakındığı durumların başında öğrencilerinin dil öğrenmeye karşı olan isteksiz tavır ve tutumları yer almaktadır. Aslında bu motivasyon eksikliği yeni karşılaşılan bir olgu değildir. Ancak son yıllarda öğretmenlerin gençlerde gözlemledikleri öğrenme isteksizliği sonucu endişe uyandırıcı boyutlara ulaşmıştır.

Oysaki, erken yaşta öğrenilecek olan yabancı dilin ileriki yıllarda sağlayacağı avantajlar gençlerin mezuniyet sonrası yaşantıları için çok önemlidir. Yüksek motivasyonun öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve merak duygusunu artırdığı, öğrenciyi öğrenmeye açık hale getirdiği dil öğreniminde olumlu anlamda katkı sağladığı düşünülmektedir (Biçer, 2008).

Csizer ve Dörnyei (2005) ise yaptıkları çalışmada motivasyonun akademik öğrenmede önemli bir rol oynadığını ve ikinci bir dil öğrenme sürecinde de bu rolün geçerli olduğunu belirtmektedirler.

Dil öğrenmek bu kadar önemli iken dil öğretiminde, öğrenciyi öğrenmeye iten, farklı dille tanışma isteği uyandıran motivasyon ve bu motivasyonun seviyesini etkileyen faktörler nelerdir?

Nicel araştırma yöntemine ve Tarama (Survey) modeline uygun olarak yapılan bu araştırmada motivasyonu etkileyen faktörlerden 4 tanesi (sınıf, öğretmen, aile, yabancı dile ilgi veyetenek) ele alınıp Gardner (2004)'ın Tutum/Motivasyon Test Havuzu'ndaki sorularından oluşan anket yapılmış, 5'li likert ölçeği üzerinde derecelendirilmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Motivasyonu etkileyen faktörlernelerdir?
2. Bu faktörlerin motivasyon üzerindeki önem dereceleri nedir?
3. Yaş değişkeninin motivasyon üzerindeki etkisi nedir?
4. Cinsiyet değişkeninin motivasyon üzerindeki etkisi nedir?

Bu çalışmalarla ilgili ilk olarak motivasyonun tanımı, içsel motivasyon-dışsal motivasyon türlerinin ayrımları, motivasyonunu etkileyen değişkenler ve bu kavramları destekleyici etmenler açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğrenmede yaşadıkları istek ve isteksizlikler, sebepleri, etkileyen faktörler ve bunlara karşı geliştirilen çözüm önerileri de çalışmada yer almaktadır.

1.2. Amaç

Yüzyıllardır birçok filozof gençlerdeki isteksizliği sorgulayan araştırmalar yapmış ve her seferinde yeni cevaplar bularak soruna çözüm getirmeye çalışmıştır. Bu durum geçmişte olduğu gibi şimdi de var olan bir sorunsaldır. Biz de bu çalışmamızda motivasyonu artıran ya da olumsuz etkileyen faktörleri araştıracağız. Çünkü biliyoruz ki sebep her ne olursa olsun motivasyon olmadığı takdirde öğrenci derse karşı ilgisiz ve isteksiz olacak öğrenme algılarını kapatacaktır. Bu da öğretmeni etkileyip belki de onun da motivasyonunu kırıp öğrencilere karşı dersini isteksiz anlatmasına sebep olacaktır. Kısacası kısır döngü halinde sürüp giden bir

çıkmaza dönüşecektir. Önlem alınmadığı takdirde işinde mutsuz öğretmen, dersinde başarısız öğrenci, ailesi ve arkadaşları arasında değersiz karşılanmaya maruz kalan ve giderek güvenini kaybedip başarısızlıkla etiketlenmiş bir öğrenci profili karşımıza çıkacaktır.

Bu amaçla çalışmamızda, motivasyon kavramının dilimizdeki karşılığı olan güdülenme ile demotive başka bir deyişle isteksiz olma hali arasındaki farklar açığa çıkarılmaya çalışılacak, öğrencilerin motive olmasının sınıf ve cinsiyete göre değişimi incelenecek,bu doğrultuda motivasyonun yüksek olmasının kendinden kaynaklı içsel sebepleri ile dışsal sebepleri araştırılırken, dışsal sebeplere giren öğretmen, sınıf ve aile olmak üzere çeşitli faktör grupları göz önüne alınacak,bu faktörler sınıflandırılıp önem dereceleri, hangilerinin daha baskın olduğu ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarına etkileri üzerinde durulacaktır.

Motivasyonu etkileyen faktörleri tespit etmek amaçlı uygulanacak olan anket çalışmasıyla durum saptaması yapılıp, sorunlara cevaplar aranacak sonucu iyileştirme amaçlı öneriler sunulacaktır. Çünkü motivasyonu artırıp her derste dikkatleri çekip bu seviyeyi korumak birinci amaç kadar önemlidir.

1.3. Önem

Kabul etmeliyiz ki dil öğrenme serüveni çok çalışma ve emek gerektirmektedir. Özellikle de Fransız dilinden bahsediyorsak bu durum biraz daha çaba isteyen bir sürece dönüşür. Bu süreçte yabancı dil öğretmenleriyle yaptığımız görüşmeler ve kendi öğretmenlik tecrübelerimiz sonucunda birçok dil öğretmeninin yakındığı durum dersteki dil öğrenme isteksizliğinin başka bir deyişle motivasyonsuz öğrencilerin var olmasıdır. Bu çok sık karşılaşılan bir durumdur. Ancak ders müfredatının yoğunluğu ve öğretmenin okulda öğrenci ile geçirdiği kısıtlı süre nedeniyle motivasyonsuzluğun ya da motivasyonu etkileyen güçlerin neler olduğuna dair yeterince üzerine düşünülememektedir. Bu faktörleri tespit etmek tıpkı dil öğrenirken gösterilen sabır gibi adım adım aşılması gereken bir zaman dilimini kapsar. Bilinen bir gerçek vardır ki dil sınıfları farklı istek, zevk, öğrenme çeşitliliği olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen ise bu çeşitlilikle birlikte tüm sınıfı motive etme pozisyonunda mücadele verir. Memiş ve Erdem (2013, s. 298-317), Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerini 14 başlık altında toplamaktadır:

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method),

2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method),

3. Doğal Yöntem (Natural Method),

4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method),

5. Bilişsel Yöntem (Cognative-Code Method),

6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method),

7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method),

8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia),

9. Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning),

10. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way),

11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response),

12. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method),

13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method),

14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method).

Yukarıdaki yabancı dil öğrenim yöntemleri öğretmenin öğrenciyi güdülemesine yardımcısı olsa da diğer faktörlerin de motivasyon üzerinde etkileri vardır. Öğrenci motivasyonu tek boyutlu açıdan incelense de aslında onların motivasyonunu ve başarılarını direk olarak etkileyen farklı faktörler vardır. Alınan derslerin pedagojik boyutu, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ailenin çocuğuna ilgisi ve sınıf ortamı bunlardan bazılarıdır (Dowson ve McInerney, 2003; Martin, 2008).

Bu araştırma aracılığıyla, yabancı dil öğreniminde, güdülenememiş öğrenci kitlesine etki eden sebepler araştırılacak, bu sebeplerden hangilerinin motivasyon üzerinde daha çok etkili olduğu üzerinde durulacaktır.

Bu çalışma öğretmenlerin karşılaştığı motivasyonsuz öğrencilerinin üzerinde hangi faktörlerin etkileri olabileceğine ve bu etkilerin seviyelerine dair fikir oluşturması açısından önemlidir. Ayrıca tez kapsamında yer alan anket çalışmasının sonuçları üzerindeki istatistiksel analizler ile motivasyon ve motivasyonu etkileyen faktörler arasındaki ilişkiyi tanımlayan matematiksel bir model de önerilmiştir. Modelde yer alan faktörlerin öğrenci motivasyonunu

%65 oranında açıkladığı da görülmüştür. Dil öğrenme sürecinde çevre, aile, sınıf ve öğretmen desteği ile beraber öğrencinin kendi istek ve yeteneklerinin ön planda olduğunu göstermesi açısından öğretmenler üzerindeki "olumsuz" etiketi kaldırmaya yardımcı olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Üzerinde çalıştığımız tez, İstanbul İlinin Çekmeköy ve Beşiktaş ilçelerinde bulunan iki farklı Özel Öğretim Kurumunun 2018-2019 eğitim öğretim yılı kapsamında 5, 6 ve 7. Sınıflarında öğrenim gören kız ve erkek olmak üzere toplamda 80 Fransızca öğrencisiyle sınırlanmaktadır. 5. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilere Seçmeli İkinci Yabancı Dil Fransızca olarak haftada 2 saat eğitim verilen okullarda Fransızca öğretmenlerinin amaçları öğrencileri 3 yılın sonunda B1 düzeyine ulaştırmaktır. 8. sınıfları çalışmaya dahil edememe sebebi Milli Eğitim Müfredatı gereği yılsonunda girecekleri Lise sınavları için yoğun hazırlık programında olmaları ve ders saatleri içerisinde 2. yabancı dilin yer almamasıdır.

Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğrenme sürecindeki motivasyon durumları, bunları etkileyen faktörler, bu faktörlerin etki dereceleri ve birbirleriyle olan ilişkileri çalışma alanımıza girmektedir.

1.5. Sayıltılar

Araştırmanın temel sayıtlıları şunlardır:

- Öğrencilerin ankete samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Örneklem evreni temsil edici niteliktedir.
- Öğrencilerin cevapları öznel olarak ele alınmamıştır.
- Objektif bakış açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Motivasyon

Güdü, hareket etmek anlamındaki Latince motive sözcüğünden gelmektedir. İstek, arzu, gereksinim ve ilgileri içeren terim ve ulaşılmak istenen hedefe götürmede davranışları hareketlendiren, yön veren iç gerginlik, yeteneklerden doğmuş aklî ve elektrikli bir oluşumdur (Cüceloğlu, 1991; Amal, 1994).

Bu noktada üç farklı faktör bulunmaktadır: ilk olarak, kişiyi belli bir hedefe götüren güdüleyici faktör, ikinci sırada bu yolda sergilenen davranış, son olarak ise hedefe varmaktır. Bu üç faktör birbirleriyle ilişki halindedir (Clifford, 1980).

Kısaca özetlemek gerekirse, "bir şeyi yapmak için harekete geçmek" (Ryan and Deci, 2000a, s.54) cümlesiyle motivasyonun tanımını sadeleştirebiliriz.

Başka bir deyişle, bir kişi herhangi bir görevi gerçekleştirmek adına güdülenmiyorsa, yol almak için adım atmıyorsa bu kişiyi demotive yada güdülenmemiş olarak tanımlarız. Bu sebepten motivasyon kavramıyla güdüler, ilham, istek birlikte incelenmektedir.

Motivasyon karmaşık bir kavramdır. Motivasyon kavramının gerçek bileşenleri ve nihayi tanımı üzerinde hala daha çok çalışılmaya ihtiyaç vardır (Dörnyei, 2001) denilirken psikolojik boyutuna değinilmektedir.

Doğan Cüceloğlu da bu kavramı psikolojinin çalışmaları arasından önemli bir keşif olarak görür. Sadece insanların değil hayvanların davranışlarında da motivasyon faktörü bulunur. Yer, zaman ve yapılan iş her ne olursa olsun her davranışta bilinç altında yatan güdü/ motivasyon faktörü vardır (Cüceloğlu, 1991).

Pek çok araştırmacının yaptığı yorumlardan da görüldüğü gibi kavramı tasvir eden farklı ifadeler mevcuttur.

Williams ve Burden'e göre ise motivasyon önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için fiziksel ve zihinsel çaba gerektiren bilinçli ve duygusal bir uyarılma halidir. Tıpkı bir şemsiye gibi içerisinde ilgi, merak, hırs ve çabayı da barındırmaktadır (Williams ve Burden, 1997a s.120).

Çaba, istek ve tutum bu üçlü bileşen birbirini tamamlar (Gardner, 1985).

Bir başka araştırmacı Dörnyei'in motivasyon için yaptığı tanımlamada "insan davranışının yönü ve büyüklüğü" sözcükleri dikkatimizi çeker. Bu yüzden motivasyon, kişinin bir görevi yapmaya neden karar verdiği, ne kadar uzun süre bu isteğinin devam edeceği ve tamamlamak için ne kadar zorlanacağıyla ilgilidir (Dörnyei, 2001, s. 8).

Uçar'ın da yorumladığı gibi Dörnyei ve Gardner'ın motivasyonun tanımıyla ilgili buluştukları ortak noktayıöğrenenin hedefi tamamlamak için harcadığı çaba olarak özetleyebiliriz. Ancak Gardner da öğrenenlerin istek ve öğrenme tutumları önemliyken Dörnyei bir görevi yapma seçimi ve bu görevi tamamlamada ısrarcı olma öne çıkar. Diğer tüm araştırmacıların paylaştığı ortak görüş "çaba ve istek" faktörlerinin motivasyonun oluşmasında büyük rol oynadığıdır (Uçar, 2009).

2.2. Motivasyon Teorileri

Motivasyona dair yapılan çalışmaların temeline baktığımızda bu alanda ün yapmış, kendinden sonra gelen araştırmacılara öncülük etmiş araştırmacılardan Abraham Maslow, Frederick Herzberg ve Victor Vroom'u görürüz. Ancak bu araştırmacılar daha çok çalışma hayatı ve iş dünyası üzerine yönelmişlerdir. Bizim alanımız eğitim dünyası bağlamında öğrenci motivasyonu olduğu için bu filozofların teorilerine çalışma kapsamımızda yer vermeyeceğiz.

2.2.1. Gardner'ın Motivasyon Teorisi

Gardner'ın dil öğrenimiyle ilgili motivasyon tanımına baktığımızda da "ikinci yabancı dil öğrenmek için istek, bu süreçte sergilenen tutum ve davranış ve bununla ilgili olarak sonuca varmak için harcanan yoğun çaba" ifadelerine rastlarız (Gardner, 1978, s. 9).

Ayrıca Gardner (2000) yetenek olgusunun öğrencinin başarısı üzerinde etkili olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığından eğer öğrenciyeni öğrendiği dili konuşan insanları sevmiyor ve onlarla iletişime geçmekistemiyorsa işte o noktada dili öğrenmenin imkânsızlığından bahseder.

Dil ve kültür iç içe geçmiş olduğundan ikinci yabancı dil öğreniminde öğrencinin hedef dilin kültürünü benimsemesi ve kendi yaşamına katmayı istemesi, yaşantılarını o kültüre benzetmeye çalışması öğrenim üzerinde direk etkili olur (Gardner, Gliksman ve Smythe, 1978).

Şavlı (2013)'nın yaptığı araştırmada da yeni kültür öğreniminin öğrencilerin yabancı dili öğrenme isteklerini arttırdığı, onlara araştırma hevesi verdiği ortaya çıkmıştır.

Dörnyei (2001) Gardner'ın motivasyon teorisi ile ilgili Araçsal ve Bütünleştirici olmak üzere 2 önemli kavramdan bahseder (Uçar, 2009).

Gardner ve MacIntyre (1991)'ın Araçsal ve Bütünleştirici Motivasyonun İngilizce / Fransızca kelime öğrenimi üzerine etkisini inceleyen çalışmalarından çıkan sonuca göre her iki motivasyonun da öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Hem araçsal hem de bütünleştirici şekilde motive olanlar bu şekilde motive olmayanlara karşı doğru cevabı bulma konusunda oldukça fazla çaba sarfetmişlerdir.

Gardner'ın bu temel iki teorisi aslında Bütünleyici Sebep, Sosyo – Eğitim Modeli, Tutum Motivasyon Test Bataryası ve Yayılmacı İkinci Yabancı Dil Motivasyon Yapısı kategorilerine bölünen 4 farklı alanın tamamlayıcı etkileriyle oluşmuştur (Dörnyei, 2001).

2.2.1.1. Araçsal Motivasyon

Dörnyei (2001)'nin bakış açısıyla Gardner'ın araçsal motivasyonu bütünleşmeci motivasyonun fayda hedefli dengidir. Daha iyi kalitede iş ve ya daha yüksek kazanç sağlamak için yabancı dil bilmenin potansiyel pragmatik avantajlarını gösterir.

Mc Donough (1981, s.151) için ise araçsal motivasyon "iş, terfi yada prestijli bir nitelik kazanmak için öğrencinin öğrendiği dili kendi toplumu içerisinde kullanma isteği" olarak tanımlanmaktadır.

Diğer yandan Araçsal Yönelim pragmatik ve dış sebeplerden kaynaklı ikinci yabancı dil öğrenmeyi inceler (Gardner, 2001a).

Gardner ve Lambert (1972)'ın yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyonu bütünleşmeci ve araçsal motivasyon şeklinde iki kategoride ele almasına bazı karşı çıkışlar olmuştur. Mesela Oller vd. (1977) herhangi bir yabancı dil öğrenme sebebinin hangi kategoriye gireceği bu dil seçimine karar veren bireyin değerlendirmesine göre değişebileceğinden sebeplerin

bütünleşmeci ya da araçsal olarak ayrılmasının belirsizlik oluşturacağını savunmuştur. Bu eleştiriler için Gardner (1985, s.52) cevap olarak şu şekilde savunmada bulunmuştur;

Aslında, her araştırmacı aynı sebepleri farklı sınıflandırmıştır. Mesela yurtdışı yolculuğunu bir araştırmacı araçsal motivasyon grubunda yer verirken, bir diğer araştırmacı için bu yolculuk bütünleşmeci motivasyon grubundadır. Ancak, bu gibi belirsiz durumlar ikinci bir dil öğrenmenin türlü nedenleri arasındaki ilişkilerin ampirik olarak araştırılmasıyla sınırlandırılabilir.

2.2.1.2. Bütünleştirici Motivasyon

Uçar (2009)'ın çalışmasında bahsettiği gibi Bütünleştirici Yönelim, öğrenilecek hedef dilin kültürüne ve topluluğuna olan kişisel ilgiden kaynaklı dil öğrenmeyi inceler. Gardner (1985, s. 82)'ın tanımında "öğrenilecek dili konuşan topluma yönelik olumlu düşüncelerden kaynaklı yabancı dil öğrenme motivasyonu" olarak geçer. Bu ifade zamanla hem Gardner hem de diğer dilbilimcilerce zenginleştirilmiştir. Dörnyei (2001, s. 49) ikinci yabancı dili konuşan topluma yönelik olumlu bir yaklaşım ve o toplumun bireyleriyle ilişkide bulunma dahası onlar gibi olma, onlara benzeme isteği şeklinde dile getirir.

2.2.2. Richard Deci 'nin Motivasyon Teorisi

Deci (1975) tarafından yapılan ve genel kabul gören sınıflamaya göre motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kategoriden oluşur.

2.2.2.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon kişinin kendi istek ve arzusundan doğan, hiç kimsenin baskı vetesiri altında kalmadan keyif alarak yaptığı işlere denilmektedir (Yılmaz, 2014).

Deci'ye (1975, s. 23) göre, "içsel motivasyon kategorisinde yer alan aktivitelerde, aktivitenin kendinden başka bir ödül yoktur. İnsanlar dışarıdan bir ödül beklentisi olmaksızın aktivitelerde yer alırlar". Başka bir deyişle, eğitim açısından bu durumu öğrencinin konuyla ilgili yaptığı aktiviteleri öğrenmekten keyif alarak, kendi isteğiyle veödüle odaklı olmadan gerçekleştirmesi şeklinde yorumlayabiliriz. Noels'e (2005) göre, içsel motivasyona sahip bireyin üç temel ihtiyacının karşılanmış olması gerekir. İlk olarak bireyin hiçbir yönlendirmeye

tabi olmadan kendi irade ve isteğiyle hareket ettiğinin farkındalığı, daha sonra, bireyin görevi gerçekleştirmek için kendine güvenmesi ve kendi kendine yetebileceğine inanması, son olarak ise bireyin etrafında güven duyduğu insanlarla iletişim halinde bulunma ihtiyacıdır. Birey süreç boyunca çevresinin maddi ve manevi desteğiyle beslenir ve bu sayede takdir edilerek, onaylanarak yoluna devam eder (Yılmaz, 2014).

İçsel motivasyon bireylerin öğrenme ve yaratıcılığa karşı kendi eğilimlerini içine alır. İçselleşmiş şekilde motive davranışlar, bireylerce belirlenen eylemlerin bir örneğidir. Bu eylemler içsel ilgiyle özgür, doğal ve kendiliğinden gerçekleşmektedir. İçsel motivasyonun kapsamında bireyler için ilginç gelen eylemlere özgürce katılım vardır. Yenilik peşinde olma ve yüksek güdülenme içsel motivasyonun sağladıklarındandır. İçsel motivasyonu azaltan şeyler arasında bireyin seçim hakkının kendinde olmayıp başkaları tarafından müdahale edilmesi yer alır. Davranışa yönelik olumlu ve olumsuz geribildirimler içsel motivasyonun artıp azalmasında etkilidir (Deci ve Ryan, 2000).

İhtiyaçların karşılanması içsel motivasyonun temel felsefesidir. Yapılan eylemin değer taşıması, yenilikçi olması, zorlayıcılığı ve estetik olarak görecesi bireyin motive derecesini etkilemektedir. Ama bazen bireyleri başka güçler hakimiyeti altına alabilir. Bu güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen bireylerde *dışsal* motiveden bahsedilir (Deci ve Ryan, 2000).

Eğitimcilerin tercih perspektifinde bulunan ise öğrencilerin içsel kaynaklı motivasyonla öğrenmeleridir (Brown, 1994; Maslow, 1970).

Ama öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını keşfetmek ve eyleme dönüştürmek hiçte o kadar kolay değildir. İçten motivasyon bireyin kendi iç dünyasıyla, kişisel yapısıyla ilgili olup dışarıdan içeriye tesir pek mümkün değildir (Brown, 1994).

Yaratıcılık ve yüksek kaliteli öğrenmenin temel belirleyicilerinden biri olduğu için içsel motivasyon eğitim alanında önemli rol oynamaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Kendinden motive olmuş öğrenciler, dışsal bir ödül beklemeden ilgi ve merakları nedeniyle aktiviteye katılırlar (Brown, 2000).

Bu yazılanlardan da anlaşılacağı üzere öğretmen olarak hedefimiz öğrencilerdeki öğrenme istek, keşfetme tutkusu ve keyif alma duygusunu uyandırmak böylelikle de motivasyonun kendiliğinden açığa çıkmasını sağlamaktır.

2.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand'e göre "İçsel motivasyon, keyif alma ve tatmin olma niyetiyle bir faaliyete katılma biçimiyken, dışsal motivasyon ödül kazanma veya cezadan kaçınmak gibi araçsal bir sonuç elde etmek için faaliyette bulunma biçimidir" (2000, s. 61).

Bireylerin herhangi bir hedefi tamamlamaları gereken durumda dışarıdan alacakları ödül, taltif, maddi manevi itibar vs sebeplerle etkilenmesi ve başarmaya çalışması dış motivasyon tanımlaması için uygun olmaktadır. Dış kaynaklı etkilerdir.

Bireylerin kendi istekleri dışında hareket etmek zorunda kaldıkları durumlar olabilir işte böyle durumlarda bireyin ilgisini çekmek için harici motivasyon gerekir (Gagne ve Deci, 2005). İçsel motivasyonun en yüksek derece eylemleri tanımlamasına rağmen, gelişim sürecinin başından itibaren dış motivasyona ihtiyaç duyup bu yönde hedefine varmaya çalışan bireylerin sayısı oldukça fazladır (Ryan ve Deci, 2006).

Dışsal motivasyon terimi belli bir hedefe ulaşmak için içten gelmeyip dışarıdan gelen güç ya da başkalarının yönlendirilmesiyle yapılan eylemdir. Ailesinin beğenisi için çalışan öğrenci örneği bu durumda dışsal motive olmuştur. Dış motivasyonda araçsallık ön plandadır. Öğrenci örneğindeki aile beğenisi için çalışılan ders bir araçtır. Sonuç olarak öğrenci ders çalışma eyleminden keyif almak yerine amaç uğruna önemli görür. Bu şartlardaki eylemler için bireysellik düzeyi oldukça azdır.Amaç dışarıdan gelen talebe cevap vermek ya da herhangi bir ödüle sahip olmaktır. Bu yüzden kontrollü eylem olarak adlandırılır. Dışarıdan başkaları tarafından oluşturulan düzenlemeyi tamamıyla olmasa da kabulleniş mevcuttur. Hata yapmama veya ceza almama adına harekete geçme ya da durağanlaşma söz konusudur. Bazı şartlarda ise birey dıştan gelen baskı ya da düzenlemeleri benimseyip kendi çerçevesinde yorumlayarakortak paydayı bulup harekete geçebilir. Bu durum içsel motivasyon gibi algılansada bireyin kendi isteği dışında hareket söz konusu olması dolayısıyla dış motivasyon olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000).

Fenouillet (2003) e göre, dışsal motivasyonlu birey, asıl faaliyetin dışında kalan bir sonuç elde etme niyetiyle hareket eder. Örneğin bir ödül almak, kendini suçlu hissetmekten kaçınmak, onaylanmak dışsal motivasyonlardır. İyi not almak ya da kötü not almamak için çalışmak,

ailesini ya da öğretmenini memnun etmek için uğraşmak gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür (Biçer, 2008).

Dışsal motivasyon kontrolü oldukça yüksek motivasyon çeşididir. Ödüle veya ceza sebebiyle etkili olur. Birey dış güçlerin ya da dışarıdan kişilerin müdahalesine, kontrolüne maruz kalır. Gerçekleştirilen çalışmaların neticesinde içsel motive olan bireylerin dışsal motive olanlara nazaran daha çok emek ve tutarlılık gösterdikleri sonucu çıkmıştır (Turban, Tan, Brown, Sheldon, 2007).

Kişinin kendi istek ve çabasıyla bir işe başlaması, sonucu görmek için işi tamamlamaya sevk edecektir. Bu da istikrarlı bir çalışma temposunu beraberinde getirir.

Bir eylemin gerçekleşmesi için sunulan ödül sonuca daha kolay ulaşmayı sağlar. Kitap okuma davranışını pekiştirmek için öğrenciye verilecek ödül onun daha özenli okuma yapmasını sağlar. Gene de dışarıdan verilen ödül öğrencinin içsel motivasyonunu bozabilir. Bu nedenle içsel talep olmadan tek başına verilen ödül yetersiz kalabilir. Tam performans alabilmek için ödül kadar ödülün ilgi çekici olması da gerekir. Okuma alışkanlığı kazandırma amacıyla verilecek ödüller kitaplar ya da onlara dair şeylerden seçilmelidir (Marinak ve Gambrell, 2008).

İçsel ve dışsal motivasyon ile genel olarak motivasyon kavramlarını anlamak adına Lier (1996, s. 102)'in aşağıda yer alan örneği faydalı olabilir.

> Motivasyon paraya benzer, hem iyi hem de kötüdür ve iyi yada kötü diye değerlendirmek onunla ne yapıldığıyla ilişkilidir. Ayrıca, dışsal motivasyon ödünç alınanpara gibidir, sonunda kendi masrafını karşılayabilecek yatırıma benzer, ancak, içselmotivasyon kendimize ait para gibidir. Yüksek motivasyona sahip olmak çok para elindebulundurmaya benzer ve motivasyon da para gibi çabucak harcanabilir yadaakıllıca değerlendirilebilir. Eğitim dünyasında motivasyon öğrenme pazarında harcanacak sermayedir. Bir kısmını kalıtımsal bir nimet olarak bizimle getiririz ama onu ne şekilde değerlendireceğimizi öğrenme gereksinimi hissedebiliriz. Bir kısmını da yetişkinler ve arkadaş çevremizden dışuyaranlar veya zorunluluklar şeklinde ödünç alırız.

İçsel ve dışsal motivasyonun ana özellikleri ile bunlar arasındaki farklılıklar Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1 İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırması

İçsel	**Dışsal**
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak / ilgi	Öğretmeni memnun etme/ Not alma
Bağımsızçalışabilme	Problem çözmede öğretmene bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Ne yapılacağı konusunda öğretmenin kararını bekleme
Basarı ölçütü olarak içsel kriter	Basarı ölçütü olarak dışsal kriter

Kaynak: Wiliams ve Burden, 1997 b ; *Psychology for Language Teachers*, 2nd Edition, CambridgeUniversity Press, Cambridge, s.124.

Motivasyon tiplerinin tamamı Tablo 2.2'de verilmiştir. Tabloda motivasyon tiplerinin birbirlerine benzeyen ve birbirlerinden farklı olan kısımları örneklerle gösterilmiştir.

Tablo 2.2 Motivasyon Tiplerinin Kesişimi

	İÇSEL	**DIŞSAL**
BÜTÜNLEŞMECİ	Yabancı dil öğrenen kişi sözkonusu dili konuşan kültürle bütünleşmek istemektedir. (örneğin, göç etme veya evlenmek için)	Birisi yabancı dil öğrenen kişinin o dili konuşan toplumla bütünleşmek amacıyla yabancı dil öğrenmesini istemektedir. (örneğin, Japon anne babalar çocuklarını Japonya'daki dil eğitimi veren okullara göndermektedir)
ARAÇSAL	Yabancı dil öğrenen kişi o dili kullanarak hedeflerine ulaşmak istemektedir. (örneğin, bir meslek edinmek için)	Dış güç kişiden yabancı dil öğrenmesini istemektedir. (örneğin, şirket Japon işadamını dil öğrenmesi için Amerika'ya göndermektedir.

Kaynak: Brown, H. D., 1987; *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall,Englewood Cliffs, NJ, s.117.

2.3. Eğitimde Motivasyon

Motivasyon sözcüğünü hayatımızın pek alanında oldukça sık duymamıza rağmen anlam olarak her alanda farklı içeriklerle eşleştiririz. İş dünyasında çalışanların motivasyonu ve

verimliliği, sporda futbolcu motivasyonu ve performansı, eğitim alanında ise öğrenci motivasyonu, istekliliği ya da isteksizlik halleri ve derse olan tutumu gibi çeşitlendirebiliriz (Biçer, 2008).

Motivasyon sözcüğünün dilimizdeki karşılığı olan "güdülenme" öğrenim süreci için gerekli temel şartlardan biridir (Akbaba, 2006).

Kendi öğretmenlik deneyimlerimizden edindiğimiz tecrübeye dayanarak söyleyebiliriz ki bir sınıfa girdiğimiz anda hissettiğimiz enerji o sınıfı oluşturan öğrencilerin ne kadar istekli ya da derse karşı ne kadar ilgili ne kadar motive olduklarıyla ilgilidir. Motivasyon aslında öğrenciye canlılık veren bir duygudur diyebiliriz.

Öğrencinin bir konuyu niçin öğrenmek istediği belirlenen hedefin işlevselliği motivasyonu etkileyen unsurlardır. Öğrenci için "iş odaklı" ve "yetenek odaklı" olmak üzere iki çeşit başarı hedefi bulunmaktadır. İş odaklı hedefte yeni bir konu öğrenme ya da zorlu bir görevi tamamlamak varken yetenek odaklı hedefte rekabet, arkadaşına karşı öne geçme ve kendi yeteneğini gösterme amacı vardır (Maehr ve Midgley, 1991).

Bu bağlamda, okullardaki not sisteminin olumsuz taraflarından biri de maalesef öğrencileri not arsızı haline getirmesidir. Bu tutum" not için çalışmak" olarak bilinir. Öğrenciyi çalışmaya iten sebep kendi doyum ve öğrenme hevesi değil dış ödülleri elde etmektir (Gordon, 1999, s. 42).

Yeterince güdülenememiş öğrenci, öğrenme için hazırbulunuşluk sergileyemiyor demektir. Öğrencilerin çoğu genellikle ilgi gösterdikleri konuları hızlı şekilde öğrenir. Derste daha dikkatli oldukları, katılım sağladıkları ödevlerinde daha çok hassasiyet gösterdikleri, sınavları için planlı çalıştıkları sürece motive oldukları söylenebilir. Ve genellikle de motive oldukça başarılı olabilmektedirler. Diyebiliriz ki motivasyon ile başarı arasında olumlu ilişki vardır (Çelik, 2003, s. 169 ; Akbaba, 2006).

2.4. Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon

Yabancı dil öğrenimi gelişim, ilerleme ve kalıcılık süreleriyle ilgili olarak motivasyona derinden bağlı bir durumdur. Çünkü motivasyon yabancı dil öğrenme sürecinde ilk

gayretlendirmeyi sağlar ve sonrasındaki uzun ve yorucu dönemlerde aynı kalıcılığın sonuna kadar gitmesi noktasında etkili olur (Dörnyei ve Csizér, 1998, s. 203).

Yabancı dil öğrenimi müfredatta bulunduğu için öğrencilerin gündeminde yer alır. İki dili de iyi seviyede konuşmayı düşleyen öğrencilerin sayısı oldukça azdır. Yüksek motivasyonla başlayan dil öğrenme süreci sayesinde öğrenciler o dili kısa sürede öğrenebileceklerine inanırlar. Ancak niçin dil öğrendikleri konusunda bilinçsizdir. Hevesle başlayan bu macera ne yazık ki aynı kararlılıkla gitmez (Gardner, 2001b).

Yüksek motivasyon düzeyinde yapılacak işin dikkat çekici ve eğlenceli oluşu oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrenmekten tabii olarak keyif alan kişi için bu süreç bulmaca çözmek gibidir. Ne var ki işin eğlence tarafının yanında dil öğrenmenin gerekliliği ve önemi üzerinde durulması asıl olandır (Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000).

Gardner'ın (1985) çerçevesinden bakıldığında yabancı dil öğrenme serüveni yalnızca dili değil o dilin ait olduğu kültürü de içine aldığı için okullarda öğretilen diğer derslerden farklılık göstermektedir. Matematik, tarih gibi yetenek ve bilgi gerektiren derslere nazaran yabancı dil öğretiminde dil ile dilin var olduğu kültür ön plandadır. Bu durumdan öğrencilerin motivasyon düzeyleri o dili konuşan kişilere ve kültüre olan ilgileri nispetinde etkilenecektir (Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic, 2004).

Dil, öğrenen ve öğrenme ortamı yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyonun 3 farklı boyutunu oluşturur. Tek tek inceleyecek olursak dil boyutunda o dili konuşan kişiler ile kaynaşma ve araçsal diğer alt boyutlar yer alır. Başarma gereksinimi ve kendine güven öğrenen boyutuna giren kavramlardır. Üçüncü boyut olan öğrenme ortamında ise adından da anlaşılacağı üzere ders, öğretmen ve yer alınan ekip gibi etkenler mevcuttur (Dörnyei, 1994).

Yabancı dil öğrenirken başarıya giden yolda oldukça etkili bir role sahip olan motivasyon kişinin bu süreçte ne tür bir performans sergileyeceğinin de göstergesidir. Buna istinaden düşük motivasyonlu kişilerin dil yeteneklerini geliştirmesi zordur (Oxford, ve Shearin, 1994).

2.5. Öğrencilerde Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Öğrencinin motivasyonunun öğrenme üzerindeki etkileri sorunsalına tek bir cevap verebilmemiz mümkün değildir.

Öğrencilerdeki motivasyon farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler sayesinde öğrenmedeki süreç, arkadaş ortamı ve öğretmen ilişkileri birbiriyle bağlantılı ve birbiri üzerinde etkilidir (Vollmeyer ve Rheinberg, 2000).

Viau bu soruya şu şekilde cevap vermiştir: öğrenci başarılı olabilmek ve öğrenebilmek içinona sunulan öğrenme stratejilerini uygular (Viau, 1999, s. 67).

Öğrenci motivasyonu tek boyutlu açıdan incelense de aslında onların motivasyonunu ve başarılarını direk olarak etkileyen farklı faktörler vardır. Alınan derslerin pedagojik boyutu, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ailenin çocuğuna ilgisive sınıf ortamı bunlardan bazılarıdır (Dowson ve McInerney, 2003; Martin, 2008).

Sivan (1986)'a göre öğrencilerdeki motivasyonun farklı nitelikleri aşağıdaki maddelerde yer alır:

a. Motivasyon ve öğrenme birbirleriyle bağlantılıdır.
b. Motivasyon aynı tempoda devam etmez, arkadaş, öğretmen etkisiyle değişir, desteklendiği takdirde gelişerek güç kazanır.
c. Motivasyon hem kişisel özelliklerden hem de öğrenme atmosferi ve sosyal çevrenin katkısından beslenir
d. Motivasyon öğrenciye sınıf içi aktivitelerde yardım ederek onun istendik ve olumlu davranışlara sahip başarılı olmasına olanak sağlar.

Bizim üzerinde duracağımız ana başlıklar aile, öğretmen, sınıf ortamı ve çocuğun ilgi ve yetenekleridir.

Okul Sisteminin Algılanması

Dil öğrenme sürecinde rol oynayan yetenek ve motivasyon ikilisi temel değişkenlerdir. Aynı şartlar altında bireyler değerlendirildiğinde yüksek motivasyon ya da yeteneğe sahip olanlar öne çıkmakta ve daha iyi performans ortaya koymaktadır. Sosyo eğitim modeli açısından motivasyon ve yeteneği etkileyen iki ortam türü vardır. Resmi ortam türüne giren okul-sınıf kavramı ve resmi olmayan ortam grubunda ise dilin kullanıldığı her türlü çevrelerdir. Radyo dinlemek son gruba örnek verilebilir. Her iki tür ortam da yetenekten ziyade motivasyon artırma üzerinde etkilidir (Gardner, 2005).

Yatılı okul öğrencilerinin motivasyonlarını artıran faktörlere bakıldığında yöneticilerin eşit ve adil davranış sergilemeleri ve öğrencilerin ileriye yönelik hedef belirlemeleridir. Başka bir deyişle, gelecekteki meslek seçimleri ne kadar erken yaşta belirlenirse motive olmaları da o oranda yüksek olacaktır (Aytaç, 2006).

Türkiye de yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan başarısızlığın sebeplerinden biri de yanlış eğitim metotlarının öğrencilerin motivasyonlarını düşürüp isteksizleştirmesidir. Dili gramer üzerinden öğretme yöntemi öğrenenlerde psikolojik açıdan bazı önyargılar oluşturmuş hatta bu olumsuz izlenimler kuşaktan kuşağa geçmiş ve yeni başlayacakların yabancı bir dil öğrenmeye soğuk yaklaşmalarına ve kısa bir süre içinde de bırakmalarına sebebiyet vermiştir. Kendi anadilimizi öğrenirken karşılaştığımız dilbilgisi kurallarının zorluğunun üstüne yabancı dili bu şekildeki uygulamayla öğretmek doğru bir yaklaşım değildir. Türkiye'de gramer üzerinden yabancı dil İngilizceyi öğrenen öğrenciler artık yabancı dil öğrenmeye karşı isteksiz davranmaktadırlar. Aslında dil öğrenme süreci bir bebeğinki kadar doğal taklit yoluyla olmalı tıpkı anadildeki gibi beş duyudan yararlanılarak görmeyle, duymayla, tekrarla zenginleştirilmelidir (Sunel, 1989, s. 140).

2.5.1. Aile Faktörü

Uzun ve yoğun iş temposunun ardından eve yorgun dönen çalışan anne babalar ertesi gün yapılacaklarının stresiyle günü sonlandırırlar. Bu koşullarda çocuklarına yeterince zaman ayırabilmek, ödevleriyle ilgilenebilmek derslerinde yardımcı olmak giderek zorlaşmaktadır (Viau, 1999, s. 13).

Bu şekilde yaşayan hem annenin hem babanın çalıştığı aile örnekleri sadece büyük şehirlerde değil artık hayat koşullarının zorlaştığı tek maaşla çocuk yetiştirmenin zor olduğu günümüzde hemen hemen her aile ve şehirde görülmektedir.

Bu yoğun tempo ve iş yükünün ardından aileler çocuklarının eğitim durumlarıyla başarısızlıkları ya da okulda yaşadığı problemleriyle ilgili konuşmaya giderek daha az zaman ayırmaktadırlar. Giderek daha fazla sayıda insan, yetersiz okul notları, davranışsal problemler, derslere ilgi eksikliği veya motivasyon söz konusu olduğunda ebeveynlik sorumluluklarından "kendilerini özgürleştirmektedir" (Biçer, 2008). Böylece işinden ve hayat şartlarından yorulmuş motive olamamış aileler kendi çocuklarını da motive edememektedirler.

Önceden annenin evde olup çocuğun tüm ihtiyaçlarıyla ilgilenerek destek olması mümkünken şimdilerde her iki ebeveynin de günün büyük vaktini çocuğundan uzak geçirmesi çocuğun okul yaşantısında da yalnız kalmasına neden olmaktadır. Bu durumda aileyle iş birliği yapmak problemlerin çözümünde aile desteğini almak isteyen öğretmenler için sınırlı kalmaktadır.

Öğretmen her ne kadar sınıf içindeki problemleri çözse de öğrencilerinin sınıf ortamı dışındaki hayatlarına müdahalede yetersizdir. Mevcut çalışmamızda vurguladığımız şekliyle motivasyon üzerinde etkili olan faktörler sadece öğretmen ve sınıftan oluşmamaktadır. Bunun dışında öğrencinin günlük yaşantısı ve ailesi ile olan ilişkisi de motivasyonu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Oktay Biçer'in çalışmasında belirttiği gibi öğrencinin başarısı onun için değerli olan ailesi tarafından beğenilip takdir edildiği müddetçe daha sağlam hale gelir. "Aferin, başardın" gibi onay cümleleri o an için çocuğun kendiyle guru duymasını sağlayacaktır ancak "Aferin, başardın gelecek seferde de başarırsan daha da güzel olacak" cümlesi daha da cesaretlendirici ve çocuğun motivasyonunun devamlılığı açısından etki yaratır. Çocuk sadece kendiyle gurur duymakla kalmayıp verilecek her görev için aynı başarma hazzını hissetmeyi isteyecektir.

2.5.2. Sınıf Ortamı Faktörü

Araştırmalardan edindiğimiz sonuca göre öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki motivasyonları pek çok değişken tarafından etkilenmektedir. Dile karşı ilgi ve istek beraberinde öğrenme ortamının, çevrenin, öğrenilen kültürün her birinin motivasyonuna ayrı katkısı bulunmaktadır.

Türkiye özelinde yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyonun yerini inceleyen çalışmalara bakıldığında eğitim sistemi kaynaklı sıkıntılardan, derslere yeterince önem verilmemesinden, merkezi sınavlarda esas teşkil etmemesinden bahsedildiği görülmüştür.

Dil öğrenirken öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerinin devreye gireceği, yapacakları hataların hoş görülüp cesaretlendirilecekleri ortamlar gereklidir. Bu sayede kendilerine olan güvenleri ve motivasyonları artacaktır. Ancak Türkiye'deki öğrencilerin merkezi sınav sisteminde yabancı dil derslerinden muaf tutulmaları onların dil öğrenme heveslerini etkileyip motivasyonlarını düşürmektedir (Acat, 2009).

Boynukara (2009) bu duruma başka bir açıdan yaklaşarak Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin olması gereken ortam ve şartlarda gerçekleşmediğini bu sebeple de yabancı dilde eğitim öğretim yapılmaması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşünü destekler nitelikte ortaöğretim seviyesindeki dil öğretiminin istenen başarıyı sergileyemediğini, bu alanda harcanan zaman, para ve uğraşa rağmen sonuç alınamadığını öne sürmektedir.

Motivasyonun okul içindeki rolü öğrenci tavır ve davranışlarının eğilimini, derecesini, kararlılığını ve eğitim sistemindenihaihedefe ulaşmak için süratini belirlemesidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin ve disiplin problemlerinin çoğunun büyük oranda güdülenmeyle /motivasyonla ilişkisi vardır. Yüksek motivasyon öğrenci ve öğretmen açısından okula karşı hissedilen haz duygusu ve beraberinde mutluluğu getirir (Akbaba, 2006).

Öğrencinin olumsuz davranışı ve başarısızlığı, onun için oluşturulan öğrenme çevresinin olumsuzluklarıyla yakından ilişkilidir. Öğrencinin öğretimle ilgili ihtiyaçları belirlendiği takdirde daha olumlu bir öğrenme ikliminden bahsedilir (Çelik, 2003, s. 142).

Sınıf içindeki motivasyon için yapılan ödüllendirmelerbelirli bir çaba sonucu ödül kazanacağına inanan öğrenciler için etkilidir. Sınıfta sadece üstün başarı gösterenlere özel değil, herhangi bir çaba harcamış tüm öğrencilereödüllendirme yapılmalı ki, ödülün başarıdançok çabaya bağlı olduğu hissedilsin ve tüm öğrenciler motive olsun (Good ve Brophy, 2000).

Motivasyon sınıf yönetimi bağlamında temel rol oynar. Düşük motivasyonlu bir sınıfta öğrencileri yönetmek kolay olmayacaktır. Öğretmenin uygulamak istediği aktiviteler öğrenciler tarafından yapılmayacak, istenmedik davranışlar ve gürültü baş gösterip hem öğretmen hem de eğitim ortamı olumsuz etkilenecektir. Ama bunun tam tersi motivasyonu yüksek bir sınıf ele alırsak öğrencilerin derse katılım oranı da dersin kaliteli işlenişi de öğretmenin performansı da yüksek olacağından sınıfı yönetmek daha kolay hale gelecektir (Yılmaz, 2007).

2.5.3. Öğretmen Faktörü

Öğrenme sürecinden bahsedildiğinde öğrenciyle birlikte öğretmeni de ele almak gerekmektedir. Bu süreçte sınıftaki rol dağılımında ortaklaşa görev almak isterler. Bu dağılım yine öğretmenin eliyle yapılacağı için sınıfın öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip ona göre planlama yapması, oluşturulacak olumsuz koşulların yine öğretmen tarafından giderilmesi gibi pek çok faktörü kontrol etmesi gerekmektedir (Çelik, 2003, s. 142).

Öğretmenin öğrenciye karşı sergileyeceği olumlu tutum ile öğrenci motivasyonu arasında bir ilişki vardır. Olumlu yaklaşımlarla öğrencinin kendine olan güveni artar, derse ve okula karşı yaklaşımları değişir. Ancak öğretmenden çekinen, etkileşime geçmeyen öğrenci karşı taraftan daha az ilgi görür ve iletişimde kopukluklar yaşar. Sonuç olarak öğrenci pasif kalır devamında derse katılımı, başarılı olması yavaşlar ve motivasyonu düşer (Öztürk, Koç, Tezel, 2002, s. 31).

Yabancı dil bağlamında başrol oynayan öğretmenlerin dili sadece derste gramerden ibaret sunmaları ders dışı ortamlarda (koridor, bahçe) yabancı dili kullanmamaları öğrencileri istenilen düzeyde motive etmemektedir. Dil bilgisi kurallarını detaylarıyla öğreten öğretmenler konuşma söz konusu olduğunda maalesef geride kalmaktadırlar. Türkiyede yabancı dili ezbere dayalı öğreten bu sistem terk edilmeli ve çağın getirdiği yeniliklerden faydalanılarak değişik yöntemler kullanılmalıdır (Tokdemir, 2000, s. 524).

Yücelsin Taş (2013) ‘ın yabancı dil öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri bağlamında bahsettiği gibi öncelikle geleceğin Fransızca öğretmenlerine Fransız dilini sevdirmek gereklidir. Onları sinema, tiyatro, seminer gibi çeşitli aktiviteler aracılığıyla frankofon dünyaya yakınlaştırmak şarttır. Fransızca öğretmenlerinin Fransız Kültür Merkezi ile düzenli iletişim halinde olup gerek kütüphanelerinden yararlanmaları gerekse yapılacak etkinliklere katılmaları böylelikle Fransız kültürü ve günlük konuşma diline aşina olmaları adına teşvik edilmeleri gereklidir.

Gerekli donanımlarla kuşanan öğretmen kendisi ile öğrenci arasında oluşacak olumlu ilişkilerden sonra dersini aktarabilmeye başlayacaktır.

Dersin içeriği kadar dersi anlatma, sınıfa aktarma şekli de önemlidir. İçerik ne kadar mükemmel, ne kadar ilgi çekici olursa olsun eğer öğretmen derse hak ettiği önemi vermiyorsa ya da sahip olması gereken yetkinliğe sahip değilse istenilen hedefe ulaşmak başka bir deyişle öğrenciyi derse dahil edebilmek mümkün olmayacaktır (Yücelsin, 2008).

Öğrenciyi takdir edip, onunla etkileşimde bulunmanın motivasyonu artırdığı gerçektir. Ancak öğretmenden öğrenciye geçen tek boyutlu bilgi alışverişinin motive edici yönü ise öğrenci için hiç de o kadar güçlü değildir. Yapılan çalışmalardan çıkan sonuca göre öğretmenlerin motivasyon artırıcı yöntem ve stratejilerden yararlanmaları yerinde olacaktır (Vural, 2007).

Keleş (2007)’ in de çalışmasında açıkladığı gibi öğrencilerin derse karşı daha motive olmalarını sağlamak adına yapılabilecek çeşitli öğrenim stratejileri öğretmenler tarafından uygulanabilecekken yetiştirmeleri gereken ders müfredatının yoğunluğu buna izin vermemektedir. Araştırmalara göre öğretmenler öğrencilere kendi öğrenmeleri adına verilecek sorumluluğun artırılması yönünde hemfikirdir.

Veeman (1984) 'nın, dokuz ülkede yeni başlayan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf yönetimi, öğretmenler için motivasyon konusunda fazlasıyla sorun olmaktadır (Akbaba, 2006). Motive olamamış öğretmen mesleğinde sorun yaşayacak ve bu sorunlarla başedemedikçe giderek artan sorunlar nedeniyle yaptığı işten keyif almamaya başlayacaktır. Öğretmenin tutum ve davranışları öğrenciye direk geçtiği için dolaylı olarak öğrenci de etkilenecek ve derse yansıyacaktır.

Fransızca öğrencileri özelinde incelediğimizde durum öğrencinin verilen hedefi gerçekleştirmesi karşılığında alacağı not, onay sözcükleri ya da ödül gibi olumlu pekiştireç olarak dış motivasyon rolünü gösterir.

Vural (2007)’ın çalışmasında bahsettiği ve bizim de deneyimlerimizden yola çıkarak vardığımız sonuçlara göre kalıcı başarı, istendik davranış değişikliği ve minimum problemli yaklaşımların olması için öğretmenler öğrencideki içsel motivasyonu açığa çıkartmalı, ödül ya da ceza için çalışma ritmine sokmaktan kaçınmalıdırlar.

Lieury et Fenouillet’e göre yapılan çalışmalar özellikle öğrenciyi sosyal baskıların etkisinden sıyırmaya çalışması nedeniyle içsel motivasyona değer verici niteliktedir. Bu motivasyon sayesinde yüksek performansla devamlılık ve istikrarlı ilerleme kaydedilir. Buna ilaveten öğrencilerdeki motivasyonun içsel ya da dışsal oluşunun ayırt edilmesi önemlidir. Çünkü fazladan puan ya da not verme, sosyal karşılaştırma kapsamında para ya da değerlendirmeler, rekabet benzeri sınırlandırmalar içsel motivasyonun “ölmesine” neden olur. Bu nedenle öz kararlılık ya da öz saygının ön planda olduğu tutum ve davranışlar tavsiye edilir (Lieury ve Fenouillet, 2013).

2.5.4. İlgi ve Yetenek Faktörü

Bireylerin öğrenme ve akademik gelişimlerini kendi çerçevelerinden değerlendirmeleri onların motivasyonlarına tesir eder. Kendilerine olan güvenleri arttıkça doğru orantılı olarak motivasyonları ve başarı ihtimalleri de artar (Bandura, 1977).

Yine Bandura (1989)'nın öz-yetkinlik ifadesinden bireyin bir hedefe ulaşmak için kendinde o yeteneğin var olduğuna inanması tanımını anlarız. İnanmakla başlayan bu yolda birey ne kadar iyi güdülenmiş motivasyonu ne kadar yüksek ise sonuç da o kadar iyi olacak ve amaca o denli yüksek oranda yaklaşılacaktır. Yabancı dil öğrenme sürecinde kendine güven duyusu motivasyon açısından oldukça etkili değişkenlerdendir. Bu duygu sayesinde dili öğrenme ve kullanma aşamalarında motivasyon artacaktır (Tremblay ve Gardner, 1995).

Başarılı öğrencilere bakıldığında onların hem iç hem de dış motivasyonu sağlamış bireyler olduğu görülür. İç motivasyonlarında yabancı dile olan ilgileri ve kendilerinde hissettikleri güven duygusu etkilidir (Gan, Humphreys ve Hamp-Lyons, 2004).

Öğrenilecek konunun öğrenci gözünde anlamlı olup olmaması öğrencinin konuya olan tutumunu etkiler. Yapılacak işin net olmaması da öğrencinin konuya vereceği değeri anlamsızlaştırır. Öğrencinin kendisini yetersiz hissetmesi de gene konuyu anlamsız bulmasıyla ilgilidir (Seifert, 2004).

Eğitim alanında bakıldığında öğrencideki öz-yetkinlik tavır, tutum ve başarma potansiyeline yansır. Öz yetkinlik denilen olgu öğrencinin derse olan ilgi ve isteğini artırıp kendine güvenini sağlar (Klassen, Chong, Huan, Wong, Kates, Hannok, 2008).

Motivasyon ve öğrencinin derse olan ilgisi, yaklaşımı arasında olumlu anlamda bir ilişki mevcuttur. Öğrenci derse önem verdikçe, yaptığı çalışmanın gerekliliğini düşündükçe motivasyon düzeyleri de yükselmektedir. Buna ilaveten öğrencinin günlük hayatındaki düzensiz yaşayış tarzı motivasyonunu tam tersi manada olumsuz etkilemektedir. Görülen odur ki "sınıf geçme", "yüksek not alma" gibi beklentiler öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip olmalarının önünde bir engel teşkil etmektedir (Emeksiz, 2006).

Vollmeyer ve Rheinberg (2000)'in üzerinde durduğu gibi motivasyonun öğrenme faaliyetinde önemli bir rol oynadığını her hangi bir konu hakkında öğrencilere aynı materyal verip farklı anlayış kapasiteleri sergilemelerinden anlayabiliriz. Bu farklılığın sebebi kimi

öğrencilerin yerinde ve uygun stratejiyle doğru bilgiye ulaşıp bilişsel yeterlilik göstermesidir. Bununla birlikte her öğrencide farklı motivasyon seviyeleri öğrenme sürecinde etkilidir. Yeterli çaba göstermemek düşük motivasyondan kaynaklıdır. Ayrıca, öğrencideki öğrenme bilinci, ayıracağı vakit ve konuya tam odaklanması motive olma durumunun göstergesidir.

Öğrenmede etkili bazı öğeler:

1. Verilen görevi başarma seviyesi kişiden kişiye değişir, bu değişkenlik kişilerce de bilinir.
2. Başaramama kaygısı her bireyde başka hissedilir.
3. Verilen görevin zorluk seviyesi her bireyde başka başka algılanır.
4. Verilen görevin ilgi çekiciliği her bireyde aynı değildir.

2.5.5. Yaş Faktörü

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin yaşı önemli faktörler arasındadır.

Collier (1987), başarılı dil ediniminin öğrenenin yaşına bağlı olduğunu vurgular.

Gömleksiz (2001)'in de çalışmasında bahsettiği gibi Lenneberg (1967), ikinci bir dili edinmede belirli bir süre olduğunu iddia eder. Bu dönem, dil ediniminde kritik dönem hipotezi olarak adlandırılır. Lateralizasyondan sonra beynin plastikliği kaybettiğine ve dil fonksiyonunun lateralleşmesinin normalde ergenlik döneminde tamamlandığına ve ergenlik sonrası dil ediniminin zorlaştığına inanmaktadır.

Fathman (1975)'ın ikinci yabancı dil ingilizce öğrenimi üzerine yaptığı çalışmaya göre 11-15 yaş gurbundaki çocukların 6-10 yaş grubundaki çocuklara göre telaffuz, cümle dizilimi ve kelime bazında çok daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmalardan 4 ila 7 yaş arasındaki çocuklara oranla 8 ila 12 yaş arasındaki öğrencilerin okul dilini öğrenmede daha hızlı ve etkili oldukları çıkarılabilmektedir. Pek çok çalışma 4 ila 7 yaş arasında ikinci yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların daha büyüklere göre akademik amaçlar için gerekli olan temel becerileri geliştirmekte daha uzun süre harcadıkları görülmektedir. Sebep olarak ise 5-6 yaşında okula başlayan çocuğun en az 12 yaşına kadar devam eden kendi anadil edinimini tamamlamamış olduğu tespit edilir. 6 yaşından 12 yaşına kadar çocuklar kendi anadillerindeki okuma yazma becerileri olsun, morfoloji ve sözdizimi,

konuşma eylemlerinin detaylandırılması, kelime bilgisinin genişletilmesi, anlamsal gelişim ve hatta fonolojik gelişimdeki bazı incelikler olsun ilerletmeye devam ederler (McClaughlin, 1984).

2.5.6. Cinsiyet Faktörü

Oxford ve Nyikos (1989)'un araştırmalarını incelediğimizde dil öğrenme sürecinde bireylerin yaptığı strateji seçimlerinde motivasyon faktörü büyük bir paya sahipken bu seçimlerde cinsiyetin rolü de etkili olmuştur. Kız öğrenciler sosyal stratejileri erkek öğrencilere nazaran daha çok tercih etmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise kadınların insanlar ve olaylar üzerinde etki yaratmak amacıyla farklı yöntemlerden yararlandığı gösterilebilir.

Ehrman ve Oxford (1989)'un yaptığı bir diğer çalışmada da kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden erkeklere göre çok daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır.

2.5.7. Diğer Faktörler

Bernard André (1998)'nin bahsettiği gibi öğrencinin algılayış yöntemlerinden 3 farklı çeşidi motivasyonda önemli bir rol oynar.

- Yaşam Konumu: yaşam konumu öğrencide çalışma isteği, öğrenmede devamlılık, karşılaşılan zorlukları aşma yetisinde etkilidir.

Tablo 2.3 Yaşam Konumu ve Oluşturduğu Hisler

Yaşam konumu	Dialog
Ben iyiyim, Sen de iyisin.	Ben neyi anlamadım? Başka nasıl yapabilirim? Hangi soruyu sorabilirim?
Ben iyi değilim, Sen iyisin.	Asla başaramayacağım. Daha çok çalıştıkça daha az anlıyorum. Öğretmen benim hakkımda ne düşünecek?

Ben iyiyim, Sen iyi değilsin.	Bu çok zordu. Bu öğretmen gerçekten işe yaramaz.
Ben iyi değilim, Sen de iyi değilsin	Ne saçma bir sistem. Bu öğretmenle farklı olacağına inanmam ne kadar aptalca.

Yaşam konumu özellikle öğrenci gerçekleştirilen sınavların sonuçlarını öğrendikten sonra daha etkili olmaktadır.

- Etkinlik Algısı:

Öğrenci için başarılarını kabul etmesi kadar başarısızlıklarını da üstlenmesi temel dönüm noktası. Çoğu öğrenci için başarılar gibi eğer rastgele değilse, başarısızlıklarının kendi kontrolleri dışında sebepleri vardır: bu ya da şu öğretmen, şu ya da bu sınavın tarzı, iyi şans ya da şanssızlık gibi… hatta aileden gelen şu derse karşı başarısızlık, bu dersten hiçbir şey anlayamamakta eklenebilir.

Etkinlik ve etkinlik algısında görülen bu düğümler farklı seviyelerde olabilir. Bazen teorik bilgilerin edinilmesinde, bazen bu bilgilerin kullanımında zorluklarla karşılaşılır.

Bu tip öğrenciler karşısında takınılması gereken tutum öğrenciye başarınsın da başarısızlığının da sebeplerinin bilincine varmasını sağlamaktır. Bu şekilde yayılmacı bir motivasyon oluşturulabilir. Öğrenci çalışmalarıyla aldığı sonuçları arasında bağ kurup, çalışma metotlarını veya öğrenme stratejilerini gözden geçirebilir.

- Zeka Anlayışı

Bilişsel psikolojide zekaya iki zıt görüşle yaklaşılır.

İlkinde zekanın sabit, değişmez zamana göre gelişmeyen bir varlık olduğundan bahsedilir (Tardif, 1992). Bilinen ünlü zeka testleri de bu durumu bilimsel açıdan garantilemek adına yapılır.

İkinci görüşe göre ise durum tam tersidir. Zeka istenildiği takdirde geliştirilip, ilerletilebilir, aktiftir.

Viau (1999, s. 56)'a göre "bir öğrencinin aktiviteden ayrılmasının ya da katılmak istememesinin nedeni motivasyon eksikliği değil dikkat dağınıklığıdır." Ancak bu konu üzerine Fenouillet ile aynı fikri paylaşmazlar. Dikkat dağınıklığı problemi genellikle okuldaki öğretmenler tarafından tespit edilir. Davranışı yönlendiren motivasyonun edinilecek bilgi üzerinde dikkat toplama adına etkileri olacaktır. Sonuç olarak dikkat problemlerinin de motivasyon problemleri olduğunu söylemek mümkündür (2003, s.170).

Tomakin in (2009) "yabancı dil öğretiminde başarılı olunamamasının nedenleri" adlı makalesi başarısızlık sebebi olarak "zaman" kavramını öne çıkarmaktadır. Dil öğrenme macerası zaman alan bir yolculuktur. Araştırmada da vurgulandığı gibi kısa sürede sonuç elde etme beklentisinden vazgeçilmeli ve öğrenenlere uzun süre, emek ve para harcayabilecekleri hususunda bilgilendirme yapılmalıdır.

Fransa'da bir lisede öğretmenlik yapan Jacques Roux'a göre, keyif alma isteği ve kaygı verici durumlardan korku duygusu derin motivasyon kaynaklarıdır ve çocuk öğrenmek için değil eğlenme amaçlı ya da bir şeylerden korktuğu için çalışır. Yazar "yabancı dil öğretmenleri derneği" için yazdığı "dil öğrenme için motivasyon" adlı makalesinde aşağıdaki noktalara dikkat çekmektedir (1985, s. 80).

Ödül ve cezada kullanılan havuç ve sopa tabirleri ile ilgili olarak, bu terimler kolaylık sağlama amaçlıdır ve herhangi bir görevi yoktur. Sopayla ilgili kısım: korku ; kötü not alma korkusu, cezalandırılma korkusu, başarısızlık korkusu, ailenin tepkisine karşı korku. Havuçla ilgili kısım: keyif; ödüller, yüksek notlar, sınavda başarı, başkalarına karşı üstün gelme ve saygınlık hissi.

Çalışmalardan görüleceği üzere motivasyonu etkileyen, derse ilgili ve istekli öğrencinin motive olmasının altında yatan gizli daha pek çok sebep olabilir. Diğer nedenler araştırmaya açıktır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın yöntemi, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

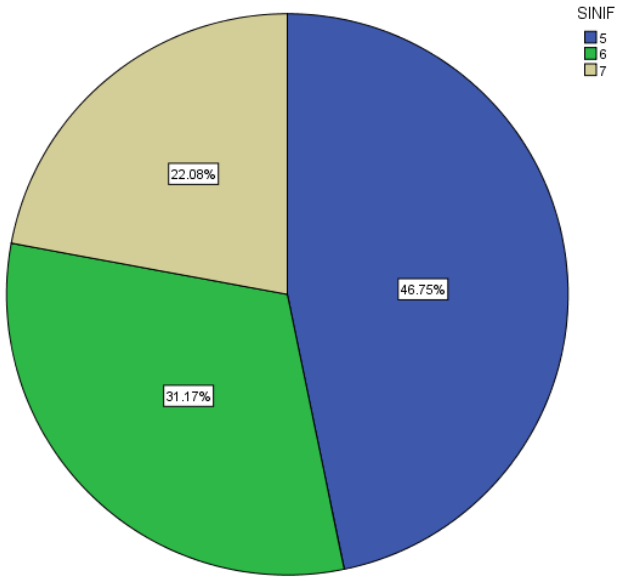
3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaptığımız çalışmamızda veriler, anket yöntemi ile elde edilmiştir. Bu yöntem ile ikinci yabancı dil Fransızca öğreniminde 5., 6., ve 7. sınıfların motivasyon değişimleri üzerinde etkili olan faktörler ve bu faktörlerin önemlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

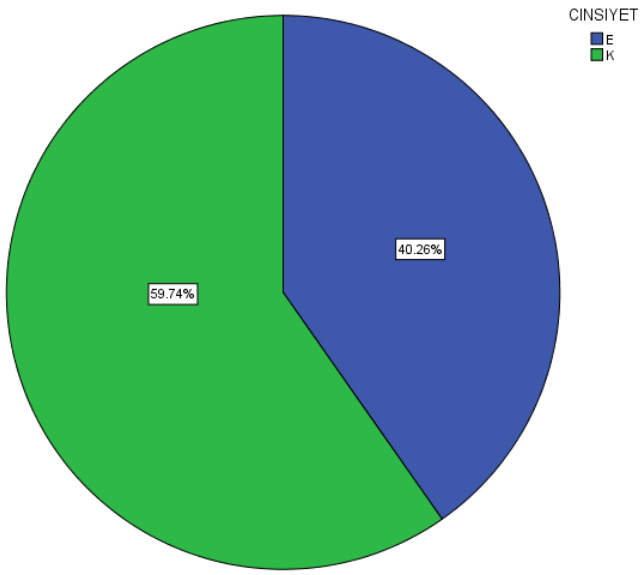
Bu araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden "küme örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yönteminde anakitleden örnekleme alınacak her bir elemana eşit şans verilir. Eşit şans verilmesindeki amaç, anakitleye ait değişkenliği örneklemde koruyabilmek ve böylelikle anakitlenin daha iyi temsil edilmesini sağlayabilmektir. Küme örneklemesi ise, anakitledeki her bir elemana tek tek ulaşılma imkânının olmadığı durumlarda tercih edilir. Bu yöntemde isminden de anlaşılabileceği gibi anakitle birbirine benzeyen elemanlardan oluşan kümelere ayrılır ve testler/deneyler bu kümeler üzerinde gerçekleştirilerek sonuçlar yorumlanır.

3.2. Çalışma Grubu

Örneklem olarak İstanbul ilinde hizmet vermekte olan iki ayrı özel okulun,ikinci yabancı dil olarak Fransızca eğitimi alan 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 80 kişilik bir küme seçilmiştir. Çalışma grubumuzun cinsiyet ve sınıflar bazında özetlenmiş olduğu pasta diyagramları aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.1Ankete Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları



Şekil 3.2Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında gerekli verilerin toplanmasına yönelik kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Bu anketin hazırlanması aşamasında ise Gardner (2004) tarafından ortaokul öğrencilerinin ikinci yabancı dil İngilizce motivasyon düzeyleri ve tutumları hakkında bilgi sahibi olmak niyetiyle geliştirilen Tutum Motivasyon Test

Havuzu (Attitude / Motivation Test Battery) adlı anketten faydalanılmıştır. Sorular orijinal dili İngilizceden Türkçeye uyarlanarak 5'li likert (1932) ölçeğe uygun oluşturulmuştur ve akademik açıdan incelenip onaylanmıştır. Başka bir deyişle, anket İngilizce değil Fransızca öğrenenlerin motivasyonunu ölçmek için değiştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin sınıfı (5, 6, 7) ve cinsiyeti sorulmuştur.

İkinci bölümde Motivasyon seviyesini belirlemek için Fransızcaya karşı tutumları : (1-5), Motivasyon derecesi (6-13), Fransızca öğrenme isteği (14-21), olmak üzere 3 ana başlık altında sorular bulunmaktadır.

Ayrıca aile (22-26), sınıf ortamı (27-31), öğretmen (32-36), ilgi ve yetenek (37-41) faktörlerine ait sorular yer almaktadır.

İkinci bölümdeki 41 soru "kesinlikle katılmıyorum" (**1**), "katılmıyorum" (**2**), "kısmen katılıyorum (**3**),"katılıyorum" (**4**) ve "kesinlikle katılıyorum" (**5**) şeklinde 5'li derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmıştır.

Anketteki soruları yönlendirme olmaması ve öğrencilerin daha objektif cevap verebilmelerini kolaylaştırmak için hem olumlu hem olumsuz ifadeler karıştırılarak yazılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Anket sonuçlarının çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle her bir soru grubunun kendi içerisindeki tutarlılığını test etmek amacıyla "Güvenilirlik Testi" yapılmıştır.Gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonrasında sırasıyla korelasyon ve regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonucunda elde edilen standart artanlar (residuals) üzerinde "Normallik Testi" gerçekleştirilerek yapılan analizlerin anlamlılık durumu gözlenmeye çalışılmıştır. Daha sonrasında gerçekleştirilen One-Way ANOVA ve t-test analizleriyle de sırasıyla öğrencilerin motivasyon dereceleri ile kaçıncı sınıfta oldukları ve öğrencilerin motivasyon dereceleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı irdelenmiştir.

Gerçekleştirilen çalışma kapsamında, bağımlı değişken olarak "Motivasyon" alınırken, bağımsız değişkenler (faktörler) ise "Aile", "Sınıf Ortamı", "Öğretmen" ve "İlgi ve Yetenek" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerde motivasyon derecesi hesabı için Gardner'ın (2004) motivasyon alt katmanları olarak belirlediği "Fransızcaya Karşı Tutum", "Motivasyon Yoğunluğu" ve "Fransızca Öğrenme İsteği" alt gruplarının toplam puanları kullanılmıştır. (Motivasyon = FKT + MY+ FÖİ) Bahsettiğimiz motivasyonu etkileyen dört faktörün belirlenmesi (aile, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek) ve ölçülmesi aşamasında yine Gardner'ın (2004) çalışmasından faydalanılmıştır. Gardner (2004) çalışmasında tüm bu faktör ve motivasyonu oluşturan alt grupları tespit etmiş ve bunların ölçülebilmesi için sorular belirlemiştir. Gerçekleştirilen çalışmada Gardner'ın (2004) hazırladığı sorular Türkçe diline çevrilerek Likert ölçeğine uygun toplam 41 soruluk bir anket haline getirilmiştir.

3.5.1. Güvenilirlik Analizi – Cronbach Alfa Katsayısı

Güvenirlik, test puanlarının hatadan arınık olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Crocker ve Algina, 2006). Güvenilirlik kavramında zaman içerisinde köklü değişiklikler gözlenmemiş, sadece farklı güvenirlik belirleme katsayılarının kullanılması gündeme gelmiştir. Bu durumun nedeni ise Klasik Test Kuramı (KTK) kapsamında, güvenilirlik için net bir tanım yapılmış olmasıdır. Bilindiği gibi KTK bir takım varsayımlara ve temel bir denkleme sahiptir. KTK'nın temel denklemi; X=T+E (X=gözlenen puan, T=gerçek puan ve E=hata) olarak oluşturulmuş ve bu denkleme göre soyut özelliklere ilişkin yapılan her ölçmeye bir miktar hata karıştığı kabul edilmiştir. Bu temel denklemden yola çıkılarak güvenirlik kavramı paralel ölçmeler arası korelasyon olarak tanımlanmış, tesadüfi hata kavramıyla ilişkilendirilmiş ve sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla güvenirlik kavramına geçerliğe göre daha sınırlı bir çerçeve çizilmiştir (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016).

Paralel ölçmeler arasındaki korelasyon olarak tanımlanan güvenirliğe ilişkin kanıt toplama sürecinde, en sık tercih edilen güvenirlik belirleme yöntemleri arasında test maddelerinin paralellik koşulunu sağlaması durumunda hesaplanan ve maddeler arasındaki tutarlılık derecesini belirten katsayılar yer almıştır. İç tutarlılık anlamında bilgi veren ve güvenirlik kanıtı olarak kullanılan katsayılar içerisinde hem eğitim hem de psikoloji alanında en sık kullanılanı Cronbach alfa katsayısıdır. Cronbach alfa katsayısı, ölçme ve değerlendirme ile ilgilenen her bireyin en az bir kez karşılaşmış olduğu bir güvenirlik katsayıdır. Ölçme alanıyla yakından ilgili

olmayanlar dahi, Cronbach alfa katsayısı hakkında fikir yürütebilmekte ve bir ankete ilişkin güvenirlik katsayısı söz konusu olduğunda bir çok kişinin aklına doğrudan Cronbach alfa gelmektedir. Dolayısıyla Cronbach alfa katsayısı hemen hemen tüm ölçme araçlarının güvenirliğini belirlemede kullanılan bir katsayı olarak kabul edilmektedir (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016).

Güvenilirlik analizi yapılırken faydalanılan Cronbach alfa katsayısı sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach alfa değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyesini göstermektedir. Cronbach alfa değerinin 0.70 ve üstü olduğu durumlarda anketin güvenilir olduğu kabul edilir. Ancak, soru sayısı az olduğunda bu sınır 0.60 değeri ve üstü olarak kabul edilebilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Psikolojik ölçme araçlarından yararlanılan tüm alanlarda Cronbach alfa katsayısının sıklıkla kullanılma nedenleri, Cronbach alfa katsayısına ilişkin önemli özelliklerin incelenmesi ile ortaya çıkarılabilir. Bu katsayıyı daha iyi anlamak için öncelikle adını aldığı kaynaktan başlanabilir. Sijtsma (2009), büyük buluşların onu keşfedenin adını taşımak yerine, söz konusu buluşa ait olumlu özellikleri en başarılı şekilde ortaya çıkaran kişinin adını taşıdığını, bu durumun Cronbach alfa için de söz konusu olduğunu belirtmiştir. Herhangi bir yanlış anlaşılmayı engellemek için Cronbach da bu katsayının kendi buluşu olmadığını, Guttman tarafından üretildiğini açıklamıştır (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016). Ancak bu katsayı, üzerinde çalışan Kuder, Richardson, Guttman ve Hoyt'tan ziyade; daha çok Cronbach'ın adıyla anılmıştır. Cronbach (1951) bu katsayıyı, Kuder Richardson katsayısının genel hali ve testin olası tüm iki yarılarından kestirilen iki yarı korelasyonlarının ortalaması olarak tanımlamaktadır. Cronbach alfa katsayısı ile testin tümünden tesadüfi olarak seçilebilecek tüm yarılara ilişkin bilgi elde edilebilmektedir (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016). Üstelik, güvenilirliği incelenen testin yeterli sayıda madde içermesi ve tek boyutluluğu sağlaması durumunda, bu katsayı ile hesaplanan güvenilirlik değeri, gerçek güvenilirlik değerine eşit olmaktadır (Cronbach, 1951).

Alfa katsayısı adını Cronbach'tan alsa da; aslında bu katsayı Guttman'ın çalışmaları sırasında ortaya çıkardığı katsayılardan biridir (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016). Guttman (1945), paralel ölçmelerin dışındaki tüm ölçme kümeleri için hesaplanan güvenirlik katsayılarının, gerçek güvenirliğin altında değer üreteceğini belirterek "güvenirliğin alt sınırı" olarak nitelediği altı (Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6) katsayı önermiştir (Yurdugül, 2006; Kula Kartal

ve Mor Dirlik, 2016). Guttman tarafından önerilen katsayısılar içerisinden Γ3 katsayısı aynı zamanda Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayısı olarak bilinmektedir (Yurdugül, 2006; Sijtsma, 2009). Guttman bu katsayıyı güvenirliğin alt sınırı olarak tanımlarken, Cronbach (1951) paralel maddelerin yanı sıra eşdeğer maddeler için de alfa güvenilirlik katsayısının gerçek güvenilirliği vereceğini ifade etmiştir (Yurdugül, 2006). Feldt ve Qualls (1996) ise Cronbach alfa katsayısının testin güvenilirliğinin yeterli bir kestirimi olması için test bileşenlerine ait puanların, gerçek puana eşdeğer olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum da testin tek boyutlu olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, KR-20 ve Cronbach alfa gibi iç tutarlılık anlamında bilgi veren katsayıların, gerçek güvenilirlik değerini verebilmesi için testlerin tek boyutluluk varsayımını karşılaması gerekmektedir (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016).

Cronbach katsayısının en sık tercih edilen güvenilirlik belirleme yöntemi olarak görülmesinin olası dört nedeni şu şekilde açıklanmıştır (Yang ve Green, 2011):

1. Cronbach alfa katsayını yorumlamak oldukça kolaydır. Katsayı 1'e yaklaştıkça ankette yer alan maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılır.
2. Cronbach alfa katsayısı objektiftir, diğer güvenirlik belirleme yöntemlerine göre öznel yargıları daha az içermektedir. Örneğin, iki yarı yönteminde, testlerin yarılara nasıl ayrılacağı araştırmacının kararına bağlıdır ya da test tekrar testyönteminde iki uygulama arasında geçecek zaman araştırmacının müdahalesi ile belirlenmektedir. Dolayısıyla bu yöntemlere, araştırmacının etkisi dâhil olmakta ve objektiflik Cronbach alfa katsayında olduğu kadar yüksek olamamaktadır.
3. Cronbach alfa katsayısı ile anketi yeniden düzenlemek diğer güvenirlik belirleme yöntemlerine göre daha pratiktir. Herhangi bir maddenin anket dışına çıkarıldığı durum için Cronbach alfa katsayısı hesaplanabilir, bu sayede maddelerin güvenirliğe olan katkıları ayrı ayrı incelenebilir.
4. Cronbach alfa katsayısının sık kullanılma nedenlerinden biri de, araştırmacıların daha önce bu katsayıyı kullanmış olan binlerce kişinin yanılmış olma olasılığının düşük olduğuna ilişkin inancıdır. Söz konusu katsayının kullanım sıklığı sayesinde, elde edilen değeri göreli olarak yorumlamak için belirli ölçütler geliştirilmiştir.

3.5.2. Korelasyon Analizi

Değişkenlerin bağımlı ya da bağımsız olması dikkate alınmaksızın aralarındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla kullanılan istatistik yöntemine korelasyon denir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Pearson korelasyon katsayısı, aralıklı ölçekteölçülmüş olan değişenlerin arasındaki doğrusal ilişkinin derecesine ve yönüne bakmak istediğimizde, en sık kullanılan katsayıdır. Pearson korelasyon katsayısı 'r' harfiyle gösterilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Korelasyon katsayısının testinde kullanılan hipotezi şu şekilde verebiliriz.

H_0 = İki değişken arasında doğrusal ilişki yoktur.

H_1 = İki değişken arasında doğrusal ilişki vardır.

T testine bakılarak H_0 hipotezi kabul veya reddedilir. H_0 hipotezinin kabul edilmesi için p değerinin 0.05'den büyük olması gerekir. H_0 hipotezi kabul edildiğinde değişkenler arasında ilişki olmadığına, reddedildiğinde ($p<0.05$) ise iki değişken arasında doğrusal ilişki olduğuna karar verilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Pearson korelasyon katsayısı -1 ile +1 ($-1 \leq r \leq +1$) arasında değişen değerler alır. r katsayısı ilişkinin yönünü ve kuvvetini gösterir. r katsayısının eksi değerler alması değişkenler arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğunu; artı değerler alması ilişkinin doğru orantılı olduğunu gösterir. r değeri ±1'e yaklaştıkça ilişkinin kuvveti artarken 0'a yaklaştıkça ilişkinin kuvveti azalır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Yorumlama yapılırken r ve R^2 değerleri birlikte ele alınmalıdır. r ilişkinin gücünü ve yönünü görerirken, R^2 açıklanan varyans oranını gösterir. Korelasyon katsayısının yorumunu, tam değerler dışında ara değerler için yapmak oldukça güçtür. r katsayısı tam değerler almadığında (0 ve ±1) r değeri sayısal olarak R^2 değerinden büyük olacağından yanlış yorumlanabilmektedir. Örneğin, r katsayısı 0.50 değeri aldığında tam korelasyonun (1) yarısı olarak gözükse de temelde R^2 bize toplam varyansın ancak %25'inin açıklandığını göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Bu doğrultuda, kesin sınırlamalar olmamakla birlikte 0.50'nin altında korelasyon zayıf, 0.50 ile 0.70 arasında korelasyon orta, 0.70 üzeri korelasyon da kuvvetli ilişki gösterecektir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Korelasyon katsayısı kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalar (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011):

- İlişkinin doğrusal olmaması
- Örnek sayısının düşük olması
- Örnekte aykırı değerlerin bulunması.

Pearson korelasyon katsayısı doğrusal olmadığında r değeri geçersiz olacaktır. Bir ilişkinin doğrusal olup olmadığı ancak görsel yollarla, değişkenlerin serpilme diyagramı (scatter plot) çizilerek belirlenir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Örnek sayısının küçük olması r katsayısının kararsızlaşmasına neden olur. Bu yüzden örnek sayısı ancak büyük olduğunda r değeri güvenle kullanılabilir. Örneğin, örnek sayısı 30'un altında olduğunda Pearson korelasyon katsayısı kullanılamaz, yerine parametrik olmayan katsayılar kullanılmalıdır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Örnekte aykırı değerlerin bulunması r değerini büyük ölçüde etkiler ve gerçekte olması gereken değerin dışına taşır. Bu nedenle yine serpilme diyagramından yararlanılarak aykırı değerler olup olmadığı incelenmelidir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

3.5.3. Çoklu Regresyon Analizi

Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki yada daha fazla bağımsız değişkene dayalıolarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelikbir analiz türüdür. Bağımsız değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına ve bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenarasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma imkanıverir. Gerçek doğrusal ilişkiyi gösteren matematikselmodel, n tane bağımsız değişken için aşağıdaki gibi yazılabilir:

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \cdots + \beta_n X_n$$

Çoklu regresyon analizinde eğimler (β_i) diğer değişkenler sabit tutulduğunda, o bağımsız değişkendeki birim artışa karşılık, bağımlı değişkendeki değişim miktarını gösterir ve kısmi eğim yada kısmi regresyon katsayısı olarak isimlendirilir (Büyüköztürk, 2003).

Sosyal bilimlerde en sık karşılaştığımız analizlerden olan doğrusal regresyon modeli bir bağımlı bir bağımsız değişken bulunduğunda basit doğrusal regresyon, birden fazla bağımsız

değişken bulunduğunda ise çoklu doğrusal regresyon olarak adlandırılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Regresyon analizinde bağımlı değişken (Y), bağımsız değişken (X) sembolleri ile ifade edilir. Regresyon analizinin yapılabilmesi için bağımlı değişkenin en az aralıklı ölçekte toplanmış olması gerekir. Bağımsız değişken(ler) ise oranlı, aralıklı veya sınıflı düzeyde ölçülmüş olabilir. Ancak bağımsız değişken sınıflı düzeyde ölçülmüşse doğrudan regresyon modelinde kullanılamaz. Bağımsız değişken(ler)den sınıflı olarak ölçülen değişken(ler)in regresyon analizinde kullanılabilmesi için yeni değişkenlere (kukla değişken) dönüştürülmesi gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Regresyon Analizi sosyal bilimlerde en sık kullanılan teknikler arasında yer almakla beraber varsayımlarının gerçekleşmediği durumlarda doğru sonuçlar vermemektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Doğrusal regresyon varsayımları (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011);

- Bağımlı ve bağımsız değişken(ler) arasındaki ilişkinin doğrusal olması (Doğrusallık - Linearity).
- Bağımsız değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olmaması (Çoklu bağıntı - Multicollinearity).
- Hata terimlerinin normal dağılması (Normallik-Normality)
- Hata terimlerinin varyansının sabit olması (Eşvaryanslılık - Homoscedasticity).
- Hata terimleri arasında ilişki olmaması (Otokorelasyon - Autocorelation).

Varsayımların bir kısmı regresyon analizi öncesinde bir kısmıysa sonrasında kontrol edilir. Regresyona başlamadan ilk olarak doğrusallık incelenmelidir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığını görmek için korelasyon analizi ve serpilme diyagramlarından yararlanılır. Bu konu bir önceki başlık altında anlatılmıştır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Çoklu doğrusal regresyon modellerinde incelenmesi gereken varsayımlardan birisi ise çoklu bağıntı varsayımıdır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntının olması durumunda modelde belirli sorunlarla karşılaşılacaktır. Bunlar gerçekte önemli olmayan bazı değişkenlerin önemliymiş gibi bulunması, aralarında ilişki olmayan değişkenlerin ilişkiliymiş gibi gözükmesi,

varyansı büyüttüğü için hipotez testlerinin doğru sonuç vermemesidir. Çoklu bağıntı durumunu tespit etmek için kullanılan çeşitli kriterler vardır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

- Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun incelenmesi. Eğer bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon ($r > 0.7$) varsa çoklu bağıntı olmasından şüphe edilir.
- VIF (Varyans büyütme faktörü) değerinin 10'dan daha büyük olduğu durumlarda çoklu bağıntıdan şüphelenilebilir.
- Özdeğerlerin en büyüğünden en küçüğüne oranının 100 – 1000 arasında olması durumnda orta, 1000'den büyük olması durumundaysa kuvvetli çoklu bağıntı vardır.
- Koşul indeksinin (condition index) 30'dan büyük olması çoklu bağıntı olduğuna işaret ederken, bazı kaynaklar bu değeri 15'e kadar indirebilmektedir. Çoklu bağıntıdan şüphe edildiği durumlarda değişkenlerin aldığı varyans oranları incelenerek, hangi değişkenler arasında çoklu bağıntı olduğu bulunur. Varyans oranları 0.90'ı geçen değişkenler arasında çoklu bağıntı olacaktır.

Regresyondaki hipotez testlerinin yapılabilmesi için hata terimlerinin normal dağılması gerekmektedir. Hata terimleri bağımlı değişkenin kestirilen ve gözlemlenen değerlerinin farkıdır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Hata terimlerinin normalliği için normallik testi uygulanır. Ayrıca, görsel olarak analiz edilebilmesi için Q-Q plot'lardan faydalanılır.

Eşvaryanslılık yine serpilme diyagramları yolu ile hata terimlerinin bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenin tahmin edilmiş haliyle serpilme diyagramı çizilerek bulunur (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Serpilme diyagramları belirli bir desen gösteriyorsa bu durum ayrık varyanslılığı işaret eder. Ancak diyagramlar herhangi bir desen göstermiyorsa ve sabit bir aralıkta rasgele dağılıyorsa eşvaryanslılıktan bahsetmek mümkündür.

Regresyon analizinde hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

H_0: Bağımsız değişken(ler) bağımlı değişkeni açıklamada istatistiksel olarak anlamsızdır.

H_1: En azından bir bağımsız değişken bağımlı değişkeni açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır.

Regresyon analizinin hipotezi F istatistiği ile test edilir. F istatistiğine karşılık gelen p değeri 0.05 değerinden düşük olduğunda H_0 hipotezi reddedilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Regresyon testinin genel bir sınaması F testi ile yapıldıktan sonra modeli oluşturan katsayıların herbiri için anlamlılık testi t-istatistiği ile yapılır. Anlamlılık testini geçemeyen katsayılar olduğunda ilgili değişkenler modelden çıkarılarak yeniden regresyon analizi yapılır. Böylece modeli oluşturan bütün parçaların bağımlı değişkenin açıklanmasında anlamlı katkı sağladığından emin olunur (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

3.5.3.1. Normallik Testi

Çarpıklık ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında olması normal tek değişkenli dağılımın var olduğunu ispatlayabilme noktasında kabul edilebilirdir (George ve Mallery, 2010).

Ancak çalışma grubumuzun büyüklüğüne bağlı olarak çarpıklık ve kurtosis katsayılarına ait SPSS programının hesaplayacağı standart hatalar da önemlidir. Burada elimizdeki datanın normal dağılıma uygunluğunu test ederken aşağıdaki formüllerden faydalanacağız.

$$S = {Çarpıklık\ Katsayısı}/{Standart\ Hata\ (Çarpıklık\ Katsayısı)}$$

$$K = {Kurtosis\ Katsayısı}/{Standart\ Hata\ (Kurtosis\ Katsayısı)}$$

Kontrol aşamasında yukarıda verilmiş olan formüller aracılığıyla elde edilen S ve K değerlerinin mutlak değerlerinin 1.96 (α(Tip I Hata)=0.05 için) değerinden küçük olup olmadığına bakacağız. Eğer elde edeceğimiz mutlak ifadeler 1.96'dan küçük çıkarsa elimizdeki artanların (residuals) normal dağıldığını kabul edeceğiz. Artanların normal dağılması, sonrasında yapacağımız analizlerin de sağlıklı olmasını güvence altına almamız adına önem taşımaktadır.

3.5.4. Bağımsız Gruplar t-Testi

Bağımsız gruplar t-testi iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir. Bu testin yapılabilmesi için karşılaştırılacak olan grupların birbirinden bağımsız olması ve gruplardan elde edilen

ölçümlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde ölçülmüş olması gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Bağımsız gruplar t-testinin test istatistiği gruplar arası varyansın eşit olup olmamasına göre farklılık göstereceğinden t-testi yapılmadan önce grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir. Grupların varyanslarının eşitliği Levene testi ile yapılır. Homojenlik testi olarak bilinen Levene testinin kabul edilmesi durumunda hesaplanan t istatistiği değeri ile reddedilmesi durumundaki t istatistiği değeri farklılık gösterir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

3.5.4.1. Levene Testi

Levene testinde kullanılan hipotez iki farklı şekilde verilebilir.

H_0: Her iki grubun varyansları eşittir.

H_1: Her iki grubun varyansları eşit değildir.

F istatistiğine bakılarak H_0 hipotezi kabul veya reddedilir. H_0 hipotezinin kabul edilmesi için p değerinin 0.05'ten büyük olması gerekir. Eğer p değeri 0.05'ten küçük ise H_0 hipotezi reddedilir ve varyansların eşit olmadığı sonucuna varılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Her iki durum için de kullanılması gereken t istatistik formülü değişiklik göstermektedir. Levene testi sonucuna göre bağımsız t-testinin hipotezi aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

H_0: Her iki grubun ilgili değişken için ortalama değerleri eşittir.

H_1: Her iki grubun ilgili değişken için ortalama değerleri eşit değildir.

t test istatistiğinin p değerine bakılarak H_0 hipotezi kabul veya reddedilir. H_0 kabul edildiğinde grupların test edilen değişken için ortalamalarının birbirlerinden farklı olmadığına karar verilir. Test edilen değişken için grupların sahip oldukları ortalama değerler karşılaştırılarak yorum yapılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

3.5.5. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

İkiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemine Tek Yönlü Varyans Analizi denir. Bu testin de yapılabilmesi için karşılaştırılacak olan grupların birbirinden bağımsız olması ve bu

gruplardan elde edilen ölçümlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde ölçülmüş olması gerekmektedir.

Bağımsız gruplar t-testinde olduğu gibi tek yönlü varyans analizinde de grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir. Buradaki fark ANOVA yapılabilmesi için grupların varyanslarının homojen başka bir deyişle eşit olması şartı aranır. Homojenlik testi bir önceki kısımda anlatıldığı gibi Levene testi ile yapılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Tek yönlü varyans analzinde hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

H_0: Her grubun ilgili değişken için ortalama değerleri eşittir.

H_1: En azından bir grubun ilgili değişken için ortalama değeri diğerlerinden farklıdır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Güvenilirlik Analizi (Cronbach Alfa)

Çalışmada güvenilirlik analizi yapılırken Cronbach alfa kullanılmıştır. Cronbach alfa sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach alfa değeri faktörler altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyesini göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Bölümün devamında çalışmada değerlendirmeye tabi tutulan her bir alt gruba ait güvenilirlik analizi sonuçları paylaşılmaktadır.Analizler gerçekleştirilirken olumsuz nitelikteki anket soruları Likert ölçeği bazında ters puanlanarak etkilerinin doğru biçimde görülebilmeleri sağlanmıştır.

4.1.1. Motivasyon Alt Grubu 1 – Fransızcaya Karşı Tutum

Tablo 4.1 Fransızcaya Karşı Tutum için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.827	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FransızcayaKarşıTutum	14.4545	13.120	.758	.750
FransızcayaKarşıTutum	14.3117	14.928	.659	.783
FransızcayaKarşıTutum	14.8182	14.756	.609	.796
FransızcayaKarşıTutum	14.9740	15.815	.508	.823
FransızcayaKarşıTutum	14.7403	14.958	.586	.803

Fransızcaya karşı tutum ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.827 olarak elde edilmiştir. Bu değer alt grubun güvenilir olduğunu gösterir. Bu alt grup içerisinde 5 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular beraber değerlendirildiği zaman Cronbach alfa değeri 0.827 olmaktadır. "Scale if item deleted" (eğer her bir ilgili soru çıkartılırsa yeni güvenilirlik seviyesinin ne olacağını görmek amacıyla) seçeneğinin işaretlenmesi sonucunda ikinci bir tablo (Item-Total Statistics) elde edilmiştir. Bu tablonun en

son sütununda yer alan Cronbach alfa değerlerinden hiçbirisi 0.827 değerinden büyük olmadığı için herhangi bir soruyu değerlendirme dışında tutmamız gerekmemektedir.

Tablo 4.2 Fransızcaya Karşı Tutum Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları

Soru No	Tanım
Soru 1	Fransızcaöğrenmekçokkeyiflidir.
Soru 2	Okulu bitirince Fransızca öğrenmeyi tamamen bırakacağım çünkü ilgimi çekmiyor.
Soru 3	İleride de mümkün olduğunca çok Fransızca öğrenmeyi planlıyorum.
Soru 4	Zamanımı Fransızca dışındaki diğer derslere ayırmayı tercih ederim.
Soru 5	Fransızca dersi okul programının önemli bir parçasıdır.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi alt grubun içerisinde yer alan soruların beraber değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.1.2. Motivasyon Alt Grubu 2 – Motivasyon Yoğunluğu

Tablo 4.3 Motivasyon Derecesi için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.658	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MotivasyonDerecesi	23.5065	27.516	.469	.603
MotivasyonDerecesi	23.1558	28.475	.299	.640
MotivasyonDerecesi	22.9221	26.968	.456	.603
MotivasyonDerecesi	23.5714	27.827	.321	.635
MotivasyonDerecesi	23.6883	24.349	.534	.574
MotivasyonDerecesi	23.7792	27.306	.344	.629
MotivasyonDerecesi	23.2597	25.747	.449	.600
MotivasyonDerecesi	23.6623	32.148	.005	.714

Motivasyon Derecesi ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.658 olarak elde edilmiştir. Bu değer alt grubun güvenilir olduğunu gösterir. Bu alt grup içerisinde 8 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular beraber değerlendirildiği

zaman Cronbach alfa değeri 0.658 olmaktadır. “Scale if item deleted” seçeneğinin işaretlenmesi sonucunda ikinci bir tablo (Item-Total Statistics) elde edilmiştir. Bu tablonun en son sütununda yer alan Cronbach alfa değerlerinden sonuncusu 0.658 değerinden büyüktür (0.714). Eğer motivasyon derecesi içerisinde yer alan son soruyu (13. soru) anket çalışmasından çıkartırsak Cronbach alfa değeri 0.714’e yükselecek ve 0.7 baz değerin üzerinde bir güvenilirlik skoru elde edilmiş olacaktır. Bu sebeple 13. sorunun (Fransızca bir şarkı duyduğumda dinlerim ve sadece kolay kelimelere dikkat ederim.) çıkartılması kararı verilmiştir.

Tablo 4.4 Motivasyon Derecesi Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları

Soru No	Tanım
Soru 6	Fransızca dersinde öğrendiklerim üzerine sıklıkla aktif olarak düşünürüm.
Soru 7	Eğer Fransızca okulda öğretilmiyor olsaydı, öğrenmek için hiç uğraşmazdım.
Soru 8	Fransızca ödevlerimi yapmak için çabalarım ancak elimden gelenin en iyisini yapmam.
Soru 9	Dürüstçe söylemek gerekirse Fransızca’yı sadece idare edecek kadar çalışırım.
Soru 10	Eğer öğretmenim birisinin fazladan Fransızca ödevi yapmasını isterse, kesinlikle gönüllü olmam.
Soru 11	Fransızca ödevlerimde öğretmenim yanlışlarım olduğunu söylerse, her zaman ödevi tekrardan yazar ve hatalarımı düzeltirim.
Soru 12	Eğer yerel bir Fransızca TV kanalı olsaydı asla izlemezdim.
Soru 13	Fransızca bir şarkı duyduğumda dinlerim ve sadece kolay kelimelere dikkat ederim.

4.1.3. Motivasyon Alt Grubu 3 – Fransızca Öğrenme İsteği

Tablo 4.5 Fransızca Öğrenme İsteği için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.729	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FransızcaÖğrenmeİsteği	25.0000	39.921	-.123	.810
FransızcaÖğrenmeİsteği	24.5325	30.515	.582	.672
FransızcaÖğrenmeİsteği	24.2078	31.588	.490	.689
FransızcaÖğrenmeİsteği	23.5065	29.674	.595	.666
FransızcaÖğrenmeİsteği	23.5065	28.543	.623	.657
FransızcaÖğrenmeİsteği	23.7792	32.332	.345	.718
FransızcaÖğrenmeİsteği	23.2987	31.870	.466	.694
FransızcaÖğrenmeİsteği	23.7143	29.023	.569	.669

Fransızca'ya karşı tutum ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.729 olarak elde edilmiştir. Bu değer alt grubun güvenilir olduğunu gösterir. Bu alt grup içerisinde 8 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular beraber değerlendirildiği zaman Cronbach alfa değeri 0.729 olmaktadır. "Scale if item deleted" seçeneğinin işaretlenmesi sonucunda ikinci bir tablo (Item-Total Statistics) elde edilmiştir. Bu tablonun en son sütununda yer alan Cronbach alfa değerlerinden sadece ilki 0.729 değerinden büyüktür (0.810). Ancak 0.729 Cronbach alfa değeri 0.7'lik genel baz değerin üstünde yer almaktadır. Bu sebeple 14. sorunun çıkartılmaması kararı verilmiştir.

Tablo 4.6 Fransızca Öğrenme İsteği Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları

Soru No	Tanım
Soru 14	Fransızca derslerinde Fransızca ve Türkçe karışık konuşulsun isterim.
Soru 15	Diğer derslerimle karşılaştırdığımda en çok Fransızca dersini severim.
Soru 16	Eğer okulumda Fransızca kulübü olsaydı arada bir katılırdım.
Soru 17	Fransızca dersini seçme kararı bana kalmış olsaydı da kesinlikle Fransızca'yı seçerdim.
Soru 18	Fransızca çalışmayı hiç ilgi çekici bulmuyorum.
Soru 19	Fransızca bir tiyatro oyununa sadece yapacak başka bir şey yoksa giderim.
Soru 20	Eğer çevremde Fransızca konuşan aileler olsaydı, onlarla asla Fransızca konuşmazdım.
Soru 21	Eğer yeterince Fransızca bilseydim ve imkanım olsaydı, her fırsatta Fransızca dergi ve gazeteleri okurdum.

4.1.4. Motivasyona Etki Eden Faktörler 1- Aile

Tablo 4.7 Aile Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.715	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Faktör-1 (AİLE)	14.5584	11.934	.365	.717
Faktör-1 (AİLE)	14.9740	13.631	.258	.746
Faktör-1 (AİLE)	13.7662	11.603	.522	.648
Faktör-1 (AİLE)	14.2987	10.396	.746	.557
Faktör-1 (AİLE)	14.0390	11.538	.534	.643

Aile faktörü ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.715 olarak elde edilmiştir. Bu değer alt grubun güvenilir olduğunu gösterir. Bu alt grup içerisinde 5 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular beraber değerlendirildiği zaman Cronbach alfa değeri 0.715 olmaktadır. "Scale if item deleted" seçeneğinin işaretlenmesi sonucunda ikinci bir tablo (Item-Total Statistics) elde edilmiştir. Bu tablonun en son sütununda yer alan Cronbach alfa değerlerinden ilk ikisi 0.715 değerinden büyüktür (0.717 ve 0.746). Ancak 0.715 Cronbach

alfa değeri 0.7'lik genel baz değerin üstünde yer almaktadır. Bu sebeple 22. ve 23. soruların çıkartılmaması kararı verilmiştir.

Tablo 4.8 Aile Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları

Soru No	Tanım
Soru 22	Ailem Fransızca derslerim için yardımcı olmaya çalışır.
Soru 23	Ailem Fransızca derslerim için daha fazla zaman ayırmam gerektiğini düşünür.
Soru 24	AilemFransızcaöğrenmemiçinbeniteşvikeder.
Soru 25	Ailem mümkün olduğu kadar çok Fransızca çalışmam için beni destekler.
Soru 26	Ailem ciddi şekilde Fransızca öğrenmeye çalışmamı ister.

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi alt grubun içerisinde yer alan soruların beraber değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.1.5. Motivasyona Etki Eden Faktörler 2- Sınıf Ortamı

Tablo 4.9 Sınıf Ortamı Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.795	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Faktör-2 (SINIF ORTAMI)	13.8701	19.220	.519	.773
Faktör-2 (SINIF ORTAMI)	13.3896	15.451	.753	.692
Faktör-2 (SINIF ORTAMI)	13.5195	17.674	.643	.734
Faktör-2 (SINIF ORTAMI)	13.7143	19.023	.558	.762
Faktör-2 (SINIF ORTAMI)	13.6623	19.148	.426	.805

Sınıf ortamı faktörü ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.795 olarak elde edilmiştir. Bu değer alt grubun güvenilir olduğunu gösterir. Bu alt grup içerisinde 5 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular beraber değerlendirildiği zaman Cronbach alfa değeri 0.795 olmaktadır. "Scale if item deleted" seçeneğinin işaretlenmesi sonucunda ikinci bir tablo (Item-Total Statistics) elde edilmiştir. Bu tablonun en son sütununda yer alan Cronbach alfa değerlerinden sonuncusu 0.795 değerinden büyük olmasına rağmen

(0.805) 0.795 Cronbach alfa değeri 0.7'lik genel baz değerin üstünde yer almaktadır. Bu sebeple 31. sorunun çıkartılmaması kararı verilmiştir.

Tablo 4.10 Sınıf Ortamı Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları

Soru No	Tanım
Soru 27	Fransızca sınıfımda konuşurken asla kendimden emin hissetmem.
Soru 28	Fransızca dersinde gönüllü söz almaktan utanırım.
Soru 29	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi Fransızca konuştuğunu hissederim.
Soru 30	Fransızca derslerinde konuşurken kendimi gergin ve kafası karışmış hissederim.
Soru 31	Fransızca konuştuğumda diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkarım.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi alt grubun içerisinde yer alan soruların beraber değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.1.6. Motivasyona Etki Eden Faktörler 3- Öğretmen

Tablo 4.11 Öğretmen Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.885	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Faktör-3 (ÖĞRETMEN)	17.0000	16.342	.797	.844
Faktör-3 (ÖĞRETMEN)	17.1169	16.999	.564	.900
Faktör-3 (ÖĞRETMEN)	17.2078	16.377	.715	.862
Faktör-3 (ÖĞRETMEN)	16.9870	16.171	.776	.848
Faktör-3 (ÖĞRETMEN)	17.0390	16.117	.790	.845

Öğretmen faktörü ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.885 olarak elde edilmiştir. Bu değer alt grubun güvenilir olduğunu gösterir. Bu alt grup içerisinde 5 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular beraber değerlendirildiği zaman Cronbach alfa değeri 0.885 olmaktadır. "Scale if item deleted" seçeneğinin işaretlenmesi sonucunda ikinci bir tablo (Item-Total Statistics) elde edilmiştir. Bu tablonun en son sütununda yer alan Cronbach alfa değerlerinden ikincisi 0.885 değerinden büyük olmasına rağmen (0.900)

0.885 Cronbach alfa değeri 0.7'lik genel baz değerin üstünde yer almaktadır. Bu sebeple 33. sorunun çıkartılmaması kararı verilmiştir.

Tablo 4.12 Öğretmen Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları

Soru No	Tanım
Soru 32	Fransızca öğretmenim derste etkilidir.
Soru 33	Fransızca öğretmenim derste içten değildir.
Soru 34	Fransızca öğretmenim derste arkadaşça davranır.
Soru 35	Fransızca öğretmenim derste yaratıcı değildir.
Soru 36	Fransızca öğretmenim derste güven vericidir.

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi alt grubun içerisinde yer alan soruların beraber değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.1.7. Motivasyona Etki Eden Faktörler 4 - İlgi ve Yetenek

Tablo 4.13 İlgi ve Yetenek Faktörü için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.736	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Faktör-4 (İLGİ ve YETENEK)	14.0779	12.546	.545	.672
Faktör-4 (İLGİ ve YETENEK)	15.2338	14.839	.294	.763
Faktör-4 (İLGİ ve YETENEK)	14.2597	11.511	.624	.637
Faktör-4 (İLGİ ve YETENEK)	14.2857	12.865	.580	.661
Faktör-4 (İLGİ ve YETENEK)	15.1299	13.509	.466	.703

İlgi ve Yetenek faktörü ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.736 olarak elde edilmiştir. Bu değer alt grubun güvenilir olduğunu gösterir. Bu alt grup içerisinde 5 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular beraber değerlendirildiği zaman Cronbach alfa değeri 0.736 olmaktadır. "Scale if item deleted" seçeneğinin işaretlenmesi sonucunda ikinci bir tablo (Item-Total Statistics) elde edilmiştir. Bu tablonun en son sütununda yer alan Cronbach alfa değerlerinden ikincisi 0.736 değerinden büyük olmasına rağmen (0.763)

0.736 Cronbach alfa değeri 0.7'lik genel baz değerin üstünde yer almaktadır. Bu sebeple 38. sorunun çıkartılmaması kararı verilmiştir.

Tablo 4.14 İlgi ve Yetenek Faktörü Değerlendirmesine Yönelik Anket Soruları

Soru No	Tanım
Soru 37	Benim için Fransızca dersleri anlamlı değildir.
Soru 38	Benim için Fransızca dersleri kolaydır.
Soru 39	Benim için Fransızca dersleri eğlencelidir.
Soru 40	Benim için Fransızca dersleri önemlidir.
Soru 41	Benim için Fransızca dersleri zorlayıcı değildir.

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi alt grubun içerisinde yer alan soruların beraber değerlendirilmesi gerekmektedir.

Güvenilirlik analizi sonucunda 13. sorunun gerek anketteki anlam bütünlüğünü olumsuz etkilemesi gerekse de güvenilirlik skorunu düşürmesi sebebiyle analizden çıkartılmasına karar verilmiştir. 13. soru analizden çıkartıldıktan sonra tüm gruplara yönelik yaptığımız güvenilirlik analizinin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, elde ettiğimiz sonuçlar, her bir alt gruba ait elimizdeki soru kümelerinin ilgili alt grupları tutarlı bir şekilde temsil ettiklerini göstermektedir. Anket sonuçlarının istatistiksel analizine bir sonraki adım olarak korelasyon analizi ile devam edilecektir.

4.2. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi ile bağımlı değişkenimiz olan motivasyon ile Gardner (2004) tarafından belirlenmiş faktörler (aile, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı varsa bu ilişkinin yönü ve derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, anket sonuçlarımızda varsa yer alan aykırı sonuçlar görülmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Aile Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon

Tablo 4.15 Aile Faktörü ile Motivasyon ArasındaKorelasyon Analizi Sonuçları

Correlations

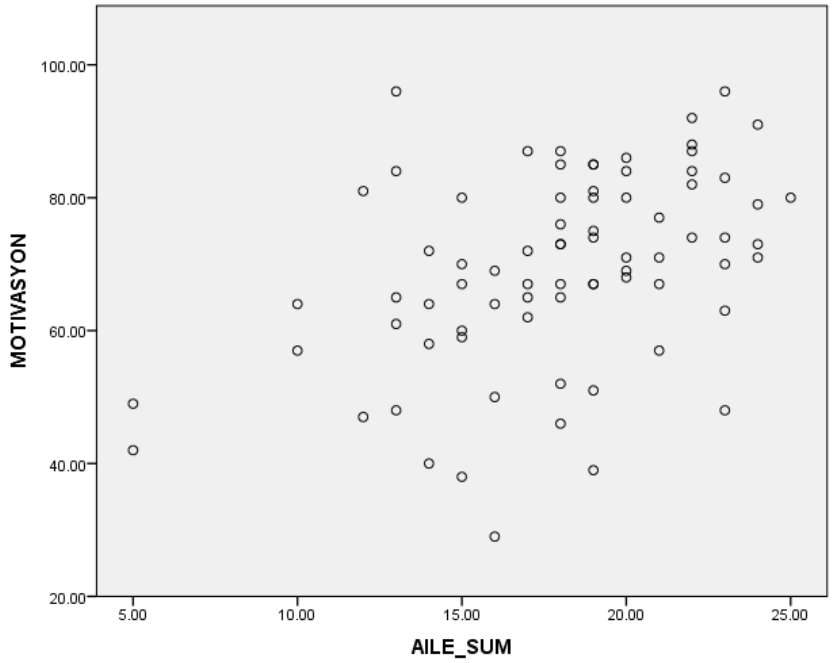
		MOTIVASYON	AILE_SUM
MOTIVASYON	Pearson Correlation	1	.440**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	77	77
AILE_SUM	Pearson Correlation	.440**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	77	77

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.15 incelendiğinde aile faktörü ile motivasyon arasında pozitif ve 0.440 kuvvetinde bir ilişki olduğu görülür. Ancak daha öncede anlatıldığı gibi korelasyon katsayısının yorumlanabilmesi için hipotez testinin yapılmış olması ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Bu iki değişkenin korelasyon hipotezi şu şekildedir:

H_0 : Aile Faktörü ile Motivasyon arasında doğrusal bir ilişki yoktur.

Tablo 4.15'de korelasyon katsayısına ait hipotez testinin 0.01 önem düzeyinde anlamlı olduğunu 0.440 değerinin sağ üstünde yer alan (**) işaretinden anlamaktayız. Ancak bu ilişki 0.50 değerinin altında kaldığından zayıf bir ilişki olarak görülmektedir. Değişkenlere ait serpilme diyagramı aracılığıyla aykırı değerlerin varlığı ve doğrusal ilişkinin şekli hakkında fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.1 Aile Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı

Şekil 4.1'de noktaların dağınık yapısı bize çok zayıf pozitif bir doğrusal ilişkinin var olduğunu ve aykırı herhangi bir ölçüm olmadığını gösteriyor.

4.2.2. Sınıf Ortamı Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon

Tablo 4.16 Sınıf Ortamı Faktörü ile Motivasyon ArasındaKorelasyon Analizi Sonuçları

Correlations

		MOTIVASYON	SINIF_ORT_SUM
MOTIVASYON	Pearson Correlation	1	.625**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	77	77
SINIF_ORT_SUM	Pearson Correlation	.625**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	77	77

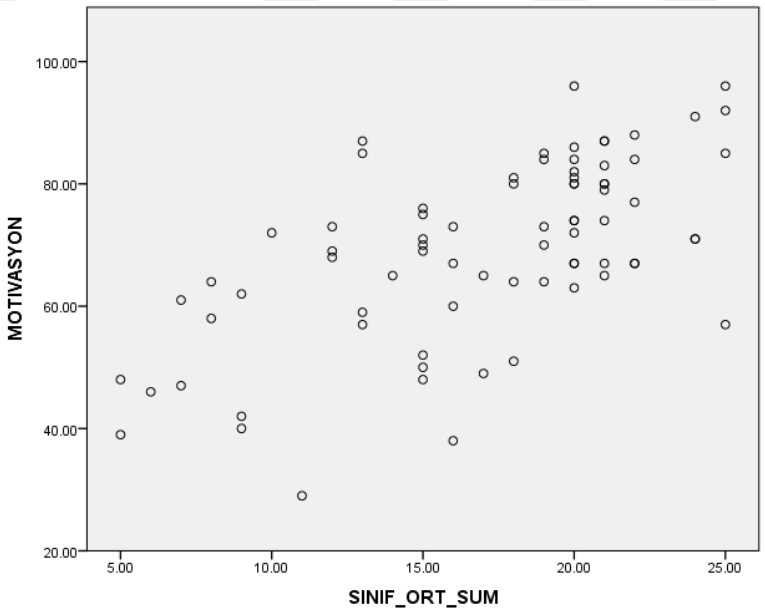
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.16 incelendiğinde sınıf ortamı faktörü ile motivasyon arasında pozitif ve 0.625 kuvvetinde bir ilişki olduğu görülür. Ancak daha öncede anlatıldığı gibi korelasyon katsayısının yorumlanabilmesi için hipotez testinin yapılmış olması ve istatistiksel olarak anlamlı bir

ilişkinin bulunmuş olması gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Bu iki değişkenin korelasyon hipotezi şu şekildedir:

H_0 : Sınıf Ortamı Faktörü ile Motivasyon arasında doğrusal bir ilişki yoktur.

Tablo 4.16'da korelasyon katsayısına ait hipotez testinin 0.01 önem düzeyinde anlamlı olduğunu 0.625 değerinin sağ üstünde yer alan (**) işaretinden anlamaktayız. Pearson korelasyon katsayısı 0.50 değeri ile 0.70 arasında kaldığından orta derece bir ilişki olarak görülmektedir. Değişkenlere ait serpilme diyagramı aracılığıyla aykırı değerlerin varlığı ve doğrusal ilişkinin şekli hakkında fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.2 Sınıf Ortamı Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı

Şekil 4.2'de noktaların bir önceki serpilme diyagramına göre daha düzenli olduğu görülmektedir. Bu durum orta derece tespit edilen pozitif ilişki ile de örtüşmektedir. Ayrıca, aykırı herhangi bir ölçüm olmadığını da serpilme diyagramında diğer ölçümlerden uzakta herhangi bir nokta olmamasından anlayabiliyoruz.

4.2.3. Öğretmen Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon

Tablo 4.17 Öğretmen Faktörü ile Motivasyon Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Correlations

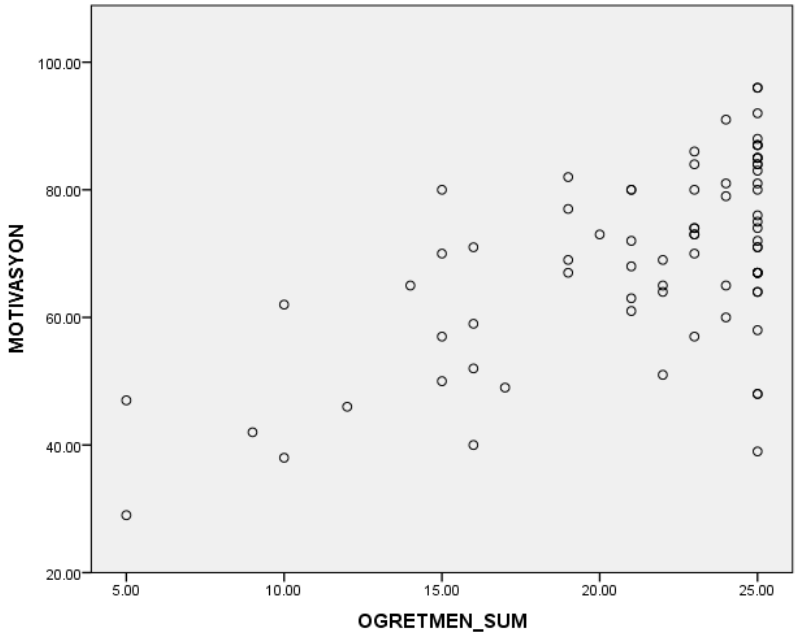
		MOTIVASYON	OGRETMEN_SUM
MOTIVASYON	Pearson Correlation	1	.592**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	77	77
OGRETMEN_SUM	Pearson Correlation	.592**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	77	77

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmen faktörü ile motivasyon arasında pozitif ve 0.592 kuvvetinde bir ilişki olduğu görülür. Ancak daha öncede anlatıldığı gibi korelasyon katsayısının yorumlanabilmesi için hipotez testinin yapılmış olması ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Bu iki değişkenin korelasyon hipotezi şu şekildedir:

H_0 : Öğretmen Faktörü ile Motivasyon arasında doğrusal bir ilişki yoktur.

Tablo 4.17'de korelasyon katsayısına ait hipotez testinin 0.01 önem düzeyinde anlamlı olduğunu 0.592 değerinin sağ üstünde yer alan (**) işaretinden anlamaktayız. Pearson korelasyon katsayısı 0.50 değeri ile 0.70 arasında kaldığından orta derece bir ilişki olarak görülmektedir. Değişkenlere ait serpilme diyagramı aracılığıyla aykırı değerlerin varlığı ve doğrusal ilişkinin şekli hakkında fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.3 Öğretmen Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı

Serpilme diyagramı da elde ettiğimiz korelasyon analizi sonuçlarını desteklemektedir. Öncelikle sınıf ortamı faktörü için elde ettiğimiz serpilme diyagramına göre biraz daha dağınık bir yapı elde edilmiştir. Bu nedenle, Pearson korelasyon katsayısı sınıf ortamı faktörüne göre az da olsa daha düşük hesaplanılmıştır. Bu durum orta derece tespit edilen pozitif ilişki ile de örtüşmektedir. Ayrıca, aykırı herhangi bir ölçüm olmadığını da serpilme diyagramında diğer ölçümlerden uzakta herhangi bir nokta olmamasından anlayabiliyoruz.

4.2.4. İlgi ve Yetenek Faktörü ve Motivasyon Arası Korelasyon

Tablo 4.18 İlgi ve Yetenek Faktörü ile Motivasyon Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Correlations

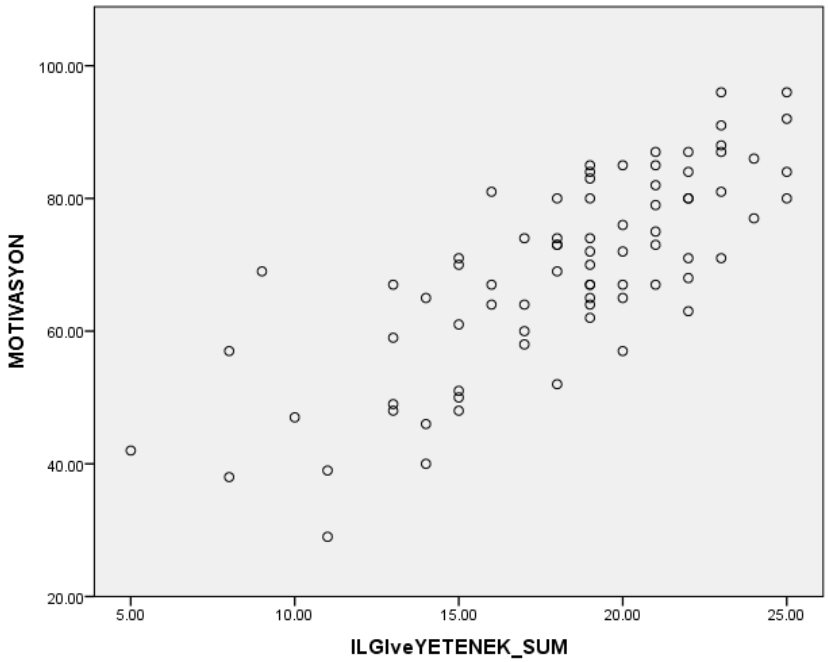
		MOTIVASYON	ILGIveYETENEK_SUM
MOTIVASYON	Pearson Correlation	1	.772**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	77	77
ILGIveYETENEK_SUM	Pearson Correlation	.772**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	77	77

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmen faktörü ile motivasyon arasında pozitif ve 0.772 kuvvetinde bir ilişki olduğu görülür. Ancak daha öncede anlatıldığı gibi korelasyon katsayısının yorumlanabilmesi için hipotez testinin yapılmış olması ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması gerekmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Bu iki değişkenin korelasyon hipotezi şu şekildedir:

H_0 : İlgi ve Yetenek Faktörü ile Motivasyon arasında doğrusal bir ilişki yoktur.

Tablo 4.18'de korelasyon katsayısına ait hipotez testinin 0.01 önem düzeyinde anlamlı olduğunu 0.772 değerinin sağ üstünde yer alan (**) işaretinden anlamaktayız. Pearson korelasyon katsayısı 0.70 değerinin üstünde kaldığından iki değişken arasında kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenlere ait serpilme diyagramı aracılığıyla aykırı değerlerin varlığı ve doğrusal ilişkinin şekli hakkında fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.4 İlgi ve yetenek Faktörü ve Motivasyon Değişkenleri Serpilme Diyagramı

Serpilme diyagramı da elde ettiğimiz korelasyon analizi sonuçlarını desteklemektedir. Öncelikle ilgi ve yetenek faktörü için elde ettiğimiz serpilme diyagramı diğer üç değişkene ait diyagramlara göre çok daha düzenli bir yapı sergilemektedir. Bu nedenle, Pearson korelasyon katsayısı da diğer faktörlere air katsayılardan daha yüksek hesaplanılmıştır. Bu durum kuvvetli olarak tespit edilen pozitif ilişki ile de örtüşmektedir. Ayrıca, aykırı herhangi bir ölçüm

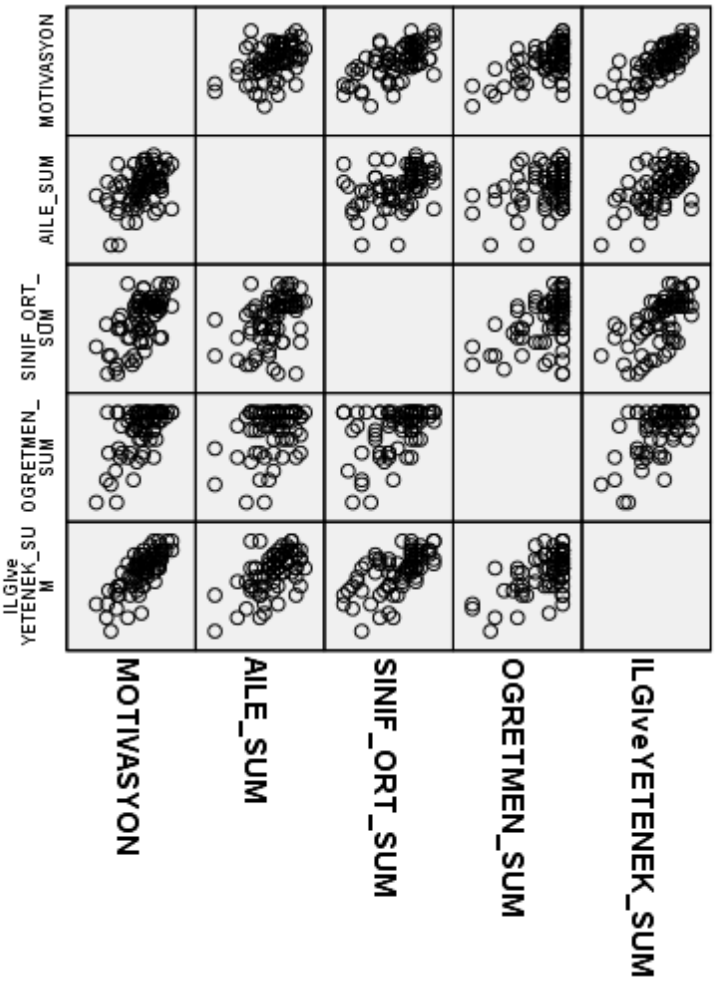
olmadığını da serpilme diyagramında diğer ölçümlerden uzakta herhangi bir nokta olmamasından anlayabiliyoruz.

Sonuç olarak, motivasyon üzerinde etkili olduğu düşünülen dört faktörün hepsinin değişen derecelerde de olsa motivasyon ile aralarında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonraki adım olarak çoklu regresyon analizi ile bu ilişkiyi formülize etmeye çalışacağız.

4.3. Çoklu Regresyon Analizi

Gardner (2004)'ın çalışması temeline dayandırılarak gerçekleştirilen anket çalışması sonucunda belirlenen öğrenci motivasyon ve faktör puanları baz alınarak çoklu regresyon analizi gerçekleştirilerek çalışma kapsamında belirlenen faktörlerin motivasyon üzerinde etkili olup olmadığı eğer etkililerse derecesinin ne olduğunu belirlemek ve motivasyon ile irdelenen dört faktör arasındaki ilişkiyi formülize etmek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Regresyon modelini oluşturmaya başlamadan önce varsayımlarımızın geçerliliğini test etmemiz bulguların güvenilirliği açısından önemlidir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Öncelikle doğrusallık varsayımını bağımsız ve bağımlı değişkenlere ait serpilme matrisini oluşturarak test edeceğiz.



Şekil 4.5 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arası Toplu Serpilme Diyagramı

Şekil 4.5'de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmadığı yönünde bir eğilim görülememektedir. Ayrıca, toplu serpilme matrisinde herhangi bir aykırı tespit de bulunmamaktadır.

Tablo 4.19 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arası Korelasyon Matrisi

Correlations

		MOTIVASYON	AILE_SUM	SINIF_ORT_SUM	OGRETMEN_SUM	ILGIveYETENEK_SUM
MOTIVASYON	Pearson Correlation	1	.440**	.625**	.592**	.772**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	77	77	77	77	77
AILE_SUM	Pearson Correlation	.440**	1	.405**	.344**	.563**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.002	.000
	N	77	77	77	77	77
SINIF_ORT_SUM	Pearson Correlation	.625**	.405**	1	.449**	.626**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	77	77	77	77	77
OGRETMEN_SUM	Pearson Correlation	.592**	.344**	.449**	1	.576**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000		.000
	N	77	77	77	77	77
ILGIveYETENEK_SUM	Pearson Correlation	.772**	.563**	.626**	.576**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	77	77	77	77	77

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.19 incelendiğinde güçlü olmasa da bağımsız değişkenler arasında bir bağıntı olduğu görülmektedir. Ancak bu bağıntılar 0.7 Pearson korelasyon katsayısının altında olduğu için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı kabul edilebilir. Bu noktada çoklu bağıntı için diğer kriterlerin kontrolü yapılacaktır.

Tablo 4.20 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ANOVA Tablosu

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10697.954	4	2674.488	33.916	.000[b]
	Residual	5677.579	72	78.855		
	Total	16375.532	76			

a. Dependent Variable: MOTIVASYON

b. Predictors: (Constant), ILGIveYETENEK_SUM, AILE_SUM, OGRETMEN_SUM, SINIF_ORT_SUM

Bağımlı değişken (Motivasyon) için bağımsız değişkenler (aile, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek) ile gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen ANOVA tablosunda F değeri 33.916 ve p değeri 0.000 olduğundan H_0 hipotezinin reddedilmesi gerektiğine karar verilir. Bunun anlamı motivasyon değişkeninin aile, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek değişkenlerinden en az biri ile tahmin edilmesinin istatistiksel olarak mümkün olduğudur.

Tablo 4.21 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Katsayılar Tablosu

Coefficients[a]

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
Model		B	Std. Error	Beta	T	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	15.098	5.497		2.747	.008		
	AILE_SUM	-.044	.298	-.012	-.148	.883	.679	1.473
	SINIF_ORT_SUM	.583	.255	.206	2.283	.025	.592	1.688
	OGRETMEN_SUM	.570	.252	.194	2.260	.027	.655	1.526
	ILGIveYETENEK_SUM	1.806	.359	.538	5.036	.000	.422	2.372

a. Dependent Variable: MOTIVASYON

Modelimizin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu tespit ettikten sonra ilişki denklemini kurmadan önce Tablo 4.21'de verilen t-istatistiği ile denklemde yer alacak katsayıların tek tek anlamlı olup olmadığına bakmak amacıyla Tablo 4.21'in en son iki sütununda yer alan t-istatistikleri ve p değerlerine bakmamız gerekmektedir. Sabit terimin p değeri 0.008, sınıf ortamı

bağımsız değişkeninin p değeri 0.025, öğretmen bağımsız değişkeninin p değeri 0.027 ve ilgi ve yetenek bağımsız değişkeninin p değeri 0.000 olduğu için sabit terim ile beraber bu üç bağımsız değişkenin modelde yer alacağı görülmektedir. Ancak, aile bağımsız değişkenine ait p değeri 0.883 ile (0.05) baz değerin üzerinde olduğu için motivasyon değeri tahminlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmadığı sonucuna varabiliriz. Bu nedenle, aile faktörünü modelimizden çıkartarak, çoklu doğrusal regresyon analizimizi tekrar gerçekleştireceğiz.

Tablo 4.22 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ANOVA Tablosu

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10696.226	3	3565.409	45.829	.000[b]
	Residual	5679.306	73	77.799		
	Total	16375.532	76			

a. Dependent Variable: MOTIVASYON

b. Predictors: (Constant), ILGIveYETENEK_SUM, OGRETMEN_SUM, SINIF_ORT_SUM

Yeni oluşan ANOVA tablosuna baktığımızda, bağımlı değişken (Motivasyon) için bağımsız değişkenler (sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek) ile gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen ANOVA tablosunda F değeri 45.829 ve p değeri 0.000 olduğundan H_0 hipotezinin reddedilmesi gerektiğine karar verilir. Bunun anlamı motivasyon değişkeninin sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek değişkenleri ile tahmin edilmesinin istatistiksel olarak mümkün olduğudur.

Tablo 4.23 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Katsayılar Tablosu

Coefficients[a]

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	14.755	4.950		2.981	.004		
	SINIF_ORT_SUM	.580	.253	.205	2.294	.025	.596	1.678
	OGRETMEN_SUM	.569	.250	.194	2.273	.026	.655	1.526
	ILGIveYETENEK_SUM	1.785	.327	.532	5.452	.000	.499	2.004

a. Dependent Variable: MOTIVASYON

Modelimizin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu tespit ettikten sonra ilişki denklemini kurmadan önce Tablo 4.23'te verilen t-istatistiği ile denklemde yer alacak katsayıların tek tek anlamlı olup olmadığına bakmak amacıyla Tablo 4.23'ün en son iki sütununda yer alan t-

istatistikleri ve p değerlerine bakmamız gerekmektedir. Sabit terimin p değeri 0.004, sınıf ortamı bağımsız değişkeninin p değeri 0.025, öğretmen bağımsız değişkeninin p değeri 0.026 ve ilgi ve yetenek bağımsız değişkeninin p değeri 0.000 olduğu için sabit terim ile beraber bu üç bağımsız değişkenin modelde yer alacağı görülmektedir.

Tablo 4.23'te yer alan unstandardized coefficients değerleri kullanılarak çoklu doğrusal regresyon modelini şu şekilde elde edebiliriz.

Motivasyon = 14.755 + 0.580*Sınıf Ortamı + 0.569*Öğretmen + 1.785*İlgi ve Yetenek

Tablo 4.23'te yer alan standardized coefficient bölümünde en yüksek değere sahip olan "İlgi ve Yetenek" bağımsız değişkeni en büyük öneme sahiptir. Başka bir deyişle, İlgi ve Yetenek bağımsız değişkeni öğrencilerde motivasyonu açıklayan en önemli değişkendir.

Çoklu bağıntının varlığını kontrol etmek amacıyla yararlanabileceğimiz bir diğer kriter ise VIF değerlerinin kontrolüdür. Tablo 4.23'te son sütunda yer alan VIF değerlerinden en yükseği 2.004 olarak görülmektedir. Bu değer 10 değerinden küçük olduğu için çoklu bağıntının olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.24 Collinearity (ÇokluBağıntı) Diagnostics Tablosu

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions (Constant)	SINIF_ORT_SUM	OGRETMEN_SUM	ILGIveYETENEK_SUM
1	1	3.908	1.000	.00	.00	.00	.00
	2	.046	9.226	.25	.66	.08	.00
	3	.026	12.229	.74	.09	.54	.06
	4	.020	14.130	.01	.25	.38	.93

a. Dependent Variable: MOTIVASYON

Tablo 4.24'te yer alan en büyük ve en küçük özdeğerlerin birbirine oranı 195.4 (3.908 / 0.020) olarak hesaplanmaktadır. Bu değer 100 ile 1000 arasında olduğu için orta seviye bir çoklu bağıntıya işaret etmektedir. Diğer yandan, koşul indeksi değerine bakıldığında en yüksek değer olan 14.130 değerinin 15'in altında olduğu görülmektedir. Şimdiye kadar kontrol ettiğimiz kriterlerden sadece özdeğerlerin birbirine oranı orta seviye bir çoklu bağıntıya işaret ederken diğerlerinde herhangi bir problem tespit edilmemiştir. Çoklu bağıntıyla ilgili olarak son olarak varyans oranları matrisine bakacağız. Tablo 4.24'te görülebilen varyans oranları matrisinde en

yüksek koşul indeksi satırında yer alan bağımsız değişken değerlerine bakıldığında birden fazla değişken için varyans oranının 0.90 değerinin üzerinde olmadığı görülebilmektedir. Eğer ilgi ve yetenek değişkeni dışında bir değişken daha 0.90 değeri üzerinde bir varyans oranına sahip olsaydı, bu iki değişken arasında çoklu bağıntı söz konusu olduğu sonucuna varacaktık. Ancak bizim çalışmamızda böyle bir durum var olmadığı için bağımsız değişkenlerimizin arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varabiliriz.

Tablo 4.25 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Katsayılar Tablosu

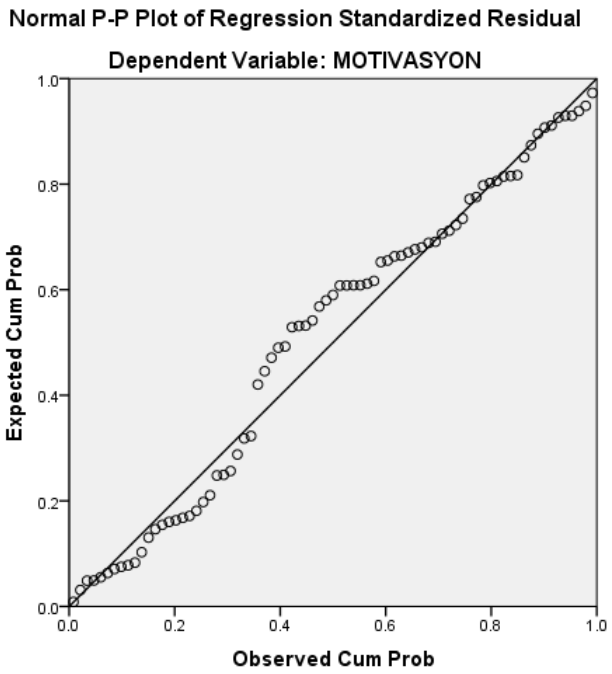
Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.808[a]	.653	.639	8.82036

a. Predictors: (Constant), ILGIveYETENEK_SUM, OGRETMEN_SUM, SINIF_ORT_SUM

b. Dependent Variable: MOTIVASYON

Tablo 4.25'te yer alan özet tabloda yer alan r ve R^2 değerleri oluşturduğumuz modelin açıklayıcılık seviyesini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, gerçekleştirmiş olduğumuz regresyon analizi ile sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek bağımsız değişkenlerinin, motivasyon bağımlı değişkeninin %65.3'ünü açıkladığını %99 güven seviyesinde söyleyebiliriz.



Şekil 4.6 Motivasyon ile Hata Terimleri P-P Plot Grafiği

Analizin sonraki aşaması olarak motivasyon ve hata terimlerine ait P-P plot grafiği incelendiğinde hataların normale yakın dağıldığı görülmektedir.

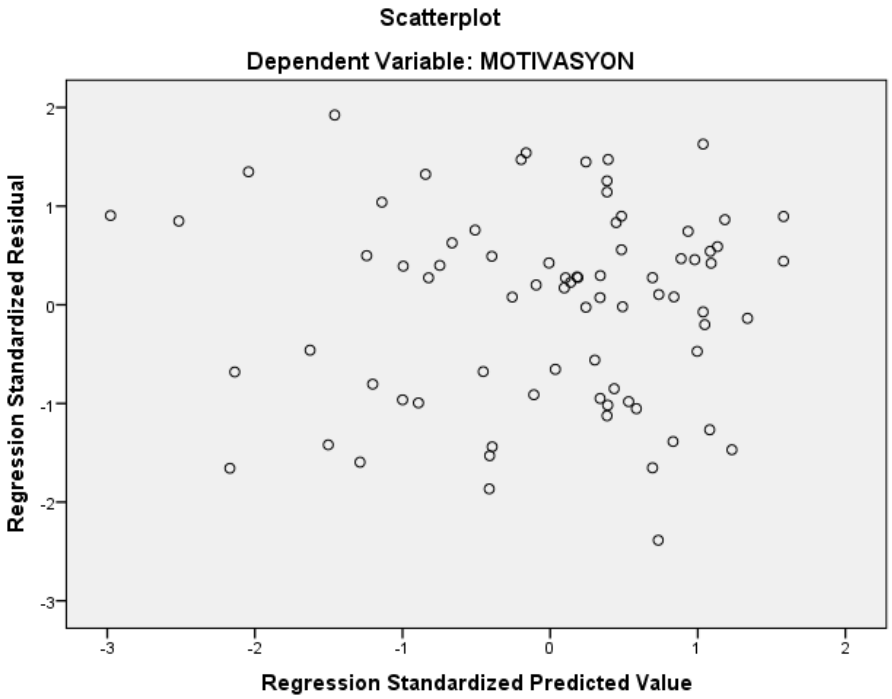
Tablo 4.26 HataTerimleri Normallik Testi Sonuç Tablosu

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Standardized Residual	.114	77	.015	.970	77	.066

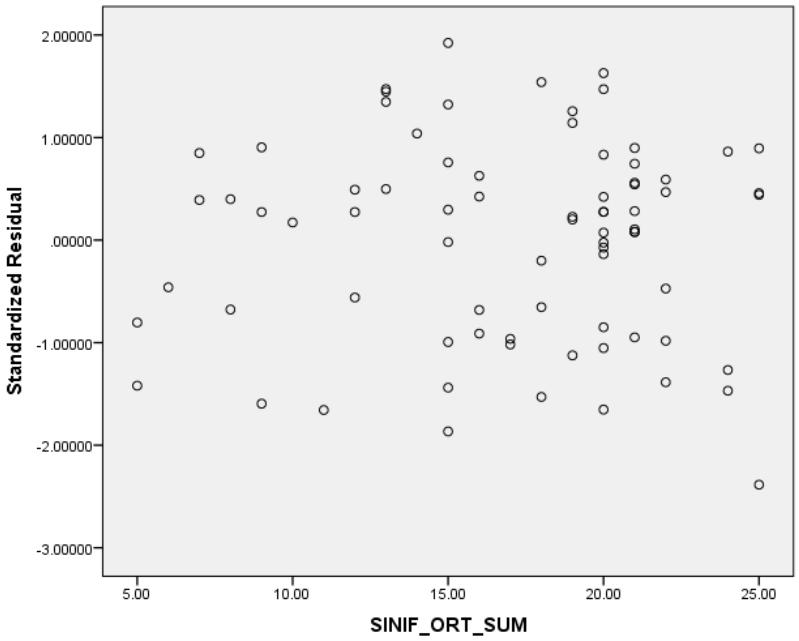
a. Lilliefors Significance Correction

Ayrıca, standardize edilmiş hata terimleri ile gerçekleştirilen normallik testi sonuçları tablosu da incelendiğinde tablonun son sütununda yer alan Shapiro-Wilk significance değeri de 0.066, teste ait p değerinden (0.05) büyük olduğu için normallik koşulunun sağlandığını söyleyebiliriz.

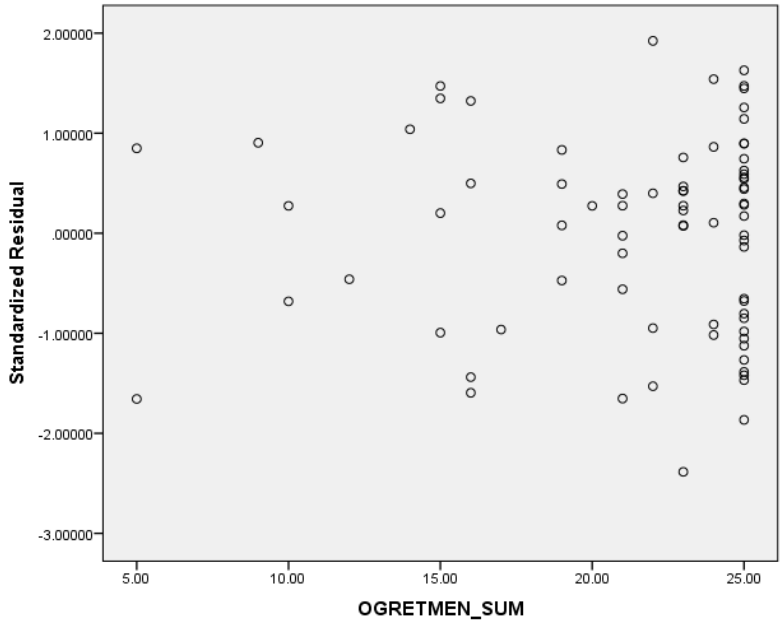


Şekil 4.7 Standardized Tahmin Değerleri ve Hata Terimleri Serpilme Diyagramı

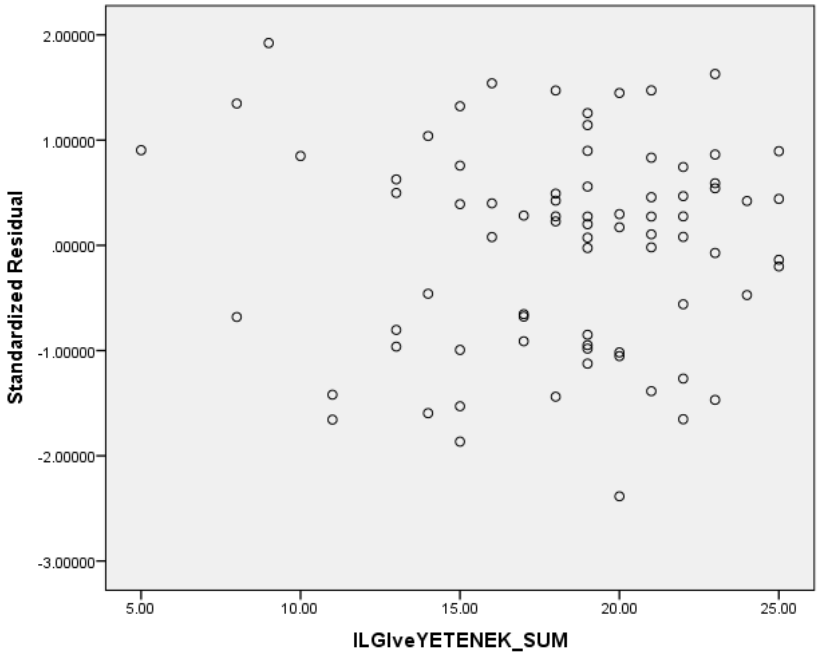
Şekil 4.7'e baktığımızda da standardize edilmiş tahmin değerleri ile standardize edilmiş hata terimlerinin rasgele dağılmış olduğunu ve herhangi bir problemin olmadığını görebiliriz.



Şekil 4.8 Sınıf Ortamı ile Hata Terimleri Serpilme Diyagramı



Şekil 4.9 Öğretmen ile Hata Terimleri Serpilme Diyagramı



Şekil 4.10 İlgi ve Yetenek ile Hata Terimleri Serpilme Diyagramı

Şekil 4.8, Şekil 4.9 ve Şekil 4.10'da yer alan serpilme diyagramları incelendiğinde eş varyanslılık probleminin var olmadığı görülebilmektedir. Tüm bu elde edilen sonuçlar doğrultusunda, nihai modelimizin motivasyon değerini açıklamak için kullanılmasının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

4.4. Bağımsız Gruplar t-Testi (Cinsiyet ve Motivasyon İlişkisi)

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin cinsiyetlerine göre 2. Yabancı dil olarak Fransızca'ya karşı motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test edebilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Bölüm 3.5.4'te de anlatıldığı gibi t-testini gerçekleştirmeden önce grupların varyanslarının eşitliğini test edebilmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Levene testinde kurulan hipotezler şu şekildedir:

H_0: Kız ve erkek öğrencilerin motivasyon değerlerinin varyansları eşittir.

H_1: Kız ve erkek öğrencilerin motivasyon değerlerinin varyansları eşit değildir.

Gerçekleştirilen Levene testinde 1: Kız Öğrenci ve 2: Erkek Öğrenci olarak kodlanmıştır.

Tablo 4.27 Bağımsız Gruplar t-Testi Grup İstatistiği

Group Statistics

	CINSIYET	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MOTIVASYON	1	46	69.7174	14.75679	2.17577
	2	31	68.8065	14.78833	2.65606

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MOTIVASYON	Equal variances assumed	.032	.858	.265	75	.791	.91094	3.43201	-5.92598	7.74786
	Equal variances not assumed			.265	64.430	.792	.91094	3.43346	-5.94730	7.76918

Levene testinde kurulan H_0 hipotezini kabul ya da red kararı verebilmek için Tablo 4.27'de okuduğumuz Levene testine ait significance derecesi ile p=0.05 değerini kıyaslamamız gerekmektedir. Tablo 4.27'deki ilk sütunu incelediğimizde F istatistiğinin 0.032 ve buna karşı

gelen p değerinin ise 0.858 olduğunu görüyoruz. Tablodan okuduğumuz 0.858 değeri 0.05 değerinden yüksek olduğu için H_0 hipotezini kabul ediyoruz. Başka bir deyişle, gruplara ait varyansların eşit olduğu sonucuna varıyoruz. Asıl amacımız ise bağımsız gruplar t-testini kullanarak;

H_0: Kız ve erkek öğrencilere ait motivasyon değerleri ortalamada birbirine eşittir.

H_1: Kız ve erkek öğrencilere ait motivasyon değerleri ortalamada birbirine eşit değildir.

hipotezini test etmektir. Levene testinden elde ettiğimiz grup varyanslarını eşit olduğu bilgisinden faydalanarak Tablo 4.27'nin ilk satırında yer alan t-testi p değerini kontrol ederiz. 0.791 olarak gördüğümüz bu değer 0.05 değerinden büyük olduğu için H_0 hipotezini kabul ederiz. Başka bir deyişle, öğrencilerin cinsiyetlerinin, 2. yabancı dil olarak Fransızca öğrenimindeki motivasyonları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

4.5. One Way ANOVA (Sınıf Seviyesi ve Motivasyon İlişkisi)

5., 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen anket çalışmasında elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin okudukları sınıfların derecesi ile 2. yabancı dil olarak Fransızca öğrenimindeki motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, bir diğer ifadeyle sınıf gruplarının ortalama motivasyon değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ANOVA testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.28 One Way ANOVA için Levene Testi

Test of Homogeneity of Variances			
MOTIVASYON			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.471	2	74	.091

Analiz esnasında Levene testi de gerçekleştirilerek grupların varyanslarının eşit olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Tablo 4.28'de de görüldüğü gibi Levene p değeri 0.091, 0.05 değerinden büyük olduğu için grup varyanslarının eşit olduğu kabul edilmiştir. Böylelikle One Way ANOVA için gerekli olan önşart sağlanmış oldu.

ANOVA testinde kullandığımız hipotez;

H_0: Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre ortalama motivasyon değerleri birbirine eşitttir.

H1: Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre ortalama motivasyon değerleri birbirine eşit değildir.

Tablo 4.29 ANOVA Çıktıları

ANOVA

MOTIVASYON

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1434.215	2	717.107	3.552	.034
Within Groups	14941.318	74	201.910		
Total	16375.532	76			

Tablo 4.29'da yer alan F istatistiği değeri 3.552'dir. Buna karşılık gelen p değeri ise 0.034, 0.05 değerinden küçük olduğu için H_0 hipotezini reddederiz. Başka bir deyişle, öğrencilerin sınıf seviyelerinden en az birine ait ortalama motivasyon değerleri diğerlerinden farklıdır. Bu noktadan sonra hangi grupların birbirinden farklı olduğunu bulmak için ikili karşılaştırma testlerinden Scheffe ve Tukey testleri gerçekleştirilecek ve sonuçlar üzerinden çıkarımlarda bulunulacaktır.

Tablo 4.30 Scheffe ve Tukey Testleri Sonuçları

Multiple Comparisons

Dependent Variable: MOTIVASYON

	(I) SINIF	(J) SINIF	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	5	6	8.98611*	3.74453	.049	.0301	17.9421
		7	8.12092	4.18158	.134	-1.8805	18.1223
	6	5	-8.98611*	3.74453	.049	-17.9421	-.0301
		7	-.86520	4.50444	.980	-11.6388	9.9084
	7	5	-8.12092	4.18158	.134	-18.1223	1.8805
		6	.86520	4.50444	.980	-9.9084	11.6388
Scheffe	5	6	8.98611	3.74453	.062	-.3682	18.3405
		7	8.12092	4.18158	.159	-2.3253	18.5671
	6	5	-8.98611	3.74453	.062	-18.3405	.3682
		7	-.86520	4.50444	.982	-12.1179	10.3875
	7	5	-8.12092	4.18158	.159	-18.5671	2.3253
		6	.86520	4.50444	.982	-10.3875	12.1179

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablo 4.30’da 5., 6. ve 7. sınıflara ait ikili karşılaştırma tablosu görülebilmektedir. Tukey testi eşit miktarda örnek içeren gruplar için geçerli sonuçlar üretebildiği için çalışmamızda dikkate alacağımız değerler Scheffe testi sonuçlarıdır. Scheffe testinde de önceki testlerde olduğu gibi testte yer alan p değerlerinden 0.05 değerinden küçük olanlar için karşılaştırılan grupların farklı olduğu istatistiksel olarak söylenebilir. Scheffe testi için geçerli p değerleri Tablo 4.30’un 6. sütununda görülebilmektedir. Bu değerleri incelediğimizde hiçbir değer 0.05 değerinden küçük olmadığı için sınıflara ait ortalama motivasyon değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Eğer sınıf gruplarımıza ait örnek büyüklükleri (sınıflardan katılan öğrenci sayısı) eşit olmuş olsaydı, Tukey testi dikkate alınabilirdi. Tukey testi incelendiğinde ise 5. sınıflar ile 6. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Ancak gruplara ait örneklem büyüklükleri farklılık gösterdiği için referans aldığımız Scheffe testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu söylenemez.

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu çalışmada anket yöntemi uygulanarak, ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenimi konusunda İstanbul ili Çekmeköy ve Beşiktaş ilçelerinde bulunan iki farklı özel öğretim kurumunda öğrenim gören toplam 80 öğrencinin motivasyon dereceleri, ayrıca Gardner'ın (2004) Tutum/Motivasyon Test Havuzu'ndakiçalışmasında belirttiği sorulardan oluşandört faktörün (aile, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek) değerleri ile öğrencilerin sınıf (5, 6, 7) ve cinsiyet (47 kız, 33 erkek) bilgileri toplanmıştır. Gerek motivasyon gerekse de faktörlere ait değerler hesaplanırken Gardner (2004)'ın yöntemleri takip edilmiştir.

Gerçekleştirilen çalışma kapsamında, bağımlı değişken olarak "Motivasyon" alınırken, bağımsız değişkenler (faktörler) ise "Aile", "Sınıf Ortamı", "Öğretmen" ve "İlgi ve Yetenek" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerde motivasyon derecesi hesabı için Gardner (2004)'ın motivasyon alt katmanları olarak belirlediği "Fransızcaya Karşı Tutum", "Motivasyon Yoğunluğu" ve "Fransızca Öğrenme İsteği" alt gruplarının toplam puanları kullanılmıştır. (Motivasyon = FKT + MY+ FÖİ) Bahsettiğimiz motivasyonu etkileyen dört faktörün belirlenmesi (aile, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek) ve ölçülmesi aşamasında yine Gardner'ın (2004) çalışmasından faydalanılmıştır. Gardner (2004) çalışmasında tüm bu faktör ve motivasyonu oluşturan alt grupları tespit etmiş ve bunların ölçülebilmesi için sorular belirlemiştir. Gerçekleştirilen çalışmada Gardner'ın (2004) hazırladığı sorular Türkçe diline çevrilerek Likert ölçeğine uygun toplam 41 soruluk bir anket haline getirilmiştir.

Anket sonuçlarının çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle her bir soru grubunun kendi içerisindeki tutarlılığını test etmek amacıyla çalışmada güvenilirlik analizi için Cronbach alfa "Güvenilirlik Testi" yapılmıştır. Analizler gerçekleştirilirken olumsuz nitelikteki anket soruları Likert ölçeği bazında ters puanlanarak etkilerinin doğru biçimde görülebilmeleri sağlanmıştır.

Gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonrasında Korelasyon analizi ile bağımlı değişkenimiz olan motivasyon ile Gardner (2004) tarafından belirlenmiş faktörler (aile, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Ardından Gardner (2004)'ın çalışması temel alınıp gerçekleştirilen anket çalışması sonucunda belirlenen öğrenci motivasyon ve faktör puanları baz alınarak çalışma kapsamında belirlenen faktörlerin motivasyon üzerinde etkili olup olmadığı eğer etkililerse derecesinin ne olduğunu belirlemek ve motivasyon ile irdelenen dört faktör arasındaki ilişkiyi formülize etmek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen standart artanlar (residuals) üzerinde "Normallik Testi" gerçekleştirilerek yapılan analizlerin anlamlılık durumu gözlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca, olumsuz anlam taşıyan anket soruları için yeniden kodlama gerçekleştirilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler ışığında uygulanan istatistiksel yöntemler ile motivasyon üzerinde etkili olduğu öngörülen faktörlerin gerçekten etkili olup olmadıkları, etkili iseler bu etkinin seviyesinin ne olduğu irdelenmeye çalışılmıştır.

Diğer taraftan, çalışma kapsamında toplanan öğrencilere ait sınıf ve cinsiyet verileri ışığında yine istatistiksel metotlardan One-Way ANOVA ve t-test analizlerinden faydalanılarak öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Fransızca'ya karşı motivasyon dereceleri ile sınıf seviyeleri ya da cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı diyebileceğimiz bir ilişkinin var olup olmadığı konusu araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda;

Öğrenci motivasyonu üzerinde tek bir sebepten bahsetmek doğru değildir. Yabancı dil Fransızca öğrenirken aile, sınıf, öğretmen ve öğrencinin ilgi ve yetenekleri işbirliği sayesinde ilerleme kaydedilir.

- Aile Faktörü ile ilgili 22-26. maddelerde yer alan;
    - Ailem Fransızca derslerim için yardımcı olmaya çalışır,
    - Ailem Fransızca derslerim için daha fazla zaman ayırmam gerektiğini düşünür,
    - Ailem Fransızca öğrenmem için beni teşvik eder,
    - Ailem mümkün olduğu kadar çok Fransızca çalışmam için beni destekler,
    - Ailem ciddi şekilde Fransızca öğrenmeye çalışmamı ister.

İbarelerine verilen cevaplara bakıldığında "kesinlikle katılmıyorum" (1), "katılmıyorum" (2), "kısmen katılıyorum (3), "katılıyorum" (4) ve "kesinlikle katılıyorum" (5) şeklinde beşli derecelendirme ölçeği üzerinden öğrencilerin çoğunun ailesi Fransızcayı ciddi şekilde

öğrenmelerini istemelerine rağmen, derslerde öğrenme anlamında yardımcı olamamakta, sadece çalışmaları için destek ve teşvik anlamında katkı sağlamaktadır. Zaten toplumumuzda yabancı dil hatta ikinci yabancı dil Fransızca bilme oranlarına bakıldığında aile ve yakın çevrenin zorlayıcı düzeyde bir etkilerini beklemek oldukça iyimser bir yaklaşım olur. Zaman yönetimi konusunda da daha fazla Fransızca çalışmalarından yana olmamaktadır. Türkiye eğitim sistemi okullara giriş sınavlarında ikinci yabancı dil (Fransızca)alanına ait her hangi bir soru ya da kriter olmaması bu durumu normal karşılamamıza neden olur. Fen, Matematik, Türkçe gibi ana derslere ağırlık verilmesi öğrencilerin ve ailelerinin okullar arası sınav yarışında öne geçme düşüncesinden ileri gelmektedir. Bununla beraber çoğu aile ikinci yabancı dil bilmenin öğrencinin geleceği açısından ne kadar değerli ve önemli olduğunun farkındadır. Çocuklarının dili iyi öğrenmesini, kültür zenginliği edinmelerini istemekte, okullardan istenen Fransızca kitap-kırtasiye anlamında tedariklerini gidermekte ama öğrencide oluşacak öğrenme merakını uyandırma konsunda yapabilecekleri sınırlı kalmaktadır. Yaptığımız anket sonuçlarından çıkan verilere baktığımızda öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Fransızca'ya karşı motivasyon seviyeleri üzerinde öngörüldüğü gibi ailelerin olumlu ya da olumsuz diyebileceğimiz istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişkisi tespit edilememiştir. Bu durum, bu yaşlardaki öğrencilerde ikinci yabancı dil Fransızca'ya karşı motivasyonları üzerinde ailelerinin güçlü bir etkisi olmadığını göstermektedir. Başka bir çalışmada (Yılmaz, 2007) ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinin yabancı dil ögrenme sürecindeki desteği yeterince yüksek çıkmamıştır. Öğrencinin okulu sevmesi, derslerini düzenli takip etmesi, öğretmenlerine karşı saygılı olması konusunda ailenin kuşkusuz sorumluluğu vardır. Ancak her gün yüz yüze muhatap halinde olanlar çoğunlukla öğretmenler oldukları için onların motivasyonlarını etkilemeleri ve dile karşı yönlendirmeleri daha kolay olmaktadır.

Analizlerde ulaşılan bir diğer sonuç ise, sınıf ortamı, öğretmen ve ilgi ve yetenek faktörlerinin bu yaşlardaki öğrencilerin motivasyon seviyeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilerinin söz konusu olduğudur.

- Sınıf ortamı ile ilgili 27-31. maddelerde yer alan;
    - Fransızca sınıfında konuşurken asla kendimden emin hissetmem,
    - Fransızca dersinde gönüllü söz almaktan utanırım,
    - Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi Fransızca konuştuğunu hissederim,

- Fransızca dersinde konuşurken kendimi gergin ve kafası karışmış hissederim,
- Fransızca konuştuğumda diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkarım.

İbarelerine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin ders esnasında kendilerinden emin olmasalar dahi gönüllü söz almaktan çekinmedikleri, derste gerilmiş, kafası karışmış hissetmedikleri,ve diğer arkadaşlarının kendilerine gülmeleri gibi bir kaygılarının olmadığı,kendilerini diğer arkadaşlarıyla kıyasladıklarında hep daha iyi birilerinin olduğunun farkında oldukları sonucunu görmemiz mümkündür. Bu cevaplardan hareketle öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca ders saatlerinde keyifli zaman geçirdiklerini söyleyebiliriz. Yabancı dil öğrenen genel öğrenci psikolojisinde sınıf içinde konuşmak, cümle kurmak, söz almak cesaret isteyen davranışlardır. Kendi öğrencilik yıllarımızdan ve arkadaş çevremizden edindiğimiz birikimlerden yola çıkarak bildirebileceğimiz gibi başka bir dili öğrenirken o dile ait kelimelerin telaffuzları ilk başlarda hepimizi zorlamış ve çıkan farklı sesler sınıfı güldürmüş dolayısıyla konuşan öğrencinin cesaretini kırarak dalga geçilip alay edilme korkusuyla söz almaktan vazgeçirmiştir. Çalışmamıza dahil edilen ikinci yabancı dil Fransızca öğrencilerinde böyle bir psikolojinin olmaması motivasyonlarını etkileyen olumlu bir adımdır.Öğrencilerin yapacağı her türlü konuşma, seslendirme, cümle kurma, dilbilgisi hatalarının hem öğretmen hem de sınıf gözünde tolere edilmesi dil öğrenme yolunda önemli bir gelişmedir. Kendini rahat hisseden öğrenci çekinmeden söz alıp derse aktif katılım sağlayacak, hata yapsa dahi doğrusunu öğrenerek kendini geliştirme fırsatı bulacaktır. Eğlenerek öğrenen öğrenci için ikinci yabancı dil Fransızca ders saatinde geçirilen zaman kıymetli olacaktır. Dersin sıkıcı geçmesi öğrenci gözünden adeta işkence gibi algılanmasına neden olur.

Düşük motivasyonu ögrencilerden oluşan bir sınıfın yönetimi oldukça güç olacaktır. Öğrenciler öğretmenin istediği aktiviteyi yapmayınca gürültü oluşacak dolayısıyla kendi aralarında çesitlirahatsız edici davranışlar sergileyeceklerdir. Böyle bir durumda hem öğretmen hem de eğitim ortamı son derece olumsuz etkilenecektir. Tam tersi yüksek motivasyonlu grupta işlenecek ders üst düzeyde katılımlı olacağı içinistenilen verim elde edilip öğretmenin sınıf yönetimine dair sıkıntıları da ortadan kalkacaktır (Kaya, 1995, s. 11-13). Öğrenciyi uyanık tutacak ilgi çekici içeriklerle dersini anlatan öğretmen hayal edilen sınıf atmosferiyle karşılaşabilecektir.

- Öğretmen ile ilgili 32-36. Maddelerde yer alan;
    - Fransızca öğretmenim derste etkilidir,
    - Fransızca öğretmenim derste içten değildir,
    - Fransızca öğretmenim derste arkadaşça davranır,
    - Fransızca öğretmenim derste yaratıcı değildir,
    - Fransızca öğretmenim derste güven vericidir.

İbarelerine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu öğretmenini ders anlatımında etkili ve yaratıcı olarak görüyor. Araştırmamıza örnek olan ikinci Yabancı Dil Fransızca öğretmenleri öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından içten, samimi, güven verici ve arkadaşça bulunmaktadır. Öğretmenlerin oluşturdukları sağlam ve samimi ilişkiler sayesinde öğrencilerin derse karşı yaklaşımları olumlu yönde etkilenmektedir. Büyük bir çoğunlukla öğrencilerin öğretmenlerinden memnun oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerini genel anlamda yeterli bulmuşlardır.

Bir öğrenci öğretmeninin beğenisini elde etmek, takdir toplmak amacıyla öğrenmeye karşı motive olabilir (Deci ve Ryan, 2000). Hepimizin öğrencilik yıllarında başından geçen kimi dersleri öğretmen sayesinde daha çok sevip kimi derslerden ise öğretmen yüzünden soğuduğumuz bu durumu desteklemektedir. Öğrenci öğretmen arasında oluşacak güven bağı ders zor olsa dahi öğrencinin anlamadığı noktalarda çekinmeden soru sormasına ortam hazırlayacaktır. Öğretmenin katı tutumu sınıf nazarında hissedildiğinde dersin istenildiği gibi aktif geçmesine engel olacaktır.

Nikolov (1999, s. 53) “Başta küçük yaşlardaki çocuklar olmak üzere öğrenciler öğretmenlerinden etkilenip ingilizce öğrenme sebebi olarak öğretmen faktörünü göstermektedirler. Bu yüzden öğretmenin sınıf içindeki etkinlikleri çok önemlidir” sözleriyle öğrenciler nazarındaki öğretmenin yerine ve değerine vurgu yapmaktadır. İkinci yabancı dil Fransızca öğretmenlerinin arkadaşça yaklaşımları otorite kaybı değil öğrencilerin Fransızca dersinde motivasyonları üzerinde anlamlı istatistiksel sonuçları açığa çıkararak bu yargıyı doğrulamıştır. Öğretmenin derse yaratıcı fikirlerle gelmesi, canlı, hareketli ve enerjik anlatımları öğrenciyi de etkileyip derse katılımı aşamasında büyük rol oynamaktadır. Öğretmenlerin genelinin karşılarında bulmak istedikleri sınıf aktif katılımın sağlandığı, karşılıklı diyalogların geçtiği, öğrencilerin söz aldıkları neden niçini sorguladıkları öğrencilerden oluşmaktadır. Derste

uyuyan öğrencinin hem öğretmeni hem de sınıfı etkileyip motivasyon kaybına neden olması kaçınılmazdır.

"Çoğu öğretmene göre iyi öğrenci öğrenmeyi isteyen başka bir deyişle güdülenmiş motive olandır. Bunun nedeni motive öğrencilerin öğretmenin işini kolaylastırıp disiplin sorunlarının en aza inmesi ve dersin gereklerinin yerine getirilmesi olarak görülür. Hatta motive öğrencilerin öğretmenleri de karşılıklı olarak motive ettiği böylece öğretmenin dersini daha kaliteli aktarmaya çalıştığı, öğrencilerini güncel gelişmeler ve yeniliklerle tanıştırmaya gayret ettiği gözlenmektedir "(Açıkgöz, 2003, s. 204).

Vural (2007) öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin, öğretmen tarafından takdir edilmenin öğrenci motivasyonunu arttırdığını belirtmektedir. Araştırma sonucumuz bu cümleyi destekler nitelikte öğretmen faktörünün motivasyon üzerindeki anlamlı istatistiksel bağını göstermektedir.

- İlgi ve yetenek ile ilgili 37-41. Maddelerde yer alan;
    - Benim için Fransızca dersleri anlamlı değildir,
    - Benim için Fransızca dersleri kolaydır,
    - Benim için Fransızca dersleri eğlencelidir,
    - Benim için Fransızca dersleri önemlidir,
    - Benim için Fransızca dersleri zorlayıcı değildir.

İbarelerine verilen cevaplara bakıldığında yaptığımız anket sonuçlarına göre öğrencinin dile karşı ilgi ve yeteneklerinin motivasyon üzerinde diğer tüm faktörlerden daha baskın olduğu söylenebilir. Bu durum da bize ilgi ve yetenek faktörünün motivasyon üzerindeki etkisi, içsel motivasyonun öğrenmedeki önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin çoğu İkinci yabancı dil Fransızca derslerini anlamlı ve önemli bulmakta, derste eğlendiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde bireyin öğrendiği konuyu anlamlandırması onun motivasyonunu olumlu etkiler. Öğrencilerin konuya anlam vermeleri ve kendilerini yeterli görmeleri motivasyonlarını olumlu etkilemektedir (Seifert, 2004). İkiye ayrıldıkları görüş ise dersin zorlayıcı oluşudur. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplardan genel görüşe bakıldığında dersin öğrenmeyi zorlaştırıcı karmaşık yanının olmaması sadece öğrencilerin kendi özelinde az ya da çok zorlanıp zorlanmadığıdır. Ki bu olgu her ders için geçerli olabileceği gibi her öğrenci için de değişkendir. Kimi öğrenci dersi kolaylıkla anlarken kimi öğrenci için iki kat performans harcma gerektiren

tamamen öğrencinin öğrenme kapasitesiyle alakalı olan bir durumdur. Sonuş olarak eğer öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Fransızca'ya bir ilgileri veya dili öğrenme noktasında bir yetenekleri varsa bu durum motivasyon seviyeleri üzerinde olumlu etki göstermekte iken, tersi bir durumda ise motivasyon seviyeleri olumsuz olarak etkileyecektir. Çünkü bireyler için yapılacak iş ne kadar eğlenceli ve onların ilgisini çekiyorsa motivasyon düzeyleri yüksektir (Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000). Günümüz yabancı dil öğretimindeki "öğrenci merkezli" yaklaşım modelinin takip edilmesi araştırmacıları motivasyon, tutum, eğilim, gibi daha çok öğrencinin duyuşsal gelişimleri yönünde araştırmalar yapmaya sevk etmektedir. Bizim deneyimlerimizden gördüğümüz kadarıyla eğitim sistemimizde bu tür duyuşsal eğilimlerden çok bilişsel ve devinişsel alandaki kazanımlar ön plandadır. Duyuşsal başka bir deyişle öğrencinin iç dünyasında başlayan gelişim yabancı dil öğrenmesinde, dili içselleştirmesinde büyük etkiye sahiptir.Yeteneklerine güvenip kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilme içsel olarak motive olmanın sonucudur (Wu, 2003). İçsel motivasyona ve bütünleyici motivasyona sahip olunduğunda yetenekleri arttırmak ve yeni bilgiler öğrenmek için yoğunlaşma başlar (Bonney ve diğerleri, 2008).

Zaten yabancı dil öğretiminin amaçları arasında öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyip duyuşsal özellikler kazandırmak, farklı kültürleri tanıtıp, onlarda farklı bakış açıları oluşturmak, olayları tek bir pencereden değil daha geniş perspektiften değerlendirmelerini sağlamaktır. Bunun en önemli göstergelerinden biri de dile motive, olumlu yaklaşımlarıdır.

Gardner (1985)'ın dile getirdiği gibi bireyler yabancı dile, o dili kullanan bireylere ve kültürlere karşı nasıl tutum sergiliyorlarsa bu tutum onların yabancı dil öğrenme sürecine etki etmektedir; bu tutum olumlu olduğu takdirde o yabancı dili öğrenmeleri daha hızlı ve kolay olmaktadır. Gene Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic (2004)'ın yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları incelendiğinde onların öğrenilen dili konuşan kişilere ve kültürlere karşı olan tutumlarının motivasyonlarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

- Cinsiyet farklılığı:

Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetleri ile motivasyon seviyeleri arasındaki ilişki irdelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin kız ya da erkek olması ile ikinci yabancı dil olarak Fransızca'ya karşı motivasyon seviyeleri arasında bir ilişki yoktur. Sonuç olarak, ikinci yabancı dil olarak Fransızca özelinde kız öğrencilerin

motivasyon seviyelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ya da tam tersini söylememiz mümkün değildir.

- Sınıf Seviyesi:

Son olarak, öğrencilerin sınıf seviyeleri ile ikinci yabancı dil olarak Fransızca'ya karşı tutumları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ise, yine anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşı büyüdükçe ya da küçüldükçe Fransızca'ya karşı motivasyonları artar ya da azalır diyemeyiz. Tabi ki bu durum sadece 5., 6. ve 7. sınıfların değerlendirmesiyle sınırlıdır. Daha geniş yelpazede bir örneklem incelendiğinde ulaşılan sonuçların farklılaşması durumu mümkündür.

- Fransızcaya karşı tutum ile ilgili 1-5. maddelerde yer alan;
    - Fransızca öğrenmek çok keyiflidir,
    - Okulu bitirince Fransızca öğrenmeyi tamamen bırakacağım çünkü ilgimi çekmiyor, İleride de mümkün olduğunca çok Fransızca öğrenmeyi planlıyorum,
    - Zamanımı Fransızca dışındaki diğer derslere ayırmayı tercih ederim,
    - Fransızca dersi okul programının önemli bir parçasıdır.

İbarelerine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin çoğu Fransızca öğrenmekten keyif almakta ve ileride de devam ettirmeyi düşünmektedir. Hatta mümkün olduğu sürece ileride de bu birikimlerinin üstüne eklemeyi hedeflemektedirler. Zamanını Fransızca dışında diğer derslere ayırma konusunda farklı cevapların mevcut olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı bu fikre katılırken bir kısmı kararsız diğer bir kısmı ise katılmamaktadır. Okulların Fransızca derslerine verdikleri öneme öğrenciler gözünden bakıldığında ise çoğunluğun sahip olduğu görüş olumlu çıkmıştır.

- Motivasyon Derecesi ile ilgili 6-13. Maddelerde yer alan;
    - Fransızca dersinde öğrendiklerim üzerine sıklıkla aktif olarak düşünürüm,
    - Eğer Fransızca okulda öğretilmiyor olsaydı, öğrenmek için hiç uğraşmazdım,
    - Fransızca ödevlerimi yaparken elimden gelenin en iyisini yaparım,
    - Dürüstçe söylemek gerekirse Fransızca'yı sadece idare edecek kadar çalışırım,

- Eğer öğretmenim birisinin fazladan Fransızca ödevi yapmasını isterse, kesinlikle gönüllü olmam,
- Fransızca ödevlerimde öğretmenim yanlışlarım olduğunu söylerse, her zaman ödevi tekrardan yazar ve hatalarımı düzeltirim,
- Eğer yerel bir Fransızca TV kanalı olsaydı asla izlemezdim,
- Fransızca bir şarkı duyduğumda dinlerim ve sadece kolay kelimelere dikkat ederim.

İbarelerine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin çoğu derste öğrendiklerini tekrar etmeye meyillidir. Fransızcaya karşı olan ilgilerinin fazla oluşu okulda bu imkan sunulmamış olsaydı dahi ileride mutlka fırsat bulup öğrenme niyetinde olduklarını açığa çıkarmıştır. Öğrencilerin çoğu tarafından verilen ödevler en iyi şekilde yapılmaya çalışılmakta, sınıf genelinde ortalamanın altına düşmek istemediklerindenders çalışma anlamında da gayretli oldukları sonucuna varılmıştır. Ekstra ödev söz konusu olduğunda ise gönülülük oranı yarı yarıya olsa da bireysel verilen ödevlere karşı hassasiyetleri iyi düzeydedir. Gene öğrencilerin belli bir kısmı Fransızca öğrenirken yaptığı hatayı düzeltip tekrar yazmayı seçiyor. Fransızca merakları tv ile kesiştiğinde tabiî ki ekran önünde Fransızca dizi film izleme isteği çoğunlukta görülüyor. Gene sevdikleri aktivitelerden müzik dinlemekten bahsedilince Fransızca şarkılarda duyabildikleri kelimeleri yakalamak keyif veriyor.

- Fransızca Öğrenme isteği ile ilgili 14-21. maddelerde yer alan;
  - Fransızca derslerinde Fransızca ve Türkçe karışık konuşulsun isterim,
  - Diğer derslerimle karşılaştırdığımda en çok Fransızca dersini severim,
  - Eğer okulumda Fransızca kulübü olsaydı kesinlikle katılırdım,
  - Fransızca dersini seçme kararı bana kalmış olsaydı da kesinlikle Fransızca'yı seçerdim,
  - Fransızca çalışmayı hiç ilgi çekici bulmuyorum,
  - Fransızca bir tiyatro oyununa sadece yapacak başka bir şey yoksa giderim,
  - Eğer çevremde Fransızca konuşan aileler olsaydı, onlarla asla Fransızca konuşmazdım,
  - Eğer yeterince Fransızca bilseydim ve imkanım olsaydı, her fırsatta Fransızca dergi ve gazeteleri okurdum.

İbarelerine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin çoğu derslerde hem Fransızca hem Türkçe konuşulup iletişime geçilmesini istiyor. Sevilen dersler arasında Fransızcanın yeri olsa da en çok sevilen noktasında ortalarda olduğunu söyleyebiliriz. Gene öğrencilerin not kaygısı olmadan sadece eğlenme ve öğrenme amacıyla katıldıkları kulüpler arasında da öğrencilerin büyük kısmı tarafından Fransızca'nın tercih edilebilir olması sevindirici. Seçmeli olarak sunulan Almanca-İspanyolca ve Fransızca ikinci yabancı dillerinin tercihi yapılırken de gene seçimin ailelerinden çok kendilerinde olduğunu ve sonradan bu seçimlerinden menun olduklarını hatta tekrar seçme hakkısunulsa gene Fransızca'yı seçeceklerini sorulara verdikleri cevap oranının yüksekliğinden görebiliyoruz. Sonuçlarda sınıfın büyük çoğunluğu derste oldukça eğlendiğini dile getirmiş durumda. Fransızca diliyle ilgileri noktasında verilen cevaplardan tiyatro gibi etkinliklerin sergilenecek olması katılım oranının yüksek olacağına dair ipuçları veriyor. Öğrendikleri dili aktif halde kulanmak amacında olduklarını, dergi gazete gibi otantik dokümanların ilgilerini çektiğini ve yakınlarında Fransız aile bulunduğu takdirde konuşmak istediklerinden çıkarıyoruz.

5.1. Tartışma

Gerçekleştirilen çalışmada Gardner (2004)'ın çalışması kılavuz olarak kullanılmıştır. Öğrencilerde motivasyon düzeyi hesaplanırken motivasyon üç alt başlığın toplamı olarak değerlendirilmiştir. Bunlar, Fransızca'ya Karşı Tutum, Motivasyon Derecesi ve Fransızca Öğrenme İsteği'dir.

Gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda ulaşılan sonuçlardan birisi, ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde öğrencilerin cinsiyetleri ile motivasyon dereceleri aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Bu durumun sebebi olarak bu yaşlardaki öğrencilerin henüz ergenliğe geçiş yapmamış ya da yeni geçmiş olmalarının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, Okuniewski' nin (2014) ortaokul ve üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile yaptığı çalışmada, anadili Lehçe olan öğrencilerin ikinci yabancı dil öğreniminde Almanca diline karşı motivasyonları irdelenirken öğrencilerin cinsiyetlerinin motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Okuniewski (2014), motivasyon düzeyi belirlemek amacıyla Gardner (2004)'ın tavsiye ettiği alt başlıklardan motivasyon yoğunluğunu ve bu alt başlığın yanında Almanca Kullanma Kaygısı faktörünü

değerlendirmeye almıştır. Okuniewski (2014)' nin motivasyon düzeyi hesaplamak için belirlediği bu yöntem, gerçekleştirilen bu çalışmadakinden farklılık göstermektedir. Bu çalışmada motivasyon düzeyi hesabı için Gardner (2004)' ın tavsiye etmiş olduğu alt başlıklar değerlendirilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı irdelenirken elde edilen farklı sonuçların bir sebebi olarak gösterilebilir. Bir diğer sebep ise, Okuniewski (2014)' nin örnekleminin ortaokul ve üniversite öğrencilerinden oluşmasıdır. Okuniewski (2014)' nin değerlendirdiği üniversite öğrencilerinin artık cinsiyet kimliğini tam olarak benimseyecek yaşlarda olması iki çalışma arasında ulaşılan farklı sonuçları anlamlı hale getirmektedir. Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise, Yılmaz (2012) Bartın ilinde okuyan lise öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde İngilizce öğrenimine karşı motivasyon ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve erkek öğrencilerin motivasyon seviyelerinin, kız öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz'ın (2012) çalışmasında da yer alan öğrenciler artık cinsiyet kimliklerini kazanmış olduğu için erkek ve kız öğrencilerin motivasyon seviyeleri arasında tespit edilen fark anlamlı olabilir. Bu çalışma ile Yılmaz (2012)'ın çalışmasını kıyaslamaya çalışırken iki dilin (İngilizce ve Fransızca) öğrenciler açısında öğrenebilme kolaylığının ne derecede algılandığı hususu da gözardı edilmemelidir.

5.2. Öneri

Gardner ve Lambert'ın 1972 yılında Kanada'da on yılı aşkın süren yabancı dil öğreniminde motivasyon üzerine çalışmalarının sonuçlarını ilan etmeleri ile bilim dünyasının dikkatini çekmiş Clement vd. (1994, s. 417)'nin de belirttiği gibi "ikinci ve yabancı dil ediniminin güdüsel temelini açıklama çabası yıllardır birçok araştırma ve tartışmanın merkezine oturmuştur."

Csizer ve Dörnyei (2005, s. 616) "Evrensel olarak kabuledilir ki motivasyon genel olarak akademik öğrenmede hayati bir rol oynar, ve bu,ikinci bir dil öğrenme süreci için de geçerlidir" sözleriyle motivasyona verdikleri öneme değinmişlerdir.

Bireyin kendi ihtiyacını ve hedefini tespit etmesi onun motivasyonunu arttırır (Deci ve Ryan 2000). Çalışmamızın bulgularında çocuğun dile olan ilgi ve yetenekleri aile, çevre, sınıf gibi faktörlerin önüne geçmiştir.İlgi ve yeteneklerin belirlenmesi hem öğretmenlere hem de

öğrencinin dilsel gelişimine dair ipuçları vererek gerek müfredatın hazırlanması aşaması, gerekse araç gereç materyallerinin seçiminde yol gösterici olabilir. Tüm bu veriler ışığında öğrenci motivasyonu artabilir.

Bandura (1977)'ya göre motivasyon öğrenme, akademik işlerdeki başarılar konusundaki bireysel değerlendirmelerden etkilenir. Eğer bireyin kendine güveni güçlü ise motivasyonu da yüksek olur.

Öğrencilerin dil öğrenmeden bir çıkar elde edeceklerini düşünmeleri motivasyonlarını yüksek tutar. Bu yüzden öğrencilerin dil öğrenerek elde edecekleri faydalar öne çıkarılarak onların motivasyon düzeyleri yükseltilebilir (Tremblay ve Gardner, 1995).

İlgi ve yeteneklerinin açığa çıkarmaya yönelik eğitim ve öğretim etkinliklerinin araştırılması yapılabilir. Öğrenen eğer öğrendiği şeyin anlamlı, kendisi için işe yarar olduğunu düşünürse çaba sarf edecek, emek harcayacak ve sonuca ulaşmak için gayret gösterecektir. Diğer türlü öğrenci için ilginç gelmedikçe heves uyandırmadıkça kalıcı bir etkisi olmayacaktır. Öncelik öğrencinin içinde öğrenme kıvılcımını ateşleyebilmektedir. Bu sayede öğrenilecek konu üzerine eğilmeye başlar. İçindeki var olan enerji devreye girebildiği takdirde öğrenme başlar. Bunlar da motivasyonun öğrencinin içinden geldiğinin göstergesidir. Bir kere öğrenme merakı uyanırsa, o bilginin yararlı olacağının bilincine varırsa artık daha ciddi çalışacak ve çalışmaktan zevk alacaktır.

Ailelerin bu konuda öğrenci adına yapabilecekleri en büyük katkı deneyimli yetişkinler olarak çocuklarına yabancı dil Fransızca öğrenmenin gerekliliğini ve önemini anlatarak onları bilinçlendirmek ve öğrenci (çocuğu) yabancı dil aktivitelerini yaparken dersini çalışırken ona uygun bir çalışma ortamı hazırlamak olabilir. Yabancı dil Fransızca bilmenin günümüz koşullarında iyi bir meslek ve yüksek kazanç elde etmek adına bir fırsat olduğu hatırlatılabilir. Bu sayede öğrencilerin ilgileri artırılabilir. Tabii bunun için okul-aile birlikleri, okul yönetimi ve ders öğretmenlerinin veli toplantılarında aileleri bilinçlendirmeleri gerekir.

Motivasyonun yabancı dil Fransızca öğreniminde önemli bir yere sahip olması göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından motivasyon takipleri yapılabilir. Motivasyonu düşük öğrenciler üzerine sebep araştırmaları yapılabilir, motivasyonu yüksek öğrencilerin bu seviyelerini korumaları için ise okul idaresi, öğretmen ve veli iş birlikteliğinde çalışmalar yapılabilir. Yabancı dil Fransızca öğretmenleri kendi gayretleri ve çabaları ile kullanacakları

materyaller, metotlar sayesinde Fransızca derslerinin ortaokul öğrencileri için daha keyifli daha ilgi çekici hale gelmelerini sağlayabilirler.

Eğitim için yüksek önem taşıyan olgu öğrencinin motivasyonunu desteklemektir. Bunu başarabilmenin yolu otonomi desteği ve kişiler arası katılımdan geçmektedir. Öğretmenin öğrencisine sergileyeceği otonomi destekli bir yaklaşım ile öğrenci daha meraklı hale gelecektir. Böylelikle öğrenmeye götüren içsel motivasyon artacaktır (Deci ve diğerleri, 1991).

Özellikle çocukluk çağlarının devam ettiği ortaokul döneminde, sınav geçme ve yüksek not alma kaygısının sardığı stres altındaki çocuğadili eğlenerek keyif alarak öğretmeyi sağlayacak farklı yöntemler, materyaller uygulanarak dil edinim süreci kolaylaştırılabilir. Bu noktada öğretmenler öğrencileri okul ortamı içerisinde motive etme rolüyle ağır bir yükün altındadırlar diyebiliriz. Her konu öncesi öğrencilere neyi niçin öğreneceklerine dair kısa açıklamalarla öğrenciler hedeften haberdar edilebilir. İkinci yabancı dil Fransızca nın karnedeki nottan ziyade ileride hayatlarını kolaylaştıracak iki dil bilmenin avantajının pek çok alanda öne çıkmalarını sağlayacak, yaşam kalitesi ve toplumdaki saygınlığı artıracak bir araç olarak görmeleri sağlanabilir. Çocukların birlikte vakit geçirmekten zevk aldığı sosyalleşme dönemi olan ergenlik çağı beklentileri göz önünde bulundurularak isteklerine uygun grup çalışmalarıyla, ekip iş birliği ruhuyla motivasyon artırılıp odaklanma ve hedefe ulaşma sağlanabilir.

Öğretmenler son gelişmeleri takip ederek Fransızca öğretimine uyarlamaya çalışabilirler. Akıllı telefon, bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi günümüzün gençlerinin, çocuklarının iç içe olduğu onların ilgi alanlarına hitap eden motivasyon artırıcı eğitici ve öğretici uygulamalarla yeni çağın teknolojik gelişmelerinden yararlanılıp derslerde maksimum seviyede yarar sağlayabilirler. Bu şekilde kendilerini de sürekli yenileme ve geliştirme fırsatını yakalamış olacaklardır.

Dijital araç gereç ve materyal kullanımının yabancı dil eğitimindeki etkisi gibi gramer öğretiminde de öğrenciler için motivasyon ve öğrenme kapasitelerine önemli katkısı mevcuttur (Günday, Çamlıoğlu 2015).

Öğretmenlerin motive olması demek öğrencilerin de motive olması yönünde bir adım olacaktır.

Hayal edilen tablo gerçekleştiğinde ahenk içinde öğretmen- öğrenci ilişkisinin sergilendiği sınıf ortamları görmek mümkün olabilir. Böylece ikinci yabancı dil Fransızca hak ettiği değeri görerek yeni bir yabancı dil öğrenme hevesiyle çalışan, istekli, azimli genç kuşaklar yetişecektir.

Bizim çalışmamızda öğrenci motivasyonuna etki eden faktörlerden sadece 4 öğeden bahsedilmiştir. Bu faktörler motivasyonun sadece yüzde 65'ini açıklamamıza yardımcı oluyor. Geri kalan yüzde 35 i oluşturan faktörlerin neler olabileceğine dair keşfedilmeyi bekleyen daha pek çok çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acat, B. (2009). Öğrenci merkezli yabancı dil eğitimi. *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi içinde*, (s 14),(ss15-21) 1305-1202.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Almakhzoumi, A. A. (1994). Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça'ya Karşı Motivasyonu ve Başarıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (7), 395.

André, B. (1998). *Motiver pour enseigner-Analyse transactionnelle et pédagogie: Analyse transactionnelle et pédagogie*. Hachette éducation.

Aytaç, B. (2006). *Yatılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin motivasyonları üzerine bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, *44*(9), 1175.

Biçer, O. (2008). *La motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères, les influences de la motivation sur la réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère* (Doctoral dissertation, Thèse de maitrise). Université de Gazi, Ankara).

Bonney, C. R., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P., & Fiori, K. L. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors?. *Learning and Individual Differences*, *18*(1), 1-10.

Boynukara, H. (2009). Yabancı dil öğretimi için gerekli koşullar sağlanmalıdır. *Eğitime Bakış*. 14. (12- 15).

Brown, D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching Prentice Hall Englewoods Cliffs. *New Jersey*.

Brown, H. D., & Lee, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1, p. 994). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.

Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: Ankara: Pegem Yay.

Chomsky, N., & Lenneberg, E. H. (1967). Biological foundations of language.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, *44*(3), 417-448.

Clifford, T. M. (1980). Psikolojiye giriş. *Çev: Hüsnü ARICI, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara*.

Collier, V. P. (1987). The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School.

Crocker, L. ve Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory.* Fort Worth, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, *16*(3), 297-334.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, *55*(4), 613-659.

Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranışı İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York and London. *Plenum Press*, *10*, 978-1.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 325-346.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, *78*(3), 273-284.

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. (2001). Teaching and researching motivation. Harlow, Essex.

Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary educational psychology*, *28*(1), 91-113.

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile veri analizi*. İstanbul: Beta.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The modern language journal*, *73*(1), 1-13.

Emeksiz, B. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde güdülenme (motivasyon) ölçümü.

Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language learning*, *25*(2), 245-253.

Feldt, L. S., & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity. *Applied Measurement in Education*, *9*(3), 277-286.

Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. Editions L'Harmattan.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, *26*(4), 331-362.

Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The modern language journal*, *88*(2), 229-244.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning* (Vol. 786). Newbury: Rowley.

Gardner, R. C. (1978). Attitudes and Aptitude in Learning French. Research Bulletin No. 13.

Gardner, R. C., Gliksman, L., & Smythe, P. C. (1978). Attitudes and behaviour in second language acquisition: A social psychological interpretation. *Canadian Psychological Review/Psychologie canadienne*, *19*(3), 173.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in second language acquisition*, 57-72.

Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *41*(1), 10.

Gardner, R. C. (2001a). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, *23*(1), 1-19.

Gardner, R. C. (2001b). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas papers in foreign language education*, *6*(1), 1-18.

Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. *Canada: The University of Western Ontario*.

Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language learning*, *54*(1), 1-34.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*, 10/e. Boston: Pearson.

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.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). Looking in Classrooms. Eight Edition.

Gordon, T. (1999). Çocukta iç disiplin mi? dış disiplin mi. *Sistem Yayınevi: İstanbul*.

Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, *10*(4), 255-282.

Günday, R., & Tahtalı Çamlıoğlu, Y. (2015). Yabancı Dil ve Gramer Öğretiminde Dijital Medyayı Kullanma. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).

Kartal, S. K., & Dirlik, E. M. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4).

Kaya, M. (1995). *The relationship of motivation, anxiety, self-confidence, and extroversion/introversion to students' active class participation in an EFL classroom in Turkey* (Doctoral dissertation, Bilkent University).

Keleş, Y. (2007). "Motivasyon Stratejilerine Karşı Öğretmenlerin Yaklaşımları. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, *24*(7), 1919-1934.

Lier, L. (1996). Van. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy&authenticity.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire.* 3ème édition. Paris: Dunod.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 399-427.

Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?. *Literacy Research and Instruction*, *47*(1), 9-26.

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology*, *33*(2), 239-269.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality.

McClaughlin, B. (1984). Second-Language Acquisition in Childhood. Volume 1: Preschool Children.

McDonough, S. H. (1981). Psychology in Foreign. *Language Learning, George Allen & Unwin Publishers Ltd*.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabanci dil öğretiminde kullanilan yöntemler, kullanim özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, *8*(9), 297-319.

Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?''Because the teacher is short.'A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, *3*(1), 33-56.

Noels, K. (2005). Orientations to learning German: Heritage language learning and motivational substrates. *Canadian Modern Language Review*, *62*(2), 285-312.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, *50*(1), 57-85.

Okuniewski, J. E. (2014). Age and gender effects on motivation and attitudes in German learning: The Polish context. *Psychology of Language and Communication*, *18*(3), 251-262.

Oller Jr, J. W., Hudson, A. J., & Liu, P. F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language learning*, *27*(1), 1-23.

Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, *73*(3), 291-300.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, *78*(1), 12-28.

Öztürk, B., Şahain, F. T., & Koç, A. G. G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *31*(31), 390-413.

Roux, J., Cureau, J., Lecomte, P., Porcher, L., (1985). La motivation pour les langues, *Association des Professeurs de Langues Vivantes*, 5.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000 a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000 b). 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. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, *74*(6), 1557-1586.

Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational research*, *46*(2), 137-149.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, *74*(1), 107.

Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational psychologist*, *21*(3), 209-233.

Sunel, A. H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(4).

Şavlı, F., & Keşmer, Ö. E. (2013). Fransızca öğretiminde kültürün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi. *Synergies Turquie*, (6).

Tardif, J. (1992). L'enseignement stratégique. *Montréal: Éditions Logiques*.

Tokdemir, A. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*, 524-530.

Tomakin, E. (2009). Yabancı dil öğretiminde başarılı olunamamasını nedenleri. *Eğitime Bakış*, 14, 25-38.

Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The modern language journal*, *79*(4), 505-518.

Turban, D. B., Tan, H. H., Brown, K. G., & Sheldon, K. M. (2007). Antecedents and outcomes of perceived locus of causality: An application of self-determination theory. *Journal of Applied Social Psychology*, *37*(10), 2376-2404.

Uçar, S. B. (2009). *The preferences of Turkish university EFL students for instructional activities in relation to their motivation* (Doctoral dissertation, Bilkent University).

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence?. *Learning and Instruction*, *10*(4), 293-309.

Vural, S. (2007). *Teachers' and students' perceptions of teacher motivational behavior* (Doctoral dissertation, Bilkent University).

Wiliams, M. D., & Burden, R. L. (1997 a). Psychology for language teachers. *A Social Constructivist Approach*.

Williams, M., & Burden, R. (1997 b). Psychology for Language Teachers Cambridge University Press.

Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, *31*(4), 501-517.

Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *29*(4), 377-392.

Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak*.

Yılmaz, E. (2012). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(1).

Yılmaz, E. (2013). Determining the motivation levels and motivation types of high school students in English classes. *Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES)*, *1*, 130-139.

Yılmaz, E. (2014). Güçlü yön temelli yaklaşımın yükseköğretimde ingilizce dersinde devam, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi/Studying the effect of strengths based approach on attendance, academic achievement and student motivation in english class in higher education.

Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması.

Yücelsin, Y. T. (2008). Le curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *Synergies Turquie*, (1), 95-102.

Yücelsin-Taş, Y. T. (2013). Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *La Revue Française d'Education Comparée: Raisons-Comparaisons-Educations /L'Harmattan*, 9, 205-217.

EKLER

Ek 1: Fransızca Motivasyon ve Tutum Ölçeği

FRANSIZCA MOTİVASYON ve MOTİVASYON FAKTÖRLERİ ANKETİ

Kıymetli Katılımcı,

Bu anketin hazırlanma amacı, gerçekleştirilecek olan motivasyon konulu bilimsel bir araştırma için gerekli olan veriyi elde etmektir. Ankete verdiğiniz cevaplar kesinlikle sizi **eleştirmek** ya da **not olarak değerlendirmek** için kullanılmayacaktır. Aşağıdaki soruların belirli bir cevabı bulunmayıp her öğrenci için farkllık gösterebilir. Bu sebeple, ankette yer alan soruları lütfen dikkatli bir biçimde okuyunuz ve samimi olarak cevaplandırınız. Anketin amacına ulaşması için sorularda yer alan seçeneklerden size en uygun olanını seçmeniz önem arz etmektedir.

Soruların yanıtı için aşağıda bulunan ölçütleri kullanmanız gerekmektedir. Sorudaki yargıya **tamamen katılıyorsanız** 5'i; **kesinlikle katılmıyorsanız** 1'i seçiniz. Eğer verilen yargının cevabı bu seçeneklerden farklıysa 1 ile 5 arasında size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

Sınıfınız:

☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf

Cinsiyetiniz:

☐ Erkek ☐ Kız

Fransızca Motivasyon Ölçüm Anketi

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Fransızca öğrenmek çok keyiflidir.	1	2	3	4	5
2	Okulu bitirince Fransızca öğrenmeyi tamamen bırakacağım çünkü ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
3	İleride de mümkün olduğunca çok Fransızca öğrenmeyi planlıyorum.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
4	Zamanımı Fransızca dışındaki diğer derslere ayırmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
5	Fransızca dersi okul programının önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
6	Fransızca dersinde öğrendiklerim üzerine sıklıkla aktif olarak düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Eğer Fransızca okulda öğretilmiyor olsaydı, öğrenmek için hiç uğraşmazdım.	1	2	3	4	5
8	Fransızca ödevlerimi yaparken elimden gelenin en iyisini yaparım.	1	2	3	4	5
9	Dürüstçe söylemek gerekirse Fransızca'yı sadece idare edecek kadar çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Eğer öğretmenim birisinin fazladan Fransızca ödevi yapmasını isterse, kesinlikle gönüllü olmam.	1	2	3	4	5
11	Fransızca ödevlerimde öğretmenim yanlışlarım olduğunu söylerse, her zaman ödevi tekrardan yazar ve hatalarımı düzeltirim.	1	2	3	4	5
12	Eğer yerel bir Fransızca TV kanalı olsaydı asla izlemezdim.	1	2	3	4	5
13	Fransızca bir şarkı duyduğumda dinlerim ve sadece kolay kelimelere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
14	Fransızca derslerinde Fransızca ve Türkçe karışık konuşulsun isterim.	1	2	3	4	5
15	Diğer derslerimle karşılaştırdığımda en çok Fransızca dersini severim.	1	2	3	4	5
16	Eğer okulumda Fransızca kulübü olsaydı kesinlikle katılırdım.	1	2	3	4	5
17	Fransızca dersini seçme kararı bana kalmış olsaydı da kesinlikle Fransızca'yı seçerdim.	1	2	3	4	5
18	Fransızca çalışmayı hiç ilgi çekici bulmuyorum.	1	2	3	4	5
19	Fransızca bir tiyatro oyununa sadece yapacak başka bir şey yoksa giderim.	1	2	3	4	5
20	Eğer çevremde Fransızca konuşan aileler olsaydı, onlarla asla Fransızca konuşmazdım.	1	2	3	4	5
21	Eğer yeterince Fransızca bilseydim ve imkanım olsaydı, her fırsatta Fransızca dergi ve gazeteleri okurdum.	1	2	3	4	5
22	Ailem Fransızca derslerim için çok yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
23	Ailem Fransızca derslerim için daha fazla zaman ayırmam gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5
24	Ailem, Fransızca derslerinde problem yaşarsam öğretmenimden yardım istememi öğütler.	1	2	3	4	5
25	Ailem mümkün olduğu kadar çok Fransızca çalışmam için beni destekler.	1	2	3	4	5
26	Ailem ciddi şekilde Fransızca öğrenmeye çalışmamı ister.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
27	Fransızca sınıfımda konuşurken kendimden emin hissederim.	1	2	3	4	5
28	Fransızca dersinde gönüllü söz almaktan utanırım.	1	2	3	4	5
29	Fransızca derslerinde konuşurken kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
30	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi Fransızca konuştuğunu hissederim.	1	2	3	4	5
31	Fransızca konuştuğumda diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkarım.	1	2	3	4	5
32	Fransızca öğretmenim derste aktiftir.	1	2	3	4	5
33	Fransızca öğretmenim derste içten değildir.	1	2	3	4	5
34	Fransızca öğretmenim derste arkadaşça davranır.	1	2	3	4	5
35	Fransızca öğretmenim derste yaratıcı değildir.	1	2	3	4	5
36	Fransızca öğretmenim derste güven vericidir.	1	2	3	4	5
37	Benim için Fransızca dersleri anlamlı değildir.	1	2	3	4	5
38	Benim için Fransızca dersleri kolaydır.	1	2	3	4	5
39	Benim için Fransızca dersleri eğlencelidir.	1	2	3	4	5
40	Benim için Fransızca dersleri önemlidir.	1	2	3	4	5
41	Benim için Fransızca dersleri zorlayıcı değildir.	1	2	3	4	5