



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.650113

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi
OMU Journal of Education Faculty
2020, 39(1), 240-266

Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki

Özlem KARAKIŞ¹

Makalenin Geliş Tarihi: 22.11.2019

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 27.06.2020

Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişkinin incelendiği mevcut araştırma 280 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kişisel Bilgiler Anketi, Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin (AMTB) kullanıldığı çalışmada elde edilen verilere göre, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme-yönelimi boyutunda yüksek, performans-yaklaşma boyutunda orta ve performans-kaçınma boyutunda düşük düzeyde oldukları; başarı yönelimi gruplarına dağılımı ile hazırlık eğitiminin zorunlu veya isteğe bağlı alma ve cinsiyet dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında yüksek olduğu; kadın ve erkek öğrencilerin ve hazırlık eğitimini zorunlu veya isteğe bağlı alan öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu ve grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile öğrenme-yönelimi alt boyut puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-yaklaşma yönelimi alt boyut puanı arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile öğrenme-yönelimi puanı arasında kadın ve erkek öğrenciler ve İngilizce hazırlığı zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrenciler için elde edilen korelasyonlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma yönelimi boyutu arasındaki korelasyonların cinsiyet ve İngilizce hazırlığı zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre düşük düzeyde, negatif olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Başarı yönelimi, Yabancı dil motivasyonu, İngilizce öğrenmeye karşı tutum, Hazırlık sınıfı, Yabancı dil eğitimi.

GİRİŞ

Öğrencilerin eğitim ve sosyal hayatlarında başarılı olmaları beklenmekte; fakat “başarı” denilince ilk akla gelen eğitim hayatlarındaki başarı olmaktadır; bundan dolayı, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak düşünülen “başarı” kavramını anlamak önemli hale gelmektedir. Başarı kavramı üzerine çalışan eğitimciler, duygusal ve motivasyonel süreçlerin bilişsel beceriler üzerindeki etkilerine dikkat çekmişlerdir (Ames ve Archer,1988). Böylece, başarı üzerinde sadece bilişsel öğelerin

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 0000-0001-8934-3912

Karakış, Ö. (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(1), 240-166. DOI: 10.7822/omuefd.650113

değil duygusal ve motivasyonel öğelerin de belirleyici olduğu kabul görmeye başlamıştır (Ames,1992; Linnerbrink ve Pitrich,2002). Yabancı dil eğitiminde de akademik başarının altında yatan öğrenci davranışlarının belirlenmesinde bu duygusal ve motivasyonel öğelerden olan yabancı dil motivasyonunun ve başarı yöneliminin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi

Heyecan, kararlılık ve süreklilik gibi yabancı dil öğrenmede başarının kilit noktalarından biri olan motivasyon (Dörnyei,2001), bireyin yabancı dili öğrenme isteği ve dil öğrenirken alınan haz sayesinde o dili öğrenmek isteme seviyesi olarak tanımlamıştır (Gardner,1985:10). Araştırmacılar tarafından farklı sınıflamaları yapılmış olan yabancı dil motivasyonu, Gardner ve Lambert (1972) tarafından 'bütünleyici' ve 'araçsal'; Dörnyei (1994) tarafından "dil seviyesi", "öğrenci seviyesi" ve "öğrenme ortamı seviyesi" ve Williams ve Burden (1997) tarafından "iç faktörler" ve "dış faktörler" olarak sınıflanmıştır. Bütünleyici motivasyon, bir toplumda yer edinebilmek için hedef dilin kültürünü benimseyerek güdülenme; araçsal motivasyon ise bilimsel yazıları okuyabilmek, çeviri yapabilmek veya kariyerinde ilerleyebilmek için güdülenme olarak tanımlanabilir (Brown,1994). Dörnyei'nin (1994) sınıflaması ise, dil seviyesi, bütünleyici ve araçsal motivasyonel sistemleri kapsamaktadır. Bütünleyici motivasyon, farklı kültürel gruplar ve hayat tarzlarına kapalı olmama ve onlara saygı duymayı; bir süre sonra bu farklı toplulukların tamamıyla özdeşleşme ve hatta bireyin kendi grubundan çekilmesini içerir (Dörnyei,2006). Öğrenci seviyesi, başarı ihtiyacı ve öz-güven olmak üzere iki motivasyonel bileşenden oluşmaktadır ve öğrencilerin geçmişte geliştirdikleri özelliklerle ilgilenir (Dörnyei,1994). Öğrenme ortamı seviyesi ise derse, öğretmene ve gruba ilişkin motivasyonları kapsamaktadır (Dörnyei,1994:279-280). Williams ve Burden'ın (1997), öğrenciyle ilgili içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırdıkları detaylı motivasyonel faktörler kişinin tüm kültür, bağlam ve sosyal durumunu ve hayatında önemli olan kişiler ve bireyin bu kişilerle etkileşimini kapsamaktadır. Gardner'a (1985:10) göre yabancı dil motivasyonu, motivasyonel yoğunluk, dil öğrenme arzusu ve dil öğrenmeye yönelik tutum olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kısaca, yabancı dil motivasyonu, dil öğrenme için çaba gösterme, o dili öğrenmeye istek duyma ve o dili öğrenebilmek için gerekli aktiviteleri yerine getirme arzusu olarak tanımlanabilir. Motivasyonun dil öğrenimindeki yetersizlikleri telafi etmesinden dolayı yabancı/ikinci dil öğrenimi başarısını etkileyen ana faktörlerden biri olduğu öğretmenler ve araştırmacılar tarafından da kabul edilmiştir (Ely,1986; Gardner,2000; Scarcella ve Oxford,1992; Tremblay ve Gardner,1995); çünkü yetenekli kişiler bile program ve öğretmen kim olursa olsun motivasyon olmadan uzun vadeli hedeflerine ulaşamazlar (Krashen,1981). Dolayısıyla, motivasyon yabancı dil öğreniminde materyal ve program hazırlanırken dikkate alınması gereken önemli bir faktördür (Petrides,2006). Öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarını arttırmak için öğretmenlerin sıcak ve tehditkâr olmayan bir sınıf ortamı sağlamaları, öğrencileri öğrendiği yabancı dil aracılığıyla başarıyı yakalamış kişilerle biraraya getirmeleri, öğrencinin derslere aktif katılımını sağlamaları, hedef dilin kültürü ve değerleri ile farkındalık yaratmaları gerekmektedir (Karakış,2014). Dörnyei ve Ushioda (2001) yabancı dil motivasyonunun sürdürülebilmesi içinse öğrenimi uyarıcı ve zevkli hale getirmenin, görevleri motive edici şekilde sunmanın, belirli öğrenci amaçları tespit etmenin, öğrencilerin özerk olmalarını sağlamanın, özü motive edici stratejileri kullanmanın ve öğrenciler arasında işbirliğini teşvik etmenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil motivasyonu sağlanan öğrencilerin sınıf ortamında başarı elde etmesi de kaçınılmaz olacaktır. Öğrencilerin başarıyı elde etmek için farklı düzeylerde ve farklı amaçlarla başarılı olmaya güdülenmelerine neden olan "başarı yönelimi" de eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken diğer önemli bir faktördür.

Aynı zekâ ve yeteneğe sahip öğrencilerin farklı düzeylerde başarı seviyelerinde olmalarının sebebini araştıran eğitimciler bu durumu öğrencilerin farklı amaçlar benimsemesi ve farklı düzeylerde başarılı olmaya güdülenmeleri, başka bir ifadeyle "başarı yönelimi teorisi" ile açıklamaktadırlar (Ames,1984;

Dweck,1986; Maehr,1983; Nicholls,1984). Bireylerin başarıyı elde etmek için motivasyonlarını sağlayan temel neden olan başarı yönelimi, öğrencileri motivasyona sahip veya sahip değil olarak kategorize etmek yerine, öğretme-öğrenme sürecinde onların akademik başarıları, hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirme çabalarını dikkate alır (Akın 2006a, Eryenen 2008); başarı yöneliminde önemli olan öğrencilerin okulda başarılı olmalarını sağlayan faktörlerin belirlenmesi (Elliot ve McGregor,2001; Kaliski ve ark.,2006; Kaplan ve Maehr,2007; Miller 2004) ve başarı ile ilgili sahip olduğu yeterliği nasıl değerlendikleridir (Kaliski ve ark.,2006; Miller 2004;). Kısacası, başarı yönelimi, öğrencilerin aktivitelere katılırken ve verilen görevleri yerine getirirken hangi amaçla yaptıklarını, gösterdikleri performansın sebeplerini açıklamayı temel almaktadır. Başarı yönelimleri üzerinde yapılan araştırmalar, yeteneğin geliştirilebilir ve geliştirilemez olmasıyla ilgili inancın, öğrencilerin kendi yetenek düzeylerini nasıl algıladıklarının (Ames,1992; Dweck,1986; Elliot ve Church,1997), öğrencilerin bilgi, beceri, ödev ve sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarının “performans” veya “öğrenme” yönelimli olmayı etkilediğini ileri sürmüştür (Dweck & Leggett,1988:256). Öğrenme yönelimli öğrenciler, yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahip olduklarından dolayı herhangi bir alanda kendi yetenek düzeylerini düşük ya da yüksek görmemektedirler; dolayısıyla sahip oldukları bilgi ve becerilerini geliştirmeye (Elliot,1999; Elliot ve Dweck,1988); diğerlerinin performanslarının değerlendirmesi onlar için önemli değildir (Elliot,1999); kendi öğrenme sürecine daha çok önem verirler ve bunun için çabalarlar (Ames ve Archer,1988). Öğrenme sürecinde karşılaştığı içerikleri tam anlamıyla içselleştiren ve konulara hâkim olan öğrenme yönelimli (Akın,2006a: 21-22) öğrenciler, merak ve becerilerini geliştirme amacıyla motive olmaktadır. Bu öğrenciler, başarıyla ilgili standartları kendileri koymakta, akademik yeteneklerini geliştirmeye odaklanmakta, başarı ve başarısızlığı çabaya bağlamakta ve öğrenmede hataları doğal olarak karşılamaktadırlar (Akın,2008; Ames,1992; Miller,2004; Nicholls,1984). Hata ve zorluklarla karşılaştıklarında ise azimlidirler, kaçmazlar, asla pes etmezler, zor işler yerine orta zorlukta görevler seçerler (Akın,2006a:56; Dweck,1986:1040; Dweck ve Leggett,1988; Elliot,1999). Derin bilişsel stratejileri kullanma, yüksek motivasyona ve yapacağı işlere karşı istekli olma gibi davranışlar öğrenme yönelimli öğrencilerin diğer belirgin özellikleri arasındadır (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988). Diğer bir başarı yönelimi olan performans yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, performans yöneliminin başarı ve bazı değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna varılmış ve performans yönelimi performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki gruba ayrılmıştır (Butler, 1992; Elliot 1999; Elliot ve Dweck, 1988; Elliot ve Harackiewicz 1996; Elliot ve McGregor 2001). Yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı ve hata yapma korkusu performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimli bireylerin ortak özellikleridir; düşük yetenek beklentisi performans-kaçınma başarı yönelimine ve başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi performans-yaklaşma başarı yönelimine işaret etmektedir (Elliot,1999). Öğretim etkinliklerine kendi performans düzeylerinin sınıf arkadaşlarından daha yüksek olduğunu göstermek için katılan öğrenciler performans-yaklaşma yönelimlidirler; sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin olumsuz eleştirilerinden ve diğerlerinden daha yeteneksiz görünmekten kaçınmak için katılan öğrenciler de performans-kaçınma yönelimlidirler (Elliot & Church,1997; Elliot & McGregor,2001; Pintrich,2000). Performans-kaçınma yönelimli öğrenciler, akademik görevlere karşı güvensizlik hissettiklerinden ve başkalarına yeteneksiz görünecekleri ve komik duruma düşecekleri korkusu ile de yardım istemekten çekindiklerinden dolayı kendilerini akademik anlamda kısıtlı bir alanda tutarlar ve başarısız olmamak için çalışmalarını kolayca bırakabilirler (Akın 2006b; Elliot,1999; Midgley ve Urda,2001; Pintrich, Conley ve Kempner,2003). Performans-yaklaşma yönelimli öğrenciler ise, benzer başarı durumlarında ısrarlı çabalarını ve rekabete dayalı mücadelelerini sürdürürler fakat olası bir başarısızlık durumunda kaygıları yükselebilir ve motivasyonları düşebilir (Elliot,1997). Performans-yaklaşma yönelimli öğrenciler çok çalışmakta ve akranlarını geçmek için çok çaba harcamaktadırlar (Svinicki,2005).

İlgili Literatür

İlgili literatür incelendiğinde, üniversite öğrencileri üzerinde başarı yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, kadın öğrencilerin öğrenme-yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilerin düzeylerinden yüksek olduğu; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelim düzeyleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmadığı (Altıparmak,2015); öğretmen adaylarının öğrenme-yönelimlerinin yüksek olduğu ve adaylarının çok azının performans-kaçınma yönelimli olduğu (Arslan,2011); adayların büyük çoğunluğunun öğrenme-yönelimli ve performans-yaklaşma yönelimli, çok azının da performans-kaçınma yönelimli olduğu ve cinsiyet değişkenine göre kadınların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimli oldukları, erkeklerin ise daha yüksek performans-kaçınma yönelimli oldukları (Aydın ve diğ.,2014); başarı yönelimi ve motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (Cengiz ve Kabakçı,2014 ; Erman ve diğ.,2004); öğrencilerin cinsiyetlerinin başarı yönelimleri alt boyutlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı (İzci ve Koç,2012); öğrenme-yönelimi boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı (Kaya,2016); öğrenme-yönelimi ve performans-kaçınma ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, performans-kaçınma yönelim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Küçüköğlü ve diğ.,2010); üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma yönelimli, orta düzeyde öğrenme-kaçınma başarı yönelimli, düşük düzeyde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimli oldukları (Kayaş,2013); kız öğrencilerin öğrenme, performans-yaklaşma yönelimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu; kız ve erkek öğrencilerin performans-kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı (Lochbahum ve diğ.,2013; Mentiş Köksoy,2015); öğrenme-kaçınma yöneliminin cinsiyete göre farklılaştığını; öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin ise cinsiyete göre farklılık göstermediği (Odacı ve diğ., 2013); öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenme-yönelimli, daha sonra performans-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimli oldukları; öğrenme-yönelimi ile cinsiyet arasında kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı (Toğluk,2009); öğrenme-yönelimi, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlandığı (Tutaş,2011); üniversite öğrencilerinin sırasıyla öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimli oldukları (Uçar,2012); kadın ve erkek öğretmen adaylarının başarı yönelimleri alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmadığı (Vahapoğlu,2013) çalışmalara rastlanmıştır.

Yabancı dil motivasyonu ile ilgili literatürde, üniversite öğrencilerinin araçsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Al-Tamimi ve Shuib,2009; Uludağ,2001); erkek öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının kadın öğrencilerinin motivasyonlarından daha yüksek olduğu (Altan,1994); İngilizce aracılığıyla eğitim yapmak zorunda oldukları için güdülemelerinin yüksek olduğu (Baştürkmen,1995); yabancı dil motivasyon düzeylerinin eğitimleri süresince dalgalanmaya uğradığı (Campbell ve Storch,2011; Emeksiz,2016); kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla güdülendikleri (Chang,2005; Ertan,2008; Mori ve Gobel,2006; Moriam,2008; Nikitina ve Furuoka,2005; Peacock,1997; Pulat,2010); kadın ve erkek öğrencilerin bütünleştirici motivasyon ile araçsal motivasyon düzeyleri ortalamaları arasında fark olmadığı (Ghanea, Pisheh ve Ghanea, M. H., 2011; Sayadian ve Lashkarian,2010); öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu (Gonzales,2010; Guilloteaux,2007; Samad ve diğ., 2012; Sarıyüpeoğlu,2011; Gültekin Talayhan,2018; Wei,2007) fakat bütünleyici motivasyon düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu (Gonzales,2010; Guilloteaux,2007; Gültekin Talayhan,2018); bütünleştirici motivasyonun yabancı dil sınıfında öğrencinin başarısını öngörmede önemli olduğu (Hashimoto,2002;

Hernández,2008); motivasyon ve yabancı dil öğrenme başarısının güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu (Büyükyazı,1995; Hiromori,2009; Hsieh,2008; Karagül,2019; Kato, Yasumoto ve Aacken,2007, Kesin,2008); sözlü sunumların öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını arttırdığı (Gürbüz,2019); içsel motivasyon ve başarı açısından kadın ve erkek arasında bir fark olmadığı (Kesin,2008); araçsal motivasyonun yüksek ve düşük başarıyı etkilediği (Li ve Pan,2009); bütünleştirici motivasyonun daha fazla başarıya neden olduğu (Li ve Pan,2009; Samad ve diğ.,20102); kadın ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (Rastegar ve diğ.,2012; Sadighi ve Zarafshan,2006; Salem,2006) çalışmalara rastlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimleri ne düzeydedir?
- 2.Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri (toplam puan üzerinden), başarı yönelimleri ve başarı yönelimi grupları cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimi grupları arasındaki ilişki nedir?
4. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki nedir?
5. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasında ilişki cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Mesleki başarının bir ön basamağı olarak değerlendirilen üniversite eğitiminde, ilk yıllardaki İngilizce hazırlık eğitiminin lisans eğitimlerinin önemli bir başlangıcı olduğu düşünülürse, öğrencilerin başarı yönelimlerinin ve yabancı dil motivasyonlarının bilinmesinin ve elde edilen bu bilgilerin eğitim etkinliklerinde dikkate alınmasının öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında ve gerekli bilgi ve beceriyle donanımlı hale getirilebilmelerinde olumlu yönde etkisi olacaktır. Akademik başarı artan öğrencilerin okul etkinliklerine katılımına, sorumluluk almalarına ve okula aidiyet duygularının gelişmesine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca, başarı yönelimlerinin alt boyutlarından ve öğrencileri yabancı dil öğrenmeye motive eden veya motivasyonlarını düşüren faktörlerden elde edilen bilgilerin öğretmenler tarafından analiz edilerek işe koşulması önem arz etmektedir. Dolayısıyla üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bilinmesinin onların dil öğrenmede başarılarının arttırılmasını sağlamada önemli olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması da mevcut çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öncelikle, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı yönelimleri ve yabancı dil motivasyon düzeylerini ortaya koyma amacı taşıdığından dolayı betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Var olan bir durumu ortaya koyma amacı taşıyan araştırmalar betimsel tarama

modeli kapsamında incelenilir (Balcı,1995; Gay & Airasian, 2000). Ayrıca, araştırma üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı yönelimleri ve yabancı dil motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını da incelemektedir. Dolayısıyla, araştırma, iki ve/veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde de yürütülmüştür (Karasar,2013). Araştırmanın bağımlı değişkenleri İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı yönelimleri ve yabancı dil motivasyon düzeyleri; bağımsız değişkenleri ise öğrencilerin cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı alma durumudur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan büyük bir üniversitenin (yaklaşık 33000 öğrenci ve 1450 öğretim elemanı) Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Bağımsız Değişkenlerin Frekans ve Yüzdesi

| Değişken | Düzy | N | % |
|------------------------------|--------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 184 | 65,70 |
| | Erkek | 96 | 34,30 |
| Hazırlık Eğitimi Alma Durumu | Zorunlu | 233 | 83,20 |
| | İsteğe Bağlı | 47 | 16,80 |

Tablo 1'de özetlendiği gibi bu araştırmanın verilerini 184'ü kadın, 96'si erkek olmak üzere toplam 280 öğrencinin cevabı oluşturmaktadır. Öğrencilerin %83,20'si (N=233) hazırlık eğitimini zorunlu aldığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumu ile ilgili demografik bilgileriyle ilgili verileri edinebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgiler Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Midgley ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan "Başarı Yönelimler Ölçeği (BYÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) 17 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır: 1-6 arasındaki maddeler öğrenme yönelimi (ÖY), 7-12 arasındaki maddeler performans-yaklaşma yönelimi (PYAY), 13-17 arasındaki maddeler ise performans-kaçınma yönelimi (PKAY). Başarı Yönelimler Ölçeği "1=Hiçbir Zaman", "2 =Nadiren", "3= Sık Sık", "4=Genellikle" ve "5 =Her Zaman" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili başarı yönelimine sahip olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada, "Öğrenme yönelimi" ve "Performans-yaklaşma yönelimi" boyutlarından alınan puanlar : 6-14 arası düşük, 15-22 arası orta, 23-30 arası yüksek; "Performans-kaçınma yönelimi" boyutundan alınan puanlar ise 5-11 arası düşük, 12-18 arası orta, 19-25 arası yüksek olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeylerini belirlemek için Gardner (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye adaptasyonu Doğan (2009) tarafından yapılmış olan Motivasyon ve Tutum Ölçeği (AMTB)'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları kullanılmıştır. Ölçek "1=Hiçbir Zaman", "2 =Nadiren", "3= Sık Sık", "4=Genellikle" ve "5 =Her Zaman" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Mevcut araştırmada toplam puan üzerinden değerlendirilen Yabancı Dil Motivasyon Ölçeğinden 72 puan ve altı "düşük", 73 puan ve üstü "yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeklerin yapı geçerliğinin test edilmesi için Mplus programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup yöntem olarak Ortalama ve Varyansa Göre Düzeltilmiş Ağırlıklı En Küçük Kare yöntemi (Mean and Variance Adjusted Weighted Least Square-WLSMV) kullanılmıştır. DFA analizleri sonucunda ölçeklere ilişkin uyum iyiliği sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri²

| İyilik Uyum İndeksi | Kabul Edilebilir Sınır | Başarı Yönelimleri Ölçeği | Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği |
|---------------------|--------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| X ² /sd | <5 Orta düzeyde <3 İyi uyum | 421,91/116=3,63 | 1820,33/521=3,49 |
| CFI | >0,90 | 0,96 | 0,86 |
| NNFI | >0,90 | 0,95 | 0,85 |
| RMSEA | <0,08 | 0,08 | 0,08 |

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk,2010; s.271-272)

Geçerlik analizlerinde örneklemin küçük olması nedeniyle her bir ölçeğin kayıp verileri kendi veri setlerinde silinerek Yabancı Dil Motivasyon ölçeği için geçerlik çalışması N=316 ve başarı yönelimleri ölçeği için N=357 üzerinden yapılmıştır. İlk olarak öğrenme yönelimi (6 madde), performans-yaklaşma yönelimi (6 madde) ve performans-kaçınma yönelimi (5 madde) olarak üç boyutlu yapıdan oluşan Başarı Yönelimleri Ölçeği’nin DFA analizi sonucunda maddelerin standardize yol katsayılarının 0,633-0,960 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenirken alt boyutlar arasındaki korelasyonlar sırasıyla $r=-0,064$; $0,260$ ve $0,458$ ’dir. Bu ölçeğin Tablo 3.2’de verilen uyum indeksleri incelediğinde verinin test edilen yapıya iyi derecede uyum sağladığı görülmektedir. Başarı Yönelimleri Ölçeği’nin öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlikleri sırası ile $0,843$; $0,890$ ve $0,862$ olarak hesaplanırken ölçeğin genel güvenirliliği tabakalı alfa ile $0,908$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach, Schonemann ve Brennan (1965) alt boyutlara sahip ölçme araçlarından elde edilen birleşik puanların güvenirliliği için Tabakalı Cronbach Alfa (Stratified Cronbach Alpha) katsayısının kullanımı önermiştir. Tabakalı Cronbach Alfa katsayısı R programında, “sirt” (Robitzsch, 2017) paketi kullanılarak hesaplanmıştır.

İkinci olarak dört boyutlu Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği’nin DFA sonucunda standardize yol katsayılarının $0,232$ - $0,999$ arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. DFA analizi sırasında örneklemin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülen korelasyon matrisinin pozitif tanımlanmadığı uyarısı nedeniyle korelasyon matrisi hesaplanırken düzgülendirme (smoothing) işlemi yapılmıştır. Tablo 3.4’te özetlendiği üzere verinin modele iyi düzeye yakın derecede uyum sağladığı görülmektedir. Bu ölçeğin motivasyon yoğunluğu (10 madde), İngilizce öğrenme isteği (10 madde), araçsal yönelim (4 madde) ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum (10 madde)

² Uyum iyiliği istatistiklerinden hangisi/lerinin kullanılacağına dair alanyazında tam bir uzlaşma yoktur. Yukarıda sıklıkla raporlanan uyum indekslerinden bazıları özetlenmiştir. Hu ve Bentler (1999) çalışmalarında RMSEA, SRMR gibi modelin karmaşıklığından etkilenmeyen bir indeksle birlikte bağımsız modelle karşılaştırmaya dayalı CFI ya da NFI gibi indekslerin kullanılmasını önermiştir. Burada da kabul edilebilir sınırlar içerisinde iki ve daha fazla uyum indeksini sağlayan veri setleri modele iyi uyum göstermiş olarak kabul edilmiştir.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6 (1), 1-55.

alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlikleri sırası ile 0,730; 0,802; 0,693 ve 0,865 olarak hesaplanırken ölçeğin genel güvenirliliği tabakalı alfa ile 0,923 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar betimsel istatistiklerle özetlenmiştir. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermesi ve bağımsız değişkenlerin kategorilerinde yeterince gözlem olması nedeniyle ikinci araştırma sorusu kapsamında ilişkisiz örneklem t testi, üçüncü araştırma sorusu kapsamında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve dördüncü araştırma sorusu kapsamında ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinde anlamlı çıkan F değeri sonucunda farkın hangi iki gruptan kaynaklandığı ikili karşılaştırma testlerinden (Post Hoc) gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını gerektirmeyen Scheffe testi kullanılmıştır. İkinci araştırma sorusunu çözmeden önce Başarı Yönelim Ölçeğinde, bireylerin hangi başarı yönelim grubuna dahil olduğunu belirlemek için alt boyut puanları standart puanlara dönüştürüldükten sonra her bir birey en yüksek standart puana sahip olduğu başarı yönelim grubuna atanmıştır. Dolayısıyla ikinci araştırma sorusunda, standart puanlara dayanarak oluşturulan başarı yönelimi grupları değişkeninin kategorik olması nedeniyle bireylerin başarı yönelimiyle cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumu değişkenleri arasındaki ilişki Ki-kare analiziyle incelenmiştir. ANOVA ve t testi için kontrol edilmesi gereken bir diğer varsayım olan grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Grup varyanslarının homojen olmadığı gruplarda serbestlik derecesi ve t istatistiği yeniden hesaplanan (düzeltme formülüne göre elde edilen) değerlere göre değerlendirilmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın 0,05 alfa düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen η^2 , bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0,00-1,00 arasında değişir. Bu katsayı $\eta^2=0,01$ için küçük, $\eta^2=0,06$ için orta ve $\eta^2=0,14$ için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s.44). Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak uzlaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte bu çalışmada ve Kirk (2008, s.138) ve Büyüköztürk'ün (2011, s.32) sıklıkla kullanıldığını belirttiği sınırlar üzerinden araştırmanın sonuçları yorumlanmıştır. Bu sınırlar, korelasyon katsayısının mutlak değer olarak $r \geq 0,90$ ise çok yüksek; $r=0,70-0,89$ ise yüksek; $r=0,69-0,30$ ise orta ve $r \leq 0,29$ ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır. Beşinci araştırma sorusunda Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği ile Başarı Yönelimleri Ölçeği alt boyutları arasında elde edilen anlamlı korelasyonların cinsiyet ve hazırlık eğitimi alma durumuna göre değişip değişmediği Fisher's Z istatistiği ile incelenmiştir. Fisher's Z istatistiği ve p anlamlılık değeri R programında fonksiyon yazarak hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 08.05.2018

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2018/112

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimleri ne düzeydedir?" sorusunun cevabı betimsel istatistiklerle

incelenmiştir. Başarı yönelimleri alt ölçekleri için hesaplanan betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Başarı Yönelimleri Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

| Alt Boyut | Düşük | | Orta | | Yüksek | | Ortalama | S.S. |
|------------------------------|-------|-------|------|-------|--------|-------|----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Öğrenme Yönelimi | 13 | 4,60 | 122 | 43,60 | 145 | 51,80 | 22,76 | 4,64 |
| Performans-yaklaşma yönelimi | 87 | 31,10 | 107 | 38,20 | 86 | 30,70 | 18,68 | 6,83 |
| Performans-kaçınma yönelimi | 205 | 73,20 | 57 | 20,40 | 18 | 6,40 | 9,67 | 4,83 |

Tablo 3 incelendiğinde öğrenme yönelimi boyutunda yüksek düzeyde puan alan öğrenci oranının en fazla (%51,80) olduğu gözlenirken performans-yaklaşma boyutunda orta düzeyde (%38,20), performans-kaçınma boyutunda ise düşük düzeyde (%73,20) puan alan öğrenci oranlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları sırasıyla $\bar{X}=22,76$ ile yüksek, $\bar{X}=18,68$ ile orta ve $\bar{X}=9,67$ ile düşük düzeydedir. Öğrencilerin düşük-orta-yüksek kategorilere dağılımları ile ortalama puanları arasında bir uyum bulunduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Motivasyonu alt ölçekleri için hesaplanan betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Yabancı Dil Motivasyonu Alt Ölçeklerin İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

| Alt Boyut | Düşük | | Yüksek | | Ortalama | S.S. |
|---------------------------------|-------|-------|--------|--------|----------|-------|
| | N | % | N | % | | |
| Motivasyon yoğunluğu | 68 | 24,30 | 212 | 75,70 | 34,55 | 5,99 |
| İngilizce öğrenme isteği | 18 | 6,40 | 262 | 93,60 | 39,65 | 5,90 |
| Araçsal yönelim | 8 | 2,90 | 272 | 97,10 | 17,20 | 2,05 |
| İngilizce öğrenmeye karşı tutum | 28 | 10,00 | 252 | 90,00 | 40,62 | 6,80 |
| Ölçek Geneli | 0 | 0,00 | 280 | 100,00 | 132,03 | 16,80 |

Tablo 4 incelendiğinde Yabancı Dil Motivasyonu Ölçeği’nin motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, araçsal yönelim ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarındaki öğrenci ortalamaları sırasıyla $\bar{X}=34,55$; 39,65; 17,20 ve 40,62’dir ve yüksek düzeydedir. Ölçek genel ortalaması ise $\bar{X}=132,03$ olarak hesaplanmıştır ve yüksek düzeydedir. Öğrencilerin düşük ve yüksek kategorilere dağılımları ile ortalama puanları arasında bir uyum bulunduğu söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri, başarı yönelimleri ve başarı yönelim grupları cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yabancı dil motivasyonu ölçeği ve başarı yönelimleri ölçeği alt boyutları için t testiyle, başarı yönelim grupları için ki-kare analiziyle cevap aranmıştır.

Yabancı Dil Motivasyonu ölçeği toplam puanları için cinsiyet ve hazırlık eğitimi değişkenlerine göre hesaplanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği Toplam Puanları İçin Cinsiyet ve Hazırlık Eğitimi Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | N | Ortalama | S.S. | t | sd | p |
|-------------------------|--------------|-----|----------|-------|------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 184 | 132,50 | 16,89 | 0,65 | 278 | 0,51 |
| | Erkek | 96 | 131,11 | 16,68 | | | |
| Hazırlık Eğitimi Durumu | Zorunlu | 233 | 132,01 | 16,86 | 0,96 | 279 | 0,97 |
| | İsteğe Bağlı | 47 | 132,11 | 16,65 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde Yabancı Dil Motivasyon Ölçeğinde kadın ve erkek öğrencilerin ortalaması sırasıyla $X̄=132,50$ ve $X̄=131,11$ 'dir ve grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamış, ortalamalar birbirine benzer olarak bulunmuştur ($t=0,65$; $p>0,05$). Bu sonuca dayanarak kadın ve erkek öğrencilerin dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir. Diğer yandan hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin ortalaması sırasıyla $X̄=132,01$ ve $X̄=132,11$ 'dir ve grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=0,96$; $p>0,05$). Bu sonuca dayanarak hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir.

Başarı yönelimleri ölçeği alt test puanları için cinsiyet değişkenine göre hesaplanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Başarı Yönelimleri Ölçeği Alt Test Puanları İçin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Ölçek | Grup | N | Ortalama | S.S. | t | sd | p | η^2 |
|------------------------------|-------|-----|----------|------|-------|-----|-------|----------|
| Öğrenme yönelimi | Kadın | 184 | 22,92 | 4,73 | 0,81 | 278 | 0,42 | - |
| | Erkek | 96 | 22,45 | 4,49 | | | | |
| Performans-yaklaşma yönelimi | Kadın | 184 | 18,82 | 6,76 | 0,49 | 278 | 0,622 | - |
| | Erkek | 96 | 18,40 | 7,00 | | | | |
| Performans-kaçınma yönelimi | Kadın | 184 | 9,21 | 4,71 | -2,25 | 278 | 0,03* | 0,02 |
| | Erkek | 96 | 10,56 | 4,95 | | | | |

* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde öğrenme yönelimi boyutunda kadın ve erkek öğrencilerin ortalaması sırasıyla $X̄=22,92$ ve $X̄=22,45$ 'tir ve grupların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=0,81$; $p>0,05$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme yönelimi düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir. Benzer şekilde performans-yaklaşma yönelimi boyutunda da kadın ($X̄=18,82$) ve erkek ($X̄=18,40$) öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır ($t=0,49$; $p>0,05$). Dolayısıyla kadın ve erkek öğrencilerin performans-yaklaşma yönelim düzeylerinin de eşit olduğu söylenebilir. Diğer yandan performans-kaçınma yönelimi boyutunda erkek ve kadın öğrencilerin ortalaması sırasıyla $X̄=10,59$ ve $X̄=9,21$ olarak elde edilmiştir ve bu ortalamalar arasındaki fark manidar bulunmuştur ($t=-2,25$; $p<0,05$). Bu sonuca göre erkek öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinin kadın öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak eta kare ($\eta^2=0,02$) değeri dikkate alındığında cinsiyet değişkeninin performans-kaçınma yönelimi alt boyutu puanları üzerindeki toplam varyansın küçük bir kısmını açıkladığı, ortalamalar arasındaki anlamlı farkın örneklem büyüklüğüyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Başarı yönelimleri ölçeği alt test puanları için hazırlık eğitimi değişkenine göre hesaplanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Başarı Yönelimleri Alt Ölçeği Alt Test Puanları İçin Hazırlık Eğitimi Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| Ölçek | Grup | N | Ortalama | S.S. | t | sd | p | η^2 |
|------------------------------|--------------|-----|----------|------|------|--------|-------|----------|
| Öğrenme yönelimi | Zorunlu | 233 | 22,94 | 4,69 | 1,44 | 278 | 0,15 | |
| | İsteğe Bağlı | 47 | 21,87 | 4,33 | | | | |
| Performans-yaklaşma yönelimi | Zorunlu | 233 | 19,32 | 6,86 | 4,05 | 75,04 | 0,00* | 0,18 |
| | İsteğe Bağlı | 47 | 15,47 | 5,74 | | | | |
| Performans-kaçınma yönelimi | Zorunlu | 233 | 10,09 | 5,01 | 4,45 | 102,95 | 0,00* | 0,16 |
| | İsteğe Bağlı | 47 | 7,62 | 3,07 | | | | |

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde öğrenme yönelimi alt boyutunda hazırlık eğitimi zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin ortalaması sırasıyla $X=22,94$ ve $X=21,87$ 'dir ve grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel anlamlı bulunmamıştır ($t=1,44$; $p>0,05$). Bu sonuca dayanarak hazırlık eğitimi zorunlu ve isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin öğrenme yönelim düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir. Performans-yaklaşma yönelimi boyutunda hazırlık eğitimi zorunlu alan öğrencilerin ortalaması ($X=18,82$) ile hazırlık eğitimi isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin ortalaması ($X=15,47$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=4,05$; $p<0,05$). Bu sonuca göre hazırlık eğitimi zorunlu alan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi düzeylerinin hazırlık eğitimi isteğe bağlı alan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Eta kare değeri ($\eta^2=0,18$) incelendiğinde hazırlık eğitimi durumu değişkeninin performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu puanları toplam varyansının önemli bir kısmını açıkladığı söylenebilir. Benzer şekilde, performans-kaçınma boyutunda hazırlık eğitimi zorunlu olarak alan öğrencilerin ortalaması ($X=18,82$) ile hazırlık eğitimi isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin ortalaması ($X=15,47$) arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t=4,05$; $p<0,05$). Bu sonuca göre hazırlık eğitimi zorunlu olarak alan öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinin hazırlık eğitimi isteğe bağlı olarak alan öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Eta kare değeri ($\eta^2=0,16$) incelendiğinde hazırlık eğitimi durumu değişkeninin performans-kaçınma yönelimi alt boyutu puanları toplam varyansının önemli bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

Başarı yönelimi grupları dağılımı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Başarı Yönelimleri Gruplarının Cinsiyete Göre Ki-Kare Analizi Sonuçları

| Başarı Yönelimi Grubu | Kadın | | Erkek | | Toplam | Ki-kare | sd | p |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|----|------|
| | N | % | N | % | | | | |
| Öğrenme yönelimi | 83 | 72,17 | 32 | 27,83 | 115 | | | |
| Performans-yaklaşma yönelimi | 51 | 62,20 | 31 | 37,80 | 82 | 3,68 | 2 | 0,16 |
| Performans-kaçınma yönelimi | 50 | 60,24 | 33 | 39,76 | 83 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde öğrenme yönelimi grubunun %72,17'si kadın, %27,83'ü erkek öğrencilerden; performans-yaklaşma yönelimi grubunun %62,20'si kadın, %37,80'i erkek öğrencilerden ve performans-kaçınma grubunun %60,24'ü kadın, %39,76'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ki-kare analizi sonucuna göre başarı yönelimi grubu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2=3,68$; $p>0,05$). Bu durumda, araştırma kapsamındaki öğrencilerin başarı yönelimi gruplarına dağılımı ile cinsiyet dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, öğrencilerin başarı gruplarının

cinsiyete göre dağılımları (frekansları) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Başarı yönelimi grupları dağılımı ile hazırlık eğitimi durumu dağılımı arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Başarı Yönelimleri Gruplarının Hazırlık Eğitimi Durumuna Göre Ki-Kare Analizi Sonuçları

| Başarı Yönelimi | Zorunlu | | İsteğe bağlı | | Toplam | Ki-kare | sd | p |
|------------------------------|---------|-------|--------------|-------|--------|---------|----|------|
| | N | % | N | % | | | | |
| Öğrenme yönelimi | 91 | 79,13 | 24 | 20,87 | 115 | | | |
| Performans-yaklaşma yönelimi | 68 | 82,93 | 14 | 17,07 | 82 | 3,48 | 2 | 0,18 |
| Performans-kaçınma yönelimi | 74 | 89,16 | 9 | 10,84 | 83 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde öğrenme yönelimi grubunun %79,13'ü zorunlu hazırlık eğitimi alan, %20,87'si isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerden; performans-yaklaşma yönelimi grubunun %82,93'ü zorunlu hazırlık eğitimi alan, %17,07'si isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerden ve performans-kaçınma grubunun %89,16'sı zorunlu hazırlık eğitimi alan, %10,84'ü isteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Ki-kare analizi sonucuna göre başarı yönelimi grubu ile hazırlık eğitimi durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2=3,48$; $p>0,05$). Öğrencilerin başarı yönelimi gruplarına dağılımı ile hazırlık eğitimi gruplarına dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, öğrencilerin başarı gruplarının hazırlık eğitimi gruplarına göre dağılımları (frekansları) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimi grupları arasındaki ilişki nasıldır?" sorusuna ANOVA ile cevap aranmış ve sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11'de özetlenmiştir.

Öğrencilerin başarı yönelimi gruplarına göre yabancı dil motivasyon düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Başarı Yönelimi Gruplarına Göre Yabancı Dil Motivasyon Düzeyi Ortalaması

| Grup | N | Ortalama | S.S. |
|----------------------------------|-----|----------|-------|
| Öğrenme yönelimi (1) | 115 | 136,09 | 17,06 |
| Performans-yaklaşma yönelimi (2) | 82 | 131,73 | 15,55 |
| Performans-kaçınma yönelimi (3) | 83 | 126,69 | 16,27 |

Tablo 10 incelendiğinde başarı yönelimi gruplarının yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasında görece farklar bulunduğu, öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyleri açısından en yüksek grup olduğu ve performans-kaçınma yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalaması en düşük grup olduğu görülmektedir. Başarı yönelimi gruplarının dil motivasyon düzeyleri açısından farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Başarı Yönelimi Gruplarının Yabancı Dil Motivasyon Düzeyi Ortalamaları İçin Yapılan Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Değişkenlik Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | η^2 | Fark |
|---------------------|-----------------|-----|--------------------|------|--------------|----------|------|
| Gruplar Arası | 4269,742 | 2 | 2134,87 | | | | |
| Gruplar İçi | 74459,083 | 277 | 268,81 | 7,94 | 0,00* | 0,05 | 1-3 |
| Toplam | 78728,825 | 279 | | | | | |

*p<0,05

Tablo 11'e göre başarı yönelimi gruplarının yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2,277)=7,94$; $p<0.05$). İkili karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi sonucunda farkın öğrenme yönelimi ile performans-kaçınma yönelimi grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasının performans-kaçınma yönelimi grubu öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasından daha yüksek olduğu; öğrenme yönelimi ile performans-yaklaşma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin ve performans-yaklaşma yönelimi ile performans-kaçınma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasındaki farkları istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, ortalamaların eşit olduğu söylenebilir. Hesaplanan eta değeri ($\eta^2=0,05$) dikkate alındığında başarı yönelimi grubu değişkeninin yabancı dil motivasyonu ölçeği puanlarına ilişkin toplam varyansın orta düzeyde bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki nasıldır?" sorusuna korelasyon analizi ile cevap aranmıştır.

Öğrencilerin başarı yönelimi alt test puanları ile yabancı dil motivasyon düzeyi toplam puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Başarı Yönelimi Alt Test Puanlarının Kendi Aralarındaki ve Yabancı Dil Motivasyon Düzeyi Toplam Puanları ile İlişkileri

| Değişken | İstatistik | Öğrenme Yönelimi | Performans-Yaklaşma Yönelimi | Performans-Kaçınma yönelimi |
|------------------------------|------------|------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Motivasyon | r | 0,38** | 0,09 | -0,14** |
| | p | 0,00 | 0,15 | 0,02 |
| Öğrenme yönelimi | r | 1,00 | 0,26** | -0,02 |
| | p | | 0,00 | 0,78 |
| Performans-yaklaşma yönelimi | r | 0,26* | 1,00 | 0,33* |
| | p | 0,00 | | 0,00 |
| Performans-kaçınma yönelimi | r | -0,02 | 0,33* | 1,00 |
| | p | 0,78 | 0,00 | |

**p<0,01

Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile başarı yönelimleri ölçeğinin öğrenme yönelimi alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenirken ($r= 0,38$; $p<0,01$) performans-kaçınma yönelimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif

ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($r = -0,14$; $p < 0,01$). Başarı Yönelimleri ölçeği alt boyutları arasında ise performans-yaklaşma yönelimi ile öğrenme yönelimi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenirken ($r = 0,26$; $p < 0,01$) performans-kaçınma yönelimi ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r = 0,33$; $p < 0,01$). Değişkenler arasında hesaplanan diğer korelasyonları ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma sorusu kapsamında “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeyleri ve başarı yönelimleri arasında ilişki cinsiyet ve hazırlık eğitimlerinin zorunlu veya isteğe bağlı olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabı Fisher’s Z istatistiğiyle incelenmiştir. Soruya cevap aranırken sadece istatistiksel olarak anlamlı çıkan korelasyonlar üzerine durulmuş, istatistiksel olarak anlamlı olmayan korelasyonlar analize dahil edilmemiştir.

Sonuçlar bir önceki araştırma sorusunda yabancı dil motivasyon ölçeğiyle arasında anlamlı korelasyon bulunan başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarına göre Tablo 13’te özetlenmiştir.

Tablo 13.

Pearson Korelasyon İçin Hipotez Testi Sonucu

| Değişken | Grup | N | r | p | Z | p |
|-----------------------------|--------------|-----|---------------|------|-------|------|
| Öğrenme yönelimi | Kadın | 184 | 0,41** | 0,00 | 1,09 | 0,27 |
| | Erkek | 96 | 0,29** | 0,00 | | |
| | Zorunlu | 233 | 0,36** | 0,00 | -1,02 | 0,31 |
| | İsteğe Bağlı | 47 | 0,49** | 0,00 | | |
| Performans-kaçınma yönelimi | Kadın | 184 | -0,11 | 0,13 | - | - |
| | Erkek | 96 | -0,17 | 0,10 | - | - |
| | Zorunlu | 233 | -0,19 | 0,05 | - | - |
| | İsteğe Bağlı | 47 | -0,24 | 0,11 | - | - |

** $p < 0,01$

Tablo 13 incelendiğinde kadın öğrenci grubunda Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenirken ($r = 0,41$; $p < 0,01$) erkek öğrenci grubunda düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r = 0,29$; $p < 0,01$). Kadın ve erkek öğrenciler için hesaplanan korelasyonlar (ilişki) arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan hipotez testi sonucuna göre Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında kadın ve erkekler için elde edilen korelasyonlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (FisherZ=1,09; $p > 0,05$). Bu sonuca göre, yabancı dil motivasyon düzeyi ve öğrenme yönelimi arasında kadın ve erkek öğrenciler için hesaplanan korelasyonların eşit olduğu söylenebilir. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasındaki korelasyon hazırlık sınıfı eğitimini zorunlu ve istekli alan öğrenci gruplarında sırasıyla $r = 0,36$ ve $r = 0,49$ olarak orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,01$). Hazırlığı zorunlu ve kendi isteğiyle alan öğrenciler için hesaplanan korelasyonlar (ilişki) arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan hipotez testi sonucuna göre Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında hazırlığı zorunlu alan ve isteği ile alan öğrenciler için hesaplanan korelasyonlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (FisherZ=1,02; $p > 0,05$). Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma yönelimi boyutu arasındaki korelasyonlar cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumuna göre Tablo 11’de görüldüğü üzere düşük düzeyde, negatif ve istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$). Performans-kaçınma yönelimi için hesaplanan korelasyonlar istatistiksel

olarak anlamlı bulunmadığından cinsiyet ve hazırlık grupları arasındaki farkın anlamlılık testi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin öğrenme yönelimi boyutunda yüksek, performans-yaklaşma yönelimi boyutunda orta ve performans-kaçınma yönelimi boyutunda düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğunun yeteneğinin geliştirilebilir olduğu inancına sahip oldukları, sadece kendi performanslarıyla ilgilendikleri, kendi öğrenme sürecine daha çok değer verdikleri, öğrenme çalışmalarına merak ve becerilerini geliştirme amacıyla motive oldukları, başarıya yönelik standartlarını kendilerinin belirledikleri, hataları öğrenmenin doğal bir parçası olarak düşündükleri ve azimli oldukları, zor işler yerine orta zorlukta görevler seçtikleri belirlenmiştir; araştırma kapsamındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu da öğrencilerin öğrenme yönelimi boyutunda yüksek düzeyde oldukları bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca, araştırma kapsamındaki öğrencilerin bir kısmının yeteneğinin geliştirilemez olduğu inancına, hata yapma korkusuna sahip oldukları, başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi içinde oldukları ve öğrencilerin çok azının ise düşük yetenek beklentisi içinde buldukları belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bu bulguları, araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yönelimlerinin yüksek olduğu ve en az benimsemiş oldukları başarı yöneliminin de performans-kaçınma olduğu (Arslan,2011); büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine ve performans-yaklaşma yönelimine, çok az bir kısmının ise performans-kaçınma yönelimine sahip olduğu (Aydın ve diğ.,2014); yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma yönelimini benimsedikleri, orta düzeyde öğrenme-kaçınma yönelimini benimsedikleri, düşük düzeyde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimini benimsedikleri (Kayaş,2013); ağırlıklı olarak öğrenme yönelimine, daha sonra performans-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimlerine sahip oldukları (Toğluk,2009) ve sırasıyla öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları (Uçar,2012) çalışmaların bulgularıyla tamamen örtüşmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında (motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, araçsal yönelim ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum) ve genelinde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin dili öğrenme isteklerinin, İngilizceye karşı tutumlarının, yabancı dili bir araç olarak görme eğilimlerinin ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu sayesinde dili öğrenmek isteme derecelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde ikinci bir dil öğrenmeye ilişkin ilginin giderek artması, özellikle de ikinci dil olarak tercih edilen İngilizcenin uluslararası bir dil olması ve gelecekteki kariyer planlaması için gerekli görülmesi dil öğrenmeye ilişkin motivasyonu etkileyen unsurlar olarak kabul edilmektedir (Kyriacou ve Kobori, 1998). Diğer bir ifadeyle, İngilizcenin mesleki ve sosyal hayatın önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının yüksek olması kaçınılmazdır. Mevcut araştırmanın bu bulguları, üniversite öğrencilerinin araçsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Al-Tamimi ve Shuib,2009; Uludağ,2001); İngilizce aracılığıyla eğitim yapmak zorunda oldukları için güdülemelerinin yüksek olduğu (Baştürkmen,1995); öğrencilerin genel dil öğrenme motivasyonları ve araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu (Gonzales,2010; Guilloteaux,2007; Gültekin Samad ve diğ., 2012; Sarieyyüpoğlu,2011; Talayhan,2018; Wei,2007) çalışmaların bulgularıyla tamamen desteklenmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin ve hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu ve grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak araştırma kapsamındaki erkek ve kadın öğrencilerin dil öğrenmeye karşı isteklerinin, İngilizceye karşı tutumlarının, İngilizceyi eğitimleri için bir araç olarak görme eğilimlerinin yüksek ve birbiriyle eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bu

bulguları, erkek öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının kadın öğrencilerin motivasyonlarından daha yüksek olduğu (Altan,1994); kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla güdülendikleri (Chang,2005; Ertan,2008; Mori ve Gobel,2006; Moriam,2008; Nikitina ve Furuoka,2005; Peacock,1997; Pulat,2010) çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir; fakat kadın ve erkek öğrencilerin bütünleştirici motivasyon ile araçsal motivasyon düzeyleri ortalamaları arasında fark olmadığı (Ghanea, Pisheh ve Ghanea, M. H., 2011; Sayadian ve Lashkarian,2010); içsel motivasyon açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir fark olmadığı (Kesin,2008); kadın ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (Rastegar ve diğ.,2012; Sadighi ve Zarafshan,2006; Salem,2006) çalışmaların bulgularıyla tamamen örtüşmektedir. Ayrıca hem hazırlık eğitimini zorunlu alan hem de isteğe bağlı alan öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusuna dayanarak, araştırma kapsamındaki hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan bütün öğrencilerin dili öğrenme isteklerinin, İngilizceye karşı tutumlarının ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu sayesinde dili öğrenmek isteme derecelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce hazırlık eğitimini zorunlu olarak alan öğrencilerinin yabancı dil motivasyonlarının yüksek olması, bu öğrencilerin bölümlerinin eğitim-öğretim dilinin %100 İngilizce olmasından dolayı bu dili lisans eğitimlerinde başarı elde edebilmek için bir araç olarak görüyor olmalarından kaynaklanıyor denilebilir; bu bulgu üniversite öğrencilerinin araçsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Al-Tamimi ve Shuib,2009; Uludağ,2001) çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir. İngilizce hazırlık sınıfında isteğe bağlı olarak öğrenim gören öğrencilerin de yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması ise İngilizcenin hem mesleki hem de sosyal hayatın önemli bir parçası olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi boyutlarında kadın ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmadığı; performans-kaçınma boyutunda ise erkek ve kadın öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi düzeylerinin eşit olduğu; diğer bir ifadeyle, araştırma kapsamındaki kadın ve erkek öğrencilerin, yeteneğin geliştirilebilir ve geliştirilemez olduğu inançlarının, hata ve zorluklarla karşılaştıklarında azimli olma veya hatadan kaçma seviyelerinin, diğerlerinin performansları ile ilgilenmeme veya öğretim etkinliklerine performans düzeylerinin sınıf arkadaşlarından daha yüksek olduğunu göstermek için katılma düzeylerinin birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Performans-kaçınma boyutunda erkek ve kadın öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulgusu ise, araştırma kapsamındaki erkek öğrencilerin yeteneğin geliştirilemez olduğu inançlarının, hata yapma korkularının ve düşük yetenek beklentilerinin, öğretim etkinliklerine sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından ve diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınmak amacıyla katılmalarının, akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamalarının ve başarısız olmamak için bir çalışmayı kolayca bırakabilme olasılıklarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bu bulguları, Altıparmak (2015), Aydın ve diğ.(2014), Kaya (2016), Küçükkoğlu ve diğ. (2010), Lochbahum ve diğ. (2013), Mentiş Köksoy (2015), Toğluk (2009 ve Tutaş (2011) tarafından yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla örtüşmemesine rağmen; erkeklerin daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları (Aydın ve diğ.,2014); performans-yaklaşma yönelimi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı (Kaya,2016; Odacı ve diğ., 2013; Toğluk,2009) ve başarı yönelimi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (Cengiz ve Kabakçı,2014 ; Erman ve diğ.,2004; İzci ve Koç,2012; Vahapoğlu,2013) araştırmaların bulgularıyla kısmen desteklenmektedir.

Öğrenme yönelimi alt boyutunda hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara dayanarak, hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin mevcut becerilerini geliştirmeye

odaklanma, kendi bilgi ve becerilerini artırmak için çaba gösterme, kendi öğrenme sürecine daha çok değer verme ve bunun için çaba sarf etme, eğitim içeriklerini tam anlamıyla içselleştirme, başarı ve başarısızlığı çabaya bağlama, zor işler yerine orta zorlukta görevler tercih etme ve yapacağı çalışmalara istek duyma seviyelerinin eşit olduğu söylenebilir. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında hazırlık eğitimini zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrencilerin grupların ortalamaları arasında hazırlık eğitimini zorunlu alan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Hazırlık eğitimini zorunlu alan öğrencilerin performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin hazırlık eğitimini isteğe bağlı alan öğrencilerden daha yüksek seviyede olduğu bulgusu, hazırlık eğitimini zorunlu alan öğrencilerin dönem sonlarında yapılan yeterli sınavlarında başarılı olarak bölümlerinde okumaya hak kazanabilmek için daha yüksek hata yapma korkusu yaşamalarından, öğretim etkinliklerine hem performans düzeylerinin sınıf arkadaşlarınınkinden daha yüksek olduğunu göstermek amacıyla hem de sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin olumsuz yargılarından ve diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınmak amacıyla katılmalarından, ısrarlı çaba ve rekabete dayalı mücadele içinde olmalarından, çok çalışmalarından ve akranlarını geçmek için çok çaba harcamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasının performans-kaçınma yönelimi grubu öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenme yönelimi grubundaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamasının daha yüksek olduğu bulgusu, öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin herhangi bir alanda kendi yetenek düzeylerini düşük ya da yüksek görmekten ziyade mevcut becerilerini geliştirmeye odaklı olduklarından (Elliot ve Dweck,1988), kendi bilgi ve becerilerini artırmak için çaba göstermelerinden (Elliot,1999), kendi öğrenme sürecine daha çok değer vermelerinden (Ames ve Archer,1988) motivasyonlarının yüksek olmasından (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988) ve performans-kaçınma yönelimli öğrencilerin akademik görevlere karşı güvensizlik yaşamalarından ve başkalarına yeteneksiz görünecekleri ve gülünç duruma düşecekleri korkusu ile de yardım istemekten çekinmelerinden dolayı kendilerini akademik anlamda sınırlamalarından ve başarısız olmamak için bir çalışmayı kolayca bırakabilmelerinden (Akın 2006b; Elliot,1999; Midgley ve Urdan,2001; Pintrich, Conley ve Kempner,2003) kaynaklanıyor olabilir. Araştırmada, öğrenme yönelimi ile performans-yaklaşma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, ortalamaların eşit olması, öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasından, yapacağı çalışmalara istek duymalarından (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988) ve performans-yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi içinde olmalarından (Elliot,1999) kaynaklanıyor olabilir. Araştırmada performans-yaklaşma yönelimi ile performans-kaçınma yönelimi gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeyi ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmamasının, ortalamaların eşit olmasının nedeni her iki başarı yönelimi grubunun da performans başarı yönelimi grubunda olmaları olabilir.

Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile öğrenme yönelimi alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile öğrenme yönelimi puanları arasında kadın ve erkek öğrenciler ve hazırlığı zorunlu ve isteğe bağlı alan öğrenciler için elde edilen korelasyonlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve araştırma kapsamındaki öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine ve hazırlık eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulgusu, öğrenme yönelimli öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmalarından (Akın,2006a:56; Dweck, 1986:1040; Dweck ve Leggett,1988); dolayısıyla yabancı dil motivasyon düzeylerinin de yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile performans-kaçınma yönelimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu, performans-kaçınma yönelimli öğrencilerin akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamalarından ve başkalarına

yeteneksiz görünecekleri ve komik duruma düşecekleri korkusu ile yardım istemekten çekinmelerinden dolayı kendilerini akademik anlamda sınırlamalarından ve başarısız olmamak için bir çalışmayı kolayca bırakabilmelerinden (Akın 2006b; Elliot,1999; Midgley ve Urdan,2001; Pintrich, Conley ve Kempler,2003) kaynaklanıyor olabilir. Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanı ile performans-kaçınma yönelimi boyutu arasındaki korelasyonların cinsiyet ve hazırlık eğitimi durumuna göre düşük düzeyde, negatif ve istatistiksel olarak önemsiz bulunması ise bu durumun araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerine ve hazırlık eğitim durumuna göre farklılaşmadığının bir göstergesidir. Yabancı dil motivasyon ölçeği toplam puanları ile performans-yaklaşma yönelimi alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olması performans-yaklaşma yönelimli bireylerin muhtemel bir başarısızlık durumunda motivasyon kaybı yaşayabilmelerinden (Elliot,1997); dolayısıyla, motivasyonlarının çok düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin başarı yönelimlerinin olumlu ve olumsuz özelliklerine göre ve düşük yabancı dil motivasyona sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlenmiş deneysel çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin farklı amaçlar benimsemesi ve farklı düzeylerde başarılı olmaya güdülenmelerini açıklayan başarı yönelimlerinin ve akademik başarı üzerinde etkili olduğu ilgili literatürde yapılmış olan çalışmalarla kanıtlanmış olan yabancı dil motivasyonunun öğretmenler tarafından dikkate alınmasının ve bu yönelimlere ve motivasyona göre sınıf etkinliklerinin işe koşulmasının öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir; dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve onları yabancı dil öğrenmeye motive eden faktörlerin farkında olmaları sağlanması gerekmektedir. Üniversite düzeyinde gerçekleştirilen bu araştırma ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde de tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, A. (2006a). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst biliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- _____ (2006b). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- _____ (2008). Öz-duyarlılık ve başarı yönelimleri: yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, (7) 26, 1-12.
- Al-Tamimi, A. & Shuib, M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: a study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of sciences and technology. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 9 (2). 29-55.
- Altan, M. Z. (1994). *Relationships between foreign language aptitude, attitudes, motivations and the attained English language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altıparmak, M. E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 73-78.
- Ames, C. (1984). Achievement attribution and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 478-487.

- _____ (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırıcılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 107-122.
- Aydın, S., Yalmanlı, S. G. ve Yel, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 31-39.
- Ayhan, Y. Z. (1999). *Orta ve yükseköğretimde yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenleri (Afyon Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık.
- Baştürkmen H. (1990). *Motivation and attitudes towards learning English: a profile of Bilkent University freshmen students*. Unpublished MA Thesis. Ankara: ODTÜ Social Sciences Institute.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (6), 934-943.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyazı, M., (1995). *The Relationships among the communicativeness of classroom activities, student motivation, communication in the classroom and achievement in language learning*. Unpublished Master of Science Thesis. Bilkent University Social Sciences Institute, Ankara.
- Campbell, E. & Storch, N. (2011). The changing face of motivation: a study of second language learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34 (2), 166-192.
- Cengiz, R. & Kabakçı, A. C. (2014). Üniversiteler arası futsal müsabakalarına katılan sporcuların başarı yönelim ve motivasyon davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 13 (4), Sonbahar Kış, 59-71.
- Chang, H-H. (2005). *The relationship between extrinsic / intrinsic motivation and language learning strategies among college students of English in Taiwan*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ming Chuan Üniversitesi, Taiwan.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), Autumn, 273-284.
- _____ (2001). *Teaching and researching motivation*. UK: Pearson Education Limited.

- _____ (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. UK: Pearson Education Limited.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, J. A. & McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*. 80 (3) 501-519.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability and motivation in the second language classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Emeksiz, B. (2006). *Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde güdülenme (motivasyon) ölçümü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erman, A. K., Şahan, A. & Can, S. (2004). *Sporcu Bayan ve Erkeklerin Spora Özgü Başarı Motivasyonlarının Karşılaştırılması*. 10th ICHPER Sd European Congress & TSSA 8th International Sport Science Congress, 17-20 Kasım, Antalya.
- Ertan, A. B. (2008). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri akademik ve öğretmenlik özyeterlilikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- _____ (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology Journal*, 41, 1-24.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ghanea, M., Pisheh, H. R. Z. & Ghanea, M. H. (2011). The relationship between learners' motivation

- (integrative and instrumental) and English proficiency among Iranian EFL learners. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 59, 458-464.
- Gonzales, R. (2010). Motivational orientation in foreign language learning: the case of Filipino foreign language learners. *TESOL Quarterly*, 3, 3-28.
- Guilloteaux, M. J. (2007). *Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nottingham Üniversitesi, UK.
- Gültekin Talayhan, Ö. (2018). *The relationship among motivation, metacognition and academic achievement of preparatory school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), Spring, 29-70.
- Hayamizu, T. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, (59) 3, 226-234.
- Hernández, T. A. (2008). Integrative motivation as a predictor of achievement in the foreign language classroom. *Applied Language Learning*, 18 (1 & 2), 1-15.
- Hinomori, T. (2009). A process model of L2 learners' motivation: from the perspectives of general tendency and individual differences. *System*, 37 (2), June, 313-321.
- Hsieh, P-H. P. (2008). Why are college foreign language students' self efficacy, attitude, and motivation so different?. *International Education*, 38 (1), 75-90.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Kaliski, P. K., Finney, S. J. & Horst J. (2006). *Does socioeconomic status influence achievement goal adoption? An investigation of group difference using structured means modeling*. <http://www.jmu.edu/assessment/research/students/Kalisk>. (Erişim tarihi: 30.09.2019. www.scirus.com)
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karagül, O. (2019). *Extrinsic motivational resources for second/foreign language learning: a study on exploring motivators and de-motivators of engineering students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kato, F., Yasumoto, S. & Aacken, S.V. (2007). A Comparative study: motivation of learners of Japanese. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), 41-57.
- Kaya, F. (2016). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kesin, M. (2008). *The effect of classroom learning environment on intrinsic motivation of students learning English as a foreign language in freshman class at Atılım University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kirk, R. (2008). *Statistics: an introduction* (Fifth edition). USA: Nelson Education.
- Krashen, S. D. (1981). *The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition*. R. Scarcella & Krashen S.D. (Ed.), *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles second language acquisition research forum* (s. 7-18). Rowley, MA: Newbury House.
- Küçükkoğlu, A., Kaya, H. İ. & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 121-135.
- Kyriacou, C. & Kobori, M.(1998). Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational Studies*, 24 (3), 345-351.
- Li, P. & Pan, G. (2009). The relationship between motivation and achievement - a survey of the study motivation of English majors in Qingdao Agricultural University. *English Language Teaching Quarterly*, 2 (1), 123-128.
- Linnerbrink, E.A. & Pitrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 13-327.
- Lochbahum, M., Podlog, L., Litchfield, K., Surles, J. & Hilliard, S. (2013). Stage of physical activity and approach-avoidance achievement goals in university students. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 161-168.
- Maehr, M. L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels; why Sarah never did. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 179-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- McDonough, S.H. (1986). *Psychology in foreign language teaching*. London: Unwin-Hyman.
- Mentiş Köksoy, A. (2015). *Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Miller, B. J. (2004). *Examining the avoidance subscales of the achievement goal questionnaire*. Unpublished thesis, James Madison University, Harrisonburg, VA. (Erişim tarihi: 18.02.2008).
- Mori, S. & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210.
- Moriam, Q. (2008). A study on motivation and strategy use of Bangladeshi University students to learn spoken English. *Journal of International Development and Cooperation*, 14 (2), 51-66.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nikitina, F. & Furuoka, F. (2005). Integrative motivation in a foreign language class-room: a study on

- the nature of motivation of the Russian language learners in University Malaysia Sabah. *Jurnal Kinabalu, Jurnal Perniagaan & Sains Sosial*, 11, 23-34.
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç. & Çikrikci, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 95-105.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal Volume*, 51 (2), April, 144-156.
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a foreign language learners. *Journal of Language and Learning*, 5 (1), 1-20.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pulat, B. (2010). Z.K.Ü. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Rastegar, M., Akbarzadeh, M. & Heidari, N. (2012). The darker side of motivation: demotivation and its relation with two variables of anxiety among Iranian EFL Learners. *International Scholarly Research Network ISRN Education*, 2012 (215605), 8 sayfa, DOI:10.5402/2012/215605.
- Robitzsch, A., (2017). *Package 'sirt'*. <http://r.meteo.uni.wroc.pl/web/packages/sirt/sirt.pdf>
- Sadighi, F. & Zarafshan, M. (2006). Effects of attitude and motivation on the use of language learning strategies by Iranian EFL university students. *Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University*, 23 (1), Spring, 71-80.
- Salem, N. M. (2006). *The role of motivation, gender, and language learning strategies in EFL proficiency*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beyrut Amerikan Üniversitesi, Lübnan.
- Samad, A. A., Etemadzadeh, A. & Far, H. R. (2012). Motivation and language proficiency: instrumental and integrative aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 432-440.
- Sarıyüpoğlu, D. (2011). *Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutum ve güdülenmenin değerlendirilmesi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sayadian, S. & Lashkarian, A. (2010). Investigating attitude and motivation of Iranian university learners toward English as a foreign language. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (1), January, 137-148.
- Scarcella R.C. ve Oxford R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Svinicki, M. D.(2005). Student goal orientation, motivation and learning. *Idea Paper*, 41. http://www.idea.ksu.edu/papers/Idea_Paper_41.pdf. (Erişim tarihi: 20.06.2019),
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning.

Modern Language Journal, 7, 505-518.

- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uludağ, G. (2001). *Tekrara kalan ve ilk senesini okuyan hazırlık öğrencilerinin amaçları, beklentileri ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: an examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 11 (1), June, 1-23.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers*. New York: Cambridge University.

Relationship Between Foreign Language Motivation and Achievement Orientation

Extended Abstract:

The necessity and necessity of learning a foreign language in order not to get lost in the rapid circulation of information and to follow the developments cannot be denied. Therefore, it is thought that it is important to know the foreign language motivations and achievement orientations in determining the underlying behaviors of students in academic achievement in foreign language education. Motivation, which is the key to success or failure in learning a second language such as excitement, determination and continuity (Dörnyei, 2001a), is defined as an individual's desire to learn the language and the degree of desire to learn the language through the sense of satisfaction received from this activity (Gardner, 1985: 10). Researchers looking for the reasons why students with the same intelligence and ability show success at different levels explain this situation with individuals' adopting different goals and motivation to succeed at different levels, in other words, with "achievement orientation theory" (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr, 1983; Nicholls; , 1984). Instead of classifying students as motivated or demotivated, the main reason why individuals are motivated to achieve success takes into account their academic achievements, the goals they set for themselves and their attempts to achieve these goals (Akın 2006a, Eryenen 2008); identifying the reasons for the success of students in school and in the classroom (Elliot and McGregor, 2001; Kaliski et al., 2006; Kaplan and Maehr, 2007; Miller 2004) and how they evaluate the competence they have about achievement (Kaliski et al. Miller 2004). Initial research on achievement orientations suggests that the belief that talent can and cannot be improved, the perceived ability level (Ames, 1992; Dweck, 1986; Elliot and Church, 1997), students' attitudes and behaviors towards knowledge, skills, duties and responsibilities presented in academic environment affect being "performance" or "learning" orientated (Dweck & Leggett, 1988: 256). As a result of the researches, it is concluded that performance orientation is related to success and some variables and performance orientation is divided into two groups as performance-approach and performance-avoidance (Butler, 1992; Elliot 1999; Elliot and Dweck, 1988; Elliot and Harackiewicz 1996; Elliot and Harackiewicz 1996; McGregor 2001). Belief that talent cannot be improved, fear of failure and low talent expectation point to performance-avoidance achievement orientation and belief that talent cannot be improved, fear of failure, need for success and high talent expectation point to performance-approach achievement orientation (Elliot, 1999).

The aim of this study is to examine the relationship between foreign language motivation and achievement orientations of university preparatory class students according to the variables of gender and compulsory and optional status of preparatory education. The research was conducted in a relational screening model that aimed to determine the interchange between two and more variables (Karasar, 2013). In the study, to obtain data on the demographic variables of prospective teachers, Personal Information Questionnaire prepared by the researcher was used. In the study conducted on 280 university English preparatory class students, "Achievement Orientation Scale" (AOS) developed by Midgley et al. (1998) and adapted to Turkish by Akın and Çetin (2007) was used. The Achievement Orientation Scale (AOS) used in the research consists of 17 items and dimensions of learning, performance-avoidance and performance-approach orientations: The items 1-6 are learning orientation, 7-12 items are performance-approach orientation, and 13-17 items are performance-avoidance orientation. The scale has a 5-point Likert-type rating such as "1 = Never", "2 = Rarely", "3 = Frequently", "4 = Usually" and "5 = Always". The high score obtained from each sub-dimension of the scale indicates that the individual has the relevant achievement orientation. In the current research, the scores obtained from the dimensions of "Learning Orientation" and "Performance-Approach Orientation": 6-14 low, 15-22 medium, 23-30 high; the scores obtained from the "performance-avoidance orientation" dimension were evaluated as low between 5-11, medium

between 12-18, and high between 19-25. In the present study, the Cronbach alfa reliability of the learning orientation, performance-approach orientation, and performance-avoidance orientation subscales of the Achievement Orientation Scale were found to be 0,843, 0,890 and 0,862, respectively; the overall reliability of the scale was calculated as 0.908 with layered alpha. In order to determine the foreign language motivation levels of the students, Motivation Intensity, Desire to Learn English, Attitude towards Learning English and Instrumental Orientation sub-dimensions of the Motivation and Attitude Scale (AMTB), which was developed by Gardner (2005) and adapted to Turkish by Doğan (2009) was used. The scale has a 5-point Likert-type rating such as "1 = Never", "2 = Rarely", "3 = Frequently", "4 = Usually" and "5 = Always". 72 points and below were evaluated as "low" and 73 points and above as "high" from the Foreign Language Motivation Scale, which was evaluated over the total score in the present study. Descriptive statistics were used in the first sub-problem, unrelated samples t-test in the second sub-problem, one-way analysis of variance (ANOVA) in the third sub-problem, Pearson correlation analysis in the fourth sub-problem and Fisher's Z statistic in the fifth sub-problem.

It was found that the students in the research were high in learning-orientation dimension, medium in performance-approach dimension and low in performance-avoidance dimension; the levels of foreign language motivation were high in all sub-dimensions of the scale (motivation intensity, desire to learn English, instrumental orientation and attitude towards learning English) and in the whole scale. It was determined that the level of foreign language motivation of male and female students and students who received compulsory and optional English-medium preparatory education were equal and the difference between the averages of the groups was not significant. It was determined that the difference between the mean of female and male students in learning orientation and performance-approach orientation dimensions was not significant; the average of male and female students in performance-avoidance dimension was statistically significant difference in favor of male students. In the learning orientation sub-dimension, the difference between the averages of the students taking English-medium preparatory education compulsory and optional was not found statistically significant; there is a statistically significant difference between the means of the students taking English-medium preparatory education compulsory and optional in the performance-approach and performance-avoidance sub-dimensions in favor of the students taking compulsory English-medium preparatory education. It was found that the mean of the motivation level of the students in the learning orientation group was higher than the mean of the motivation level of the students in the performance-avoidance orientation group; the differences between the students in the learning orientation and performance approach orientation groups and the students in the performance approach orientation and performance avoidance orientation groups were not statistically significant, and the mean values were equal. It was also determined that a moderate, positive and significant relationship between the total scores of the foreign language motivation scale and the learning orientation sub-dimension scores of the achievement orientations scale; there was a low, negative and significant relationship between total scores of foreign language motivation scale and performance-avoidance orientation scores; there was a low, positive and insignificant relationship between performance-approach orientation scores; there was a low, positive and insignificant relationship between total scores of foreign language motivation scale and performance-approach orientation scores. There was no statistically significant difference between the total score of the Foreign Language Motivation Scale and the learning orientation scores between the men and women and the students taking English-medium preparatory education compulsory and optional; the correlations between total score of foreign language motivation scale and performance-avoidance orientation dimension were found to be low, negative and statistically insignificant according to gender and preparatory education status; since the correlations calculated for performance-avoidance orientation

were not statistically significant, there was no need to test the difference between gender and preparatory education status.

Experimental studies can be conducted to increase the motivation levels of the students with low foreign language motivation and to determine the success orientations of the students and to adjust the positive and negative characteristics of these orientations. Teachers should take into account the achievement orientations that explain students' adoption of different goals and motivation to be successful at different levels and the foreign language motivation which has been proved by the studies conducted in the related literature on the academic achievement; it is thought that recruitment of classroom activities according to these orientations and motivations will be effective in increasing the academic achievement of the students; therefore, teachers should be aware of their students' achievement orientations and the factors that motivate them to learn a foreign language.

Key Words: *Achievement orientation, Foreign language motivation, Attitude towards learning English, Preparatory class, Foreign language education.*