



Dil Öğrenenler Arasında Özerklik ve Akademik Başarı: Bir Derleme Çalışması

Parisa YEGANEHPOUR¹

Şükrü AKTAŞ²

Özet

Modern bir motivasyon öğrenme teorisi olan özerklik tayin teorisine dayanan bu çalışma, özerklik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi yabancı dil öğrenme bağlamında araştırmayı amaçlamıştır. İkinci dil edinimi alanındaki araştırma bulguları ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde oynadıkları önemli rol vurgulanmıştır. Aynı zamanda, dil öğreniminde güdülenme, özerklik ve öğrenme stilleri gibi birçok psikolojik ve bireysel yapının rolü araştırılmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda akademik ortamlarda özerklik ve akademik başarı ile ilgili literatürü de gözden geçirmiş ve öğrencilerin özerkliği ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmanın, akademik başarıyı artırmak için özerklik faktörüne özel önem verdikleri yabancı dil öğrenenler ve öğretmenler için çıkarımları vardır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, dil öğrenenler, güdülenememe, motivasyon, özerklik.

Autonomy and Academic Achievement Among Language Learners: A Review Study

Abstract

Based on a modern motivation theory of learning, self-determination theory (SDT), this study aimed to explore the relationship between autonomy and academic achievement in a foreign language learning context. Research findings in the area of second language acquisition and the significant role that learners play in the process of language learning have been emphasized. Concurrently, in language learning, the roles of many psychological and individual constructs such as motivation, self-determination and learning styles are being investigated. This study also reviewed the related literature on autonomy and academic achievement in academic settings and the concluded that there was a strong relationship between learners' autonomy and their academic achievement. The study has implications for foreign language learners and teachers in which they pay special attention to the factor of autonomy to increase academic achievement.

Keywords: Academic achievement, amotivation, language learners, motivation, self-determination.

¹ Dr Öğretim Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, pyeganehpour@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2982-9085

² Araştırma görevlisi doktor, Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi, yabancı diller yüksekokulu, İngilizce mütercim tercümanlık bölümü, saktas@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9945-0620

Giriş

Güdüleme, birbiriyle yakından ilişkili inançlar, algılar, değerler, ilgi alanları ve eylemlerin bir konstellasyonunu içerir. Motivasyona yönelik çeşitli yaklaşımlar, bilişsel davranışlara (izleme ve strateji kullanımı gibi), bilişsel olmayan yönler (algılar, inançlar ve tutumlar gibi) veya her ikisine de odaklanabilir. Akademik motivasyon, bir ustalık yönelimi ile karakterize edilen okul öğreniminden zevk alma; merak, ısrar; görev endojeni; ve zor ve yeni görevlerin öğrenilmesi olarak tanımlanır (Bayrakçeken, Oktay, Samancı, ve Canpolat, 2021) .

Mevcut çalışmanın amacı, yabancı dil öğrenenlerin özerklerini ve akademik başarılarını cinsiyet ve yaşa göre araştırmaktır. Dolayısıyla, çalışmanın amacından hareketle bu çalışma, duyuşsal filtre, özerklik, motivasyon, güdülenememe gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmış ve bu değişkenler etrafında çalışmalar yapılmıştır. Son olarak da makale, mevcut araştırmayı motive eden çalışmanın boşluğu ve bunun ile ilgili tespitler ile sona ermektedir.

Duyuşsal Filtre

İkinci dil edinimi alanında önde gelen isimlerden biri olan Stephen Krashen, Edinme/Öğrenme Hipotezi, Doğal Düzen Hipotezi, Monitör Hipotezi, Girdi Hipotezi ve Duyuşsal Filtre Hipotezi olmak üzere beş hipotezden oluşan monitör modelinin temelini atmıştır. Bu çalışmanın odak noktası olan son hipotez de aşağıdaki bölümlerde kısaca özetlenmiştir (Krashen, 1982).

Duyuşsal Filtre Hipotezi

Duyuşsal Filtre Hipotezi, Krashen'in (1982) ikinci dil öğrenenlerin başarılarını ve başarısızlıklarını etkileyen bazı duyuşsal değişkenlere odaklandığı Krashen'in ünlü Monitör Modelinin beşinci hipotezidir. Duyuşsal Filtre Hipotezi, Krashen'in bir dizi duyuşsal değişkenin ikinci dil edinim sürecinde kolaylaştırıcı veya engelleyici bir role sahip olabileceği görüşünü somutlaştırmaktadır. Bu değişkenler motivasyon, benlik saygısı ve kaygıdan oluşmaktadır.

Krashen'in Duyuşsal Filtre Hipotezinin Eleştirisi

Krashen'in devrim niteliğindeki ikinci dil teorisi, ikinci dil araştırma ve öğretimi alanındaki büyük etkisine rağmen, büyük bir eleştiriye yol açtı. Bu eleştiri, monitör modeli tarafından önerilen beş hipotezin tümü ile ilgilidir. Ancak burada, hedeflerimizle olan ilgisi nedeniyle yalnızca beşincisine odaklanacağız.

Duyuşsal Filtre Hipotezi ile ilgili olarak, filtre kavramı onu işlevsel olarak tanımlamaya yönelik herhangi bir girişimi engellediği veya reddettiği için, araştırmacıların çoğunun onu eleştirdiği görülmektedir. Zafar, Krashen'in çocuklarda filtrenin tamamen yokluğuna inandığını, çocukların da duyuşsal değişkenlerden etkilenebileceğine dikkat çekerken diğer yandan da birinci dil'de başarılı bir şekilde olduğuna dikkat çekiyor (2009). Filtre ilgili olarak, filtrenin bazı bilgileri nasıl dışarı verdiği ve bazılarını nasıl sakladığı bir tür gizem gibi görünmektedir (Repova, 2004).

Krashen'in Monitör Model'ine yönelik çok çeşitli eleştirilere rağmen, devrim niteliğindeki etkisi dünyanın her yerindeki insanların zihnine ulaşmış ve onları değiştirmiştir. Tüm bu yıllarda halen varlığını sürdürebilmesinin nedenlerinden biri de en azından eğitimin-öğretim dünyasını değiştirebilecek yeterince gerçeğe sahip olduğu düşüncesinden ya da gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde Wilson, "Krashen'in hipotezlerinin her biri, tartışılmaz teoriler yerine geniş kavramlar olarak düşünüldüğünde, kazanımı teşvik eden öğretim planlarının geliştirilmesinde düşünce için mükemmel gıda sağlar" (2000, s.77) iddiasında bulunmaktadır. Sonuç olarak, etkili değişkenlerin öğrenme sürecindeki etkili rolü ile ilgili olarak, onlarla yaşanan zorluklar bilgisizlikleri hafifletmede büyük bir fırsatı kaybetmemize yol açabileceğinden, dil öğrenme alanında onlara daha fazla dikkat çekmek bir tür zorunluluk haline gelmektedir. Krashen'in duyuşsal Filtre Hipotezi Bu araştırmayla ilgilidir. Bu nedenle, Krashen'in Duyuşsal Filtre Hipotezlerini dikkate alarak, mevcut çalışmanın geri kalanının odak noktası, Krashen'in hipotezinin ana bileşenlerini formüle eden kaygı, motivasyon ve özgüven üzerinedir.

Motivasyon

Günlük hayatımızda, insanların davranışlarının çoğu motive edilmektedir. Her insanın yaşamında onu çalışmaya, yemeye, oynamaya, sosyalleşmeye vb. teşvik etmek için bir itici güç olarak hareket eden çok sayıda güdü vardır (MacIntyre, 2002). Gardner (1985, s.10) motivasyonu, "bireyin bir dürtü ve aktiviteden duyulan tatmin nedeniyle dili öğrenmek için ne ölçüde çalıştığı veya çaba gösterdiği" olarak tanımlar. Bu tanıma göre, motive olmuş bir kişi, bir hedefe ulaşmak isteyen, hedefe ulaşmak için çok zaman ve çaba harcayan ve hedefe ulaşmanın içsel memnuniyetini yaşayan kişidir.

Motivasyon veya güdülenme ayrıca dil öğrenimini başlatmak için birincil itici gücü sağlayabilir ve uzun ve yorucu öğrenme sürecini sürdürmek için itici güç olarak hareket eder (Dornyei, 2005). Aksi takdirde, en dikkat çekici yetenek ve yeteneklere sahip bireyler bile yeterli motivasyona sahip olmadan uzun vadeli hedeflere ulaşamazlar. Ayrıca, "yüksek motivasyonun

kişinin hem dil hem de öğrenme koşullarında önemli eksiklikleri giderebileceğine” inanılmaktadır (Dornyei, 2005, s.65). Aynı şekilde, Babae, öğrencilerin yeterli motivasyondan yoksun olması durumunda, dil öğrenimindeki en yenilikçi teknik ve yöntemlerin bile başarıyı garanti etmeyeceğini ileri sürmektedir (Tabatabaei & Molavi, 2012). Tella (2007) ayrıca motivasyonu duyuşsal öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olarak tanıtmış ve eğitim ve akademik performanstaki etkili rolünü doğrulamıştır.

Motivasyon alanındaki en önemli figürlerden biri, kendi toplumsal-egitim modelinin bir parçası olarak bütünleştirici güdü üzerine çalışmaları ile dil öğrenme bilimi üzerinde devrim niteliğinde bir etkiye sahip olan Gardner olmuştur. Gardner ve Lambert (1959) motivasyonu, bütünleştirici ve araçsal olanlar olmak üzere iki tür motivasyon olarak kavramsallaştırmışlardır. Bütünleştirici motivasyon, hedef gruba yönelik olumlu bir yönelim ve hedef topluluğa entegre olma arzusu olarak tanımlanabilirken, araçsal motivasyon, kişinin işinde yükselme, akademik başarı vb. gibi hedef dili öğrenmenin pragmatik kazanımlarını ifade etmektedir. Gardner'ın teori yönelimleri, bir dil öğrenmenin ardındaki nedenler olarak kabul edilir ve bu da bireyleri bir dil'nin öğrenme sürecine katılmaya motive eder. Gardner ve Lambert, çok kültürlü ortamda ikinci dil motivasyonundaki varyasyonu açıklamak amacıyla bütünleştirici yönelim/motivasyon kavramını ortaya attılar (Dornyei, Ushidoa, 2011). Bütünleştirici boyutun en ayrıntılı kavramsallaştırması olarak Gardner'ın bütünleştirici motivasyon teorisi, aşağıdaki gibi sıralanabilecek en fazla üç bütünleştirici bileşene sahiptir:

- Bütünleştirici oryantasyon: Bütünleştirici oryantasyon, dil topluluğuna yönelik olumlu tutumlar ve o toplumun değerli üyelerine entegre olma ve benzer olma arzusuyla ilgilidir. Aksi belirtilmedikçe, bütünleştirici oryantasyon, dil topluluğunun üyeleriyle duyuşsal katılımı ifade eder.

- Bütünleştiricilik: Bütünleştiricilik, diğer dil topluluklarına yaklaşmak için gerçek bir arzuya yol açabilecek ikinci dil ve kültürüne ilişkin olumlu bir bakış açısı anlamına gelir. Birleşik bir yapı olarak bütünleştiricilik, yabancı dillere ilgi, bütünleştirici yönelim ve dil topluluğuna karşı tutum olmak üzere üç değişkeni oluşturur.

- Bütünleştirici güdü: Bütünleştirici güdü, bütünleştirici yönelim, yabancı dillere ilgi ve dil topluluğuna karşı tutum, ikinci dil öğretmeni ve ikinci dil kursunun değerlendirmesini içeren öğrenme durumuna yönelik tutum ve motivasyondan oluşan geniş bir bütünleştiricilik alanını kapsar. Motivasyon ise dil öğrenme arzusundan, motivasyon yoğunluğundan ve dil öğrenmeye yönelik tutumdan oluşur.

Motivasyon araştırmalarında diğer etkili ve en sık vurgulanan değişkene ‘‘araçsallık’’ denir. Araçsallık, öğrencilerin yeni bir dil öğrenme gibi zor bir göreve başlamaları için en büyük itici gücün, onların ikinci dil yeterliliğinin kullanılışlılığına ve yaşamlarına getirebileceği pragmatik faydalara ilişkin algıları olduğunu göstermektedir.

‘İçsel’ ve ‘dışsal’ motivasyonlar, motivasyon alanında kabul edilen diğer iki kavramdır. İçsel motivasyon, kişinin bir görevi yerine getirmesinden ve amacına ulaşmasından aldığı içsel ödül, zevk ve tatmin ile ilgiliyken, dışsal motivasyon, bir öğrencinin çabalarının bir sonucu olarak onları almaya inandığı dışsal ödüllerle ilişkilidir (Tella, 2007). Noels, içsel yönelimleri ‘‘kişinin aktiviteye yönelik içsel zevkenden ve ilgisinden türetilen ikinci seviye öğrenme nedenleri; etkinlik, kendisiyle ilişkili kendiliğinden doyum nedeniyle üstlenilir’’ (2001, s. 45). Brown (2000), dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun, konuları birbirinden ayırdıkları için araçsal ve bütünleştirici yönelimle karıştırlmaması gerektiğine inanmaktadır. Brown'a göre, bütünleştirici/araçsal yönelim, öğrenme bağlamını yansıtan gerçek bir ikilik iken, içsel/dışsal motivasyon, sürekliliğın bir tarafında derinden içsel, kendi kendine üretilen ödüllerden harici olarak yönetilenlere kadar uzanan yoğunluk duygularının bir sürekliliği olarak görülebilir. Kısacası içsel motivasyon, öğrenme faaliyetine kendi iyiliği için katılmaktır, dışsal motivasyon ise dış teşviklerden veya ödüllerden türetilen öğrenme faaliyetlerine katılma arzudur (Narayanan, Nair ve Iyyappan, 2008).

Motive olmuş öğrencilerin özellikleriyle ilgili olarak, Vaezi, dil çalışmasına bütünleştirici bir yaklaşıma sahip öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde oldukça motive ve daha başarılı göründüklerine inanmaktadır, ancak genellikle öğrencilerin çoğu, dillerini takip ederken bütünleştirici hedeflerden daha sık araçsal hedefler seçmektedir (2009).

Güdülenmeme

Güdülenme veya motivasyon, öğrencilere dili öğrenmeye başlamak için birincil tetikleyici ve daha sonra uzun vadede öğrenme sürecini geliştirmek için itici güç sağlar. Dörnyei'nin (1998) gözlemediği gibi ‘‘gerekli becerilere sahip bireyler, uygun bir müfredat ve öğretimle bile yeterli motivasyon olmadan dil hedeflerini yönetemezler’’ (s.117).

Dörnyei (2001), güdülenememeyi, öğrenmede motivasyonu azaltan veya ortadan kaldıran ‘‘belirli dış güçler’’ olarak tanımlamıştır (s.143). Şüphesiz, birçok öğretmen, öğrencilerini çeşitli eğitim bağlamlarında günlük sınıflarında motivasyonu kırılmış olarak gördüğünden, motivasyon

kaybı üzerine bir araştırma yapmak belirleyici bir öneme sahip olacaktır (Ghadirzadeh, Pourabolfathe, & Shokri, 2012).

İkinci bir dil öğrenmedeki ana faktörlerden biri şüphesiz ki motivasyondur, çünkü öğrencilere bir dilde ustalaşmak için sürdürülebilir bir çaba sağlar. Ancak, son zamanlarda ikinci dil öğreniminde "motivasyonun başka bir yönü" olan güdülenememeye (Falout ve Maruyama, 2004) doğru bir kayma olmuştur. Dörnyei (2001) tarafından tanımlanan demotivasyon, içselleştirilmiş bir süreç olmadan önce dış bir güçten başlayarak motivasyon seviyesindeki azalma veya düşüştür (Ghadirzadeh vd., 2012).

Motive edici faktörler, içsel faktörler (yani azalan özgüven, grup üyelerinin tutumları vb.) ve dış faktörler (ders kitabı/referans, kitapla ilgili konular, öğretmenlerin kişilikleri vb.) olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir. İç faktörler, olumsuz sonuçlara yol açan öğrenci ile ilgili faktörler iken, motivasyon kaybının dış kaynakları, öğretmenler, kitaplar, öğrenme ortamı vb. gibi dışarıdan kaynaklananlardır (Jomairi, 2011). Bu açıdan öğrenme hedefleri için büyük bir öneme sahip olan motivasyonun günlük dersliklerden motivasyon bozucu etkenlerin önüne geçilerek sürdürülmesi ve pekiştirilmesidir (Moskovsky, Arabai, Paolini, & Ratcheva, 2012).

Motivasyon Bozukluğunu Etkileyen Faktörler

Önceki araştırmalar, ikinci veya yabancı bir dil öğrenmede motivasyonun olumlu kısmına odaklanmıştır. Ancak öğrenenler bir dili öğrenme sürecinde olumsuz etkilenebilirler. Bu olumsuz faktörler, son birkaç yıla kadar fazla dikkat çekmeyen “demotive edici faktörler” olarak adlandırılmaktadır (Dörnyei & Ushioda, 2011). Dörnyei ve Ushioda (2011), öğrenme ilgisinin kaybolmasına neden olan faktörlerin, güdülerin olumsuz karşılıkları olan “demotives” olarak adlandırıldığını ve güdülerin davranış niyetini artırırken, güdülerin ise azalttığını iddia etmektedir. Ancak, Dörnyei ve Ushioda (2011), tüm olumsuz faktörlerin “demotivler” olmadığını savunmuş ve “demotives” ile dahil edilemeyen üç olumsuz etki sıralamıştır:

1. Zihinsel sıkıntıdan yararlanan çekici eylem.
2. Öğrenme arzusunun ilerleyici yokluğu.
3. Bir hedefe ulaşma çabalarının çok yüksek olduğunun ani farkına varma.

Dil öğretimi alanında, Ehrman ve Dörnyei (1998) gibi bazı araştırmacılar güdülenememeyi sistematik olarak incelemişlerdir. Dörnyei (1994), İngilizce öğrenenler arasında motivasyon kaybının olası faktörlerini araştırırken, dil, öğrenci ve öğrenme durumunun üç seviyesindeki etkili faktörlerin rolüne odaklandı. Çalışmasının sonuçları, öğrencilerin motivasyonunun düşmesi için

en önemli unsurların öğrenen seviyeleri ve öğrenme durumu seviyeleri ile ilgili olduğunu gösterdi. Öğrenci düzeyindeki sorunlar (örn., çoğunlukla olumsuz geçmiş deneyimlerin neden olduğu özgüven eksikliği) ve öğrenme durumu düzeyindeki sorunlar (örn. rahat ve keyifli bir ortamda dil öğreniminde süreklilik olmaması) katılımcıların motivasyonunun düşmesinin başlıca nedeni olarak bulunmuştur. Daha yakın zamanlarda, Sakai ve Kikuchi (2009), güdülenememe üzerine önceki çalışmalara dayanarak güdülenememe üzerinde altı etkili faktörü araştırdı:

Öğretmenler: Öğretmenlerin tutumu, öğretme yeterliliği, dil yeterliliği, kişiliği ve öğretim stili (Kiwa, 2004; Christophel & Gorham, 1995; Falout ve Maruyama, 2004; Zhang, 2007).

Sınıfların Özellikleri: Ders içeriği ve hızı, zor gramer veya kelime dağarcığına odaklanma, monoton ve sıkıcı dersler, üniversite giriş sınavlarına odaklanma ve dilin ezberlenmesi (Kikuchi, 2009; Kikuchi & Sakai, 2009; Kojima, 2004; Ikeno, 2003; Tsuchiya, 2006; Zhang, 2007).

Başarısızlık Deneyimleri: Test puanları nedeniyle hayal kırıklığı, öğretmenler ve diğerleri tarafından kabul görmeme ve kelime ve deyimleri ezberleyememe duygusu (Christophel & Gorham, 1995; Falout & Maruyama, 2004; Ikeno, 2003; Tsuchiya, 2006).

Sınıf Ortamı: Sınıf arkadaşlarının tutumu, İngilizce çalışmasının zorunlu doğası, arkadaşların tutumları, aktif olmayan sınıflar, derslerin uygun olmayan seviyesi ve görsel-işitsel materyallerin kullanılmaması gibi okul olanaklarının yetersiz kullanımı (Kiwa, 2004; Christophel & Gorham, 1995; Falout & Maruyama, 2004).

Sınıf Materyalleri: Uygun olmayan veya ilgi çekici olmayan materyaller (örneğin, çok fazla referans kitabı ve/veya çalışma notu) (Gorham & Millette, 1997; Kikuchi, 2009; Kikuchi & Sakai, 2009; Kojima, 2004).

İlgi Eksikliği: Okullarda kullanılan İngilizcenin pratik olmadığı ve İngilizce konuşan insanlara karşı çok az hayranlık duyulması gerektiği duygusu (Christophel & Gorham, 1995; Falout ve Maruyama, 2004).

Özerklik

Son yıllarda, dil öğreniminde kendiliğin rolünün kavramsallaştırılması, psikoloji ve sosyolojinin çeşitli alanlarından gelen diğer teoriler tarafından bilgilendirildi (Dornyei & Ushioda, 2011). Yararlı bulduğumuz bir teorik çerçeve olan özerklik teorisi (Deci & Ryan, 1985, 2011), hümanist psikolojiden ve onun pozitif psikolojideki daha yakın tarihli ifadesinden türemiştir. Hümanizmin temel varsayımlarından biri, doğuştan gelen belirli psikolojik ihtiyaçların karşılanması koşuluyla, insanların tam otantik hayatlar yaşarken gelişme potansiyeline sahip

olmasıdır. Özerklik teori'ye göre, bunlar şunları içerir: (1) kişinin fiziksel ve sosyal çevreyle etkin bir şekilde ilişki kurabileceği ve ortaya çıkardığı zorluklarla başa çıkabileceği duygusuna atıfta bulunan yeterlilik ihtiyacı; (2) akraba olma ihtiyacı, yani önemli kişiler tarafından önemsenme ve önemsendiğini hissetme ve (3) bir faaliyeti gerçekleştirirken özerklik ihtiyacı veya isteğe bağlı eylemlilik ve psikolojik özgürlük duygusu.

Bu ihtiyaçların yerine getirilmesinin iki motivasyon biçimiyle ilgili olduğu varsayılmaktadır. İçsel motivasyon, bir aktiviteye katılmayı ifade etmektedir, çünkü kişi aktiviteyi doğası gereği uyarıcı ve zevkli bulur ve bu ustalık duygusuna katkıda bulunur. Tabii ki, tüm insanlar dile karşı böyle bir tutku hissetmezler, ancak yine de başka nedenlerle başka bir dilde ileri düzeyde yeterlilik peşinde koşmak zorundadırlar.

Aktiviteye yönelik içsel ilgiden farklı olarak, az ya da çok kendi belirlediği bir dizi nedenleri temsil eden dışsal motivasyon alanıdır, yani, kişinin dışındaki insanlar veya koşullar tarafından kontrol edilen kişinin gönüllülüğünü yansıtan nedenlerdir. Kişisel olarak anlamlı bir şeyle meşgul olma seçimi. En azından kendi belirledikleri en uç noktada ve durumlarda, bazı insanlar dil çalışmasına katılırlar çünkü kurs şartı veya ebeveyn kararı gibi durumsal baskılar veya ikna hadiseleri neticesinde dil öğrenmektedirler ("dış düzenleme" olarak adlandırılır). Kendi kendini belirlemenin en uç noktasında, insanlar bunu, kim olduklarının ayrılmaz bir parçası olduğu için yaparlar ve faaliyete katılmak, benlik duygularının bir ifadesidir ("bütünleşik düzenleme" olarak adlandırılır). Bu iki uç arasında, bir yükümlülük duygusuna dayalı motive edilmiş eylemler ("içe yansıtılmış düzenleme" olarak adlandırılır) ve faaliyetin, faaliyetin bir zorunluluk olduğu inancıyla sürdürülenler de dahil olmak üzere, en az iki düzenleme biçimini ayırt edebileceğimiz bir özerklik sürekliliği vardır. Kişinin kişisel olarak anlamlı olarak tanımladığı bir hedefe ulaşmasına yardımcı olur ("belirlenmiş düzenleme" olarak adlandırılır). Özerklik teorisi, (Deci ve Ryan, 1985) tarafından ileri sürüldüğü gibi özerklik teorisidir. Aşağıda bu teori hakkında kısa bir açıklama yer almaktadır.

Özerklik Kuramı

Özerklik kuramı (Deci & Ryan, 1985), insan ihtiyaçlarının özerklik, yeterlilik ve ilgililik ile özerklik motivasyon ve kendi kendini düzenleyen davranışla ilişkisini açıklayan bir makro motivasyon teorisidir. Özerklik teori'ye göre, doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyaç karşılandığında, insanlar sosyal değerleri ve dışsal olasılıkları alırlar ve bunları aşamalı olarak kişisel değerlere ve öz motivasyonlara dönüştürürler, bu da olumlu öz-düzenlemeli davranış ve iyilik yaratırken, ihtiyaçların engellenmesi motivasyonun azalmasına ve esenliğe yol açar. Dilin Motivasyonel

Benlik Sistemi (Dörnyei, 2009) ve Yönlendirilmiş Motivasyonel Akımlar (Dörnyei, Ibrahim, & Muir, 2015), dil öğreniminde hedefe yönelik kişisel vizyonun büyük motivasyonel potansiyelini vurgular. Her ikisinin de özerklik teori ile, özellikle özerklik, kendi kendini düzenleme ile güçlü bir bağı vardır. Ryan ve Deci (2000) ayrıca, temel ihtiyaçları destekleyen sosyal bağlamların içsel motivasyonu koruduğunu veya arttırdığını ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesini kolaylaştırdığını ve bunun daha özerk motivasyonel veya düzenleyici yönelimlerle sonuçlandığını iddia etti.

Dörnyei (2005), özerkliği destekleyen ve kontrol etmeyen öğretmenlerin, dil öğrenme sınıfındaki öğrencilerde içsel ve kendi kendine belirlenen motivasyon yönelimlerini desteklediğini doğrulamıştır. Özerklik teorisindeki üç temel ihtiyaç, Benson'ın (2001) öğrenen özerkliği tanımıyla bir dereceye kadar örtüşmektedir. Yani, Benson'ın kendi öğrenmesini kontrol etme kapasitesi ve özgürlüğü, özerklik teori'deki yeterlilik ve özerkliğe atıfta bulunurken, arzu öğrenme motivasyonu anlamına gelir.

İlgili Çalışmalar

Özerklik konusu ile İlgili Çalışmalar

Deci ve Ryan'ın (1985) çalışmaları içsel motivasyon ile öğrenme ve başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin tezleri zor olsa bile görevlerde ısrar edeceklerini gösterirler.

Beck, Rorrer-Woody ve Pierce (1991), içsel olarak motive olmuş öğrencilerin yeni bilgi edinme fırsatından heyecan duyduklarını ve akademik deneyimler yoluyla kişisel zenginlik bulduklarını bulmuşlardır.

Olowoyo, Ramaila, and Mavuru (2021), Soshanhuve'deki üç ilköğretim okulunu örneklemek için özerklik, başarı motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. 120 öğrenciden veri toplamak için Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Varyans analizini ve Pearson çarpım moment korelasyonlarını kullandı. Sonuçlar, içsel ve dışsal motivasyonun akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, güdülenememe ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki vardır.

Ghorbandordinejad (2014) “Yabancı Dil Yeterliliğinin Yordayıcıları Olarak Motivasyon ve Özerklik” araştırmasını başarıyla tamamlamıştır. Çalışma, Payame Noor ve Azad üniversiteleri olmak üzere iki üniversitede motivasyon ve özerkliğin öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine olası etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Payame Noor Üniversitesi öğrencileri, özerklik ve

motivasyonun öğrencilerin yabancı dil yeterliliği ile ilişkili olup olmadığını görmek için rastgele seçilmiştir. Verileri Çoklu Regresyon ve Fisher'in r'den z'ye dönüşümü ile analiz eden sonuçlar, her iki üniversitede de motivasyon ile yabancı dil yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ancak sonuçlar, Payame Noor Üniversitesi'nde özerklik ile yabancı dil yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösterirken, Azad Üniversitesi'nde bu ilişki anlamlı ve anlamlıdır.

Sheldon & Prentice, (2017), özerklik motivasyonunun teorik temellerini gözden geçirmiş ve motivasyonun, ihtiyaç duygusu veya sınırlılık hissi ile başlayan, daha sonra istenen durumları arayan ve amaca yönelik gerilim ve harekete neden olan zincirleme bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla motivasyonlar, bir kişiyi bir iş veya davranış yapmaya teşvik eder ve teşvik ederken, motivasyon genel bir talebi yansıtır. Son yıllarda çok dikkat çeken motivasyonel yaklaşımlardan biri, Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen içsel, dışsal ve güdülenememeye odaklanan özerklik teorisidir.

Kosha, Abdollahi, and Karimi (2016), İngilizce Öğrenenlerin Benlik Saygısı, Özerklik ve Okuduğunu Anlama arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla, bir Üniversitenin İngiliz Dili Edebiyatı ve Çeviri bölümünde okuyan 121 İngilizce öğrencisi rastgele seçilmiştir. Araştırmacı, farklı yeterlilik seviyelerine sahip farklı öğrenci gruplarını test etmiştir. Cooper Smith benlik saygısı envanteri, özerklik anketi ve İngilizce Ön Hazırlık Testi'nin (PET) okuduğunu anlama bölümü uygulanmıştır. Korelasyon ve regresyon analizi, İngilizce öğrenenlerin özsayıları, özerklikleri ve okuduğunu anlamaları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarını tahmin etmede özsayıları ve özerklikleri arasında da önemli bir fark vardır.

Trigueros, Aguilar-Parra, Lopez-Liria, Cangas, González ve Álvarez (2020) matematik ve dil eğitiminde kişi merkezli bir yaklaşım kullanarak öğrencilerinin motivasyonel profillerini ve farklı grupların profillerindeki farklılığı matematik eğitiminde akademik başarı açısından incelemiştir. Dört grup test edildi. Veri toplamak için anketler kullanıldı. Sonuçlar, "kaliteli" gruptaki öğrencilerin matematik ve dil dersinde diğer gruplara göre daha iyi performans gösterdiklerini göstermiştir.

Motivasyonla İlgili Çalışmalar

Burada motivasyonla ilgili daha önce yapılmış bazı çalışmalar gözden geçirilecektir. Motivasyon üzerine yapılan en eski çalışmalardan biri Baranek'in (1996) araştırmasıdır; genel eğitim ve özel eğitimdeki çocuklar için ödüllerin içsel motivasyon ve öğrenme üzerindeki etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. İçsel olarak motive olmuş öğrencilerin, zorlu etkinlikleri seçme ve göreve daha fazla zaman ayırma gibi davranışlar sergiledikleri için okul başarısını deneyimlediklerini keşfetmiştir. Ödüllerin kullanımı içsel motivasyonu zayıflatır ve becerilerin daha yavaş kazanılmasına ve öğrenme sürecinde daha fazla hataya neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçları tartışıldı ve içsel motivasyonu teşvik etmek için tasarlanmış bir stratejiler koleksiyonu sunulmuştur. Koleksiyonun bir bölümü tüm öğrenciler için stratejiler sunarken, diğer bölüm öğrenme gücünü çeken öğrenciler için stratejiler içeriyordu. Her bölüm sınıf iklimi, davranış yönetimi ve ders planlaması konularına bölünmüştür.

Duppenthaler (2002), üç tür yazılı geribildirim öğrencinin Motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Makalesinde, Japonya'daki özel bir kız lisesinde üç tür yazılı geri bildirim öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini bildirmiştir. Anlam odaklı geri bildirim alan öğrencilerin, olumlu yorumlar veya hata odaklı geri bildirim alan öğrencilerden daha yüksek derecede olumlu motivasyon gösterip göstermediği sorusunu ele almıştır. Üç tür geribildirim arasındaki istatistiksel olarak anlamlı tek fark, olumlu yorumlar grubunun, anlam odaklı geribildirim grubuna göre günlüklerini her hafta geri almak için önemli ölçüde daha az istekli olmasıydı. Bu çalışmanın genel bulguları, geri bildirim türünden bağımsız olarak günlük yazmanın motivasyon üzerindeki olumlu etkisini yeniden doğrulamaktadır. Her üç grup da bunun İngilizceleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu hissettiklerini ve kendileri için değerli bir deneyim olduğunu bildirmiştir.

Knoll'un (2000) çalışması, onuncu sınıf İngilizce/dil sanatları öğrencilerinde motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin keşfiydi. Elli beş gönüllü katılımcı, Michigan, Holland'daki West Ottawa Lisesi'ndeki onuncu sınıf öğrencileridir. Öğrencilere okumaları için kısa bir hikâye verilmiş ve ardından kısa bir motivasyon testi ve okuduğunu anlama yarışması uygulanmıştır. Daha sonra her iki değerlendirme aracı da puanlandı ve sonuçlar, katsayının önemini ölçmek için Pearson "r" kullanılarak analiz edilmiştir. Motivasyon ve okuduğunu anlama arasında ortaya çıkan korelasyon, iki değişken arasında gerçekten güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu güçlü ilişki, okuma puanları düşük olan öğrencilerin motivasyonuna odaklanmanın bu bireyler için faydalı olacağını göstermektedir.

Harlen ve Crick (2003), testin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin sistematik bir araştırma incelemesinin prosedürlerini ve bulgularını sunmuştur. İnceleme, bir yandan testin standartları yükselttiğine ve diğer yandan özellikle yüksek riskli bağlamlarda test etmenin öğrenme motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğuna ve bu da yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmaya engel olduğuna dair iddialarla ilgili kanıt sağlamak için yapılmıştır.

Motivasyonun, "öğrenme isteği" ile yakından ilişkili ve özsaygı, öz yeterlilik, çaba, öz düzenleme, kontrol odağı ve hedef yönelimini kapsayan karmaşık bir kavram olarak kabul edildiğini keşfettiler. Makale, gözden geçirmenin sistematik metodolojisini açıklamakta ve özetleyici değerlendirmenin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin endişeyi doğrulamaya hizmet eden bulgular için kanıt temelini ortaya koymaktadır. Politika ve uygulama için çıkarımlar bulgulardan elde edilir.

Lam (2007), öğretim uygulamalarının öğrencilerin motivasyonu ve yazılı performansı ile nasıl ve ne ilişkili olduğunu araştırmıştır. Katılımcılar 6 öğretmen stajyeri ve onların (N = 209) Hong Kong'daki ortaokul öğrencileridir. 3 oturumlu bir öğretim ünitesinde, öğretmen stajyerleri öğrencilerine açıklayıcı bir kompozisyon yazmayı öğretmişlerdir. Öğrenciler kompozisyonu ve ardından görevdeki motivasyonlarını ve öğretime ilişkin algılarını bildirmek için bir anketi tamamladılar. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, öğrencilerin motivasyonunun, öğretim uygulamalarının yazma performansı üzerindeki etkilerine aracılık ettiğini göstermiştir. Yazarlar, öğretmenler daha motive edici öğretim stratejileri benimsediğinde öğrencilerin daha fazla motive olduklarını bulmuşlardır. Öğrenciler daha fazla motive olduklarında, sırayla, yazmada daha iyi performans göstermişlerdir.

Nelson & DeBacker (2008), fen dersi sırasında algılanan akran ilişkileri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Ortaokul ve lise öğrencileri (N = 253), akran sınıf iklimini, başarı ile ilgili inançları ve en iyi arkadaşın değerlerini, başarı hedeflerini, sosyal hedefleri ve öz yeterliliği değerlendiren bir öz bildirim anketi doldurmuştur. Regresyon analizleri, algılanan akran ilişkisi değişkenlerinin başarı motivasyonundaki varyantı açıkladığını göstermiştir. Sınıf arkadaşları tarafından değer verildiğini ve saygı duyulduğunu algılayan ergenlerin, uyarlanabilir başarı motivasyonu bildirme olasılıkları daha yüksekti. Uyarlanabilir başarı motivasyonu raporları aynı zamanda kaliteli bir arkadaşlığa ve akademisyenlere değer veren en iyi arkadaşına sahip olmakla da ilgiliydi. Düşük kaliteli bir arkadaşlığa sahip olmak ve sınıf arkadaşlarını okul normlarına karşı dirençli olarak algılamak, uyumsuz başarı motivasyonu raporlarıyla ilişkiliydi.

Bruin, Schaaf, Oosterbaan, & Prins (2012), öğrencilerin portfolyolarındaki yansıma miktarını ve seviyesini, portfolyo oluşturma motivasyonlarını ve motivasyon ile yansıtma arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, bir portfolyo oluşturmaya yönelik motivasyonları "Motivated Strategies for Learning" anketinin motivasyon kısmı ile ölçülen 156 dördüncü sınıf üniversite öncesi öğrencisiydi (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). 156

öğrencinin 37'sinin portfolyoları yansıma oluşumuna ilişkin incelenmiştir. Bu portfolyolar, üniversite öncesi öğrencilerinin müfredatlar arası araştırma becerilerini geliştirmeleri sırasında düşünmelerini teşvik etmeye yöneliktir. Öğrencilerin portfolyolardaki yansıma seviyeleri, Mezirow'un dönüştürücü öğrenme modeline dayalı bir kodlama şeması aracılığıyla ölçülmüştür (Mezirow, 1990; Milne, Wallman, Guilfoyle, Gordon, & Courneya, 2008). Portföy paragraflarının %19,5'i yansıma içeriyordu, ancak yansıma daha derin seviyelerden ziyade yüzeyselde meydana gelmiştir. Bir portföy oluşturma motivasyonu, ortalama olarak kararsızdan motivasyonel ölçeklerde bir dereceye kadar değişiyordu. Kovaryans analizi, portföylerde ölçülen yansıma ile anketten elde edilen motivasyon sonuçları arasında herhangi bir ilişki göstermemiştir. Portföylerin beşte bir yansıma içerdiği, ancak portföy oluşturmaya yönelik zayıf motivasyonun yansıma miktarını veya seviyesini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Troia, Shankland, ve Wolbers 'nın (2012) araştırması, yazma motivasyonu, yazma etkinliği ve yazma performansı arasındaki ilişkiler hakkındaydı: notun, cinsiyetin ve yeteneğin etkileri. 8. sınıf hariç, 4-10. sınıflardaki 618 çocuk ve ergenden oluşan uygun bir örneklem, yazma motivasyonu ve etkinliği ölçeğini doldurmuş ve yazma motivasyonu, yazma etkinliği ve yazma performansı arasındaki ilişkileri incelemek için zamanlı bir öyküleyici yazma örneği gibi sınıf, cinsiyet ve öğretmenin yazma becerisine ilişkin yargısı gibi öğrenci özellikleri sağlamıştır. Kız öğrenciler ve daha büyük öğrenciler, öğretmen yargısına dayalı olarak daha yüksek yazma becerisine sahip öğrenciler gibi niteliksel olarak daha iyi kurgusal hikayeler yazdılar. Yazma etkinliği ile ilgili olarak, kızlar, daha iyi yazarlar ve daha genç öğrenciler tarafından okul içinde ve dışında daha sık yazma bildirilmiştir. Bir yol analizinde, not ve cinsiyet yazma etkinliğini doğrudan etkilerken, cinsiyet, öğretmenin yazma becerisine ilişkin yargısı ve yazma etkinliği yazma motivasyonunun bazı yönlerini doğrudan etkilemiştir. Genel olarak, öğretmenin yazma yeteneği, sınıf düzeyi ve motivasyonel inançlara ilişkin yargısının her biri anlatı kalitesi üzerinde önemli bir doğrudan olumlu etki yaparken, performans hedefleri kalite üzerinde önemli bir doğrudan olumsuz etki yapmıştır.

Baadt ve Schnotz (2014) çalışmasında, performans, motivasyon ve etki ile ilgili geribildirim etkinliğinin öğrenenlerin benlik kavramı tarafından düzenlendiği varsayımını test etmiştir. Toplam 72 altıncı sınıf öğrencisi web tabanlı interaktif bir öğrenme programını tamamlamıştır. Numunenin yarısı geri bildirim aldı ve diğer yarısı geri bildirim almamıştır. Diferansiyel geri besleme etkileri tespit edilmiştir. Olumlu bir akademik benlik kavramına sahip öğrenciler için geri bildirim, performansta ve ruh halinde bir düşüşe, ancak çabada bir artışa neden

oldu. Olumsuz benlik kavramına sahip katılımcılarla ilgili olarak, geri bildirim, ruh halindeki düşüşe karşı çalıştı ancak performansı ve motivasyonu artırmamıştır.

Zhang, Song, Shen, ve Huang (2014), ikinci dil yazma kursunda blog aracılı akran geri bildiriminin öğrencilerin motivasyonu, iş birliği ve kurs memnuniyeti üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Başka bir deyişle, makaleleri, öğrencilerin yazma yetkinliğini geliştirmek için blogları sınıf dışı ödevler olarak kullanma üzerine bir çalışma hakkında rapor verdi. Bu çalışmaya katılan, sağlam bir ikinci dil yazma sınıfından 36 İngilizce öğrencisi vardır. Hem nicel hem de nitel verileri elde etmek için karma yöntem deseni kullanılmıştır. Sonuçlar, blog tabanlı akran geri bildiriminin, öğrencilerin motivasyonu, iş birliği ve kurs memnuniyeti ile istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif korelasyona sahip olduğunu gösterdi. Bulgular ayrıca, geri bildirim, öğrencilerin ikinci dil yazmaya ilişkin öz-yansıtma ve öz güvenlerine yardımcı olduğunu ve gelişmiş bir ikinci dil yazma deneyimine yol açabileceğini ortaya koydu. Çalışma, bloglama yoluyla grup işbirliği ile yazmanın yalnızca işbirliğini ve öz-yansımaya teşvik etmekte kalmayıp, aynı zamanda öğrenenleri bilgiyi fark etme ve birlikte yapılandırmaya teşvik edebileceği sonucuna varmıştır.

Nielson (2015), sekizinci sınıf İngilizce derslerinde, özellikle ikna edici bir kompozisyon ünitesi sırasında, geri bildirim öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcı öğrencilere çeşitli tür ve düzeylerde geri bildirim sağlandıktan sonra uygulanan bir anket aracılığıyla hem nicel hem de nitel verileri toplamak için karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma, geleneksel bir okul yılının ikinci döneminde, küçük, kırsal bir orta batı çiftlik topluluğunda bulunan bir ortaokulda dört İngilizce 8 sınıfında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar (n = 52) kolayda örnekleme kullanılarak seçilmiş, ancak kurslardaki tüm öğrenciler (n = 92) aynı ünite, aynı öğretim yöntemlerinde ve aynı geri bildirim yöntemlerinde yer almıştır. Genel olarak, sonuçlar öğrencilerin gözden geçirme sürecinde atacakları sonraki adımları sağlayan ayrıntılı geri bildirim aldıklarında en çok motive olduklarını göstermiştir. İçsel motivasyonun ayrıntılı düzeltici geribildirimden dışsal motivasyona göre daha fazla etkilendiği kanıtlandı, ancak hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyon öğrencilerin nitel tepkileri tarafından güçlü bir şekilde desteklendi. Olumlu geribildirim de içsel ve dışsal motivasyonu etkilediği gösterildi, ancak etkisi düzeltici geribildirimden daha küçüktür.

Başka bir çalışmada Zoghi ve Malmeer (2013) İngilizce derslerinde öğrencilerin içsel motivasyonları ile dinamik bir değerlendirme prosedürü kullanma arasındaki olası ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin içsel motivasyonundaki olası değişikliği belirlemek için

araştırmacı, Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres tarafından “Akademik Motivasyon Ölçeği”nden uyarlanan yabancı dili içsel motivasyon ölçeğini kullanmıştır. (1992, 1993). Dersleri boyunca dinamik değerlendirme uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasındaki içsel motivasyon farklılıklarını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ise daha yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını bildirdiler. Bulguları Covington (1992), Gottfried (1985, 1990) ve Noels (2001), yeteneklerine daha fazla güvenen ve/veya öğrenmelerinde daha fazla kontrol deneyimleyen öğrencilerin, içsel nedenlerle öğrenmeye daha fazla ilgi gösterdiklerini belirtmektedir. Buna göre yabancı dil veya ikinci dil öğretim programında dinamik değerlendirme prosedürünün ihmal edilmemesini önermişlerdir. Çalışmaları aynı zamanda eğitmenlere, öğrencilerin içsel motivasyonu üzerinde olabilecek İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen sınıflarındaki öğretim kalitelerinin rolü hakkında fikir verir. Bazen de yanlış bir şekilde sabit bir şey olarak algılanır ve bu konuda öğrencilerin kendileri dışında kimsenin bir şey yapamaz.

Güdülenememe ile İlgili Çalışmalar

Tsuchiya (2006), bazı başarısız İngilizce öğrenenler arasında güdülenememe üzerindeki etkili faktörleri inceleyen dokuz motivasyonu düşürücü listeledi: öğretmenler, sınıflar, İngilizce çalışmanın zorunlu doğası, İngiliz topluluğuna karşı olumsuz tutum, İngilizcenin kendisine karşı olumsuz tutum, düşük özgüven, olumsuz grup tutumu, olumlu İngilizce konuşma modellerinin ve öğrenme yollarının eksikliği.

Zhang (2007) tarafından Çin, Almanya, Japonya ve Amerika'da bir başka araştırma yapılmış ve sonuçlar onların İngilizce öğrenmelerinde en motive edici faktörün öğretmenlerin yetersizlikleri olduğunu göstermiştir.

Finlandiya'da Hirvonen (2010) dış ve iç motivasyon düşürücüleri araştırmıştır. Dış faktörler arasında en etkili faktörün “öğretmen” olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, iç güçlere gelince, "başarısızlık deneyimi" en moral bozucu olanıydı. Araştırmalar, yazar yüksek lisans öğrencilerinin motivasyonunu düşüren faktörlerle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlamamıştır. Ayrıca, birkaçı dışında, motivasyonu azaltan çalışmaların çoğu, öğrencilere ve öğretmenlere gerçek sınıf bağlamında uygulanacak uygulanabilir teknikler ve önlemler sağlamak için yeniden motivasyon stratejilerini açıkça ele almayı göz ardı etmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmada, katılımcıların gerekli çözümlere ilişkin görüşleri, yeniden motivasyon için kilit konular olarak memnuniyetle karşılanmaktadır.

Li (2013) Çinli kolej İngilizce öğrenenlerin motivasyonunun düşmesini tetikleyen içsel faktörleri araştırdı ve kendine güvende azalma, duyuşsal bilişte yetersizlik, öğrenme stratejileri eksikliği ve içsel ilgi eksikliği gibi motive edici etkenleri belirlemiştir.

Li (2013) öğretmenle ilgili faktörlerin, öğretim içeriğinin, öğrenciyle ilgili faktörlerin ve öğretim ortamının, Çince yabancı dil olarak öğrenen sınıflarında dört ana motivasyon bozucu etken olduğunu ve bunların arasında öğretmenle ilgili faktörlerin en etkili olduğunu bulmuşlardır.

Daha yakın zamanlarda, Al-Khasavneh (2017), Suudi lisans öğrencilerinin Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenimini etkileyen faktörleri araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Verileri elde etmek için Sakai ve Kikuchi'den (2009) uyarlanan bir anket kullanılmıştır. Anket, altı güdülenememe ile ilişkin 5'li Likert ölçeğinde 35 kapalı uçlu maddeden oluşmaktadır: sınıfların özellikleri, öğretmen davranışları, ders içerikleri ve öğretim materyalleri, düşük test puanlarının etkileri, sınıf ortamı ve özgüven ve fayda eksikliği. Bu çalışmanın örneklemini Suudi Arabistan'daki King Khalid Üniversitesi'nde okuyan üç fakülteden 101 lisans öğrencisi; bu fakülteler şunlardır: Diller ve Tercüme, Şariat ve Beşeri Bilimler. Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve t-testi kullanılmıştır. Bulgular, Suudi lisans öğrencilerinin İngilizce öğrenimini etkileyen en fazla motivasyon kırıcı faktörün sınıf özellikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları, Suudi Arabistan'da İngilizce öğretimi ve öğrenimi üzerine pedagojik çıkarımlar sunmaktadır.

Anket yöntemini benimseyen Li ve Zhou (2017), 367 anahtar olmayan yerel üniversite de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını araştırdı. Toplanan veriler, motivasyon bozucuların iki ana kategorisi olduğunu ortaya çıkardı: içsel faktörler (içsel ilgi eksikliği, başarısızlık ve güven eksikliği deneyimi ve net olmayan çalışma hedefi) ve dış faktörler (öğretim materyali, öğretim süreci ve öğretim içeriği, önemli diğerleri, öğretmenlerin öğretme yeterliği ve öğretmen tutumu, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, öğretim olanakları ve öğretim ortamı). Katılımcıların İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarının azalmasında dış faktörlerin içsel faktörlerden daha etkili olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışma, belirsiz çalışma hedefinin, Çin'deki yerel anahtar olmayan üniversite İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin İngilizce eğitiminde önemli bir motivasyon kırıcı olduğu için literatüre katkıda bulunuyor.

Son olarak, Ali ve Pathan (2017), Pakistanlı üniversite öğrencileri arasında hem motive edici hem de motive edici faktörleri araştırmıştır. Quetta Belucistan Üniversitesi'ndeki 150 birinci sınıf öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Öğrenciler, Tıp Öncesi, Mühendislik Öncesi ve Bilgisayar

Bilimleri olmak üzere üç farklı disiplinden seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan araç Sakai ve Kikuchi'den (2009) uyarlanan altı [güdülenememe](#) faktörüne ilişkin 35 kapalı uçlu maddeden oluşan bir ankettir: dil bilgisi öğretimine odaklanma, öğretmenlerin davranışları, ders materyalleri, düşük puanların etkisi, sınıf atmosferi ve kişisel çıkar eksikliği. Bulgular, ders materyallerinin Pakistanlı üniversite öğrencileri arasında bulunan en belirgin motivasyon kırıcı faktör olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler bağlamında, Tabatabaei ve Molavi (2012) ilahiyat öğrencilerinin İngilizce öğrenimini etkileyen motivasyon kırıcılarını belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla, bu çalışmaya katılmak üzere 50 İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen seminer dersi öğrencisi seçilmiştir. Warrington'ın (2005) anketinin değiştirilmiş bir versiyonu, öğrenciler arasındaki öğrenme motivasyon kırıcılarını araştırmak için kullanılmıştır. Bulgular, uygun olmayan İngilizce öğretim yöntemi, bir haftadaki ders sıklığı, dinleme materyallerini anlamadaki sorunlar ve öğrencilerin gerçek yaşamlarında İngilizce kullanmama gibi faktörlerin ilahiyat öğrencilerini motive eden ana faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Krishnan ve Pathan (2013) Quetta, Belucistan Üniversitesi'ndeki Pakistanlı ikinci dil lisans öğrencileri arasındaki motivasyonu düşüren faktörleri araştırmıştır. Bu çalışmanın temel amacına ulaşmak için karma bir yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler, Sakai ve Kikuchi'den (2009) uyarlanan ve 5'li Likert ölçeğinde 35 kapalı uçlu madde içeren bir anket kullanılarak 116 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Nitel veriler, aynı ankette öğrencilerin İngilizce öğrenirken motivasyonlarını düşüren deneyimlerine ilişkin açık uçlu bir sorudan elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, Sakai ve Kikuchi'nin anketinde belirtilen altı faktörün de öğrenciler tarafından öğretim yöntemiyle alıntılandığını, tesis eksikliği ve ders içeriğinin en çok atıf yapılan faktörler olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, nitel veri literatüründe yer alan yeni bir bileşeni – toplumun İngiliz diline karşı olumsuz tutumunu – göstermiştir.

Afrough, Rahimi ve Zarafshan (2014), öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin motivasyonunu etkileyen motivasyonu düşüren faktörleri belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla 312 lise öğrencisi ve 92 lise İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmış ve ardından görüşmeler tematik olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan araç, konuyla ilgili literatür taranarak geliştirilen görüşme sorularıdır. Mülakatlar bazı faktörlerin ortaya çıktığını gösterdi (yani, ikinci seviye öğrenmeye karşı olumsuz tutum, öğretmenin yetersiz yetkinliği ve performansı, sınıfta teknolojik imkanların olmaması, yeterli öğretim materyallerinin olmaması, elverişsiz sınıf ortamı ve konuşma pratiği için yetersiz fırsatlar).

Ghonsooly, Hassanzadeh, Samavarchi, Samavarchi, ve Hamedî (2017), İngilizce öğrenenlerin bir dil öğrenme kursundaki başarılarını engelleyebilecek motivasyonu düşüren faktörlere karşı tutumlarını araştırmak için karma yöntemler yaklaşımı kullanmıştır. Nicel aşamada, üniversitelerden 337 lisans öğrencisinden oluşan bir örneklem 34 maddelik bir anket doldurmuştur. Ayrıca, dil öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen önceki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme deneyimleri hakkında düşüncelerini isteyen açık uçlu soruları da tamamladılar. Nitel aşamada 15 öğrenci yarı yapılandırılmış görüşmelere ve 23 öğrenci odak grup görüşmelerine katılmıştır. Nicel veriler, daha sonra başarı eksikliği, yetersiz teknolojik olanaklar, öğretmenin yetkinliği, öğretim yöntemi ve davranışı, ilgi eksikliği, sınıf materyalleri ve sınıf ortamı dahil olmak üzere altı motive edici faktörün varlığını ortaya çıkaran temel bileşen analizine (PCA) tabi tutuldu. Araştırmanın sonuçları, nitel bulguların nicel aşamadan ortaya çıkan faktörlerle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç

Bu çalışma, ilgili literatürün incelemesini sunmuştur. Çalışma motivasyon kavramının altında yatan teori ve onun karanlık tarafı olan motivasyon kırıcıları olarak Krashen'in duygusal filtre hipotezinin tanıtılmasıyla başladı. Özerklik kavramı ve teorisi, farklı bilim adamlarının görüşlerine başvurularak ele alınmıştır. Bu makalenin son bölümünde, motivasyon, güdülenememe ve kendi özerklik anahtar terimler üzerine daha önce yapılmış ilgili çalışmalardan bazıları sunulmuştur. Literatürün gözden geçirilmesi, bu alanda başka çalışmalar yürütmek için ipucu olarak işlev görebilecek hala bazı boşluklar olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye bağlamında, yazarların bilgisi dahilinde, lisans düzeyinde Türkiye'de yabancı dil öğrenenlerin özerklik ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için çok az sayıda girişimde bulunulmuştur. Bu amaçla, bu çalışma bu boşluğu ortaya koymaya çalışmıştır.

Kaynaklar

Afrough, T., Rahimi, A., & Zarafshan, M. (2014). Foreign Language Learning Demotivation:

A Construct Validation Study. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 136, 49-53.

Ali, M.S., & Pathan, Z.H. (2017). Exploring Factors Causing Demotivation and Motivation in

Learning English Language among College Students of Quetta, Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 7, 81.

- Al-Khasawneh, F.M.S. (2017). A Genre Analysis of Research Article Abstracts Written by Native and Non-Native Speakers of English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(1), 1-13
- Baadte, C., & Schnotz, W. (2014). Feedback effects on performance, motivation and mood: Are they moderated by the learner's self-concept? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 570–591. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.781059>.
- Baranek, L. K. (1996). The Effect of Rewards and Motivation on Student Achievement. Masters Theses. 285. <http://scholarworks.gvsu.edu/theses/28>
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N, (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1652773>
- Beck, H. P., Rorrer-Woody, S., & Pierce, L. G. (1991). The relations of learning and grade orientations to academic performance. *Teaching of Psychology*, 18(1), 35–37. https://doi.org/10.1207/s15328023top1801_10
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Brown, H.D., (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Bruin, H.L., Schaaf, M.F., Oosterbaan, A.E. & Prins, F.J. (2012) Secondary-school students' motivation for portfolio reflection, *Irish Educational Studies*, 31:4, 415-431, DOI: [10.1080/03323315.2012.673907](https://doi.org/10.1080/03323315.2012.673907)
- Christophel, D.M. and J. Gorham, (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Comm. Educ.*, 44: 292-306. DOI: [10.1080/03634529509379020](https://doi.org/10.1080/03634529509379020)
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and determination in human behavior*. New York: Plenum.
-
-

- Dorney, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2015). Directed motivational currents: Regulating complex dynamic systems through motivational surges. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95–105). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Longman: Pearson.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31,117-135.
- Duppenthaler, P. (2002). Feedback and Japanese high school English language journal writing. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, PA.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28, 3-9
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Ghadirzadeh, R., Falout, O. (2012). Demotivating Factors for English Language Learning among university students. *Journal of Social Science*, 8 (2), 189– 195.
- Ghonsooly, B., Hassanzadeh, T., Samavarchi, L., Samavarchi, L., Hamed, S.M. (2017). A mixed-methods approach to demotivating factors among Iranian EFL learners, *Issues in Educational Research* 27(3), 417-434.
- Ghorbandordinejad, F. (2014). Motivation and autonomy as predictors of foreign language proficiency among the Iranian students of distance vs. traditional Universities. *International journal of applied linguistics & English literature*, 3 (6): 113-123, doi: 10.7575/aiac.ijalel. v.3n.6p.113.
-
-

- Gorham, J. and D.M. Millette, (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Commun. Educ.*, 46: 245-261. DOI: 10.1080/03634529709379099
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Harlen, W. & Crick., (2003) Testing and Motivation for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10:2, 169-207, DOI: [10.1080/0969594032000121270](https://doi.org/10.1080/0969594032000121270)
- Hirvonen, M. (2010). Demotivation in learning English among immigrant pupils in the ninth grade of comprehensive school (Master's thesis). <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22990>
- Ikeno, O., (2003). Motivating and demotivating factors in foreign language learning: A preliminary investigation. *Ehime University J. English Educ. Res.*, 2: 1-19.
- Jomairi, Solmaz. (2011). Demotivating factors in second language learning at state, Azad & Payame Nour universities. *International proceedings of economics development & research*, 26, 300.
- Kikuchi, K., (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Langu. Teach. Res.*, 13: 453-471. DOI: 10.1177/1362168809341520
- Kikuchi, K. and H. Sakai, (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT J.*, 31: 183-204.
- Kiwa, A., (2004). What 'demotivates' language learners? Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions. *Bull. Toyo Gakuen Univ.*, 12: 39-47.
- Knoll, C. L. (2000). The relationship between motivation and reading comprehension. (Master's Thesis). Retrieved from http://scholarworks.gvsu.edu/theses/497/?utm_source=scholarworks.gvsu.edu%2Ftheses%2F497&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
-
-

- Kojima, S., (2004). English learning demotivation in Japanese EFL students: Research in demotivational patterns from the qualitative research results of three different types of high schools. Unpublished Master Thesis. Kwansai Gakuin University, Hyogo, Japan.
- Koosha, M., Abdollahi, A., Karimi, F. (2016). The relationship among EFL Learners' self-esteem, autonomy, and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 68–78.
- Krishnan, K., & Pathan, Z.H. (2013). Investigating Demotivation in Learning English: An Extension to Sakai and Kikuchi's (2009) Framework. *Advances in Language and Literary Studies*, 4, 124-131.
- Lam, S. F., & Law. Y.K., (2007) The Roles of Instructional Practices and Motivation in Writing Performance, *The Journal of Experimental Education*, 75:2, 145-164, DOI: 10.3200/JEXE.75.2.145-164
- Li, Q. (2013). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System* 42(1):451–461, DOI: 10.1016/j.system.2014.01.011
- Li, C. Zhou, T. (2017). An Exploratory Study on the Relationship between Demotivation and Academic Fields among Chinese EFL Learners. *Arab World English Journal*, 8 (1). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no1.4>
- MacIntyre, P. D. (2002). *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*. In P. Robinson (Ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins, pp. 45-68.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milne, H. M., Wallman, K. E., Guilfoyle, A., Gordon, S., & Courneya, K. S. (2008). Self-determination theory and physical activity among breast cancer survivors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 23–38. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.23>
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2012). The effect of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x
-
-

- Narayanan, R., Rajasekaran Nair, N. & Iyyappan, S. (2008). Some factors affecting English learning at tertiary level. *Iranian Journal of Language studies*, 2(4), 485-512.
- Nielsen, K. (2015). Teaching Writing in Adult Literacy: Practices to Foster Motivation and Persistence and Improve Learning Outcomes. *Journal of Adult learning*, 26(4), 143-150, <https://doi.org/10.1177/1045159515594178>
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Noels, K.A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. In Z. Dornyei and R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre, pp. 43–68
- Olowoyo, M.M., Ramaila, S., & Mavuru, L. (2021). Differences in Factors Responsible for Lateness at School by Male and Female Learners in Selected Schools in Soshanguve Township, South Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (7), 291-307.
- Pintrich, P.R, Smith, D., Garcia, T., McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *EducPsychol Meas.* 53(3):801–13
- Repova, Katerina. 2004. *Testing Krashen's Input Hypothesis: A Case Study in a Male Czech Adult Acquiring English*. Brno: Masaryk University
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sakai, H. & Kikuchi, K. (2009). An Analysis of the demotivators in the EFL Classroom. *System*, 37, 57 – 69.
- Sheldon, K. M., & Prentice, M. (2017). Self-Determination Theory as a foundation for personality researchers. *Journal of Personality*, DOI: 10.1111/jopy.12360
- Tsuchiya, M., (2006). Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors. *Annual Rev. English Langu. Educ. Japan*, 17: 171-180.
-
-

- Tabatabaei, O., & Molavi, A. (2012). Demotivating factors affecting EFL learning of Iranian seminary students. *International Education Studies*, 5(1), 181-190.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics & Technology Education*, 3(2), 149-156.
- Troia, G.A., Shankland, R.K., & Wolbers, K.A. (2012): Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations, *Reading & Writing Quarterly*, 28:1, 5-28, <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Vaezi, Z. (2008). Language Learning Motivation among Iranian Undergraduate Students. *World Applied Sciences Journal* 5 (1): 54-61.
- Warrington, S. (2005). *The Passivity / Demotivation Inventory*, Center for English language education, Asia University.
- Wilson, R. (2000). A summary of Stephen Krashen's "Principles and Practice in Second Language.
- Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , Blais, M. R. , Briere, N. M. , Senecal, C. , & Vallieres, E. F. (1992) The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education . *Educational and Psychological Measurement* , 52 , 1003 - 1017 .
- Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , Blais, M. R. , Briere, N. M. , Senecal, C. , & Vallieres, E. F. (1993) On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale . *Educational and Psychological Measurement* , 53 , 159 - 172 .
- Zafar, M. (2009). Monitoring the 'Monitor': A critique of Krashen's five hypotheses. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2, 4, 139-146.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A crosscultural investigation in China, Germany, Japan and the United States. *Commun. Educ.*, 56: 209- 227. DOI: 10.1080/03634520601110104
- Zhang, H., Song, W., Shen, S., & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6).
-
-

Zoghi, M., & Malmeer, E. (2013). The effect of dynamic assessment on EFL learners' intrinsic motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (3), 584-591.