



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE
YÖNELİK MOTİVASYON VE TUTUMLARI İLE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YAVUZ SELİM GÜMÜŞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. EMRULLAH YILMAZ

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK
MOTİVASYON VE TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yavuz Selim GÜMÜŞ

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Yavuz Selim GÜMÜŞ tarafından hazırlanan “ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON VE TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı bu çalışma, 28.08.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zafer CEYLAN

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Emrullah YILMAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON VE TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28.08.2025

Yavuz Selim GÜMÜŞ

ÖN SÖZ

Öğrenim ve çalışma sürecimin tamamında gece gündüz demeden desteğini ve yardımını esirgemeyen, kendimi öğrencisi olarak her zaman şanslı hissettiğim danışmanım Doç. Dr. Emrullah YILMAZ’a, derslerine katılmaktan ve kendilerini tanımaktan onur duyduğum Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Prof. Dr. Burcu DUMAN ve Doç. Dr. Mustafa FİDAN’a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman desteğini sunan sevgili eşim Gülçin ve oğlum Teoman Uraz’a teşekkür ederim. Bu çalışmayı, oğlum Teoman Uraz’a bir hatıra olarak ithaf ediyorum.

Yavuz Selim GÜMÜŞ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYON VE TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yavuz Selim GÜMÜŞ

**Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

Bartın-2025, sayfa: 128

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kapsamında, nicel araştırma yöntemine uygun olarak kurgulanmıştır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Bartın ilindeki farklı okul türlerine sahip toplam 13 resmî devlet okulunda öğrenim görmekte olan 1096 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem, okul türlerine göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başka araştırmacılar tarafından geliştirilen "İngilizce Dersi Tutum Ölçeği" ve "İngilizce Dersi Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Akademik başarı verisi ise öğrencilerin İngilizce dersi yılsonu notları temel alınarak elde edilmiştir. Veri analizleri SPSS 27.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde normallik dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiş; verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, veri analizinde parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Spearman Rho korelasyon testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile hem akademik başarıları hem de tutum düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Ancak tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı ve motivasyon düzeylerine sahipken; tutum düzeyleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda, 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek başarı ve motivasyon düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Okul türüne göre elde edilen bulgulara göre ise sınavla öğrenci alan Anadolu Liseleri, Fen Liseleri ve Proje İmam Hatip Liseleri lehine anlamlı düzeyde daha yüksek motivasyon ve başarı düzeyleri görülmüştür.

Sonuç olarak, İngilizce dersinde akademik başarının en güçlü belirleyicisinin öğrencilerin motivasyon düzeyi olduğu; öğrenme ortamlarının ve öğretim stratejilerinin bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bulgular doğrultusunda çıkarımlara ve önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, İlişkisel tarama, İngilizce dersi, Motivasyon, Ortaöğretim, Tutum

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION AND ATTITUDES TOWARDS ENGLISH COURSE AND THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT

Yavuz Selim GÜMÜŞ

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Emrullah YILMAZ

Bartın-2025, pp: 128

The aim of this study is to determine the relationship between secondary school students' motivation and attitudes towards English courses and their academic achievement, and to examine whether these variables differ significantly based on demographic factors such as gender, grade level, and school type. The research was designed in accordance with the relational survey model, which is a type of quantitative research method. The study group consists of 1096 secondary school students enrolled in 13 public schools representing different school types in Bartın province during the 2023–2024 academic year. The sample was selected using the stratified sampling method based on school type.

The data were collected using two instruments developed by different researchers: the *English Lesson Attitude Scale* and the *English Lesson Motivation Scale*. Academic achievement was measured based on students' end-of-year grades in English courses. Data analysis was carried out using SPSS 27.0 software. Prior to the main analyses, the assumptions of normal distribution were tested through skewness and kurtosis values and the Kolmogorov-Smirnov test, revealing that the data did not follow a normal distribution. Accordingly, non-parametric statistical techniques including Spearman Rho correlation,

Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis H tests were employed.

The findings of the study revealed a statistically significant and positive relationship between students' motivation levels and both their academic achievement and attitudes towards English. However, no significant relationship was found between attitudes and academic achievement. In terms of gender, female students were found to have higher academic achievement and motivation levels compared to male students, whereas no significant difference was observed in their attitude scores. Grade level comparisons showed that 9th-grade students had higher levels of achievement and motivation than students in upper grades. According to school type, students from selective Anatolian High Schools, Science High Schools, and Project Imam Hatip High Schools demonstrated significantly higher levels of motivation and academic achievement compared to those from other school types.

In conclusion, the results indicate that motivation is the strongest predictor of academic success in English courses. Therefore, learning environments and instructional strategies should be restructured to enhance student motivation. Based on the findings, the study also presents implications and recommendations.

Keywords: Academic achievement, Attitude, English course, Motivation, Relational survey, Secondary education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiii
EKLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1 Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	10
2.1. Motivasyon.....	10
2.2. Motivasyon Kuramları	14
2.2.1. İçgüdü Kuramı (Instinct Theory of Motivation).....	14
2.2.2. Uyarılma Kuramı (Arousal Theory of Motivation)	15
2.2.3. Teşvik Kuramı (Incentive Theory of Motivation).....	16
2.2.4. İçsel Motivasyon Kuramı (Intrinsic Theory of Motivation)	17
2.2.5. Dışsal Motivasyon Kuramı (Extrinsic Theory of Motivation)	18
2.2.6. Atıf Kuramı (Attribution Theory of Motivation).....	19
2.2.7. Beklenti Kuramı (Expectancy Theory of Motivation).....	22
2.2.8. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory of Motivation).....	23
2.2.9. Dikkat, İlgililik, Güven, Doyum (DİGD) Motivasyon Modeli (ARCS Model of Motivation).....	26

2.2.10. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory – SDT).....	28
2.2.11. Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory – SCT) ve Motivasyon	30
2.2.12. Motivasyonun Hedef Yönelimi Kuramı (The Goal-orientation Theory of Motivation).....	34
2.3. Gardner’ın Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Modeli	36
2.4. Dil Öğreniminde Motivasyon	38
2.4.1. İçsel Motivasyon (Intrinsic Motivation).....	38
2.4.2. Dışsal Motivasyon (Extrinsic Motivation)	38
2.4.3. Bütünleşmeci Motivasyon (Integrative Motivation)	39
2.4.4. Araçsal Motivasyon (Instrumental Motivation).....	40
2.5. Tutum ve Tutumun Bileşenleri.....	40
2.5.1. Tutum Kavramı.....	40
2.5.2. Tutumun Bileşenleri	41
2.5.2.1 Duyuşsal Bileşen (Affective Component).....	41
2.5.2.2 Davranışsal Bileşen (Behavioural Component).....	42
2.5.2.3 Bilişsel Bileşen (Cognitive Component)	42
2.6. Dil Öğreniminde Tutum	42
2.7. Dil Öğreniminde Tutum ve Motivasyon İlişkisi.....	44
2.8. Akademik Başarı.....	44
2.8.1. Akademik Başarının Tanımı.....	45
2.8.2. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler	46
2.8.2.1. Bireysel Faktörler	46
2.8.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Çevresel Faktörler	49
2.8.3.1. Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi ve Eğitime Katkısı	50
2.8.3.2. Okulun Fiziksel ve Akademik Yapısı	50
2.8.3.3. Öğretmen Niteliği ve Öğretim Süreci.....	51
2.8.3.4. Okul İklimi ve Kurumsal Kültür.....	51
2.8.3.5. Akran Grupları ve Sosyal Destek	51
2.8.3.6. Eğitim Politikaları ve Bölgesel Farklılıklar	52
2.8.3.7. Medya, Dijital Araçlar ve Teknolojik Uygulamalar	52
2.9. İngilizce Öğrenimine Yönelik Motivasyon ve Tutumu Etkileyen Faktörler	53
2.9.1. Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi	53
2.9.2. Öğretmen Faktörü ve Öğretim Teknikleri	53

2.9.3. Öğretmen Öğrenci İlişkisi	54
2.9.4. Okul Ortamı ve Eğitim Politikaları.....	54
2.10. İlgili Çalışmalar	55
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	55
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	61
3. YÖNTEM	74
3.1. Araştırma Yöntemi	74
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	74
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Motivasyon Ölçeği.....	77
3.3.2. Tutum Ölçeği.....	78
3.3.3. Verilerin Toplanması.....	78
3.4. Verilerin Analizi.....	78
4. BULGULAR	81
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	81
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	82
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	82
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	83
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	84
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	85
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	88
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	91
5.1. Sonuç	91
5.2. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	94
5.3. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	96
KAYNAKLAR.....	100
EKLER	120
ÖZGEÇMİŞ	128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
2. 1: Öğrenmeye yönelik sosyal bir motivasyon çerçevesi (Shkoler ve Kimura, 2020; Steinmayr vd., 2019; Vo vd., 2022)	13
2. 2: Weiner'ın atıf kuramı (Weiner, 1972).....	20
2. 3: Vroom'un beklenti kuramı (Parijat ve Bagga, 2014).....	22
2. 4: Wigfield ve Eccles'in beklenti-değer kuramı (Eccles vd., 1982).	24
2. 5: Keller'in ARCS (DİGD) motivasyon modeli (Park, 2018).....	27



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
2. 1: İlgili çalışmalar özet tablosu	70
3. 1: Sınıf düzeyine göre cinsiyet dağılımı.....	75
3. 2: Okul türlerine göre katılımcı dağılımı.....	76
3. 3: Çarpıklık ve basıklık testi.....	80
3. 4: Normallik testi.....	80
4. 1: Tanımlayıcı istatistikler.....	81
4. 2: Motivasyon-akademik başarı ilişkisi.....	82
4. 3: Tutum-akademik başarı ilişkisi	83
4. 4: Tutum-motivasyon ilişkisi	83
4. 5: Cinsiyete göre değişkenler arasındaki farklılık.....	84
4. 6: Kruskal-Wallis H testi betimleyici istatistikler	85
4. 7: Sınıf düzeyine göre değişkenler arasındaki farklılık.....	86
4. 8: Çiftli karşılaştırmalar – akademik başarı değişkeni	86
4. 9: Çiftli karşılaştırmalar – motivasyon değişkeni	87
4. 10: Okul türüne göre değişkenler arası farklılık.....	88
4. 11: Okul türlerine göre çiftli karşılaştırmalar.....	89

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
EK 1. Motivasyon ölçeği	112
EK 2. Tutum ölçeği.....	114
EK 3. Motivasyon ölçeği izni.	116
EK 4. Motivasyon ölçeği izni.	117
EK 5. MEB araştırma izni ve onayı.	118
EK 6. Etik kurul onay belgesi.	119



KISALTMALAR

TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
Covid 19	: Koronavirüs Hastalığı 2019
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ARCS	: Dikkat, İlgililik, Güven, Doyum (Keller'in Motivasyon Modeli'nin dört boyutu)
AEP	: Açık Erişim Politikası
APA	: Amerikan Psikoloji Derneği (kaynak gösterim sistemi)
EFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce
ESP	: Özel Amaçlı İngilizce (İhtisasa yönelik İngilizce öğretimi)
L2	: İkinci Dil
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ÇPAL	: Çok Programlı Anadolu Lisesi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

1. GİRİŞ

21. yüzyılın baş döndürücü hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda etkin şekilde yer alabilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, bir veya birden fazla yabancı dili etkili biçimde kullanabilmek, artık yalnızca bireysel gelişim ve eğitimsel başarı için değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik kalkınma için de vazgeçilmez bir beceri hâline gelmiştir (Graddol, 2006). Özellikle İngilizce, uluslararası iletişim dili olarak; bilimsel yayınların, akademik toplantıların, teknolojik içeriklerin ve küresel ticaretin büyük bir bölümünde hâkim dil konumundadır ve bilim, teknoloji, uluslararası ticaret, medya ve eğitim gibi birçok alanda ortak iletişim dili olarak kabul görmektedir (Crystal, 2003). Yabancı dil öğrenimi yalnızca dil bilgisi kazanımıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda kültürel etkileşimi artırarak bireyin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Demirel, 2012). Bu nedenle İngilizce öğrenimi, yalnızca bir eğitim politikası değil, aynı zamanda bir kalkınma stratejisi olarak da değerlendirilmektedir.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, uzun yıllardır eğitim sisteminin öncelikli konuları arasında yer almakta; ancak uygulamada karşılaşılan yapısal, pedagojik ve bireysel engeller nedeniyle arzu edilen düzeye ulaşamamaktadır (Kırkgöz, 2009). Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde geliştirilen yabancı dil programları ve erken yaşta dil öğretimi politikalarına rağmen, Türkiye’de öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ortaöğretim düzeyini tamamladıklarında temel düzeyin ötesine geçememektedir (British Council ve TEPAV, 2013). Bu durum, sadece öğretim yöntemlerinden değil, aynı zamanda bireylerin yabancı dil öğrenimine yönelik psikolojik eğilimlerinden de kaynaklanmaktadır. Özellikle dil öğrenme sürecine etki eden içsel değişkenlerin daha derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğreniminde bireylerin motivasyon, tutum, öz-yeterlik ve öz-düzenleme gibi psikolojik değişkenleri, öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Motivasyon, bireyin bir hedef doğrultusunda eyleme geçmesini sağlayan dinamik bir süreçtir ve dil öğrenme sürecinde hem başlangıçta hem de devamlılıkta belirleyici bir role sahiptir (Dörnyei, 2005). Gardner’ın (1985) klasik modeline göre, bireylerin bir dili öğrenmeye yönelik motivasyonları; hedef dile ve o dili konuşanlara yönelik tutumlarından etkilenmektedir. Ayrıca, içsel motivasyonun yüksek olduğu bireylerin, daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği ve karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli oldukları birçok

araştırmayla ortaya konmuştur (Deci ve Ryan, 1985; Ushioda, 2011).

Tutum ise, bireyin belirli bir nesneye ya da sürece karşı geliştirdiği duyuşsal eğilimlerin bütünüdür. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi, onların öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini ve daha yüksek başarı elde etmelerini kolaylaştırmaktadır (Kara, 2010). Olumsuz tutumlar ise genellikle başarısızlık deneyimleri, yetersiz özgüven, sosyal kaygı ve öğretim yöntemlerinin yetersizliği gibi nedenlerle gelişmekte ve öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1991). Bu noktada öğretmenlerin tutum belirleyici bir unsur olarak rol oynadığı da unutulmamalıdır. Bununla birlikte, öz-yeterlik inancı, bireyin kendi kapasitesine duyduğu güven olarak tanımlanmakta ve dil öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerle başa çıkabilme yetisini belirlemektedir (Bandura, 1997). Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrenciler, hedef dili öğrenmede daha istikrarlı, azimli ve stratejik davranma eğilimindedir. Ayrıca öğrenme sürecinde bireylerin kendi davranışlarını yönlendirme ve izleme kapasiteleri olan öz-düzenleme becerileri, akademik başarı üzerinde belirleyici olmaktadır (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme becerileri gelişmiş öğrenciler, hedef belirleme, zaman yönetimi, bilişsel strateji kullanımı ve kendini değerlendirme süreçlerini etkin bir biçimde yönetebilmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde yalnızca öğretim programları, materyaller ya da pedagojik uygulamalar değil; aynı zamanda bireyin psikolojik özellikleri ve öğrenmeye ilişkin içsel süreçleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin istenilen başarı düzeyine ulaşabilmesi için, yukarıda ifade edilen duyuşsal ve bilişsel değişkenlerin kapsamlı biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılacak olan bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yabancı dil öğretimi, özellikle İngilizce dersi, öğrencilerin yalnızca dilsel beceri kazanmasının ötesinde kültürel farkındalık ve bireysel gelişim düzeylerini de güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Mašić ve Bećirović, 2021). Ancak, öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeyleri, bu süreçte başarının ana belirleyicileri arasında yer almakta; özellikle İngilizce

dersine yönelik bu duyuşsal faktörler hem akademik başarı hem de öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Csizér ve Kormos, 2008; Mašić ve Bećirović, 2021).

Uluslararası literatürde, öğrenci motivasyonunun demografik değişkenlerden (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü gibi) etkilenebileceği; bu nedenle başarı ve tutum profillerinde farklı gruplar arası anlamlı farklar ortaya çıkabileceği vurgulanmaktadır (Kormos ve Csizér, 2008; Mašić ve Bećirović, 2021). Örneğin, bazı çalışmalarda kız öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeyleri gösterdiği gözlemlenirken, sınıf düzeyi ilerledikçe motivasyonda düşüş eğilimi olduğu da rapor edilmiştir (Mašić ve Bećirović, 2021).

Türkiye bağlamında İngilizce dersine yönelik tutumla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Örneğin Bedir ve Genç (2025), ortaokul düzeyindeki öğrenciler arasında yaptıkları araştırmada, cinsiyet, başarı düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sınıf seviyesi gibi değişkenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir. Bu bulgular, çalışmada incelenen demografik değişkenler ile motivasyon ve tutum ilişkisi hakkında literatürde önemli göstergeler sunmaktadır (Bedir ve Genç, 2025). Buna ek olarak, Kaynak (2023) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de okul motivasyonunun öğrencinin akademik başarısı üzerinde aracı rol oynadığı ve özellikle sınıf arkadaşlarından algılanan destek ile başarı arasında anlamlı ilişkiler kurulduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, motivasyonun yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda sosyal bağlamdan etkilenebilen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda ortaya çıkan problem şudur: Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve tutum düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisi nedir? Ayrıca bu değişkenler, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik özelliklere göre anlamlı biçimde farklılık gösteriyor mu? Bu sorular, Türkiye’de İngilizce eğitimi veren kurumlar için doğrudan uygulanabilir bulgular sunabileceği gibi, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik akademik tutumlarının ve motivasyonlarının altında yatan dinamikleri anlamada önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik

motivasyon ve tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği de araştırılmaktadır. Bu kapsamda hem bireysel hem de çevresel faktörlerin İngilizce öğrenme sürecindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumları sıklıkla öğrencilerin ödev yapma ve sınıfta dil öğrenimiyle ilgili etkinliklere katılma gibi dile ilişkin davranışlarının yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Ajzen, 1991; MacIntyre ve Charos, 1996; Chang, Wall, Tare, Golonka ve Vatz, 2014; Masgoret ve Gardner, 2003; Alhamami, 2022). Geçmiş çalışmalara göre tutumun bilişsel faktörlerin yanı sıra öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde de etkisi vardır (Li, 2023; Zuo, 2019; Shi, 2022). Dolayısıyla İngilizce dersine yönelik tutumun öğrencilerin başarılarıyla yakından ilişkili olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çok boyutlu bir yapı olan motivasyon, öğrencilerin dil öğrenme başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olup aynı zamanda eğitim ve öğretim süreçlerinin de önemli bir bileşenidir. Literatürde, öğrenenlerin yüksek motivasyon düzeylerinin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmadığı, aynı zamanda öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini de sağladığı vurgulanmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Alamer, 2021). Bu çerçevede, bu araştırma ile Türkiye bağlamında, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersi başarısını etkileyen motivasyonel ve tutumsal faktörlerin betimlenmesi ve eğitim uygulayıcılarına yol gösterici önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır.

Önceki çalışmalar çoğunlukla tutum ve başarı, öz yeterlilik ve başarı, motivasyon ve başarı, tutum ve öğretme yöntemleri, öz yeterlilik ve öğretme yöntemleri veya motivasyon ve öğretme yöntemleri arasındaki ilişkilere odaklanmıştır (Habók ve Magyar, 2018; Hayat, Shateri, Amini ve Shokrpour, 2020; Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim ve Sourı, 2011; Howard, Bureau, Guay, Chong ve Ryan, 2021; Kahraman, 2021; Bilgin, Karakuyu ve Ay, 2015; Sun, Chou ve Chien, 2023; Baig, Shafique, Galani ve Ullah, 2023). Bu çalışma ise tutum ve motivasyonun arasındaki ilişkileri araştırmakta ve her birinin akademik başarı ile ilişkisini irdelemektedir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetinin, okul türünün ve sınıf düzeyinin bu değişkenlerin her biri üzerindeki ilişkisel durumu da bu araştırmanın bir diğer odak noktasıdır. Sonuç olarak bu konuda az sayıda çalışma ve bu nedenle araştırmanın literatüre, katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada irdelenen değişkenlerle ilgili önceden yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların Covid 19 pandemisi ve yapay zekâ

gibi faktörlerin önemli rol oynadığı günümüz şartlarında ve yeni nesiller üzerinde nasıl etkili olduğunun değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Son olarak bu çalışma, literatürdeki bir boşluğu doldurmanın yanı sıra, araştırmacıların duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapmaları için literatüre yeni bir boyut kazandıracağı beklenmektedir.

Bu araştırmanın problemi ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.2.1 Alt Problemler

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları ile İngilizce dersi akademik başarılarının bir ilişkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile İngilizce dersi akademik başarılarının bir ilişkisi var mıdır?
4. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil eğitimi, bireylerin yalnızca dilsel yeterliklerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, kültürlerarası iletişim, öz-yönetim, iş birliği ve duyuşsal farkındalık gibi çok boyutlu beceriler kazandırma potansiyeline sahiptir. Bu çerçevede, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları, onların öğrenme sürecine ne derece etkin katıldıklarını, çaba düzeylerini ve öğrenmeye olan bağlılıklarını belirlemede kilit rol oynamaktadır (Dörnyei, 2005; Gardner, 1985). Yabancı dil eğitimi, yalnızca dilsel becerilerin değil, aynı zamanda öğrencinin güdülenme düzeyinin ve duyuşsal eğilimlerinin de dikkate alınması gereken çok boyutlu bir süreçtir. Araştırmalar, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumları ve motivasyonlarının, akademik performanslarının belirleyicileri arasında önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır (Dörnyei, 2001; Gardner, 1985; Alamer ve Alrabai, 2022). Bu bağlamda, özellikle İngilizce gibi yaygın kullanılan bir yabancı dilin öğretiminde, öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeylerini belirlemek ve bunların başarıya olan etkilerini analiz etmek, etkili müfredat geliştirme ve öğretim stratejileri açısından hayati önem taşımaktadır (Ushioda, 2011; Lamb, 2017).

Özellikle İngilizce, küresel iletişimin, akademik üretimin ve teknolojik etkileşimin ortak dili haline geldiğinden, bu dili etkili bir şekilde öğretmek artık sadece dilsel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik içsel güdülenme düzeyleri, bu derse karşı geliştirdikleri tutumlar ve eğitim ortamlarında hissettikleri aidiyet duygusu, akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Alamer ve Alrabai, 2022; Ushioda, 2011). Dolayısıyla, öğrencilerin motivasyonlarını ve tutumlarını incelemek, etkili bir dil öğretimi tasarımı için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

Bu araştırma, Bartın ili bağlamında farklı okul türlerinden (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi gibi) toplam 13 resmi okulda, 1096 ortaöğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu geniş örneklem büyüklüğü ve tabakalı örnekleme yaklaşımı, elde edilen bulguların güvenilirliğini ve genellenebilirliğini artırmaktadır. Literatürde çoğunlukla üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen benzer çalışmaların aksine, bu çalışma ortaöğretim düzeyine odaklanmakta ve böylece Türkiye'deki ilgili alan yazına farklı bir katkı sunmaktadır.

Ayrıca, araştırmada kullanılan motivasyon ve tutum ölçeklerinin yerel bağlamda geliştirilmiş olması, ölçme araçlarının bağlama duyarlı, kültürel olarak geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, sadece kuramsal bilgi üretimine katkı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda pratik düzeyde de okul yöneticilerine, öğretmenlere ve müfredat geliştiricilere yol gösterici niteliktedir. Özellikle öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği çağdaş eğitim paradigmaları çerçevesinde, öğrenenin içsel motivasyonu ve olumlu tutumu, kalıcı öğrenmenin ve üst düzey bilişsel becerilerin temelini oluşturmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Lamb, 2017).

Araştırma kapsamında analiz edilen cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik değişkenler, eğitimde fırsat eşitliği ve bireysel farklılıkların gözetilmesi gibi kritik temaları da gündeme getirmektedir. Bu bağlamda çalışma, belirli öğrenci gruplarının motivasyonel ya da tutumsal açıdan desteklenmesi gereken yönlerine ışık tutarak, eğitim politikalarının farklı grupların ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde yeniden yapılandırılması için kanıta dayalı veriler sunmaktadır.

Son olarak, bu çalışmanın bulguları, sadece İngilizce öğretimine değil, aynı zamanda öğretmen eğitime, müfredat tasarımına ve öğretim stratejilerine yönelik geliştirme çalışmaları açısından da kullanılabilir. Öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeylerini artırmaya yönelik planlanacak pedagojik müdahaleler sayesinde, sadece akademik başarı değil, yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları ve küresel vatandaşlık bilinci gibi daha geniş hedeflerin gerçekleştirilmesi de mümkün hale gelebilecektir.

Araştırma, duyuşsal değişkenlerin yabancı dil öğrenimindeki kritik rolünü vurgulamakta; eğitimde başarıyı yalnızca ölçülebilir bilişsel çıktılarla değil, öğrencinin öğrenme sürecine yüklediği anlam, değer ve duygusal yatırım ile birlikte değerlendirmeyi öneren bütüncül bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye’de yürütülmüş alan araştırmaları arasında içerik derinliği, örneklem genişliği ve metodolojik sağlamlık açısından öne çıkmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmaya katılan öğrenciler çalışmaya istekli bir şekilde katılmışlardır.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek maddelerine içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bartın ilinde yer alan MEB'e bağlı ortaöğretim okullarında kayıtlı olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden 1096 öğrencinin katılımı ile sınırlıdır.
2. Araştırma kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum (Kavramsal): Bireyin bir nesne, olay ya da duruma karşı geliştirdiği öğrenilmiş, kalıcı ve üç bileşenden oluşan (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) eğilimler bütünüdür. Bu eğilimler, bireyin değerlendirmelerinde olumlu ya da olumsuz yönelimler göstermesine neden olur (Eagly ve Chaiken, 1993). Eğitim bağlamında ise öğrencilerin bir derse yönelik tutumları, öğrenme süreçlerine katılımlarını ve başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir (Ajzen, 2005). Tutumlar, sosyal çevre, deneyimler ve kültürel faktörler tarafından şekillenir ve bireyin davranışsal eğilimlerini güçlü şekilde öngörebilir (Fishbein ve Ajzen, 2010).

Tutum (Operasyonel): İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanı. Yüksek puan olumlu tutumu gösterir.

Motivasyon (Kavramsal): Bireyin hedefe yönelik davranışı başlatmasını, yönlendirmesini ve sürdürmesini sağlayan içsel bir süreçtir. Eğitim bağlamında, öğrencinin öğrenme faaliyetlerine olan ilgisi, çaba ve süreklilik düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Motivasyon, istenilen hedeflere ulaşmak için gerekli enerjiyi sağlayan psikolojik bir güç olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda motivasyon, bir davranışı başlatmanın ötesine geçerek sürekli çaba ve hedefe bağlılık içerir (Urhan ve Wijnia, 2023).

Motivasyon (Operasyonel): Bu çalışmada Öğrenme Motivasyonu Ölçeği toplam puanı. Yüksek puan daha yüksek motivasyonu gösterir.

Akademik başarı (Kavramsal): Öğrencinin eğitim öğretim süreci sonunda elde ettiği başarı düzeyini gösteren ve genellikle sınav sonuçları, not ortalamaları gibi ölçümlerle değerlendirilen bir kavramdır. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine ait yıl sonu başarı notları esas alınarak akademik başarı belirlenmiştir.

Akademik başarı (Operasyonel): Okul yönetimince sağlanan dönem sonu İngilizce notu (0–100), standardize edilerek analiz edilmiştir.



2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde, çalışmada ele alınan motivasyon, motivasyon kuramları, dil öğreniminde motivasyon, tutum, tutumun bileşenleri, dil öğreniminde tutum, dil öğreniminde tutum ve motivasyon ilişkisi, akademik başarı, akademik başarıya etki eden faktörler, İngilizce öğrenimine yönelik motivasyon ve tutumu etkileyen faktörler hakkında bilgi sunulmuştur. Ayrıca, konuya ilişkin gerçekleştirilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon

İnsanı harekete geçiren etkenleri anlamaya yönelik çok sayıda hipotez öne sürülmüştür. Bu nedenle, motivasyon kavramının eğitim alanında ilk kez kim tarafından tanımlandığını belirlemek zordur; zira motivasyon konusu yüzyıllardır eğitimciler, psikologlar ve filozoflar tarafından incelenmiş ve tartışılmıştır. Her teori, motivasyonun belirli bir yönüne ışık tutarken, diğer yönleri ise kaçınılmaz olarak dışarıda bırakmaktadır. Ortaya çıkan belirsizlik, bu teorilerin ortak paydaları bulunmasına rağmen temel noktalarda görüş ayrılıkları göstermelerinden ve çoğunun kendine özgü terminolojiler kullanmasından kaynaklanmaktadır (Cook ve Artino, 2016). Ancak, bu durum rahatsız edici olsa da her bir teorisinin öğrenme ve araştırma süreçlerine yeni perspektifler kazandırma ve farklı sonuçlar ortaya çıkarma potansiyeline sahip olduğunu unutmamak önemlidir.

Motivasyon sözcüğü, köken olarak Latince “movere” fiilinden türemiştir (Steers, Porter ve Bigley, 1996). Türkçede bu kavram “güdü” olarak ifade edilir ve Türk Dil Kurumu (2019), güdüyü “davranışı bilinçli ya da bilinçsiz biçimde başlatan, sürdüren ve ona yön veren güç, saik” şeklinde tanımlar. Cüceloğlu’na (2006) göre güdüler, bireyde uyarıcı bir rol üstlenir ve kişinin davranışlarının yönünü belirler. Bu faktörler kişide ortaya çıktığında, birey motive olmuş kabul edilir. Dolayısıyla motivasyonu, hareket etmeye sevk eden bir enerji ve belirli bir hedefe ulaşmak için gösterilen gayret olarak değerlendirmek mümkündür (Eren, 2000). Motivasyon için evrensel olarak kabul edilmiş tek bir tanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte, farklı araştırmacılar motivasyonu kendi bakış açılarıyla yorumlamışlardır. Dwight D. Eisenhower’a göre (Low, 2013) motivasyon, insanlara yapmak istediklerinizi, onların yapmak istedikleri için yaptırma sanatıdır. Bu ifade, motivasyonun, bireylerin farkında olmadan teşvik edilerek belirli görevlerin yerine getirilmesini sağlayan bir araç olarak

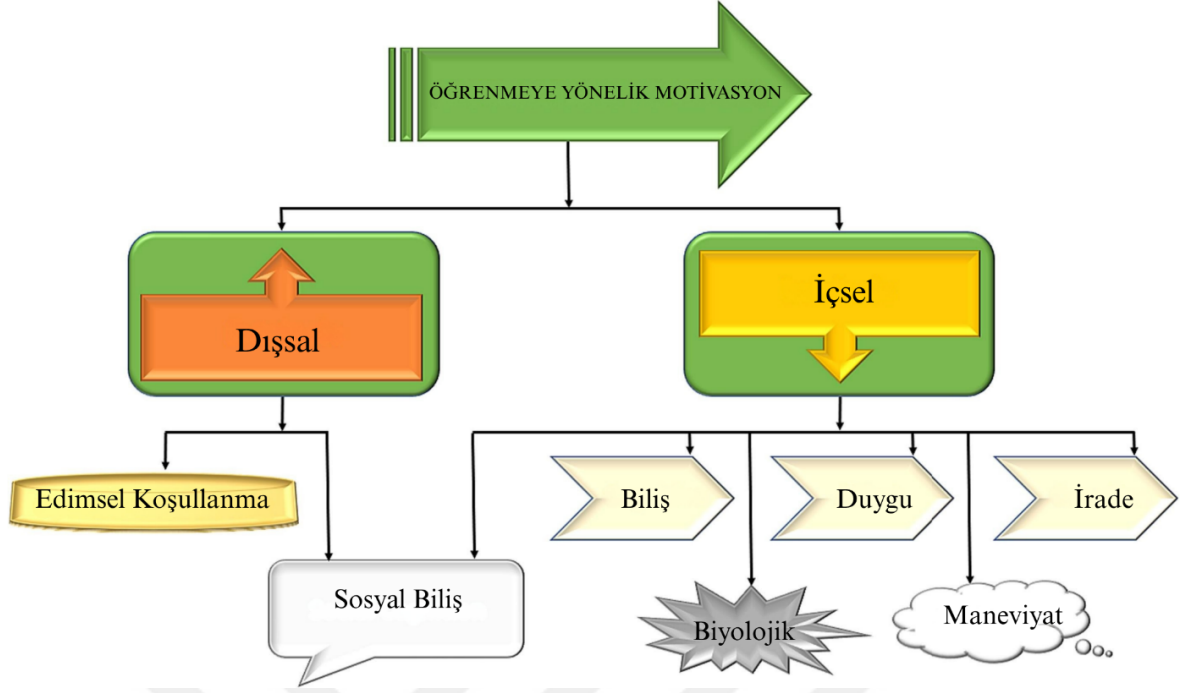
kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Zig Ziglar ise motivasyonu, insan motorunu çalışır halde tutmak için gerekli olan bir yakıt olarak tanımlamaktadır (Mcalister, 2018) ve bu tanım, motivasyonun insan yaşamının sürdürülebilmesi için vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. John Adir ise motivasyonu, “Bireyin hedeflerini takip etmesini sağlayan içsel itici güç” olarak nitelendirmiştir (Schiefele, 1991). Bu yaklaşım, Eisenhower’ın başkalarının işlerini yaptırmaya yönelik tanımından farklı olarak motivasyonun bireyin kendi eylemlerine yön veren bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Tony Robbins (2011), motivasyonu “başarı motorunu harekete geçiren katalizör” olarak tanımlamaktadır ve bu tanım motivasyonun bireyin yaşamında başarıya ulaşabilmesi için kritik bir unsur olduğunun altını çizmektedir. Koçel (2011), motivasyonu kişilerin belirli bir hedefe ulaşmak için kendi irade ve istekleriyle harekete geçmeleri şeklinde açıklamaktadır. Dörnyei ve Otto (1998) ise motivasyonu, bireyde sürekli değişen ve etkin bir şekilde devam eden bir uyarılma durumu olarak tanımlar. Bu durum, arzuların seçilip organize edildiği, bilişsel süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, değerlendiren ve sonlandıran bir süreçtir. Vallerand’a (2012) göre motivasyon, bireyin davranışlarını başlatan, onlara yön ve biçim kazandıran, aynı zamanda bu davranışların devamlılığını sağlayan içsel ve dışsal unsurlardan oluşan bir yapı olarak görülmektedir. Kinicki ve Kreitner (2010) ise motivasyonu, bireyin ulaşmak istediği amaca yönelik isteğini harekete geçirip yönlendiren ve bu durumu sürdürülebilir hale getiren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde motivasyon konusuna dair yapılan herhangi bir tartışma, bu alandaki en eski ve en etkili kuramlardan biri olan Abraham Maslow’un 1940’larda geliştirdiği “ihtiyaçlar hiyerarşisi” teorisinden söz edilmeden eksik kalacaktır. Maslow, insan davranışlarını yönlendiren farklı motivasyon türlerini belirlemek üzere fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, aidiyet ve sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş basamaklı bir ihtiyaçlar dizisi öne sürmüştür. Bu yaklaşıma göre insan ihtiyaçları, en temel olandan en karmaşığa doğru sıralanmakta ve bireylerin üst düzey ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için öncelikle alt düzey gereksinimlerini tatmin etmeleri gerekmektedir. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, insan motivasyonuna dair en tanınmış ve etkili yaklaşımlardan biri haline gelmiş; psikoloji, işletme ve eğitim gibi birçok alanda bireylerin ne şekilde ve neden motive olduklarını anlamaya yönelik bir çerçeve sunmuştur. Bu kuram, hem çalışanların daha motive olacağı iş ortamları oluşturmakta hem de öğrencilerin daha ilgili ve katılımcı olacakları eğitim programları geliştirmekte rehberlik eden bir model olarak

değerlendirilmektedir. Maslow'dan bu yana birçok akademisyen, motivasyon kavramını farklı bağlamlarda ele alarak çeşitli tanımlar geliştirmiştir (Collins, 2009; Dinbandhu ve Jadhav, 2020; Schunk ve Zimmerman, 2012; Tracy, 2018). Bu çerçevede Nicholls ve arkadaşları (1989), motivasyonu belirli bir amaca yönelik davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren süreçler bütünü olarak tanımlamıştır. Weiner (1992) ise motivasyonu, davranışı başlatan, enerji veren, yönlendiren ve sürdüren psikolojik bir yapı olarak açıklamıştır. Zeidner ve diğerleri (2000), motivasyonu bireyin belirli bir davranış ya da etkinliğe katılımını sağlayan içsel güdü ya da arzu olarak tanımlamış; bu kavramı, hedefe yönelik eylemleri başlatan, yönlendiren ve sürdüren psikolojik bir süreç olarak ele almıştır. Schunk (2004) motivasyonu, bireylerin hedeflerini etkinleştiren ve devam ettiren bir süreç olarak görmüş; bu sürecin, davranışın uyarılması, yönlendirilmesi ve sürdürülmesini içerdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Guerin ve arkadaşları (2011), motivasyonu davranışa anlam ve yön kazandıran psikolojik bir süreç olarak nitelendirmiş ve bireylerin herhangi bir ihtiyacı karşılamak ya da bilgi edinmek gibi amaçlarla harekete geçmelerini sağlayan temel etken olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda aktarılan tartışmalar ışığında, motivasyonun bireyleri öğrenmeye yönlendiren ve eğitimsel hedeflerine ulaşmalarını sağlayan temel bir unsur olduğu açıktır. Motivasyon eksikliği, öğrencilerin ödevlerini tamamlama, sınavlara hazırlanma ve akademik başarı elde etme süreçlerinde gerekli enerji ve kararlılığı bulmalarını zorlaştırabilir (Schürmann vd., 2021; Tohidi ve Jabbari, 2012). Öğrencileri motive eden unsurlar kişisel ilgi alanlarından, gelecekteki kariyer hedeflerine veya dünyada olumlu bir etki yaratma arzusuna kadar çeşitlilik gösterebilir.

Akademik ortamda motivasyonu engelleyen birçok zorluk ve etken söz konusu olabilir. Yoğun ders yükü, başarı baskısı ve başarısızlık korkusu gibi içsel faktörlerin yanı sıra; ekonomik sıkıntılar, ailevi sorumluluklar ve diğer kişisel yükümlülükler de bireylerin eğitimlerine öncelik vermelerini zorlaştırabilir. Öğrenmeye yönelik motivasyonun görsel bir temsiline Şekil 1'de yer verilmiştir (Shkoler ve Kimura, 2020; Steinmayr vd., 2019; Vo vd., 2022).



Şekil 2. 1: Öğrenmeye yönelik sosyal bir motivasyon çerçevesi (Shkoler ve Kimura, 2020; Steinmayr vd., 2019; Vo vd., 2022).

Şekil 2. 1, bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını şekillendiren içsel (bireysel) ve dışsal (çevresel) etkenleri görsel olarak ortaya koymaktadır. Bu iki etken grubu arasındaki sağlıklı bir denge, etkili ve sürdürülebilir bir öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik süreçlerinde motive kalabilmeleri için ilgi ve ilhamı sürdürecektir yollar geliştirmeleri gereklidir. Bu bağlamda, ulaşılabilir ve net hedefler belirlemek, mentörler ve akranlardan destek almak, öğrenme materyallerine olan ilgiyi canlı tutmak gibi stratejiler büyük önem taşır. Ayrıca, güçlü bir destek ağı kurmak, etkili ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stratejileri geliştirmek de öğrencilerin motivasyonlarını korumalarında ve akademik başarıya ulaşmalarında belirleyici rol oynamaktadır. Sonuç olarak, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için motivasyonlarını yüksek tutmaları ve dikkatlerini öğrenmeye odaklamaları gerekmektedir (Dweck vd., 2014; Pintrich ve De Groot, 2003; Sethi ve Scales, 2020; Van Vu vd., 2022).

Literatür incelendiğinde, motivasyonun bireyleri bir hedefe yönlendiren, davranışları harekete geçiren psikolojik bir itici güç olduğu görülmektedir. Bu yapı, biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik, çevresel faktörler ve dış stres kaynakları gibi çok çeşitli bileşenlerin etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir olgudur. Özellikle eğitim bağlamında, motivasyon öğrenci başarısının ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Motivasyonun

eksikliği, öğrencilerin ödevlerini tamamlama, sınavlara hazırlanma ve eğitimsel hedeflerine ulaşma süreçlerinde zorlanmalarına neden olabilir.

2.2. Motivasyon Kuramları

Bu kısımda, motivasyona ilişkin bazı temel kuramlar ele alınacaktır. Bunlar; İçgüdü kuramı, uyarılma kuramı, teşvik kuramı, içsel motivasyon kuramı, dışsal motivasyon kuramı, ARCS modeli, öz-belirleme kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef yönelimli kuram olarak sıralanabilir. Bu kuramların temel kavramları, varsayımları ve insan davranışına yönelik olası etkileri ayrıntılı olarak incelenmektedir. Amaç, öğrenmeye ilişkin güdüsel süreçleri daha iyi anlamak ve bu anlayışı eğitimsel uygulamalara yansıtarak öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirmektir.

2.2.1. İçgüdü Kuramı (Instinct Theory of Motivation)

İçgüdü kuramı, motivasyon teorilerinin kökeni olarak kabul edilen ve özellikle 20. yüzyılın başlarında oldukça popüler olan bir yaklaşımdır. “İçgüdü” kavramı ilk olarak 19. yüzyılın sonlarında Charles Darwin ve George Romanes tarafından hayvan davranışlarını açıklamak amacıyla ortaya atılmıştır. Bu kuram, bazı davranışların öğrenilmiş değil, bireyin doğasında var olan ve belirli çevresel uyarıcılara ya da ipuçlarına tepki olarak ortaya çıkan biyolojik temelli eğilimler olduğunu öne sürmektedir. Diğer bir ifadeyle, belirli davranışların deneyim yoluyla değil, organizmanın biyolojik yapısına önceden programlanmış şekilde yerleştiği varsayılmaktadır. Ancak günümüzde yapılan birçok araştırma, davranışların yalnızca içgüdüsel kökenlere dayanmadığını, genetik, çevresel ve kültürel etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıktığını savunarak bu kuramı sorgular hale gelmiştir. Kuramın eleştirmenleri, “içgüdü” kavramının net ve objektif bir şekilde tanımlanmasının güç olduğunu ve genellikle içgüdüsel olarak adlandırılan davranışların, genler ile çevresel koşullar arasındaki karmaşık etkileşimlerin bir ürünü olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, bazı hayvan türlerinde gözlemlenen içgüdüsel davranışların, yakın türlerde ya hiç gözlemlenmemesi ya da daha az belirgin olması, bu davranışların yalnızca genetikle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır (Harlow, 2004).

Öğrenme bağlamında değerlendirildiğinde içgüdü kuramı, bazı davranışların doğuştan

geldiğini ve bireyin deneyim ya da koşullanmaya gerek duymadan bu davranışları sergileyebileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, bireylerin bazı öğrenme tepkilerinin içgüdüsel temellere dayandığı, yani öğrenilmeden ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Ancak bu kuram, günümüzde daha bütüncül yaklaşımlar lehine önemini büyük ölçüde yitirmiştir.

2.2.2. Uyarılma Kuramı (Arousal Theory of Motivation)

Uyarılma kuramı, motivasyona ilişkin temel yaklaşımlar arasında yer alan önemli psikolojik teorilerden biridir. Bu kuram ilk kez 1908 yılında Robert Yerkes ve John Dillingham Dodson tarafından ortaya atılmıştır. Kurama göre bireyin belirli bir görevi en iyi şekilde yerine getirebilmesi için hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan “uygun düzeyde” bir uyarılma seviyesine sahip olması gerekir. Eğer uyarılma düzeyi çok düşükse (yani birey yeterince uyarılmamışsa) ya da çok yüksekse (aşırı uyarılmışsa), bireyin performansı olumsuz etkilenir. Bu bağlamda kuram, en iyi performansın “orta düzeyde” bir uyarılma seviyesinde gerçekleştiğini öne sürer.

Bu yaklaşımın en bilinen uygulaması Yerkes-Dodson Yasasıdır. Bu yasa, uyarılma düzeyi ile performans arasındaki ilişkinin ters U şeklinde olduğunu ifade eder: uyarılma arttıkça performans belirli bir noktaya kadar yükselir, ancak bu eşiğin aşılması durumunda performans yeniden düşüşe geçer. Uyarılma düzeyini etkileyen faktörler arasında hormonal değişimler gibi fizyolojik süreçler, stres ve motivasyon gibi psikolojik etkenler ile gürültü, ısı gibi çevresel uyaranlar yer alabilir.

Kuram özellikle spor psikolojisi, eğitim ve bilişsel psikoloji gibi alanlarda yaygın şekilde uygulanmaktadır. Stres, kaygı ve diğer duygusal durumların bireyin performans üzerindeki etkileri bu teori çerçevesinde açıklanabilmektedir (Kerr, 2021; Reizenstein, 2017).

Öğrenme bağlamında ise uyarılma kuramı, etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için heyecan ve dinginlik arasında dengeli bir uyarılma düzeyinin gerekli olduğunu öne sürer. Öğrencinin çok fazla kaygı ya da ilgisizlik gibi iki uç arasında kalması, bilgi edinme ve bilgiyi akılda tutma süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğrenme sürecinde dikkat ve ilgi düzeyinin optimal seviyede tutulması, öğrenmenin niteliği açısından kritik öneme sahiptir.

2.2.3. Teşvik Kuramı (Incentive Theory of Motivation)

Teşvik kuramı, ilk olarak davranışçı psikolog Clark Hull tarafından 1943 yılında ortaya atılmıştır. Hull'a göre davranış, iki temel unsurun birleşiminden oluşur: “dürtü” ve “teşvik”. Dürtü, fizyolojik bir ihtiyaç durumundan kaynaklanan içsel bir itki iken; teşvik, bireyin karşılaştığı bir durumun olumlu ya da olumsuz değeriyle ilgilidir. Bu kuram, bireyin davranışlarının, ödül ya da ceza gibi dışsal uyaranların varlığına veya yokluğuna bağlı olarak şekillendiğini savunur.

Kurama göre, bir teşvikin büyüklüğü ve yakınlığı, bireyin bir davranışı gerçekleştirme motivasyonunu doğrudan etkileyebilir. Yani, bir ödül ne kadar cazip ve ulaşılabilir görünüyorsa, bireyin o ödüle ulaşmak için çaba sarf etme olasılığı da o kadar artar. Teşvik kuramı, bireylerin acıdan kaçınma ve hazzı yönelme eğilimleri doğrultusunda hareket ettiklerini varsayar. Bu bağlamda teşvikler hem pozitif (örneğin para, takdir, başarı gibi ödüller) hem de negatif (ceza, başarısızlık, sosyal dışlanma gibi kaçınılması gereken durumlar) olabilir. Bunlar hem dışsal (ödül, maaş, not) hem de içsel (açlık, susuzluk, merak) kaynaklı olabilir.

Teşvik kuramı, bağımlılık davranışları, tüketici tercihleri, iş motivasyonu ve eğitimde ödüllendirme sistemleri gibi birçok alanda insan davranışlarını açıklamak için kullanılmıştır. Eğitim ortamlarında bu kuram, özellikle ödüller veya olumlu sonuçlar sunarak öğrencilerin dikkatini çekmenin ve öğrenme sürecine katılımlarını artırmanın bir yolu olarak değerlendirilmektedir. Ancak son dönem araştırmalar, teşviklerin bireysel özellikler ve bağlamsal değişkenlere bağlı olarak değişken etkilere sahip olduğunu ve motivasyonun yalnızca teşvik temelli olarak açıklanamayacağını ortaya koymuştur (Bosha vd., 2017; Hattie vd., 2020; Vi ve Thuy, 2020).

Kurama yöneltelen eleştirilerden biri, insan motivasyonunu fazla basitleştirerek indirgemeci (reduksiyonist) bir bakış açısıyla ele almasıdır. Zira bireylerin davranışları yalnızca ödül ve ceza etrafında şekillenmemekte; bilişsel, duygusal, sosyal ve kültürel etkenlerle iç içe geçmektedir.

En temel düzeyde motivasyon, üç ana kategoriye ayrılır: içsel motivasyon (intrinsic

motivation), dışsal motivasyon (extrinsic motivation) ve amotivasyon (motivasyon eksikliği) (Gopalan vd., 2017). Bunun yanı sıra eğitim alanında kullanılabilecek çok sayıda teori mevcuttur. Bunlar arasında Atıf Teorisi (Weiner, 1972), z-Belirleme Teorisi (Gagn  ve Deci, 2005), ARCS Modeli (Keller, 2010), Sosyal Bilişsel Kuram (Bandura, 1991) ve Beklenti-Değer Teorisi (Vroom, 1964; Wabba ve House, 1974) yer alır. Bu teoriler, öğrenme sürecine katkı sağlama noktasında tek başlarına da etkili olabilir; diğer kuramların desteğine ihtiyaç duymadan eğitsel çıktılarda belirleyici olabilirler.

2.2.4. İçsel Motivasyon Kuramı (Intrinsic Theory of Motivation)

İçsel motivasyon kuramı, bireylerin belirli davranışları ya da etkinlikleri dışsal ödüller ya da baskılardan ziyade, bu etkinlikleri kişisel olarak ilgi çekici, tatmin edici ya da anlamlı buldukları için gerçekleştirdiklerini savunan bir psikolojik yaklaşımdır. Bu tür motivasyon, kişinin içinden gelen bir istekle ortaya çıkar ve etkinliğin kendisinden alınan haz, merak, ilgi ve tatmin duygularıyla tanımlanır (Ryan ve Deci, 2020).

İçsel motivasyon kavramı ilk olarak Edward Deci tarafından 1970’li yıllarda geliştirilmiştir. Deci’ye göre bireyler, üç temel psikolojik gereksinimleri karşılandığında en yüksek düzeyde motive olurlar: Özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkililik (relatedness).

1. Özerklik, bireyin kendi yaşamını yönlendirme ve kararlarını bağımsız şekilde alabilme isteğini ifade eder.
2. Yeterlik, bireyin bir iş başarma kapasitesine sahip olduğuna dair inancını yansıtır.
3. İlişkililik ise anlamlı ve samimi sosyal ilişkiler kurma ve bir gruba ait olma gereksinimiyle ilgilidir (Deci, 1972).

Deci'nin içsel motivasyon kuramı, eğitim, spor, iş yaşamı gibi birçok alanda uygulanmış ve bireylerin öğrenme, yaratıcılık, gönüllülük gibi davranışlara neden yöneldiklerini açıklamada kullanılmıştır. Araştırmalar, bu üç temel ihtiyaı karşılayan etkinliklerin daha yüksek düzeyde içsel motivasyon oluşturduğunu ve bunun sonucunda daha iyi performans, daha yüksek memnuniyet ve genel iyilik haline yol açtığını göstermektedir (Deci vd., 2001). İçsel motivasyon, kişisel değerler ve ilgi alanlarına dayandığı için genellikle daha sürdürülebilir ve uzun vadeli bir motivasyon biçimi olarak kabul edilir. Ancak bu, dışsal ödüllerin önemsiz olduğu anlamına gelmez. Uygun bağlamda ve bireyin özelliklerine göre

dışsal ödüller de motivasyon sürecini destekleyici rol oynayabilir (Ryan ve Deci, 2020).

Öğrenme bağlamında içsel motivasyon kuramı, bireylerin konuya içten bir ilgi duyduklarında ve içsel olarak anlam bulduklarında öğrenmeye doğal bir yönelim gösterdiklerini savunur. Bu nedenle, eğitimciler öğrencilerin merakını, ilgisini ve anlam arayışını besleyerek motivasyonu artırabilirler. Öğretim içeriğinin öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili hale getirilmesi, seçim özgürlüğü tanınması ve başarı duygusunu destekleyecek öğrenme ortamlarının sunulması, içsel motivasyonu artıran başlıca stratejiler arasında yer alır.

2.2.5. Dışsal Motivasyon Kuramı (Extrinsic Theory of Motivation)

Dışsal motivasyon kuramı, bireylerin belirli davranış ya da etkinliklerde bulunmalarının temelinde, içsel ilgi veya tatmin duygusundan ziyade dışsal ödüller veya baskılar olduğunu öne süren bir psikolojik yaklaşımdır. Bu kurama göre motivasyon, bireyin dış çevresinden gelen unsurlar tarafından yönlendirilir; örneğin not alma, para kazanma, övgü alma gibi ödüller ya da ceza, eleştiri veya başarısızlıktan kaçınma gibi durumlar davranışın temel güdüleyicileridir (Ryan ve Deci, 2020).

Dışsal motivasyon ödül ve ceza temelli olabilir. Örneğin, bir öğrencinin yüksek not almak için ders çalışması ya da bir çalışanın maaş kesintisinden kaçınmak için görevini tamamlaması bu kuramın kapsamına girer. Dışsal motivasyon, kontrollü motivasyon ve bütünleşmiş motivasyon olmak üzere iki alt türe ayrılabilir:

1. Kontrollü motivasyon, bireyin tamamen dışsal nedenlerle (ödül kazanma ya da ceza almaktan kaçınma gibi) bir davranışı gerçekleştirmesidir.
2. Bütünleşmiş motivasyon ise dışsal bir ödül söz konusu olsa bile, bireyin bu davranışı kendi değerleri ve hedefleriyle uyumlu gördüğü durumları ifade eder (Ryan ve Deci, 2020).

Bu kuramın öncülerinden biri olan B.F. Skinner, 1950’li yıllarda davranışın sonuçları tarafından şekillendiğini savunmuş ve bireylerin olumlu sonuçlara yol açan davranışları tekrar etme, olumsuz sonuçlara yol açanları ise kaçınma eğiliminde olduklarını belirtmiştir (Jones ve Skinner, 1939). Skinner’ın davranışçılık yaklaşımı, ödül ve ceza yoluyla öğrenmenin temelini oluşturmuştur.

Dışsal motivasyon kuramı eğitim, spor ve iş yaşamı gibi pek çok alanda yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bireylerin ders çalışma, işe gitme ya da gönüllü faaliyetlerde bulunma gibi davranışları, dışsal kazanç beklentisiyle açıklanabilir. Araştırmalar, dışsal ödüllerin kısa vadede motivasyonu ve performansı artırabileceğini, ancak uzun vadede bireyin özerklik duygusunu azaltarak ilgi kaybına yol açabileceğini ve içsel motivasyonu zayıflatabileceğini ortaya koymuştur (Duggal vd., 2021; Razali vd., 2020).

Eğitim bağlamında dışsal motivasyon kuramı, öğrencilerin istenen davranışları sergilemeleri için somut ödüllerle teşvik edilmesi veya olumsuz sonuçlardan kaçınmalarının sağlanması gerektiğini savunur. Ancak burada temel sorun, öğrencilerin uzun vadeli katılımının ve konuya içten gelen bir ilgiyle bağ kurmalarının nasıl sağlanacağıdır. Başarıya ulaşmak için dışsal teşviklerin etkili ve dengeli kullanılması, aynı zamanda öğrencilerin içsel motivasyonlarının da beslenmesi büyük önem taşır.

2.2.6. Atıf Kuramı (Attribution Theory of Motivation)

Atıf kuramı, bireylerin olayların nedenlerini nasıl yorumladıklarını ve bu yorumların motivasyonlarını nasıl etkilediğini inceleyen bir psikolojik yaklaşımdır. Bu kurama göre, insanlar yaşadıkları başarı ya da başarısızlık gibi olayların nedenlerini açıklamak için içsel (kişisel yetenek, çaba gibi) ya da dışsal (şans, görev zorluğu, başkalarının davranışı gibi) faktörlere atıfta bulunurlar ve bu atıflar, gelecekte benzer durumlara karşı sergileyecekleri motivasyonel tepkileri şekillendirir (Graham, 2020; Weiner, 2010).

İçsel atıf, bir olayın nedeninin bireyin kendi becerilerine, çabasına ya da stratejilerine bağlanmasıdır. Örneğin, bir öğrencinin sınavda başarılı olmasını kendi çalışkanlığına veya bilgisine atfetmesi içsel atıfa örnektir. Buna karşılık dışsal atıf, olayın nedenini bireyin kontrolü dışındaki unsurlara yüklemektir. Örneğin, düşük sınav notunun soruların zorluğuna ya da öğretmenin adaletsizliğine bağlanması dışsal bir atıfı ifade eder.

Atıf kuramı ilk kez Fritz Heider tarafından 1950'lerde geliştirilmiş, daha sonra Harold Kelley ve Bernard Weiner tarafından sistematik hale getirilmiştir (Muschetto ve Siegel, 2021). Kuram, bireylerin yaşadıkları olaylara neden-sonuç ilişkisi kurma ihtiyacına sahip

Weiner'ın Atıf Kuramı, bireylerin başarı ve başarısızlık gibi yaşantılarına ne tür nedenler yüklediklerini ve bu nedenlerin onların motivasyonları üzerindeki etkisini açıklamayı amaçlayan kapsamlı bir çerçevedir. Kuram; nedenlerin üç temel boyutta sınıflandırılabilceğini öne sürer:

1. Yer (Locus): Nedenin bireyin içinde (örneğin yetenek veya çaba) mi yoksa dışında (örneğin şans veya görev zorluğu) mı bulunduğu.
2. Kararlılık (Stability): Nedensel faktörün zaman içinde sabit mi (örneğin yetenek) yoksa değışken mi (örneğin çaba) olduğu.
3. Kontrol Edilebilirlik (Controllability): Bireyin neden üzerinde ne derece kontrol sahibi olduğu (örneğin çaba kontrol edilebilirken, şans kontrol dışıdır).

Bu üç boyutun birleşimi, bireyin gelecekte benzer bir durumla karşılaştığında nasıl davranacağını, kendine olan güvenini, beklentilerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu etkiler. Atıf kuramı; eğitim, spor, iş yaşamı gibi birçok alanda uygulanmıştır. Öğrencilere verilen geri bildirimlerin, başarı/başarısızlık durumlarının nedenlerine dair yaptıkları atıfları etkileyebileceğı ve bu atıfların öğrencinin sonraki motivasyon düzeyine doğrudan yansıyabileceğı gösterilmiştir (Cook ve Artino, 2016; Motevalli vd., 2020).

Bu kuram aynı zamanda bireylerin özsaygı (self-esteem) ve benlik kavramı (self-concept) ile de yakından ilişkilidir. Kişinin kendini nasıl değerlendirdiğı, hangi durumlarda sorumluluk üstlendiğı ya da başarısızlıktan nasıl etkilendiğı, motivasyonel tutumlarını belirler. Özellikle bireysel farklılıklar (kişilik yapısı, önceki deneyimler, inanç sistemleri) bireylerin başarı ya da başarısızlığı hangi faktörlere bağladığını etkiler ve bu da onların öğrenmeye olan tutumlarını ve davranışlarını yönlendirir.

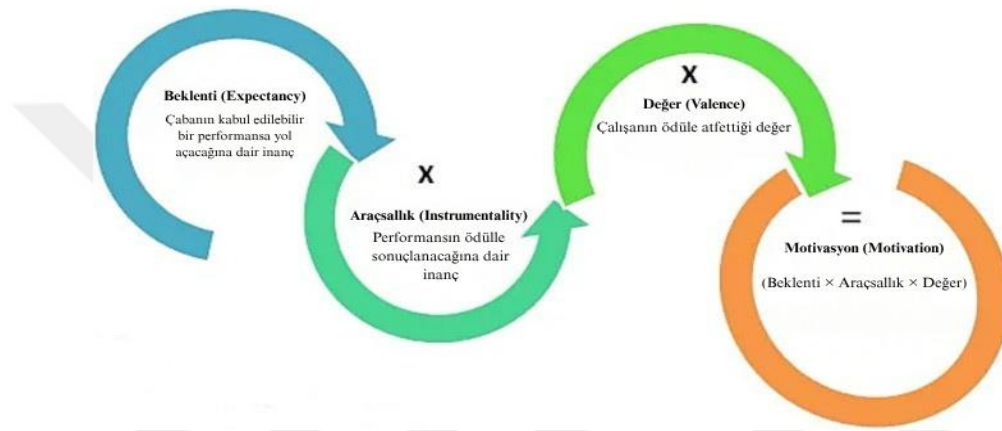
Eğitim bağlamında bu kuramın önemi büyüktür. Öğrenciler başarılarını çabalarına, stratejilerine veya yetkinliklerine bağladıklarında daha yüksek düzeyde motivasyon gösterirler. Benzer şekilde, başarısızlıklarını değıştirilebilir ve kontrol edilebilir nedenlere (örneğin yeterince çalışmamak) atfeden öğrenciler, bu durumu gelişim fırsatı olarak görüp öğrenme sürecine daha kararlı bir şekilde devam ederler (Baumeister vd., 1990; Saleh ve Sturm, 2016).

Bu nedenle eğitimcilerin öğrencileri, başarı ve başarısızlıkları doğru şekilde anlamlandırmaları için desteklemeleri ve sağlıklı atıf kalıpları geliştirmelerine yardımcı

olmaları, öğrencilerin uzun vadeli motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırabilir.

2.2.7. Beklenti Kuramı (Expectancy Theory of Motivation)

Beklenti kuramı, bireylerin bir davranışı gerçekleştirme yönünde motive olmalarının, o davranışın olumlu bir sonuç doğuracağına dair beklentilerine bağlı olduğunu savunan bir motivasyon kuramıdır. İnsanlar, çabalarının başarılı sonuçlar getireceğine ve bu başarıların kendileri için değerli ödüllerle sonuçlanacağına inandıklarında harekete geçerler.



Şekil 2. 3: Vroom'un beklenti kuramı (Parijat ve Bagga, 2014)

Beklenti Kuramı, bireylerin belirli bir davranışı gerçekleştirme motivasyonlarının, o davranışın sonucunda bekledikleri sonuçların değeri ve gerçekleşme olasılığına ilişkin algılarına dayandığını savunur. Bu kuram, 1960'lı yıllarda Victor Vroom tarafından geliştirilmiştir ve motivasyonun aşağıda sıralanmış olan üç faktörün çarpımıyla belirlendiğini savunur (Parijat ve Bagga, 2014). Eğer bu üç bileşenden herhangi biri düşükse, bireyin genel motivasyon düzeyi de düşük olacaktır. Kurama göre birey, üç temel inanç doğrultusunda motive olur:

1. Beklenti (Expectancy): Bireyin gösterdiği çabanın yüksek performansa dönüşeceğine inanması. *“Eğer çalışırsam, başarılı olacağım.”*
2. Araçsallık (Instrumentality): Başarılı performansın arzu edilen sonuçları getireceğine olan inanç. *“Eğer başarılı olursam, ödül alacağım.”*
3. Değerlik (Valence): Beklenen sonucun birey için ne kadar anlamlı ve arzu edilir olduğu. *“Bu ödül benim için önemli.”*

Bu üç bileşenin birleşimi bireyin bir davranışa yönelik motivasyon düzeyini belirler. Eğer

birey bu üç faktörden herhangi birinde düşük bir algıya sahipse, genel motivasyon seviyesi de düşer. Yani motivasyonun oluşması için bireyin hem başarılı olacağına inanması hem başarının ödülle sonuçlanacağını düşünmesi hem de bu ödülün kendisi için anlamlı olması gerekir.

Vroom'un beklenti kuramı; eğitim, spor, iş yaşamı, yönetim, insan kaynakları ve örgütsel davranış gibi birçok alanda uygulanmıştır. Bu kuram, bireylerin hedef belirleme, geri bildirim alma ve ödüllendirme süreçlerinde nasıl karar verdiklerini ve bu kararların motivasyonlarına olan etkilerini anlamada etkili bir çerçeve sunar (Estes ve Polnick, 2012; Geiger ve Cooper, 1996).

Özellikle iş dünyasında, çalışanların çabalarının karşılığını alacaklarına dair güvenlerinin olması ve elde edecekleri ödüllerin kişisel anlam taşımaları, çalışan bağlılığı ve performansının artmasında önemli rol oynar (Dejong vd., 2001; Snead ve Harrell, 1994).

Öğrenme bağlamında, beklenti kuramı öğrenci motivasyonunu açıklamada güçlü bir araçtır. Kuram, öğrencilerin motivasyonlarının, çabalarının başarıya yol açacağına inanmaları (beklenti), bu başarının olumlu sonuçlar doğuracağına güvenmeleri (araçsallık) ve bu sonuçların onlar için değerli olması (değerlik) durumlarında arttığını ifade eder.

Örneğin, bir öğrenci eğer çalışmasının sınav başarısı getireceğine inanıyor (yüksek beklenti), bu başarının burs kazanmasına neden olacağını düşünüyor (yüksek araçsallık) ve bursu önemli bir hedef olarak görüyorsa (yüksek değerlik), öğrenmeye yönelik motivasyonu da yüksek olacaktır.

Bu nedenle eğitimcilerin; öğrencilerin başarıya ulaşma inançlarını desteklemeleri, başarıyı somut ve anlamlı ödüllerle ilişkilendirmeleri ve öğrenme hedeflerini öğrencilerin kişisel değerleriyle örtüştürmeleri, kalıcı ve etkili bir öğrenme motivasyonu oluşturmada kritik öneme sahiptir.

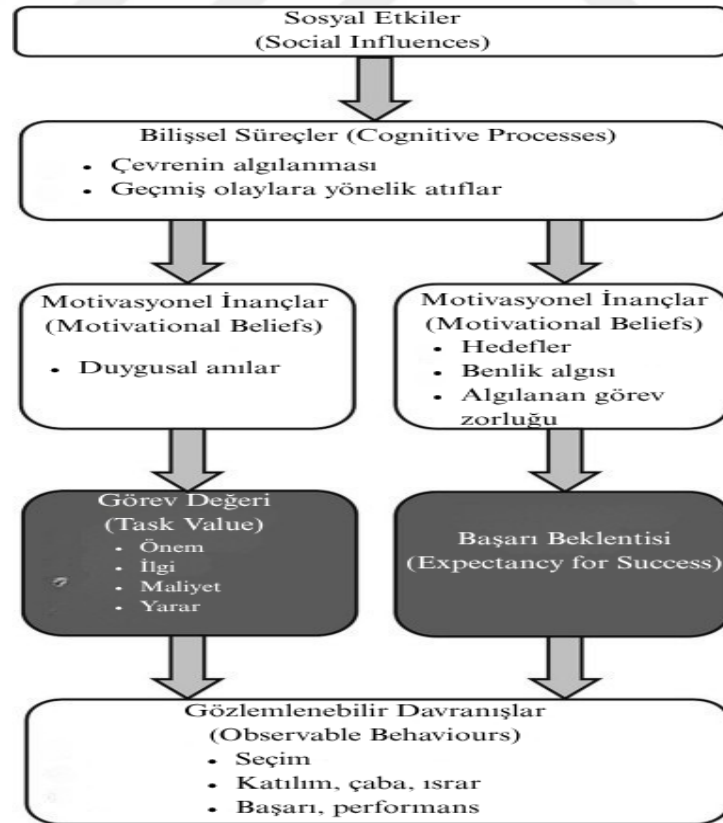
2.2.8. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory of Motivation)

Beklenti-Değer Kuramı, bireylerin belirli bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik

motivasyonlarının, o davranışın başarıyla sonuçlanma olasılığına ilişkin inançları ile bu sonucun kendileri açısından taşıdığı değere dayalı olarak şekillendiğini ileri süren bir psikolojik motivasyon kuramıdır (Shang vd., 2022; Wigfield, 1994). Bu kurama göre bireyler, bir görevi yerine getirme konusundaki motivasyonlarını, görevi başarıyla tamamlama beklentileriyle (expectancy) elde edilecek sonucun kendileri için taşıdığı önem ya da istenirlik düzeyini (value) bir arada değerlendirerek oluştururlar.

Kuram, motivasyonun temel olarak iki değişkenin çarpımına bağlı olduğunu savunur: “Motivasyon=Beklenti (E)×Değer (V)”. Bu formülde beklenti, bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine dair öz yeterlik algısını temsil ederken; değer, bu başarının birey açısından taşıdığı anlamı, önemi ya da çekiciliği ifade eder.

Beklenti-Değer Kuramı, ilk kez Martin Fishbein ve Icek Ajzen tarafından 1970’li yıllarda ortaya konulmuş olup, zamanla eğitim, spor ve iş yaşamı gibi pek çok farklı alanda bireysel tercihleri ve davranışları açıklamak amacıyla yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Fishbein ve Ajzen, 2005).



Şekil 2. 4: Wigfield ve Eccles’in beklenti-değer kuramı (Eccles vd., 1982).

Wigfield ve Eccles tarafından geliştirilen kuramın sadeleştirilmiş bir versiyonuna dayanan Şekil 2.4, Beklenti-Değer Kuramı'nın temel bileşenlerini görsel olarak sunmaktadır. Öğrencinin bilişsel süreçleri aracılığıyla algılanan sosyal faktörler tarafından şekillenen motivasyon kuramları, özellikle bireyin görev değerine yüklediği anlam ve başarı beklentisi gibi kavramlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Beklenti-Değer Kuramı, bireylerin belirli davranışlara ya da etkinliklere neden yöneldiklerini ve bu yönelimin hangi koşullarda artıp azalabileceğini açıklamak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırma bulguları, bireyler bir görevi başarıyla tamamlama olasılıklarını yüksek gördüklerinde ve bu görevin sonucunu kendileri için anlamlı bulduklarında, söz konusu göreve yönelik motivasyonlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu kuram, öğretim tasarımı süreçlerinde de kullanılarak hem motivasyonun artırılması hem de performansın iyileştirilmesine rehberlik etmektedir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğrenme hedeflerini açık bir biçimde ortaya koyabilir, sürece uygun geri bildirimler sunabilir ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarını destekleyebilirler.

Bununla birlikte, Beklenti-Değer Kuramı motivasyonu açıklamada tek başına yeterli değildir. Duygusal durumlar, bilişsel süreçler ve sosyal bağlam gibi başka psikolojik etkenlerin de bireysel motivasyon üzerinde önemli rol oynadığı unutulmamalıdır (Rachmatullah vd., 2021; Wigfield ve Cambria, 2010). Kuramın öğrenme bağlamındaki temel varsayımı, öğrencilerin bir görevde başarılı olabileceklerine inandıklarında ve bu görevi anlamlı veya kişisel olarak değerli bulduklarında daha yüksek düzeyde motivasyon gösterecekleri ve bu durumun daha fazla çaba harcamaya ve daha yüksek başarıya yol açacağıdır.

Beklenti Kuramı ile Beklenti-Değer Kuramı arasındaki temel farkların anlaşılması, bireysel motivasyon süreçlerini açıklamada önemli bir yere sahiptir. Beklenti kuramı, bireylerin çabalarının performansa, performansın ise arzu edilen sonuçlara ulaşacağına dair inançlarına odaklanmaktadır. Bu kuramda, motivasyonun temel belirleyicisi, bireyin çaba gösterdiğinde başarı elde edeceğine ve bu başarının ödülle sonuçlanacağına dair beklentisidir. Buna karşılık Wigfield ve Eccles tarafından geliştirilen Beklenti-Değer Kuramı, başarı beklentisinin yanı sıra bireyin hedefe ulaşmanın kendisi için taşıdığı öznel değeri de dikkate

alır. Bu kurama göre motivasyon, yalnızca başarının mümkün olduğuna inanmakla değil, aynı zamanda bu başarının birey açısından ne kadar anlamlı, önemli ve istenir olduğuyula da şekillenir (Filipova, 2016). Dolayısıyla, Beklenti-Değer Kuramı, motivasyonu iki ana bileşenin etkileşimi olarak değerlendirir:

1. Beklenti (Expectancy): Bireyin başarılı olma inancı.
2. Değer (Value): Başarıya yüklenen kişisel anlam ve önem.

Bu yönüyle Wigfield ve Eccles'in kuramı, motivasyonun daha bütüncül bir yorumunu sunmakta; bireyin bilişsel değerlendirmelerine duygusal ve değer temelli boyutları da dahil ederek, özellikle eğitim ortamlarında motivasyonel davranışların daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

2.2.9. Dikkat, İlgililik, Güven, Doyum (DİGD) Motivasyon Modeli (ARCS Model of Motivation)

DİGD Modeli, öğrenme sürecinde motivasyonun sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla öğretim materyallerinin tasarımı ve değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş sistematik bir çerçevedir. 1980'li yıllarda John Keller tarafından geliştirilen bu model, öğrenenlerin güdüsel gereksinimlerinin karşılanmasının, etkili öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri olduğunu savunur (Keller, 1987). DİGD modeli, dört temel boyuttan oluşmaktadır: Dikkat (Attention), İlgililik (Relevance), Güven (Confidence) ve Doyum (Satisfaction) (Park, 2018). Bu bileşenler, Şekil 5'te görselleştirilmiştir.

1. Dikkat (Attention): Öğrenenlerin dikkatini çekmek ve ilgilerini sürdürebilmek için öğretim materyallerinin özgün, merak uyandırıcı ve hedef kitlenin ilgi alanlarına uygun olması gerekir. Dikkatin canlı tutulması, öğrenmeye başlangıçta yönelimi ve sürecin devamlılığını sağlar.
2. İlgililik (Relevance): İçeriğin, öğrencilerin ön bilgi birikimiyle, ilgi alanlarıyla ve bireysel hedefleriyle anlamlı bir bağ kurması gerekir. Öğrenme sürecinin bireyin yaşamıyla örtüşmesi, öğrenme motivasyonunu doğrudan artırmaktadır.
3. Güven (Confidence): Öğrenenlerin başarılı olabileceklerine dair inançlarının desteklenmesi önemlidir. Bu, açık yönergeler, uygun zorluk düzeyinde yapılandırılmış görevler ve düzenli geri bildirimler yoluyla gerçekleştirilir. Böylece öğrencilerin öz yeterlik algıları ve öğrenme sürecine olan katılımları güçlenir.

4. Doyum (Satisfaction): Öğrencilerin öğrenme sürecinde elde ettikleri başarılar, problem çözme etkinlikleri ve yaratıcı düşünme fırsatları aracılığıyla tatmin duygusu yaşamaları hedeflenir. Bu duygusal doyum, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve gelecekteki öğrenme motivasyonuna olumlu katkı sağlamaktadır.

DİGD modeli hem öğretim tasarımcıları hem de eğitimciler için, öğrenme sürecini yalnızca bilişsel değil aynı zamanda motivasyonel boyutlarıyla da bütüncül olarak ele alan bir yaklaşımdır. Modelin temel amacı, öğrenenleri sürece aktif olarak dahil etmek ve öğrenmenin tüm aşamalarında onların içsel güdülenmelerini desteklemektir.



Şekil 2. 5: Keller'in ARCS (DİGD) motivasyon modeli (Park, 2018)

DİGD Modeli, öğretim sürecinde karşılaşılan motivasyon eksikliklerine yönelik çözüm sunmayı amaçlayan bir problem çözme aracı olarak kabul edilmektedir. John Keller tarafından geliştirilen bu model, eğitimcilerin ve öğretim tasarımcılarının kullandıkları ya da tasarlamakta oldukları materyallerin güdüsel yeterliliğini değerlendirmelerine ve gerektiğinde bu materyallerde iyileştirme yapmalarına olanak tanır (Keller, 2000; Li ve Keller, 2018).

DİGD modeli, eğitim, hizmet içi eğitim ve öğretim tasarımı gibi çeşitli bağlamlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Model, çocuklardan yetişkinlere, özel gereksinimli bireylerden genel öğrenci profillerine kadar geniş bir yelpazede öğrenen grubuna yönelik öğretim materyallerinin tasarımında etkili bir çerçeve sunar. Ancak, modelin öğretim tasarımında kullanılabilecek tek araç olmadığı da vurgulanmalıdır. Bilişsel yük, kültürel farklılıklar ve öğrenen özellikleri gibi diğer değişkenlerin de öğretim sürecinde dikkate alınması

gerekmektedir (Keller, 2010; Chang ve Chen, 2015).

DİGD modelinin her bir bileşeni, öğretim sürecine bütüncül bir şekilde entegre edilerek öğrencilerin motivasyonu artırılabilir:

1. Dikkat (Attention): Öğrencilerin dikkatini çekmek için çoklu ortam (multimedya) kullanımı, güncel olaylar, gerçek yaşamdan örnekler ve öğretimsel etkileşimler gibi stratejiler kullanılabilir.
2. İlgililik (Relevance): Öğrenme materyalleri öğrencilerin ilgi alanları, geçmiş deneyimleri ve gelecek hedefleriyle ilişkilendirilerek sunulmalı; böylece içsel motivasyon desteklenmelidir.
3. Güven (Confidence): Öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmaları için yapılandırılmış destek (scaffolding), kademeli zorluk seviyesi ve olumlu geri bildirim sağlanmalıdır.
4. Doyum (Satisfaction): Öğrencilerin öğrenme süreci sonunda bir başarı hissi yaşamaları için anlamlı değerlendirme yöntemleri kullanılmalı, problem çözme ve yaratıcı düşünme etkinliklerine yer verilmelidir.

Her ne kadar DİGD modeli, öğretim tasarımı açısından oldukça işlevsel bir yapı sunsa da bazı eleştiriler de söz konusudur. Özellikle motivasyonu bağımsız ve sınırlı bileşenler üzerinden ele alması, bireysel motivasyonun dinamik ve çok boyutlu doğasını yeterince yansıtmadığı yönünde eleştirilmiştir (Chang ve Chen, 2015).

2.2.10. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory – SDT)

Öz-belirleme kuramı, birey davranışlarının ne ölçüde özerk olduğuna bağlı olarak nasıl şekillendiğini açıklamaya yönelik bir psikolojik motivasyon kuramıdır. Bu kurama göre, bireylerin kendi istekleriyle, yani içten gelen bir yönelimle gerçekleştirdikleri davranışlar, dışsal etkenlerle yönlendirilen veya zorunluluk hissiyle yapılan davranışlara kıyasla daha sürdürülebilir, daha tatmin edici ve kişisel gelişim açısından daha işlevsel sonuçlar doğurmaktadır (Ryan, 2009).

Öz-belirleme kuramı, 1980’li yıllarda Edward Deci ve Richard Ryan tarafından, Deci’nin içsel motivasyona ilişkin önceki çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Kuram,

bireylerin davranışlarını yönlendiren motivasyon türlerinin bir yelpaze üzerinde yer aldığını; bu yelpazenin bir ucunda tamamen özerk (içsel motivasyon), diğer ucunda ise tamamen kontrol odaklı (dışsal motivasyon) davranışların bulunduğunu ileri sürer. Bu bakış açısına göre, bireyin bir davranışı kendi isteğiyle ve kişisel anlam yükleyerek gerçekleştirmesi hem motivasyonun niteliğini hem de davranışın uzun vadeli etkisini olumlu yönde etkiler. SDT, motivasyonu yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda niteliksel olarak da değerlendiren bütüncül bir yaklaşımdır ve özellikle eğitim, sağlık, iş yaşamı ve psikolojik iyi oluş gibi alanlarda bireyin özerkliğini desteklemenin önemini vurgular.

Öz-Belirleme Kuramı , bireylerin sürdürülebilir ve sağlıklı bir motivasyon geliştirebilmeleri için üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması gerektiğini öne sürer. Bu ihtiyaçlar; özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkililik (relatedness) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin davranışları ile kendi değerleri, hedefleri ve ihtiyaçları arasında uyum olması durumunda, motivasyonun daha içsel ve kalıcı hale geldiği vurgulanmaktadır (Gagné, ve Deci, 2005).

Kuram, motivasyonu niteliksel olarak sınıflandırarak özerk motivasyon (autonomous motivation), kontrollü motivasyon (controlled motivation) ve motivasyonsuzluk (amotivation) olmak üzere üç temel türü ayırt etmektedir:

1. Özerk motivasyon, bireyin değerleriyle, kişisel hedefleriyle ve ihtiyaçlarıyla tutarlı olan ve birey tarafından gönüllü olarak gerçekleştirilen davranışları ifade eder. Bu tür motivasyon, bireyin kendini davranışın öznesi olarak hissettiği durumlarda ortaya çıkar ve daha yüksek performans, yaratıcılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkilidir.
2. Kontrollü motivasyon, bireyin davranışı dışsal ödüller elde etmek ya da cezalardan kaçınmak amacıyla gerçekleştirdiği durumları kapsar. Bu tür motivasyonda birey, dışsal baskılar ya da zorunluluklar nedeniyle davranışı sürdürmektedir.
3. Motivasyonsuzluk (amotivation) ise bireyin herhangi bir davranışı gerçekleştirmek için anlamlı bir neden görememesi ya da bu davranışın istenilen bir sonuca götüreceğine inanmaması durumunu tanımlar. Bu durum, düşük öz yeterlik, ilgisizlik ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkilendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2008; Vallerand vd., 2008).

Bu kuram, bireyin motivasyonunu sadece davranışın varlığıyla değil, o davranışın altında

yatan yönelimle de açıklamaya çalışır. Bu yönüyle Öz-Belirleme Kuramı, motivasyonun hem niteliğini hem de psikolojik sağlığa katkı düzeyini anlamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Öz-Belirleme Kuramı, bireylerin bir davranışı gerçekleştirme sürecinde özerklik ve yeterlik duygularını deneyimlemelerinin, kişisel gelişim, psikolojik iyi oluş ve optimal performans gibi olumlu sonuçlara ulaşmalarını kolaylaştırdığını ileri sürmektedir. Birey, bir etkinliği kendi isteğiyle ve yeterli hissettiği bir biçimde gerçekleştirdiğinde, bu davranışın hem sürekliliği hem de etkisi daha yüksek olmaktadır.

Öz-Belirleme Kuramı, yalnızca eğitim alanında değil; aynı zamanda spor, sağlık, iş yaşamı gibi çok çeşitli alanlarda uygulanmış ve farklı motivasyon türlerinin bireylerin davranışları ile iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini açıklamada kullanılmıştır. Bu kuram çerçevesinde yapılan araştırmalar, özerklik, destekleyici ortamlar ve yaklaşımların bireylerin motivasyon düzeylerini artırarak hem performanslarını iyileştirdiğini hem de yaşadıkları doyumunu artırdığını göstermektedir (Sheldon vd., 2014; Teixeira vd., 2012). Dolayısıyla, bireylerin özerkliğini destekleyen sosyal ve fiziksel çevrelerin oluşturulması; bireysel tercihlere saygı duyulması, anlamlı geri bildirim verilmesi ve katılımcı öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi hem bireysel gelişimi hem de motivasyonel kalıcılığı güçlendiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Kuramın önemli katkılarından biri, motivasyonu sadece içsel ve dışsal olarak kategorize etmek yerine, dışsal motivasyonun da kontrollü ve özerk biçimleri arasında bir ayrım yapmasıdır. Öz-Belirleme Kuramı, dışsal ödüllerin bireyin özerkliğini destekleyecek biçimde sunulması durumunda, içsel motivasyonu baltalamak yerine güçlendirebileceğini savunur (Grolnick ve Ryan, 1987; Vansteenkiste vd., 2006).

2.2.11. Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory – SCT) ve Motivasyon

Sosyal Bilişsel Kuram (SCT), bireylerin davranışlarının kişisel özellikler, davranışsal eğilimler ve çevresel etkenler arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla şekillendiğini savunan bir psikolojik motivasyon kuramıdır. Bu kuram, 1980’li yıllarda Albert Bandura tarafından geliştirilmiş ve Bandura’nın daha önce ortaya koyduğu Sosyal Öğrenme Kuramı’nın (SLT)

genişletilmiş bir versiyonu olarak tanımlanmıştır (Bandura, 2005).

Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin yalnızca doğrudan pekiştirme yoluyla değil, aynı zamanda başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek de öğrendiklerini öne sürer. Bu yaklaşım, bireylerin çevrelerinde gördükleri davranışlara karşı geliştirdikleri gözlemsel öğrenme süreçlerinin hem yeni davranışların edinilmesini hem de var olan davranışların şekillenmesini sağladığını ileri sürer.

Kuramın temel bileşenlerinden biri olan gözlemsel öğrenme (observational learning), bireylerin başkalarının davranışlarını izleyerek öğrenmeleri sürecini ifade eder. Bu süreç dört temel aşamadan oluşur:

1. Dikkat (Attention): Bireyin modelin davranışına odaklanması gerekir.
2. Hatırda Tutma (Retention): Gözlemlenen davranışın zihinsel olarak saklanması.
3. Üretim (Reproduction): Davranışın motor ya da bilişsel olarak yeniden üretilmesi.
4. Motivasyon (Motivation): Davranışı sergilemek için bireyin içsel ya da dışsal güdüye sahip olması.

Bandura'nın en bilinen deneylerinden biri olan Bobo Doll Deneyi, çocukların bir yetişkinin sergilediği saldırgan davranışı gözlemledikten sonra benzer saldırgan davranışları taklit etme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bu bulgu, öğrenmenin yalnızca davranışsal sonuçlara bağı kalmaksızın, model alma yoluyla da gerçekleşebileceğini ortaya koymuştur. Sosyal Bilişsel Kuram, bireylerin çevresel faktörler kadar öz yeterlik inançları, beklentileri ve öz düzenleme becerileri ile de güdülendiğini vurgular. Bu yönüyle kuram, bireyin öğrenme sürecinde aktif bir özne olduğunu kabul eder ve motivasyonu hem içsel hem de çevresel kaynakların etkileşimiyle açıklayan etkileşimsel bir model sunar. SCT, eğitimden sağlığı, spor psikolojisinden mesleki gelişime kadar pek çok alanda kullanılarak bireylerin davranış değışim süreçlerinin anlaşılmasına ve motive edici stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram (SCT), kendisinden önceki motivasyon kuramlarını yalnızca bireyin içsel dürtülerine ya da dışsal ödüllere odaklanmakla sınırlı bulan yaklaşımlara karşılık olarak geliştirilmiş; bilişsel, davranışsal ve sosyal boyutları bir araya getiren bütüncül bir çerçeve sunmuştur. Kuram, bireylerin davranışlarının yalnızca iç ya da dış kaynaklı etkenlerle değil,

bu etkenlerin bireyle çevre arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla şekillendiğini öne sürerek motivasyonu çok boyutlu bir perspektiften ele alır.

SCT'yi önceki kuramlardan ayıran en temel unsurlardan biri, öz yeterlik (self-efficacy) kavramına yaptığı vurgudur. Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi ya da davranışı başarıyla gerçekleştirme konusundaki inancını ifade eder (Bandura, 2002). Bu kavram, motivasyonun yalnızca dışsal güdülere ya da içsel hazza bağlı olmadığını; bireyin kendi yetkinliğine ilişkin algısının, belirli bir etkinliğe katılma isteğini doğrudan etkilediğini ortaya koyar. Yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler, daha çok çaba gösterir, karşılaştıkları engeller karşısında daha dirençli olur ve öğrenmeye yönelik daha yüksek motivasyon sergilerler.

Kuram aynı zamanda gözlemsel öğrenme sürecinin de motivasyon üzerindeki belirleyici etkisini vurgular. İnsanlar yalnızca kendi deneyimlerinden değil; başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek de yeni davranışlar geliştirir ve belirli etkinliklere karşı motive olabilirler. Bu süreçte, sosyal modelleme ve dolaylı pekiştirme gibi mekanizmalar, bireyin davranışa ilişkin beklentilerini ve tutumlarını şekillendirir (Conti ve Amabile, 2011; Stavropoulou vd., 2023; Thomson ve Jaque, 2017).

Bu yönüyle SCT, motivasyonu yalnızca bireyin içsel süreçlerine ya da davranışsal sonuçlara indirgemeyen; bunun yerine sosyal bağlamı, kendi kendini düzenleme kapasitesini, bilişsel değerlendirme süreçlerini ve çevresel geri bildirimleri birlikte ele alan kapsamlı bir motivasyon kuramı olarak öne çıkmaktadır. Eğitim ve gelişim süreçlerinde bu yaklaşım, bireylerin yalnızca ne öğrendiğine değil, öğrenme sürecine nasıl dahil olduklarına, kime benzemek istediklerine ve kendi yeterliliklerine ne derece inandıklarına odaklanarak motivasyonu anlamada daha derinlemesine bir analiz imkânı sunmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram (SCT), bireyin davranışlarının ardındaki motivasyonel dinamikleri açıklarken, bireysel hedefler ve beklentilerle birlikte bu hedeflere ulaşmada bireyin kendine olan inancı (öz yeterlik), davranış üzerindeki kontrol algısı ve beklenen sonuçların algılanan değeri gibi çok boyutlu etkenleri esas alır. Kurama göre bireyler, bir davranışın istenen sonuçlara yol açacağına inandıklarında; (i) yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarında, (ii) davranışın kendi denetimleri altında olduğunu düşündüklerinde ve (iii) bu davranışın kendi değer ve hedefleriyle örtüştüğünü algıladıklarında, söz konusu davranışı

gerçekleştirmeye daha istekli olurlar (Bandura, 2002; Stavropoulou vd., 2023; Wood ve Bandura, 1989). Her birey, öğrenme sürecine; daha önceki bilgi birikimi, bireysel yetenekleri ve sosyal çevreden aldığı pekiştirmelerle şekillenen kendine özgü bir özgüven düzeyiyle başlar. Öğrenci, öğrenme sürecine ya doğrudan katılarak bir etkinliği bizzat yapabilir ya da bir öğretmen ya da akran modeli izleyerek gözlemsel öğrenme yoluyla katılım gösterebilir. Bu süreçte, bilişsel katılım, öğrenme motivasyonu, duygusal tepkiler ve görev değerlendirmesi, yalnızca öz yeterlik inancı tarafından değil; aynı zamanda bireysel ve çevresel değişkenler tarafından da etkilenir. Öğrencilerin daha sonraki görevlerdeki öz yeterlik düzeyleri hem etkinlik sırasında hem de sonrasında edindikleri deneyimlere ve gözlemlerine bağlı olarak şekillenir. Bu yapı, Zimmerman tarafından ortaya konulan öz düzenleme döngüsündeki üç aşamayı da yansıtır: görev öncesi planlama (ön görev), görev sırasında öz denetimli uygulama ve görev sonrası değerlendirme.

SCT'yi önceki kuramlardan ayıran birçok üstünlüğü bulunmaktadır ve bu yönleri, motivasyonun daha bütüncül bir şekilde kavranmasını sağlamaktadır (Alahmad, 2020; Toomey ve Heo, 2022; Urhahne ve Wijnia, 2023; Young vd., 2014):

1. Bilişsel ve Davranışsal Etkenlerin Entegrasyonu: Önceki kuramların çoğu ya içsel güdüler ya da dışsal ödüller üzerinde yoğunlaşırken, SCT her iki boyutu bir araya getirerek motivasyonu hem bireysel inançlar, beklentiler ve öz algılar hem de çevresel uyarıcılar bağlamında ele alır. Bu sayede motivasyonun daha kapsamlı ve dinamik bir açıklamasını sunar.
2. Öz Yeterlik Vurgusu: SCT'nin temel gücünü oluşturan öz yeterlik inancı, bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair inancını ifade eder. “Bunu yapabilir miyim?” sorusuna verilen olumlu yanıt, bireyin o etkinliğe katılım motivasyonunu doğrudan etkiler. Önceki kuramların birçoğu bu bireysel inanç sistemine yeterince yer vermezken, SCT öz yeterlik kavramını merkeze alarak motivasyonun önemli bir belirleyicisini öne çıkarır.
3. Gözlemsel Öğrenme ve Dolaylı Pekiştirme: Kuram, bireylerin yalnızca doğrudan deneyimle değil; başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışların sonuçlarını değerlendirerek de yeni davranışlar ve motivasyon geliştirebileceğini savunur. Bu durum, sosyal çevrenin motivasyon üzerindeki etkisini ortaya koyar.
4. Bağlamsal Etkenler ve Karşılıklı Belirleyicilik: SCT, birey ile çevresi arasındaki çift yönlü ilişkiye (reciprocal determinism) dikkat çeker. Bu bakış açısı, bireyin

davranışlarını sadece içsel özellikleri ya da dışsal uyarıcılar üzerinden değil; birey, çevre ve davranış arasındaki etkileşim üzerinden açıklar. Böylece motivasyonun bireysel değil, çevresel ve sosyal etkenlerle birlikte şekillendiği vurgulanır.

Bu bağlamda SCT, yalnızca içsel güdüler (örneğin içsel/özgün ilgi) veya dışsal teşvikler (örneğin ödül/ceza) üzerine kurulu olan geleneksel kuramlardan daha kapsamlı bir motivasyon anlayışı sunar. Örneğin, içsel ve dışsal motivasyon kuramları bireyin güdülenme sürecini genellikle içgüdüler ya da ödüllerle açıklarken; SCT bu süreci bireyin düşünsel süreçleri, gözlemsel öğrenme deneyimleri ve sosyal çevresiyle olan etkileşimiyle birlikte değerlendirir. Ayrıca, SCT'nin öz yeterlik üzerindeki vurgusu, daha genel inanç sistemlerine dayanan beklenti-değer kuramlarından farklı olarak, bireyin belirli görevler üzerindeki algılarını ve motivasyonunu daha spesifik düzeyde incelemesine olanak tanır.

SCT, yalnızca kuramsal bir çerçeve sunmakla kalmaz; aynı zamanda eğitim, sağlık, spor ve iş yaşamı gibi birçok alanda uygulama potansiyeli taşır. Örneğin, sınıf ortamında öğretmenler; öğrencilerin ilgisini çekecek öğrenme etkinlikleri sunarak, ilgi alanlarına yönelik esneklik tanıyarak ve açık hedefler belirleyerek hem içsel hem de dışsal motivasyonu artırabilirler. Bununla birlikte, dışsal ödüllerin aşırıya kaçması durumunda, öğrencilerin içsel motivasyonları zarar görebileceğinden, bu iki tür güdülenme arasında dengeli bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Spor alanında ise antrenörler, öz yeterliği destekleyen geri bildirimlerle, ulaşılabilir hedeflerle ve uygun aşamalarla görevleri yapılandırarak, sporcuların zorlu hedeflere yönelmelerini ve engeller karşısında direnç göstermelerini sağlayabilirler. SCT; bireylerin, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenmesini, bu öğrenmenin davranışa nasıl dönüştüğünü ve bu süreçte motivasyonun nasıl şekillendiğini açıklamak için güçlü bir teorik temel sunmaktadır (Ilmiani vd., 2021).

2.2.12. Motivasyonun Hedef Yönelimi Kuramı (The Goal-orientation Theory of Motivation)

Motivasyona ilişkin hedef yönelimi kuramı, bireylerin bir davranışa ya da etkinliğe katılma nedenlerinin farklılık gösterdiğini ileri süren bir psikolojik yaklaşımdır. Bu kurama göre bireyler, belirli amaçlara yönelik eğilimleri doğrultusunda farklı hedef yönelimleri altında sınıflandırılabilir. Bu yönelimler; performansa yönelik yaklaşım, performansa yönelik

kaçınma, başarıya (ustalığa) yönelik yaklaşım ve çabadan kaçınma yönelimi olmak üzere dört temel kategoride incelenmektedir (Domurath vd., 2020).

1. Performansa Yönelik Yaklaşım Hedefi, bireyin kendi yeterliliğini kanıtlama ve başkalarını geride bırakma amacıyla bir göreve katılım göstermesini ifade eder.
2. Performansa Yönelik Kaçınma Hedefi, başarısız olmaktan ya da başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten kaçınma motivasyonu ile davranışta bulunmayı tanımlar.
3. Başarıya (Ustalığa) Yönelik Yaklaşım Hedefi, bireyin kendi bilgi, beceri ve yeterlik düzeyini geliştirme arzusuyla güdülenmesini içerir. Bu yönelim, öğrenme sürecine odaklanan ve içsel motivasyonla beslenen bir yaklaşımı temsil eder.
4. Çabadan Kaçınma Yönelimi ise, bireyin görevi gereksiz, önemsiz veya sıkıcı bulması nedeniyle sürece katılım göstermeme eğiliminde olmasıdır.

Hedef yönelimi kuramı, ilk kez Dweck ve Leggett tarafından 1988 yılında ortaya konmuş, daha sonra Elliot ve McGregor (2001) tarafından yaklaşım ve kaçınma boyutları eklenerek geliştirilmiştir. Kuram, eğitim, spor ve iş yaşamı gibi farklı bağlamlarda bireylerin motivasyonel yönelimlerini analiz etmek ve bu doğrultuda stratejiler geliştirmek amacıyla yaygın şekilde kullanılmaktadır. Hedef yönelimlerinin belirlenmesi, bireylerin öğrenme stratejilerini, akademik başarılarını ve görevlerdeki kalıcılıklarını anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Carol Dweck ve Ellen Leggett tarafından ortaya konan kuram, bireylerin hedef yönelimlerinin temelde iki farklı şekilde yapılandığını ileri sürer: performans odaklı hedef yönelimi ve ustalık (başarı) odaklı hedef yönelimi.

Performans odaklı hedef yönelimi, bireyin kendi yeterliliğini başkalarıyla karşılaştırarak kanıtlama isteğine dayalıdır. Bu yönelime sahip bireyler, dışsal onay arayışında olup, başkalarını geride bırakma, olumsuz değerlendirmelerden kaçınma ve sosyal takdir kazanma amacıyla güdülenirler. Bu nedenle başarı, başkalarına üstün gelme ile ölçülürken; başarısızlık, benlik saygısı için bir tehdit unsuru olabilir. Buna karşılık, ustalık odaklı hedef yönelimi bireyin öğrenmeye, kendini geliştirmeye ve yetkinlik kazanımına odaklandığı bir yaklaşımdır. Bu yönelime sahip bireyler, içsel olarak güdülenir; bilgi edinmeyi, becerilerini artırmayı ve zorlukların üstesinden gelmeyi amaçlarlar. Ustalık yönelimi gösteren bireyler,

karşılaştıkları güçlükleri tehdit olarak değil, gelişim fırsatı olarak değerlendirirler ve hatalardan öğrenme eğilimindedirler (Hattie vd., 2020). Bu iki yönelim, bireyin öğrenme sürecindeki davranışlarını, başarısızlığa tepkilerini ve uzun vadeli gelişim yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Hedef yönelimi motivasyon kuramı, Dweck ve Leggett'in temel yaklaşımından yola çıkarak, Elliot ve McGregor'un daha kapsamlı modeline evrilmiştir. Her iki kuramsal çerçeve de bireylerin hedef yönelimlerinin, onların motivasyonları, kararlılık düzeyleri ve başarıları üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Bu yönelimlerin anlaşılması, eğitimciler, antrenörler ve bireyler açısından öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirmek adına oldukça değerlidir.

Kuramsal ve ampirik çalışmalar, ustalık-yönelimli (mastery-approach) hedeflerin, bireylerin akademik başarılarını artırdığı, daha yüksek doyum ve psikolojik iyi oluş düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna karşın, performans-yönelimli ya da performans-kaçıncı hedeflere sahip bireylerde öğrenme süreci çoğunlukla dışsal değerlendirme ve yargılanma kaygılarıyla şekillenir; bu da uzun vadede motivasyonun düşmesine yol açabilir. Bu kuram, öğretim tasarımlarında etkili bir şekilde kullanılmakta ve öğrenenlerin motivasyonlarını artırmak, psikolojik iyilik hâllerini desteklemek ve akademik başarılarını geliştirmek amacıyla yaygın biçimde uygulanmaktadır. Örneğin, öğretmenler; öğrenenlerin ustalık-yönelimli hedef geliştirmelerini teşvik etmek için, ulaşılabilir ancak zorlayıcı öğrenme görevleri oluşturabilir, bireysel gelişime odaklanan geribildirimler sunabilir ve başarıyı yalnızca sonuçlara değil sürece dayandıran bir öğrenme ortamı inşa edebilirler (Elliot vd., 2011; Urdan ve Kaplan, 2020). Bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca sonuç odaklı değil, aynı zamanda süreç odaklı ve bireyin gelişimini merkeze alan bir etkinlik olduğunu vurgular.

2.3. Gardner'ın Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Modeli

Sosyal psikoloji ve eğitim alanlarında yapılan kapsamlı araştırmalar, motivasyonun ikinci dil öğrenimindeki başarıyı belirlemedeki kritik rolünü uzun süredir vurgulamaktadır (Gardner, 1985; Ellis, 1997; Dörnyei, 2001). Bu doğrultuda Gardner (2006), “daha yüksek düzeyde motivasyona sahip öğrencilerin, düşük motivasyona sahip olanlara kıyasla daha başarılı olacaklarını” belirtmiştir. Gardner ve Lambert (1972) ise, güdüsel etmenlerin dil

öğrenme yetisinin önüne geçebileceğini öne sürmektedir. İkinci dil öğreniminde motivasyonun önemi Dörnyei (2001) tarafından da vurgulanmış; motivasyonun, ikinci dil öğreniminin başlatılmasında gerekli itici gücü sağladığı ve sonrasında da “uzun ve çoğu zaman sıkıcı olan öğrenme sürecini sürdürmekte” temel bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Cheng ve Dörnyei (2007) de “yeterli motivasyon olmadan, en zeki öğrencilerin bile işe yarar düzeyde bir dil yeterliliği elde etme konusunda uzun süre devam etmelerinin pek olası olmadığını” belirtmektedir.

Motivasyonun karmaşık ve çok yönlü doğası nedeniyle kesin bir tanımını yapmak güç olsa da Gardner (1985), motivasyonu “dil öğrenme hedefini gerçekleştirme arzusu ile çabanın ve dile karşı olumlu tutumların birleşimi” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, motive olmuş bir ikinci dil öğrencisi: a) dili öğrenmeye istekli olan, b) öğrenme faaliyetlerine çaba harcamaya hazır olan ve c) öğrenme sürecini sürdürmeye istekli olan birey olarak tanımlanabilir.

İkinci dil öğreniminde motivasyona ilişkin yapılan araştırmalar, genellikle motivasyonun iki temel türü üzerinde durmuştur: araçsal (instrumental) ve bütünleştirici (integrative) motivasyon (Brown, 2000). Araçsal motivasyon; kariyer olanakları, iş dünyasındaki fırsatlar, toplumsal statü, bilimsel-teknik bilgilere erişim ya da sadece bir sınavı geçmek gibi pratik amaçları kapsar (Gardner, 1983; Saville-Troike, 2006). Richards’a (2003) göre, araçsal motivasyon “dilin getirdiği pratik faydalar nedeniyle öğrenilmek istenmesi”dir. Öte yandan, bütünleştirici motivasyon, bireyin hedef dil topluluğuna ait olma ve o topluluğun bir parçası hâline gelme ihtiyacına odaklanır (Gardner, 1983). Richards (2003), bütünleştirici motivasyonu “hedef dil topluluğunun değer verilen üyeleriyle etkileşime geçmek ve onlara benzemek amacıyla dil öğrenme isteği” olarak tanımlar.

Ancak İngilizcenin küreselleşmesi, ‘değer verilen topluluk’ kavramını belirsizleştirmiştir. Bu durum, Dörnyei ve Csizér’i (2002) ‘bütünleştiricilik’ kavramını yeniden ele almaya ve bunu ‘İkinci Dil Güdüsel Benlik Sistemi (L2 Motivational Self-System)’ çerçevesinde tanımlamaya yöneltmiştir. Böylece, bütünleştiricilik artık hedef dilde yetkin bir konuşur olarak bireyin kendini idealize etmesi anlamına gelen ‘İdeal İkinci Dil Benliği (Ideal L2 Self)’ ile özdeşleşme süreci olarak yorumlanmaktadır (Dörnyei, 2009). Bu yeniden tanımlanmış bütünleştiricilik kavramı, bir yandan uluslararası ikinci dil topluluklarına

yönelik tutumları temel alırken, diğer yandan gelecekteki mesleki başarı gibi araçsal yönlerden de beslenmekte, böylece araçsal ve bütünleştirici motivasyon arasındaki geleneksel ayrımı bulanıklaştırmaktadır.

2.4. Dil Öğreniminde Motivasyon

Herhangi bir öğrenme sürecinin olumlu sonuçlar doğurması, büyük ölçüde öğrenenin hedeflerini belirleme çabası ve bu hedeflere ulaşma isteğiyle ilişkilidir. Motivasyon, ikinci bir dilin öğreniminde temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. İkinci dili etkili bir şekilde öğrenme sürecinde, öğrenmeye yönelik heyecan ve istek, öğrenenlerin duygusal durumunu da olumlu yönde etkilemektedir. Hamidah ve arkadaşları (2017), olumlu ve olumsuz pekiştirme ile model alma yoluyla ikinci dil öğrenenlerin belirli davranışları içselleştirdiğini vurgulamaktadır.

2.4.1. İçsel Motivasyon (Intrinsic Motivation)

Ryan ve Deci'ye (2000) göre içsel motivasyon, bireyin doğuştan gelen bir dürtüyle yeni deneyimlere yönelme, zorluklara karşı koyma, becerilerini geliştirme, keşfetme ve öğrenme eğilimidir (s. 70). Bu tür motivasyon, olumlu tutum ve ilgi gibi çeşitli yapıları da kapsamaktadır (Deci ve Ryan, 1985; akt. Iwaniec, 2019). Noel ve diğerleri (2020), içsel motivasyonu, bireyin bir etkinliğe katılımının doğrudan kendisinden kaynaklanan bir eğilim olması nedeniyle bu şekilde adlandırıldığını belirtmektedir. Azar ve arkadaşları (2020), içsel olarak motive olan İngilizce öğrenen bireylerin karmaşık sorunlarla daha uzun süre meşgul olabildiğini ve hatalarından öğrenerek uyum sağlama becerisi gösterdiklerini ifade etmektedir. Hamidah ve arkadaşları (2017), ikinci dil ediniminde olumlu sonuçların, öğrenenin dil öğrenimine yönelik motivasyonuna bağlı olduğunu belirtmektedir. İçsel motivasyon eksikliği, hedef dilin etkili bir şekilde öğrenilmesini engelleyebilir. Nadarajan (2019), yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip öğrencilerin başkalarının düşüncelerine veya aldıkları notlara önem vermediğini ortaya koymuştur.

2.4.2. Dışsal Motivasyon (Extrinsic Motivation)

Dışsal motivasyon, bireyin ikinci dili öğrenmesindeki temel amacın, öğrenme etkinliğinin

kendisinden çok, etkinlik dışında elde edilecek faydalar olması durumunda ortaya çıkar. Örneğin, İngilizce sınavından yüksek not alma, bu başarıdan dolayı ödül veya harçlık kazanma, iş başvurularında avantaj sağlama ya da bir başkasını memnun etme gibi amaçlarla İngilizce öğrenme durumu, dışsal motivasyon ya da araçsal yönelim olarak tanımlanır (Veronica, 2008). Ramarow ve Hassan'a (2021) göre dışsal motivasyon, öğrencinin başarı hissi, özsaygı kazanımı ya da dili uygun şekilde kullanabilme becerisi gibi içsel doyum kaynaklarıyla da bağlantılı olabilir. Othman ve arkadaşları (2018), İngilizce öğreniminde dışsal motivasyonun içsel motivasyondan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, İngilizce öğrenen bireylerin genellikle içsel motivasyondan çok dışsal motivasyona dayandıklarını göstermektedir (Al-Saggaf, 2020). Ramalingam ve Jiar (2022), öğretmenin rolüne dikkat çekerek, öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu ve olumsuz pekiştirmeler yoluyla dışsal motivasyonu destekleyici bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

2.4.3. Bütünleşmeci Motivasyon (Integrative Motivation)

Bütünleşmeci motivasyon, bireyin hedef dili ve bu dili konuşan toplumla özdeşleşme, o kültüre ait olma veya onun bir parçası olma isteğiyle yönlendirilmesidir. Bu motivasyon türü, bireyin dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil; aynı zamanda kültürel bir kimliğe ulaşmanın, başka bir toplumla yakınlaşmanın ve sosyal kabul görmenin bir aracı olarak görmesiyle ilgilidir (Gardner, 1985). Gardner ve Lambert'in (1972) öncülüğünü yaptığı sosyal-psikolojik modelde, bütünleşmeci motivasyon, dil öğrenme sürecinde yüksek başarıyı destekleyen temel güdülerden biri olarak tanımlanmıştır.

Bütünleşmeci motivasyona sahip bireyler, dili daha derinlemesine öğrenme eğiliminde olmakta ve genellikle hedef dilin kültürüne karşı olumlu tutumlar sergilemektedir (Masgoret ve Gardner, 2003). Bu bireyler, hedef dili öğrenirken aynı zamanda o toplumun yaşam tarzını, değerlerini ve sosyal normlarını da içselleştirmeyi arzu ederler. Bu motivasyon türü, özellikle göçmen gruplar ya da yabancı dil öğrenimini sosyal ilişkiler kurmak, yurtdışında yaşamak ya da akademik kariyer yapmak gibi amaçlarla gerçekleştiren bireylerde daha belirgin olarak gözlemlenir (Noels, 2001).

2.4.4. Araçsal Motivasyon (Instrumental Motivation)

Araçsal motivasyon, bireyin hedef dili öğrenme amacının dilin işlevsel yararlarına dayandığı bir motivasyon türüdür. Bu tür motivasyon, bir dilin öğrenilmesi sonucunda elde edilecek somut kazançlara, örneğin iyi bir iş, yüksek maaş, akademik başarı, sınav geçme veya kariyer gelişimi gibi dışsal hedeflere yöneliktir (Gardner ve Lambert, 1972). Yani araçsal motivasyon, bireyin dili bir amaç olarak değil, başka bir hedefe ulaşmak için bir araç olarak görmesiyle ortaya çıkar.

Araçsal motivasyon, bireyin hedef dili öğrenme sürecinde kararlılık ve süreklilik sağlayabilir; ancak sadece bu tür motivasyona sahip bireylerde içsel doyumun düşük olması nedeniyle uzun vadede öğrenmede kalıcılık sorunu yaşanabilir (Deci ve Ryan, 1985). Bununla birlikte, bazı araştırmalarda araçsal motivasyonun da yüksek başarı ile ilişkili olabileceği, özellikle kısa vadeli hedeflerin varlığında etkili bir öğrenme güdüsü oluşturabileceği belirtilmiştir (Tremblay ve Gardner, 1995).

2.5. Tutum ve Tutumun Bileşenleri

Tutum ve tutumun bileşenleri, bireyin çevresindeki nesne, olay veya durumlara yönelik duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini açıklayan temel bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu kavram, bireyin çevresiyle etkileşim biçimini, karar alma süreçlerini ve davranış örüntülerini yönlendiren önemli bir belirleyici niteliği taşımaktadır. Eğitim bağlamında tutum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve derslere ilişkin yaklaşımlarını şekillendiren; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleriyle akademik başarı üzerinde etkili olan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Bu kavramlar aşağıda daha detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.5.1. Tutum Kavramı

Pek çok kuramcı, tutumu bireyin bir nesneye ya da nesneler grubuna yönelik tepkisini yansıtan bir kavram olarak değerlendirme konusunda ortak görüşe sahiptir (Lett, 1977). Etimolojik olarak “tutum” terimi, Latince kökenli “aptus” kelimesinden türemekte olup, davranışlara eğilimli olma anlamını taşımaktadır (Baker, 1992). Shaw ve Wright (1967),

tutumları bireyin çevresine yönelik eğilimini yansıtan, davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda tutumlar, öğrenme süreçlerinde duyuşsal bileşenler olarak işlev görmek ve öğrenme ortamlarının önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Ayrıca, tutumların kalıtsal değil; sosyal ve eğitsel etkileşimler aracılığıyla zamanla geliştiği, ancak edinildikten sonra değiştirilmelerinin güç olduğu da alan yazında sıklıkla vurgulanan bir görüştür. Tutum, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları olaylardan edindikleri deneyimlerin bir sonucu olarak gelişmekte olup hem olumlu hem de olumsuz duygusal gelişimi içermekte ve sosyal öğrenme süreçlerini de kapsamaktadır (Özdemir, 2019). Bununla birlikte, herhangi bir etkinliğe ya da eyleme hazırlık sürecinde belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2023). Nitekim tutum, bireylerin davranışlarını anlamlandırmada işlevsel olan bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Soh ve Sharif, 2021). Abun, Magallanes, Foronda ve Encarnacion (2019) ise tutumu, bireylerin belirli durumlara karşı yanıt verme eğilimi şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda tutum; bireyin çevresindeki nesnelere, olaylara veya durumlara ilişkin geliştirdiği duygu, düşünce ve davranış yönelimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı niteliği taşımaktadır.

2.5.2. Tutumun Bileşenleri

Gardner'a (1985) göre, tutumun bir kişi, yer, nesne veya olaya karşı olumlu ya da olumsuz zihinsel ve nörolojik bir hazır bulunuşluğu ifade ettiği genel kabul görmektedir. Gardner (1985), bu hazır bulunuşluğun üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmiştir:

2.5.2.1 Duyuşsal Bileşen (Affective Component)

Tutumun duyuşsal bileşeni, bireyin bir nesneye ya da duruma yönelik duygusal tepkisini ifade eder; bu tepki olumlu (hoşlanma) ya da olumsuz (hoşlanmama) olabilir. Bununla birlikte, tutumların oluşumunda duygu ve bilişsel süreçlerin eşzamanlı rol oynaması nedeniyle, bireyin yalnızca duyguları dikkate alınarak tutumunun belirlenmesi mümkün değildir. Agarwal ve Malhotra (2005), tutum ve tercih arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla duygusal etkiler (hisler ve duygular) ile tutumları (markaya ilişkin inançlara dayalı değerlendirme kararları) bir araya getiren bütüncül bir model önermiştir. Bu bağlamda, duyuşsal boyut “Bunu seviyorum”, “Bundan hoşlanmıyorum” veya “Bunu tercih ediyorum”

gibi ifadelerle somutlaşır.

2.5.2.2 Davranışsal Bileşen (Behavioural Component)

Davranışsal boyut, tutuma yönelik olarak gözlemlenebilen ve açık (ifade edilmiş) ya da örtük (ifade edilmemiş) biçimde ortaya çıkan eylemleri ya da tepkileri kapsar (Wicker, 1969). Bu bileşen, bireyin bir kişi ya da nesneye karşı belirli bir biçimde davranma niyetini ifade eder. Bir bireyin tutum nesnesine yönelik olumlu ya da olumsuz tepkisi, bu niyetin davranışa dönüşmesini mümkün kılar. Davranışsal bileşen; bireyin davranışlarını doğrudan gözlemleyerek, bireyin kendi davranışları hakkındaki görüşlerine başvurarak ya da bu iki yöntemin birlikte kullanılmasıyla ölçülebilir.

2.5.2.3 Bilişsel Bileşen (Cognitive Component)

Bilişsel boyut, bireyin tutum nesnesine ilişkin inançlarını, düşüncelerini ve değerlendirmelerini içerir. Bu boyut, bireyin sahip olduğu bilgi ya da kanaatlere dayanmaktadır ve genellikle “İngilizce öğrenmenin iş bulmak için gerekli olduğuna inanıyorum” gibi ifadelerle dile getirilir. Fishbein ve Ajzen’e (2005) göre, bireyin bir nesneye ilişkin bilgisi, nesneyle doğrudan ilişkili olan özellikleri kapsar. Bu bağlamda, bilişsel bileşen bireyin zihninde bilgilerin mantıksal bir düzen içinde işlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlayan bir yapıyı temsil eder.

2.6. Dil Öğreniminde Tutum

Dil öğreniminde tutum, Gardner ve Lambert’in (1972) öncü çalışmalarıyla birlikte sosyodilbiliminin temel kavramlarından biri hâline gelmiştir. Bu çalışmalar, bireylerin bir dile yönelik değerlendirmelerinin yalnızca kültürel ve toplumsal önyargıların yansıması olmadığını, aynı zamanda dilsel davranışların öngörülmesinde de belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Ryan ve Giles, 1982). Zamanla dil tutumu, bireylerin dili nasıl algıladığını ve kullandığını anlamada merkezi bir konum kazanmıştır.

Günümüzdeki çoğu dil tutumu tanımı, tutuma ilişkin psikolojik kuramları temel almakta olup genellikle iki ortak özelliği paylaşmaktadır (Xie ve Peltokorpi, 2025). İlk olarak,

araştırmalar genellikle oldukça tutarlı bir özneye odaklanır: dil tutumu, çoğunlukla bireyin belirli bir dile ya da onun varyantlarına yönelik değerlendirmesi şeklinde tanımlanır. Örneğin, literatürde dil tutumu; belirli bir dile yönelik duygular ( rneğin, İbraniceye karşı tutum), dilin özgül bir özelliği ( rneğin, fonolojik bir varyant), işlevsel kullanımı ( rneğin, seküler amaçlar için İbranice) ya da bir grubun kimlik göstergesi olarak taşıdığı rol üzerinden ele alınmaktadır (Rosiak, 2025).

İkinci olarak, araştırmacılar dil tutumunu boyutlara ayırma konusunda farklı yöntemler benimsemiştir. Bazı araştırmacılar, dilin algılanan değeri ile bu algının doğurduğu davranışsal eğilim arasında ikili bir ayırım yaparken (Xie ve Peltokorpi, 2025), bazıları ise değerlendirme sürecini takdir, yargı ve duyuşsal tepki olmak üzere daha ayrıntılı bileşenlere ayıran  nc  modelleri tercih etmektedir (Soukup, 2012).

Literatürdeki geleneksel odak noktası genellikle makro düzeydeki dil tutumları yani tüm dillere veya ana varyantlara yönelik tutumlar olmasına rağmen, son yıllarda mikro düzeydeki, daha incelikli tutumların araştırılması gerektiği de vurgulanmıştır (Soukup, 2012). Bu bakış açısı, bazı araştırmacıların dil tutumunu sosyal psikolojik tutum kuramının  l  yapısı çerçevesinde yeniden tanımlamasına yol açmıştır. Bu yaklaşıma göre, dil tutumu; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerden oluşan yapısal ve görece istikrarlı bir i durumu ifade eder. Bu yeniden tanım, yalnızca genel dil değerlendirmelerini değil, aynı zamanda daha özgül tutumları ( rneğin, cinsel küfürlü kelimelere karşı tutum) da kapsamakta ve bu özgül tutumların birey davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamaya imkân sunmaktadır (Wei ve Chen, 2021).

DeneySEL araştırmalar, dil tutumu ile davranış arasında güçlü bir ilişki olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Gardner'ın sosyo-eğitsel modeli, dile karşı olumlu tutumların daha yüksek motivasyon, artan katılım ve daha sık dil kullanımı ile ilişkili olduğunu açıkça göstermektedir (Gardner ve Lambert, 1972). Benzer şekilde, Ryan ve Giles (1982), olumlu dil tutumlarının bireylerin gruplar arası etkileşimlerde ve çeşitli sosyal bağlamalarda dili kullanma isteklerini artırdığını bulmuştur. Bu bulgular, sonraki çalışmalarla da desteklenmiştir. Örneğin, "Medyada Saldırgan Dile Yönelik Tutumlar"  leğini kullanan araştırmalar, bireylerin medyadaki saldırgan dil kullanımlarına yönelik tutumlarının, bu içeriklere verdikleri davranışsal tepkileri ve içerikten aldıkları keyfi öngördüğünü göstermiştir (Shafer ve Kaye, 2015). Tüm bu araştırmalar, dil tutumunun yalnızca

değerlendirme temelli bir yapı olmadığını, aynı zamanda gözlemlenebilir dilsel davranışlara; örneğin dil seçimi, kod değişimi (code-switching) ve dil temelli sosyal etkileşimlere katılım gibi doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır (Bednarek, 2019; Williams ve Uebel, 2021).

2.7. Dil Öğreniminde Tutum ve Motivasyon İlişkisi

Uygulamalı dilbilim alanında yapılan araştırmalar, ikinci dil (L2) öğreniminde tutum ve motivasyon arasındaki ilişkiye uzun süredir dikkat çekmektedir. Özellikle Gardner ve Lambert'in (1972) sosyo-eğitsel modeli gibi öncü çalışmalar, hedef dile ve bu dilin konuşulduğu topluluğa yönelik olumlu tutumların, bireylerin motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını ve bu durumun L2 başarısını doğrudan desteklediğini ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmalar, bireylerin sahip olduğu tutumların hem araçsal motivasyon (örneğin mesleki gelişim gibi pragmatik amaçlar) hem de bütünleşmeye yönelik motivasyon (hedef dil topluluğuyla özdeşleşme arzusu) bağlamında belirleyici olduğunu ileri sürmüştür.

Son dönem deneysel bulgular, tutum ve motivasyonun karşılıklı olarak birbirini besleyen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Masgoret ve Gardner (2003) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması, yüksek motivasyon düzeyleri ile olumlu tutumlar arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, duyuşsal faktörler ile güdüleyici itici güçler arasındaki etkileşimin önemine işaret etmektedir. Nitekim olumlu tutuma sahip öğrencilerin, öğrenme sürecine daha fazla çaba sarf etme ve karşılaştıkları engeller karşısında daha azimli davranma eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir.

Sonuç olarak, tematik araştırmalar, ikinci dil ediniminde tutum ve motivasyon arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Olumlu tutumlar, motivasyonu teşvik etmekte; artan motivasyon ise tutumların daha da olumlu hâle gelmesini sağlayarak döngüsel ve pekiştirici bir etki yaratmaktadır. Bu etkileşim, etkili ve sürdürülebilir dil öğrenimini destekleyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

2.8. Akademik Başarı

Akademik başarı, bireyin eğitim sürecinde edindiği bilgi, beceri ve yeterliliklerin ölçütü olarak değerlendirilen çok boyutlu bir kavramdır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve

davranışsal özelliklerinin bir yansıması olan akademik başarı, yalnızca ders notlarıyla sınırlı olmayıp, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de kapsamaktadır. Eğitim sistemlerinde önemli bir değerlendirme aracı olarak kabul edilen akademik başarı, hem bireysel gelişimin hem de toplumsal ilerlemenin temel göstergelerinden biridir. Bu nedenle, akademik başarı kavramı; bireysel yetenekler, motivasyon, tutum, çevresel koşullar ve öğretim süreçleriyle yakından ilişkili olarak ele alınmaktadır.

2.8.1. Akademik Başarının Tanımı

Akademik başarı, öğrencilerin öğrenim süreci boyunca elde ettikleri bilgi, beceri, anlama ve uygulama düzeyini ifade eden bir kavramdır. Genel anlamda, öğrencinin okul ortamında sergilediği performansı ve ulaştığı öğrenme düzeyini yansıtır. Öğrencilerin bir sınıf düzeyinden bir üst sınıfa geçişleri çoğunlukla akademik başarılarına dayanılarak gerçekleştirilir. Bu başarı düzeyi, öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesinde, çeşitli kurslara yönlendirilmesinde ya da farklı mesleki pozisyonlara seçilmelerinde temel bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Akademik başarı, belirli bir ders alanındaki öğrenme düzeyini; bilgi, kavrayış, beceri ve uygulama açısından değerlendiren bir göstergedir ve genellikle öğretmenler tarafından yapılan yıllık sınavlar veya test puanları ile ölçülmektedir.

Crow ve Crow (1969), akademik başarıyı “bir öğrencinin belirli bir öğrenme alanındaki öğretimden ne ölçüde fayda sağladığını gösteren bir gösterge; yani, kazanım, ona hangi ölçüde bilgi veya beceri kazandırıldığını yansıtır” biçiminde tanımlamaktadır. Benzer şekilde, C.V. Good (1973) akademik başarıyı “okul derslerinde kazanılan bilgi veya geliştirilen beceriler; genellikle test puanları, öğretmenlerin verdiği notlar ya da her ikisi ile belirtilir” şeklinde tanımlamıştır.

Akademik başarı, öğrencinin sadece bilişsel düzeydeki kazanımlarını değil, aynı zamanda eğitsel sürece ne ölçüde katıldığını ve bu süreçten ne kadar fayda sağladığını ortaya koyan çok boyutlu bir göstergedir.

2.8.2. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler

Öğrencilerin akademik başarıları hem bireysel gelişimleri hem de toplumun genel refah düzeyi açısından önemli bir belirleyici olarak değerlendirilmektedir. İnsan, biyopsikososyal bir varlık olduğundan (Seyidov, 2007), eğitim süreci boyunca farklı sosyal çevrelerde yer almakta ve çok çeşitli bireylerle etkileşimde bulunmaktadır. Bu çok yönlü etkileşim ağı göz önüne alındığında, öğrencilerin akademik yaşamlarının ve buna bağlı olarak akademik başarılarının yalnızca bireysel çabalarıyla sınırlı olmadığı; çevresel, sosyal ve psikolojik pek çok unsurun da bu başarı düzeyi üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, akademik başarıya etki eden değişkenleri anlamaya yönelik çeşitli bilimsel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde yer alan bulgular doğrultusunda, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini etkileyen faktörler genel olarak iki ana grupta sınıflandırılmaktadır: bireysel faktörler ve bireyin dışında kalan çevresel faktörler.

2.8.2.1. Bireysel Faktörler

Bireyin öğrenme sürecinde sergilediği akademik başarı, yalnızca dışsal koşulların bir ürünü olmayıp, aynı zamanda bireyin kendi içsel dinamikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda bireysel faktörler; öğrencinin zihinsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, öğrenme stratejileri, kişilik yapısı, öz-yeterlik düzeyi ve motivasyonu gibi birçok değişkeni kapsamaktadır. Öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumu, hedef belirleme eğilimleri, öz düzenleme becerileri ve duygusal durumları, akademik performansın belirlenmesinde kilit rol oynamaktadır.

Zihinsel Yetenek ve Bilişsel Süreçler

Zihinsel yetenek, bireyin bilgiyi işleme, problem çözme, analiz etme ve öğrenme kapasitelerini ifade eder. Akademik başarı ile bilişsel yetenekler arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu, çok sayıda ampirik çalışmada ortaya konmuştur (Neisser vd., 1996). Özellikle IQ puanları ile akademik performans arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bununla birlikte, sadece genel zekâ düzeyi değil, dikkat süresi, çalışma belleği (working memory), işlem hızı ve üstbilişsel farkındalık gibi bilişsel alt beceriler de başarı üzerinde etkili olmaktadır (Flavell, 1985; Swanson ve Sachse-Lee, 2001).

Çalışma belleği kapasitesi yüksek bireylerin çoklu bilgiyi daha iyi işleyebildiği, dikkatini sürdürmekte zorlanmayan bireylerin ise özellikle yoğun akademik ortamlarda daha başarılı olduğu gözlenmiştir (Gathercole vd., 2004). Bu nedenle, bireysel öğrenme farklılıklarını açıklamada yalnızca "zekâ" kavramıyla sınırlı kalmak yetersizdir; bilişsel süreçlerin alt bileşenleri de dikkate alınmalıdır.

Öğrenme Stratejileri ve Üstbilişsel Beceriler

Öğrencilerin öğrenmeyi nasıl planladığı, organize ettiği, izlediği ve değerlendirdiği, yani "üstbilişsel" becerileri, akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkidir (Zimmerman, 2002). Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve gerektiğinde strateji değişikliği yapabilmesidir. Öz-düzenleme, zaman yönetimi, hedef belirleme ve kendi ilerlemesini izleme gibi beceriler, öğrenme sürecinin etkinliğini artırır (Pintrich, 2000). Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, sadece bilgiyi ezberlemekle kalmaz; aynı zamanda bilgiyi analiz eder, bağlantı kurar ve anlamlandırır. Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği sınıf ortamlarında, bu tür bireysel öğrenme stratejileri akademik başarıya anlamlı katkılar sağlamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1998).

Motivasyon (İçsel ve Dışsal)

Motivasyon, bireyin belirli bir hedefe ulaşma yönündeki isteklilik düzeyi olarak tanımlanır ve bireysel başarı üzerinde en sık çalışılan psikolojik değişkenlerden biridir. Deci ve Ryan'ın (1985, 2000) Öz-belirlenim Teorisi'ne göre motivasyon içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyona sahip bireyler, öğrenme eylemini ödül veya ceza beklentisi olmadan, öğrenme sürecinin kendisinden haz aldıkları için gerçekleştirirler. Dışsal motivasyonda ise öğrenme; not alma, ödül kazanma veya ceza almama gibi dışsal güdülerle ilişkilidir.

Çalışmalar, içsel motivasyonun sürdürülebilir akademik başarı için çok daha etkili olduğunu göstermektedir (Gottfried, 1990; Lepper vd., 2005). Özellikle kendini gerçekleştirme, merak ve yeterlilik duygusu, içsel motivasyonu destekleyerek akademik başarıya katkıda bulunur (Ryan ve Deci, 2000). Bununla birlikte, bazı bağlamlarda dışsal motivasyonun da başarıyı

desteklediği gözlenmiştir; bu nedenle iki motivasyon türünün etkileşim hâlinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öz-Yeterlik Algısı

Bandura (1997) tarafından geliştirilen öz-yeterlik kavramı, bireyin bir görevi başarıyla yerine getirme konusundaki inancıdır. Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini, daha yüksek hedefler belirlemelerini ve zorluklar karşısında ısrarcı olmalarını sağlar (Schunk, 1991). Bu nedenle öz-yeterlik, yalnızca güdüsel değil; aynı zamanda bilişsel ve davranışsal bir değişkendir.

Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrenciler, başarısızlığı geçici ve geliştirilebilir bir durum olarak değerlendirirken, düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler genellikle çabalamadan vazgeçmekte veya öğrenilmiş çaresizlik geliştirmektedirler (Zimmerman, 2000). Bu da akademik başarının öznel inanç sistemleriyle ne denli bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Tutum, İlgi ve Akademik Benlik Tasarımı

Tutum; bireyin belirli bir konuya, duruma veya nesneye yönelik duygu, düşünce ve davranış eğilimidir. Öğrencilerin derslere, öğretmenlere veya öğrenme sürecine karşı geliştirdiği tutumlar, başarı düzeyini doğrudan etkiler (Ajzen, 1988). Örneğin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler, öğrenmeye daha açık olmakta ve performansları artmaktadır (Masgoret ve Gardner, 2003).

İlgi ise bireyin belirli bir konuya yönelik yoğun dikkat ve duygusal yakınlığıdır. Schiefele (1991), bireysel ilginin öğrenmede anlamlılık yarattığını ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirtmektedir. Ayrıca akademik benlik kavramı, bireyin akademik bağlamdaki kendilik algısını ifade eder. Akademik benlik algısı yüksek öğrenciler, başarabileceklerine dair güçlü inanç taşırlar ve başarı yönelimli davranış sergilerler (Marsh ve Craven, 2006).

Kişilik Özellikleri ve Akademik Disiplin

Big Five (Beş Faktör) kişilik modeline göre bireylerin “sorumluluk” (conscientiousness)

düzeyi, akademik başarıyı en güçlü şekilde yordayan kişilik özelliğidir (Poropat, 2009). Sorumluluk düzeyi yüksek olan bireyler; planlı, düzenli, kararlı ve hedef odaklı davranışlar sergilerler. Bu tür bireyler, öğrenme sürecinde istikrarlı bir çaba gösterebildikleri için akademik olarak daha başarılı olmaktadır.

Öte yandan, duygusal dengesizlik veya duygu durum hassasiyeti yüksek bireylerin akademik ortamlarda daha fazla kaygı yaşadıkları ve başarıyı olumsuz etkileyen savunucu davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (Komarraju ve Karau, 2005). Açıklık, dışadönüklük ve uyumluluk gibi diğer kişilik faktörleri de belirli ölçüde akademik başarıya katkı sunabilir; ancak bu etkiler genellikle dolaylı ve sınırlıdır.

Akademik Kaygı ve Duygusal Durumlar

Kaygı, bireyin potansiyel bir başarısızlığa karşı geliştirdiği duygusal tepki olarak tanımlanır. Yüksek düzeyde akademik kaygı, bireyin bilişsel kaynaklarını tüketir ve dikkat kapasitesini azaltır; bu da öğrenmeyi ve performansı olumsuz etkiler (Eysenck vd., 2007). Özellikle sınav kaygısı, başarının düşmesine neden olan yaygın bir durumdur (Zeidner, 1998).

Ancak “orta düzeyde” kaygının bazı durumlarda motivasyonu artırarak performansı yükseltebileceği de belirtilmektedir. Bu durum Yerkes-Dodson Yasası ile açıklanır. Duygusal olarak istikrarlı bireylerin ise stresli öğrenme ortamlarında daha dirençli oldukları ve başarılarını koruyabildikleri gözlenmiştir (Matthews vd., 2002).

2.8.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Çevresel Faktörler

Akademik başarıyı açıklamaya yönelik çalışmalarda bireysel etkenlerin yanı sıra çevresel faktörler de önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre, okul yapısı, aile desteği, ekonomik koşullar, öğretmen nitelikleri, okul iklimi ve kültürel bağlam gibi çevresel unsurlar, bireyin öğrenme sürecine katılımını, motivasyonunu ve nihayetinde başarısını doğrudan veya dolaylı yollardan etkileyebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Fraser, 1994).

2.8.3.1. Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi ve Eğitime Katkısı

Ailenin sosyoekonomik düzeyi (SED), öğrencinin akademik başarısının en güçlü yordayıcılarından biri olarak değerlendirilmektedir (Sirin, 2005). Gelir seviyesi, ebeveynlerin eğitim düzeyi, meslekleri ve evdeki eğitim ortamı gibi değişkenler bu bağlamda öne çıkmaktadır. Coleman Raporu (1966), öğrencilerin akademik başarısının okullardan çok, ailelerinin sosyoekonomik arka planlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle düşük gelirli ailelerde çocukların evde yeterli ders çalışma ortamına sahip olamaması, eğitim materyallerine ulaşım zorlukları, özel ders ve kurslara katılamama gibi nedenlerle akademik başarı olumsuz etkilenebilmektedir.

Ebeveynlerin eğitime olan tutumu da belirleyici bir faktördür. Eğitimine önem verilen, okul ile aile arasında etkili iletişim kurulan çocukların daha yüksek akademik başarı gösterdiği görülmektedir (Fan ve Chen, 2001). Evde kitap okuma alışkanlığının olması, çocukla düzenli akademik ilgilenme ve öğrenme etkinliklerine katılım, başarıyı artıran faktörler arasında yer almaktadır (Eccles ve Harold, 1996).

2.8.3.2. Okulun Fiziksel ve Akademik Yapısı

Okulun fiziksel koşulları, sınıf mevcutları, materyal yeterliliği, teknolojik altyapı ve genel eğitim ortamı da öğrencinin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Fraser (1994), sınıf ortamlarının öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkilerini ele almış ve olumlu, destekleyici bir sınıf ikliminin öğrencilerin akademik performansını artırdığını ortaya koymuştur.

Fiziki altyapısı yetersiz olan, kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrenciler; dikkat dağınıklığı, öğretmenle birebir iletişim eksikliği ve materyal yetersizliği gibi sebeplerle öğrenme sürecinden yeterince verim alamamaktadır (Earthman, 2004). Buna karşın öğrenci merkezli öğrenme alanları, teknolojik donanım, kütüphane ve laboratuvar olanakları başarıyı destekleyen unsurlardır (Uline ve Tschannen-Moran, 2008).

2.8.3.3. Öğretmen Niteliği ve Öğretim Süreci

Öğretmen, eğitim sürecinin en kritik öğelerinden biridir. Öğretmenin alan bilgisi, pedagojik yeterliği, sınıf yönetimi becerisi ve öğrencilerle kurduğu iletişim, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Darling-Hammond, 2000). Özellikle öğretmenin öğrenciye yönelik yüksek beklenti içinde olması, öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirme motivasyonunu artırmaktadır (Rosenthal ve Jacobson, 1968).

Ayrıca öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri ve değerlendirme anlayışı da önemlidir. Etkileşimli, öğrenci katılımını teşvik eden yöntemlerin başarıyı artırdığı görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenmeyi destekleyen stratejiler, yapılandırmacı yaklaşım ve işbirlikli öğrenme teknikleri, akademik başarıyı destekleyen pedagojik uygulamalardır (Slavin, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990).

2.8.3.4. Okul İklimi ve Kurumsal Kültür

Okulun genel atmosferi, yani “okul iklimi”, öğrencinin aidiyet duygusunu ve öğrenmeye olan tutumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Pozitif okul iklimi; güvenli, destekleyici, saygı temelli ilişkilerin olduğu ve öğrenci merkezli değerlerin benimsendiği bir ortamı ifade eder. Böyle bir ortamda öğrencilerin akademik motivasyonu ve derse katılımı artmaktadır (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998).

Okul kültürünün paylaşımcı, katılımcı ve iş birliğine dayalı olması; öğretmen, öğrenci ve yönetim arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkiler ve bu durum başarıya da yansır (Deal ve Peterson, 1990). Öte yandan, disiplin sorunlarının yoğun olduğu, iletişim kanallarının tıkalı olduğu okul ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Brookover vd., 1979).

2.8.3.5. Akran Grupları ve Sosyal Destek

Öğrencilerin akademik yaşamlarında, sosyal çevrelerinden yani akranlarından aldıkları destek, öğrenme süreçlerine doğrudan yansımaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde akran grubunun onayını almak, sosyal kabul görmek, öğrenme motivasyonunu

artırabilmektedir (Ryan, 2001). İşbirlikli öğrenme ortamları ve grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar ve başarıyı destekler.

Ancak negatif akran etkisi de göz ardı edilmemelidir. Akademik başarıya olumsuz tutum sergileyen, derse katılım göstermeyen arkadaş çevresine sahip öğrencilerde başarının düştüğü tespit edilmiştir (Wentzel ve Caldwell, 1997).

2.8.3.6. Eğitim Politikaları ve Bölgesel Farklılıklar

Eğitim sistemlerinin sunduğu olanaklar ve bölgesel kaynak dağılımları da çevresel etmenler arasında yer almaktadır. Gelişmiş bölgelerdeki okullar, daha nitelikli öğretmenlere, daha iyi donanıma ve daha çeşitli öğrenme fırsatlarına sahipken; kırsal ve dezavantajlı bölgelerde bu olanaklar sınırlı kalmaktadır (UNESCO, 2017). Bu durum, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmakta ve başarı farklarını derinleştirmektedir.

Eğitim politikalarının niteliği, merkezi sınav sistemleri, ölçme-değerlendirme anlayışı, rehberlik hizmetlerinin erişilebilirliği gibi makro düzeydeki faktörler de öğrencilerin akademik performanslarını etkilemektedir (OECD, 2016).

2.8.3.7. Medya, Dijital Araçlar ve Teknolojik Uygulamalar

Teknolojinin eğitimde yaygın olarak kullanılması, akademik başarı üzerinde çift yönlü bir etkiye sahiptir. Bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması, bireysel öğrenme hızına uygun içerikler sunması gibi yönleriyle olumlu katkılar sağlayan dijital araçlar; aynı zamanda dikkat dağınıklığı, ekran bağımlılığı ve pasif öğrenmeye sebep olması bakımından da risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Rosen vd., 2013).

Evde internet erişimi, bilgisayar kullanımı ve dijital okuryazarlık düzeyi, öğrencilerin akademik performanslarını etkileyebilmektedir. Özellikle pandemi sonrası dönemde çevrimiçi öğrenme becerilerinin önemi daha da artmış; dijital eşitsizlik, başarı farklarının yeni bir boyutu haline gelmiştir (Kim ve Asbury, 2020).

2.9. İngilizce Öğrenimine Yönelik Motivasyon ve Tutumu Etkileyen Faktörler

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin başarı düzeyleri; yalnızca bilişsel kapasiteleriyle değil, aynı zamanda duyuşsal eğilimleri, çevresel destek sistemleri, öğretimsel deneyimleri ve kurumsal koşulların etkileşimiyle şekillenir. Özellikle İngilizce gibi küresel iletişim dili niteliği taşıyan bir yabancı dile karşı öğrencinin geliştirdiği güdüsel ve tutumsal yapı, dil öğreniminin başarısını doğrudan belirleyebilmektedir (Dörnyei, 2001). Bu çerçevede aşağıda İngilizce öğrenimine yönelik motivasyon ve tutumu etkileyen temel faktörler, literatür ışığında ele alınmaktadır.

2.9.1. Aile ve Sosyal Çevrenin Etkisi

Aile, bireyin eğitim yaşantısında temel sosyalleşme birimi olarak önemli bir rol oynar. Özellikle yabancı dil öğrenimi gibi uzun soluklu, emek isteyen süreçlerde aile desteği, öğrencinin motivasyon düzeyini artırabilmekte, akademik beklentileri yönlendirebilmektedir (Gardner, 1985). Ebeveynlerin eğitim düzeyleri, yabancı dil bilgileri ve dil öğrenimine yönelik olumlu tutumları, öğrencinin bu süreçte yönelik bakış açısını doğrudan etkiler (Eccles ve Harold, 1996).

Masgoret ve Gardner'ın (2003) meta-analitik çalışmasına göre, öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik olumlu tutum ve yüksek motivasyon geliştirmelerinde, ailelerin teşvik edici tutumları ve olumlu beklentileri oldukça belirleyicidir. Ayrıca, arkadaş çevresi de özellikle ergenlik döneminde bireyin yabancı dile yönelik algılarını biçimlendirir. Arkadaş grupları içinde İngilizceye karşı olumlu bir normun gelişmesi, öğrencinin derse karşı istekli olmasına katkı sağlar (Wentzel ve Caldwell, 1997).

Toplumsal düzeyde ise İngilizcenin kariyer olanaklarıyla ilişkilendirilmesi, medya ve dijital içeriklere erişim açısından bir “anahtar” olarak sunulması, motivasyonun sosyokültürel düzeyde pekişmesini sağlar (Kramsch, 1993).

2.9.2. Öğretmen Faktörü ve Öğretim Teknikleri

Öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik

tutumlarını ve derse karşı ilgilerini şekillendirmede oldukça önemlidir. Geleneksel, ezbere dayalı yöntemler motivasyonu düşürürken; öğrenci merkezli, iletişim temelli ve teknoloji destekli yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırır (Richards ve Rodgers, 2014). Dörnyei (2001), dil öğretiminde motivasyonu artırmak için öğretmenlerin:

1. Öğrencilerin bireysel başarılarını fark etmesini sağlamak,
2. Bağımsızlık ve seçim hakkı sunmak,
3. İletişimsel ve anlamlı görevler vermek,
4. Geri bildirim süreçlerini olumlu şekilde yönetmek gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca Web 2.0 araçlarının (örneğin: Quizlet, Kahoot, Padlet) kullanımı, öğrencilerde hem bireysel ilgiyi artırmakta hem de eğlenceli öğrenme ortamlarıyla motivasyonu pekiştirmektedir (Warschauer, 2000). Proje tabanlı ve işbirlikli öğrenme stratejileri de öğrenme sorumluluğunu öğrenciye aktararak içsel güdüyü besler (Slavin, 1990).

2.9.3. Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Sıcak, destekleyici ve saygıya dayalı öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin İngilizce dersine yönelik duygusal yatırımını artırır. Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Kuramı'na göre, bireylerin öğrenme süreçlerinde aidiyet ve bağlılık hissetmesi, güdüsel süreci olumlu yönde etkiler.

Öğretmen tarafından fark edilmek, geri bildirim almak, başarılarıyla takdir edilmek gibi unsurlar, öğrencinin derse olan tutumunu olumlu etkiler (Wentzel, 1998). Özellikle İngilizce gibi kaygı uyandırıcı bir ders söz konusu olduğunda, öğretmenin öğrenciyi yargılamayan, cesaretlendirici bir pozisyonda olması, yabancı dil kaygısını azaltıcı etki yaratır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

2.9.4. Okul Ortamı ve Eğitim Politikaları

Eğitim sisteminde İngilizce dersine verilen önem, müfredatın içeriği ve sınav sisteminin yönlendirici gücü, öğrencinin derse yönelik tutumunu biçimlendirir. Aşırı ölçme odaklı, sınav merkezli programlar öğrencilerin dil öğrenimini bir zorunluluk ya da ceza gibi

algılamasına neden olabilir (Kırkgöz, 2008). Bu durum, içsel motivasyonu bastıran ve öğrenme sürecini yalnızca “test başarısı”na indirgemeye neden olan dışsal bir yönelim yaratır.

Ayrıca, ders materyallerinin öğrencilerin yaş, ilgi ve kültürel bağlamına uygun olmaması, öğrencilerde yabancılaşma hissi oluşturabilir. Özellikle İngilizce ders kitaplarında yer alan içeriklerin yerel değerlerle bağdaştırılamaması, kültürel uzaklık nedeniyle motivasyon kaybına yol açmaktadır (McKay, 2002).

Türkiye’de uygulanan müfredatların 2005’den itibaren iletişimsel yaklaşıma yönelmesi, olumlu bir gelişme olarak görülmektedir; ancak uygulamada karşılaşılan materyal yetersizlikleri, öğretmen eğitimi eksiklikleri ve sınav sisteminin yönlendirici etkisi hâlen sınırlayıcıdır (Demirel, 2012).

2.10. İlgili Çalışmalar

Çalışmada konuyla ilgili olarak yurt içi ve yurt dışındaki nispeten güncel araştırmalar aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yılmaz (2007) tarafından yürütülen yüksek lisans tezi çalışması, ortaöğretim düzeyinde İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen temel psikolojik değişkenlerden biri olan motivasyonu incelemiştir. Çalışmanın temel amacı, Bartın ilinde yer alan farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek, bu düzeylerin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve motivasyon ile İngilizce dersindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmada nicel yöntem olarak anket tekniği kullanılmış ve toplam 323 öğrenciden veri toplanmıştır. Motivasyon türleri (bütünleşmeci ve araçsal), öğrencilerin başarılarıyla ilişkilendirilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, 18 okulun 14’ünde motivasyon ile başarı arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif

korelasyon bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca motivasyon düzeyleri okul türü ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak araçsal motivasyona sahip oldukları; yani dil öğrenimini daha çok pragmatik hedeflere ulaşmak için bir araç olarak gördükleri saptanmıştır. Bu çalışma, İngilizce derslerinde düşük başarıyı artırmada motivasyonun dikkate alınması gerektiğini vurgulamakta; öğretmen ve idarecilere farklı stratejilerle öğrenci motivasyonunu yükseltme yönünde önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Akandere ve Aydın (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Konya il merkezindeki altı farklı liseden 291 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği ile Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumları, akademik motivasyon düzeylerini artırıcı etki göstermektedir. Ayrıca, spor kulübüne üye olan öğrencilerin hem motivasyon düzeylerinin hem de tutum puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmış, ancak akademik motivasyon açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma, öğrencilerin akademik motivasyonlarının yalnızca sınav odaklı derslerle değil, fiziksel etkinlik içeren derslerdeki tutumlarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koyarak; eğitsel uygulamalarda beden eğitimi derslerinin öğrencinin genel öğrenme motivasyonuna katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Balantekin (2017) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışması, ARCS motivasyon modeline dayalı öğretim uygulamalarının, öğrencilerin ders başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüş; deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı öğrenci grubuyla çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubuna ARCS modeline dayalı öğretim süreci uygulanırken, kontrol

grubuna geleneksel öğretim yöntemiyle ders verilmiştir. Veriler, tutum ölçeği, başarı testi ve öğretmen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, ARCS modeline göre yapılandırılmış öğretim ortamı, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmakta hem de derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir. Deney grubu öğrencilerinin başarı testlerinden aldıkları puanların anlamlı şekilde yükseldiği, aynı zamanda derse karşı daha yüksek oranda olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşmeleri de öğrencilerin daha istekli, dikkatli ve sürece katılımcı olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma, motivasyon temelli öğretim tasarımlarının, sadece öğrencinin ilgisini çekmekle kalmayıp; kalıcı öğrenme, olumlu tutum gelişimi ve başarı düzeyini yükseltme açısından da etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Akşin-Yavuz, Zembat, Tunçeli ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, akademik motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğretmenlik mesleğine olumlu tutum geliştiren bireylerin akademik süreçlerde daha motive oldukları ve bu durumun başarılarına da yansıdığı varsayımından hareket edilmiştir. Çalışma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş olup, araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 112 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, üç temel değişkeni ölçen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve öğrencilerin Genel Not Ortalamaları (GNO) akademik başarı göstergesi olarak kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ile akademik motivasyon arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca akademik motivasyon ile akademik başarı (GNO) arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki tutumları güçlendikçe, akademik motivasyonlarının da yükseldiğini ve bu durumun akademik başarılarına da yansıdığını göstermektedir. Çalışma, öğretmen adaylarının hem mesleki kimlik gelişimleri hem de akademik performansları açısından tutum ve motivasyon etkileşiminin önemini ortaya koymakta; öğretmen eğitimi programlarında tutum geliştirme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tuncer ve Akmençe'nin (2018) nicel çalışması, Elazığ'da bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 147 öğrenciyle gerçekleştirilmiş olup, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak, İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği (DÖMÖ) kullanılmış; elde edilen veriler SPSS ortamında korelasyon ve regresyon analizleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının %22'sinin motivasyon düzeyleriyle açıklandığını göstermiştir. Özellikle “olumlu tutum” ve “özgüven” alt boyutları başarı üzerinde anlamlı yordayıcılar olarak öne çıkmıştır. Araştırma, İngilizce dersine yönelik olumlu duyuşsal özelliklerin akademik başarı üzerinde belirleyici etkisini ortaya koymaktadır.

Kanat ve Koçikoğlu'nın (2018) çalışması, ortaokul 8. sınıf düzeyindeki 949 öğrenci ile yürütülmüş ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon stratejileri, sınav kaygısı, öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Veri toplama sürecinde Motivasyonel İnançlar Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği ve İngilizce dersine ait not ortalamaları kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve içsel motivasyon düzeyleri, İngilizce başarılarını anlamlı şekilde yordarken, test kaygısı ile başarı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Bu çalışma, akademik başarıyı açıklamada motivasyonel bileşenlerin sınav kaygısından daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öztürk'ün (2019) yüksek lisans tezinde, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik içsel motivasyon düzeylerinin, derse ilişkin tutum ve başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 216 öğrenci ile yürütülmüş ve veri toplamak için İçsel Motivasyon Ölçeği, İngilizce Tutum Ölçeği ve başarı notları kullanılmıştır. Bulgular, içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve bu olumlu tutumun da başarılarına yansıdığını göstermektedir. Araştırma, içsel güdülenmenin yalnızca bireysel öğrenme isteğini değil, aynı zamanda akademik performansı da güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Karakış'ın (2020) yüksek lisans tezinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesi, bu tutumların

demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi ve ğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarıyla olan ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışma, tarama modeline dayalı olarak yürütölmüş ve veriler Van ili İpekyolu ilçesindeki 7 devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 449 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Yabancı Dile Yönelik Tutum leği” ve öğrencilerin okul karnelerinden elde edilen İngilizce dersi başarı notları kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, ğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları genel olarak olumlu düzeydedir. Tutum puanları ile İngilizce dersine ait başarı notları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani ğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri, başarı düzeylerini de artırmaktadır. Ayrıca, cinsiyete göre kız öğrencilerin tutum puanlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu; ancak başarı notları açısından anlamlı bir fark bulunmadığđ belirlenmiştir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ise hem tutum hem başarı düzeylerinin daha düşük olduğu görölmüştür. Bu çalışma, ğrenci başarısının yalnızca bilişsel yeterliliklerle değil; tutum gibi duyuşsal faktörlerle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, özellikle İngilizce derslerinde ğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirecek ğretim stratejilerinin benimsenmesinin, akademik başarıyı destekleyici etkiler yaratacağını vurgulamaktadır.

elik ve Aydın’ın 2021 yılında lise düzeyinde 327 öğrenciyle yaptıkları araştırma, İngilizce dersine yönelik ğrenci tutumlarının akademik başarıya etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Likert tipi bir tutum leği ve akademik başarı göstergesi olarak bir dönemlik İngilizce dersi not ortalaması kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ğrencilerin İngilizce dersine karşı geliştirdikleri olumlu tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma, özellikle tutumun öğrenme sürecindeki duyuşsal rolüne dikkat çekmekte ve ğretim ortamlarında tutum geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmesi gerektiğini önermektedir.

Aksoğan (2022) tarafından yürütölen yüksek lisans tezi, ortaöğretim ğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada aynı zamanda cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi değişkenlerin öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, çalışma ilişkiisel tarama modeline dayalı olarak

tasarlanmış ve Malatya ilinde öğrenim gören 378 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen verilerle yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak “Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde, akademik motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, İngilizce dersine karşı daha olumlu tutuma sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür.

Demografik değişkenler açısından ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizceye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu; akademik motivasyon düzeylerinde ise anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin tutum ve motivasyon düzeyleri, 11. ve 12. sınıflara göre daha yüksek çıkarken; Anadolu lisesi öğrencilerinin hem tutum hem de motivasyon puanlarının meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, İngilizce öğretiminde öğrencilerin tutumlarının yalnızca motivasyonu değil, dolaylı olarak akademik başarıyı da etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek öğrenme ortamları oluşturması önerilmektedir.

İnce (2023) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarıları üzerinde etkili olan motivasyon, tutum ve öz yeterlik inançları arasındaki yapısal ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, bu üç psikolojik değişkenin hem birbirleriyle olan ilişkileri hem de akademik başarıya etkileri detaylı olarak incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş ve veriler İzmir ilinde öğrenim gören toplam 635 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, Fen Bilgisi Dersi Akademik Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca,

tutumun öz-yeterlik inancı üzerinde de düşük düzeyde fakat anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Motivasyon ile öz-yeterlik arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Motivasyon, öz-yeterlik ve tutum değişkenlerinin tamamı, akademik başarıyı anlamlı biçimde yordamaktadır. Özellikle motivasyon ve tutum, akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olmuştur.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları duyguların, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme süreçleri ve akademik başarı üzerindeki etkileri kuramsal ve uygulamalı temellere dayanarak ele alınmıştır. Araştırmada, özellikle olumlu ve olumsuz akademik duyguların (örneğin; sevinç, umut, kaygı, utanç) öğrencilerin öğrenme stratejileri, motivasyonel yönelimleri ve akademik performansları üzerindeki yordayıcı rolleri incelenmiştir. Yazarlar, kontrol-değer teorisi çerçevesinde duyguların öğrenme süreçlerine nasıl entegre olduğunu açıklamış ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin gelişimi açısından duyguların merkezi bir rol oynadığını savunmuşlardır. Çalışma, olumlu akademik duyguların motivasyonu artırarak derin öğrenme stratejilerini desteklediğini, olumsuz duyguların ise yüzeysel öğrenmeye ve düşük başarıya yol açabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırma, tutum benzeri duygusal tepkilerin akademik başarıyı dolaylı ve doğrudan etkileyebileceğini ortaya koymakta ve öğrenen merkezli eğitim yaklaşımlarında duygulara daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Csizér ve Kormos (2014) tarafından yürütülen bu araştırma, yabancı dil öğrenen bireylerin motivasyon düzeyleri, tutumları ve öz-düzenleyici stratejileri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Araştırma, Dörnyei'nin L2 motivasyon modeli çerçevesinde yapılandırılmış ve özellikle öğrenenlerin dil öğrenmeye yönelik tutumları ile motivasyonel profillerinin akademik başarı üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Katılımcılar, Macaristan'daki farklı okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinden oluşmuş, nicel veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin hem içsel motivasyonlarının hem de olumlu tutumlarının etkili öz-düzenleyici stratejileri tetiklediğini ve bunun da dil öğrenme başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırma, dil öğreniminde motivasyonel unsurlar ile öğrenme stratejileri arasındaki etkileşimi vurgulamakta ve öğrenci

başarısını artırmak için bu iki unsurun bütüncül şekilde ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

Canning ve Harackiewicz (2015) tarafından yürütülen bu deneysel çalışmada, üniversite öğrencilerine verilen fayda-değer (utility-value) bilgilerinin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada iki farklı strateji karşılaştırılmıştır: birinci gruba, öğretmenler tarafından doğrudan aktarılan fayda-değer bilgileri sunulurken; ikinci grup, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri fayda-değer yazıları üretmelerine dayalı bir etkinliğe katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bağlantı kurarak yazdıkları fayda-değeri içeriklerinin, ders materyaline olan ilgilerini, içsel motivasyonlarını ve öğrenmeye karşı tutumlarını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin akademik performanslarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma, öğrencilerin kendi anlam dünyalarına hitap eden etkinliklerin, öğrenme süreçlerinde daha derin katılım ve olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, tutum ve motivasyonun akademik başarı üzerindeki bütüncül etkisini destekleyen önemli bulgulardan biridir.

Trautwein ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen deneysel araştırmada, ergen öğrencilerin matematiğe yönelik değer inançlarını geliştirmeye yönelik bir müdahalenin, tutum, motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma kapsamında ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere, matematiğin günlük yaşamla olan ilişkisini vurgulayan “önem-vurgulu” öğretim materyalleri sunulmuş; bu müdahalenin öğrencilerin derse olan ilgileri, öğrenme motivasyonları ve başarıları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, müdahale uygulanan gruptaki öğrencilerde matematiğe karşı daha olumlu tutumların geliştiği, içsel motivasyon düzeylerinin arttığı ve akademik performanslarının anlamlı şekilde yükseldiği tespit edilmiştir. Özellikle, öğrencilerin matematiği kişisel hedefleriyle ilişkilendirmeleri, dersin anlamlılığına dair algılarını güçlendirmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin derse yönelik değer atıflarını artıran öğretim uygulamalarının, tutum ve başarı üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Dagnew (2017) tarafından Etiyopya’da gerçekleştirilen araştırma, 9. sınıf öğrencilerinin

okul tutumları, eğitime verdikleri değer (education values), başarı motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, bu üç psikolojik değişkenin akademik başarıyı ne ölçüde yordadığı çoklu regresyon analizleriyle test edilmiştir. Çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş ve çeşitli devlet okullarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları, öğrencilerin okula karşı tutumlarını, eğitime atfettikleri değeri ve başarıma güdülerini ölçmeyi hedefleyen geçerli ve güvenilir ölçeklerden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumları, eğitime verdikleri anlam ve başarıya ulaşma arzuları ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Çoklu regresyon analizi sonuçları, bu üç değişkenin birlikte ele alındığında akademik başarı üzerinde önemli düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, özellikle ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin akademik başarılarının sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve değer temelli yönelimlerinden de etkilendiğini göstermesi açısından önemlidir. Eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde, öğrencilere okul ve eğitimin değeri konusunda farkındalık kazandırmanın başarıyı destekleyici bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Chen ve arkadaşları (2018) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, çocukların matematik dersine yönelik tutumlarının erken dönem akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 7 ila 10 yaş arasındaki ilkokul öğrencilerinden elde edilen beyin görüntüleme verileri ve standart başarı test sonuçları ile yürütülmüştür. Bulgular, matematiğe karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin, hem daha yüksek başarı puanlarına sahip olduklarını hem de motivasyonel beyin bölgelerinde daha fazla aktivasyon gösterdiklerini ortaya koymuştur. Özellikle olumlu tutumların, sadece mevcut bilgi düzeyinden bağımsız olarak değil, öğrenme sürecini destekleyen nörolojik mekanizmalar aracılığıyla da başarıyı etkilediği saptanmıştır. Çalışma, erken yaşta geliştirilen olumlu tutumların hem motivasyonel hem de bilişsel yollarla akademik başarıyı şekillendirdiğini vurgulamakta; eğitimcilerin, öğrencilerin derse yönelik duygusal yaklaşımlarını destekleyecek stratejiler geliştirmelerinin önemine dikkat çekmektedir.

Guido (2018) tarafından yapılan bu araştırmada, mühendislik öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, Filipinler'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen nicel

verilere dayanmaktadır. Veriler, öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerini ölçen ölçeklerle toplanmış ve korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları genel olarak olumlu düzeyde bulunmakla birlikte, bu tutumların motivasyon düzeyleriyle olan ilişkisi istatistiksel olarak düşük düzeyde ve anlamlılık sınırında tespit edilmiştir. Bu sonuç, olumlu tutumların her zaman yüksek motivasyonla paralel gitmeyebileceğini göstermektedir. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin fizik dersini zor, soyut ve günlük yaşamla bağlantısı zayıf bir disiplin olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırma, özellikle fizik gibi bilişsel yükü yüksek derslerde tutum ve motivasyon arasındaki dinamiğin daha karmaşık olduğunu ortaya koymakta ve öğretim tasarımında hem duyuşsal hem bilişsel bileşenlerin birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Steinmayr, Weidinger, Schwinger ve Spinath (2019) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışmasında, öğrencilerin başarı motivasyonu ile zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiler sistematik olarak incelenmiştir. Yazarlar, başarıyı etkileyen değişkenleri bilişsel (örneğin, zekâ) ve duyuşsal (örneğin, motivasyon) olarak ayırarak, motivasyonun akademik başarı üzerindeki özgün katkısını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında yapılan analizlerde, motivasyonun akademik başarıyı tek başına ve anlamlı biçimde yordayabildiği, zekâdan veya daha önceki başarı düzeylerinden bağımsız olarak akademik performansa katkı sağladığı ortaya konmuştur. Özellikle, öz düzenleyici motivasyon ve görev yönelimi gibi alt boyutların, yalnızca başarı düzeyini artırmakla kalmayıp, öğrencilerin uzun vadeli akademik gelişiminde de etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, motivasyonun etkisi öğrencinin yaşına, eğitim düzeyine ve kültürel bağlama göre farklılık gösterebilmekle birlikte, genel olarak daha güçlü bir tutum ve öz yeterlik düzeyine sahip öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, motivasyonun eğitsel süreçlerde merkezi bir değişken olarak ele alınması gerektiğini göstermekte ve öğretim programlarının bu yönde yapılandırılması gerektiğini önermektedir. Bu çalışma, motivasyonun sadece destekleyici değil; akademik başarı üzerinde bağımsız, öngörücü bir güç olduğunu göstermesi açısından tezinizin kuramsal ve uygulamalı temellerini güçlendirmektedir.

Mao (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları ile fen derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma,

ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerden elde edilen nicel verilere dayanmakta olup, tutumları ölçmek için yapılandırılmış anketler, başarıyı değerlendirmek için ise sınav puanları kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin fen derslerine karşı geliştirdikleri olumlu tutumların, akademik başarı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir. Özellikle öğrencilerin fen derslerini yararlı, ilgi çekici ve yaşamla ilişkili olarak algılamaları, ders başarısını olumlu yönde etkileyen temel tutum boyutları olarak belirlenmiştir. Çalışma, fen eğitiminin etkinliğini artırmak amacıyla öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek öğretim stratejilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle araştırma, tutumun akademik başarıyla ilişkisini doğrudan ortaya koyması açısından alanyazına önemli katkılar sağlamaktadır.

Quílez-Robres, Moyano ve Cortés-Pascual (2021) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışması, 6–12 yaş arasındaki çocukların akademik başarılarını açıklamada etkili olan motivasyonel, duygusal ve sosyal faktörleri incelemektedir. Araştırmanın temel amacı, söz konusu yaş grubundaki çocukların akademik performanslarını etkileyen psikolojik değişkenlerin hangi düzeyde etkili olduğunu kanıt temelli bir şekilde ortaya koymaktır. Çalışma, 2000–2020 yılları arasında yayımlanmış 45 akademik yayından elde edilen verileri kapsamaktadır. İncelenen çalışmalarda yer alan örneklem büyüklüğü toplamda 48.000'in üzerindedir. Bulgulara göre, çocukların akademik başarıları ile içsel motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca akademik öz yeterlik, hedef yönelimi ve başarıya ilişkin beklentiler gibi motivasyonel unsurlar, akademik başarıyı güçlü şekilde yordayan değişkenler olarak tanımlanmıştır. Duygusal ve sosyal değişkenler de başarı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir; ancak motivasyonel değişkenlerin etkisi daha belirgindir. Özellikle okula yönelik olumlu tutum, duygusal düzenleme becerileri ve öğrenmeye yönelik olumlu algılar, başarıyı destekleyen önemli sosyal-duygusal göstergeler olarak tespit edilmiştir.

Nauzeer ve Jaunky (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen temel bireysel farklılıklar olan motivasyon, öğrenme stilleri ve kişilik özelliklerinin etkilerini bütüncül bir şekilde incelemeyi amaçlayan bir meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, 2000–2020 yılları arasında yayımlanmış toplam 36 çalışmadan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu çalışmaların örneklemeleri ilköğretimden üniversite düzeyine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Meta-analiz bulgularına göre,

öğrencilerin akademik başarıları üzerinde en güçlü etkiyi motivasyon göstermektedir. Motivasyonun etkisi, öğrenme stilleri ve kişilik özelliklerine kıyasla daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Özellikle içsel motivasyonun akademik başarıyla olan ilişkisi, dışsal motivasyona göre daha anlamlı ve güçlüdür. Aynı zamanda, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ve akademik öz yeterliğin, başarı üzerinde aracı rol oynadığı da vurgulanmaktadır. Yazarlar, öğrenme sürecinde yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve kişisel faktörlerin de dikkate alınmasının önemine işaret etmekte ve bu tür değişkenlerin öğrenme ortamlarında öğretim stratejilerine entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu bağlamda çalışma, bireysel farklılıkların akademik başarıyı ne ölçüde etkilediğine dair kanıta dayalı bir bakış açısı sunmakta ve eğitim planlamasında çok boyutlu yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2023 yılında Çin’de Zhang ve Wang’ın Çinli üniversite öğrencileriyle yaptıkları bir diğer çalışmada, İngilizce öğrenme motivasyonu ile akademik başarı arasındaki ilişki, bireysel farklılıklar (özellikle kişilik özellikleri) bağlamında ele alınmıştır. 273 İngilizce bölümü öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, özellikle içsel motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak kişilik özelliği olarak “uyumluluk” (agreeableness) düzeyi yüksek olan bireylerde bu ilişkinin zayıfladığı tespit edilmiştir. Çalışma, motivasyonun başarı üzerindeki etkisinin bireysel psikolojik özelliklerce farklılaşabileceğine dikkat çekmektedir.

2023 yılında Filipinler’de Dajuela, Marquez ve Tulayan’ın 352 ortaöğretim öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada, İngilizce dersine yönelik tutum, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiler korelasyon analizleriyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları başarıyı anlamlı ölçüde artırırken, motivasyon düzeyi ile başarı arasındaki ilişki daha zayıf bulunmuştur. Araştırmacılar, öğrencilerin başarılarının yalnızca motivasyonla değil, aynı zamanda öğretim stratejileri ve değerlendirme biçimleriyle de şekillendiğini belirtmişlerdir.

Kaliisa, Misiejuk ve López-Pernas (2023) tarafından yürütülen sistematik derleme çalışmasında, öğrenme analitiği panellerinin (learning analytics dashboards – LADs) öğrencilerin motivasyonları, öğrenmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri kapsamlı şekilde incelenmiştir. Çalışmada, 2012–2022 yılları arasında yayımlanan

ve LAD'lerin öğrenen davranışları üzerindeki etkisini inceleyen 43 özgün araştırma değerlendirilmiştir. Bulgular, LAD'lerin özellikle öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini, öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını artırdığını ve bu yolla motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, panellerin görsel geri bildirim ve kişiselleştirilmiş öğrenme önerileri sunmasının, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırarak akademik başarılarını olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Çalışma, teknolojinin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemedeki rolünü ortaya koymakta ve eğitimde dijital araçların pedagojik potansiyeline dikkat çekmektedir. Bu yönüyle araştırma, motivasyon, tutum ve başarı değişkenleri arasındaki ilişkileri teknoloji temelli bir yaklaşımla ele alan önemli bir katkı sunmaktadır.

Choi ve Choi (2024) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin bilişimsel düşünme (computational thinking) becerileri ile öğrenme motivasyonu, tutum ve akademik başarı arasındaki karşılıklı ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, özellikle STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanlarındaki başarıyı açıklamak adına, bu dört değişkenin birbirini nasıl etkilediğini analiz eden ilişkisel bir model ortaya koymaktadır. Araştırma, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş ve nicel yöntem kullanılarak veri toplanmıştır. Öğrencilerin bilişimsel düşünme düzeyleri, öğrenme motivasyonları, tutumları ve akademik başarı puanları arasında yapısal eşitlik modeli (SEM) ile analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilişimsel düşünme becerileri öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve tutumlarını anlamlı biçimde artırmakta, bu iki değişken de doğrudan akademik başarıyı yordayıcı rol üstlenmektedir. Ayrıca öğrenme motivasyonu, tutumun akademik başarıya etkisinde aracı değişken olarak rol oynamaktadır. Bilişimsel düşünmenin dolaylı olarak başarı üzerinde güçlü etkiler yarattığı görülmektedir. Bu çalışma, eğitimde özellikle dijital okuryazarlığın geliştiği çağımızda, yalnızca içerik bilgisinin değil, üst düzey düşünme becerilerinin, öğrenmeye yönelik duyuşsal tutumlar ve motivasyon yoluyla akademik başarı üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin, bilişimsel düşünme becerilerini geliştiren öğretim yöntemleriyle öğrencilerin başarılarını artırabileceğine dair güçlü bir kanıt sunmaktadır.

Alnaeem, Othman, Abu-Alhaija ve diğerleri (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma, uzaktan öğrenim bağlamında üniversite öğrencilerinin algılanan değer, tutum ve akademik

motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Pandemi sonrasında yaygınlaşan çevrim içi eğitim uygulamaları çerçevesinde yürütülen araştırma, uzaktan öğrenmenin öğrencilerde nasıl bir motivasyonel ve tutumsal yansıma oluşturduğunu sorgulamaktadır. Araştırma, nicel yöntem kullanılarak yürütülmüş ve Ürdün'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 362 lisans öğrencisinden elde edilen verilerle analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin çevrim içi eğitim deneyimlerinden elde ettikleri algılanan değeri ölçen ölçek, tutum ölçeği ve akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesi, beklenti-değer kuramı ve öz-belirleme kuramı temelinde yapılandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin uzaktan öğrenmeye ilişkin algıladıkları değerin hem tutumları hem de akademik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca, tutumların da akademik motivasyonu doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Araştırmanın yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre, tutum değişkeni, algılanan değerin akademik motivasyon üzerindeki etkisinde aracı bir rol üstlenmektedir. Bu çalışma, uzaktan eğitimin sadece teknolojik boyutlarıyla değil, öğrenci algısı, duyuşsal yönelimi ve öğrenme motivasyonu açısından da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Özellikle motivasyonel süreçlerin desteklenebilmesi için öğrencilerin öğrenme ortamını anlamlı, faydalı ve değerli bulmalarının önemine dikkat çekmektedir.

Shao, Zhang ve Lu (2024) ikilisinin Çin'de yapmış olduğu çalışmada, 717 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup, akran ilişkileri, İngilizce öğrenme motivasyonu, öğrenme katılımı ve akademik başarı arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkileri inceleyen yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar, akran desteğinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu anlamlı biçimde etkilediğini, motivasyonun da öğrenme katılımı aracılığıyla başarıya yansıdığını göstermektedir. Bu araştırma, motivasyonun sosyal bağlamla (örneğin arkadaş desteği) beslenen çok katmanlı bir süreç olduğunu ve başarının yalnızca bireysel değil, sosyal etkenlerle de şekillendiğini göstermektedir.

Sun ve Wudthayagorn'ın (2024) yılında yapmış oldukları, Tayland ve Çin'de üniversite düzeyinde yürütülen bu karşılaştırmalı çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenimine ilişkin inançları, tutumları ve motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Çalışma hem anket verilerine hem de odak grup görüşmelerine dayalı karma yöntem tasarımına sahiptir. Sonuçlara göre, Çinli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik daha güçlü bir içsel motivasyona sahip olduğu, Taylandlı öğrencilerin ise öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri

bulunmuştur. Çalışma, kültürel bağlamın öğrenci motivasyonu ve tutumları üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamaktadır.

Lei, Cui ve Liu (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin öğrenme motivasyonu, öğrenmeye katılım düzeyi (learning engagement) ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, kişilik özelliklerinin aracı ve düzenleyici etkisi bağlamında incelemektedir. Bu çalışma, özellikle motivasyonun akademik başarıya etkisinin hangi süreçlerle gerçekleştiğini ve bireysel farklılıkların bu etkileşimi nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, 786 üniversite öğrencisinin verilerine dayanmakta olup nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, çeşitli psikometrik ölçeklerle toplanmış ve yapısal eşitlik modellemesi (SEM) ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrenme motivasyonunun doğrudan akademik başarıyı yordadığını ve aynı zamanda bu etkinin büyük ölçüde öğrenmeye katılım aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrencinin derse katılımı, motivasyon ile başarı arasındaki ilişkiyi güçlendiren temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, kişilik özelliklerinden özellikle sorumluluk (conscientiousness) ve duygusal denge (emotional stability) düzeylerinin bu süreçte düzenleyici rol oynadığı belirlenmiştir. Örneğin, sorumluluk düzeyi yüksek olan bireylerde motivasyonun başarıya etkisi daha güçlü gözlemlenmiştir. Çalışma, öğrenme süreçlerinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda kişilik temelli bireysel farklılıklardan da etkilendiğini göstermekte; bu nedenle eğitim ortamlarının sadece motive edici değil, aynı zamanda bireysel farklılıklara duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır.

Al-Shuaili (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, içsel ve dışsal motivasyonun öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı etkileri incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma desenine dayalı olarak yürütülmüş ve katılımcılar lise düzeyindeki öğrencilerden oluşmuştur. Veriler, standartlaştırılmış motivasyon ölçekleri ve başarı ölçütleriyle toplanmıştır. Elde edilen bulgular hem içsel hem de dışsal motivasyonun akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Özellikle içsel motivasyonun başarı üzerinde daha güçlü bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, motivasyon düzeyleri ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışma, öğrencilerin akademik performanslarını artırmak için motivasyonel faktörlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve eğitim ortamlarında içsel motivasyonun teşvik edilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Ferdinez ve Sabordo'nun 2025 yılında yine Filipinler'de gerçekleşen ve 248 ortaöğretim öğrencisiyle yürütülen bu araştırmasında, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin motivasyon ve tutum üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Nicel araştırma desenine sahip çalışmada, yaş ilerledikçe İngilizce öğrenimine yönelik motivasyon düzeyinin arttığı, ancak cinsiyet ve sınıf düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, öğrenen özelliklerinin (özellikle yaş) motivasyon dinamiklerini etkileyebileceğini, ancak cinsiyet ve sınıf gibi bazı demografik değişkenlerin daha az belirleyici olabileceğini göstermektedir.

İlgili çalışmalar aşağıdaki tablo 2.1 de özetlenmiştir;

Tablo 2. 1: İlgili çalışmalar özet tablosu

No	Yazarlar / Yıl	Ülke / Örneklem	İncelenen Değişkenler	Yöntem / Araçlar	Temel Bulgular	Sonuçlar
1	Yılmaz (2007)	Türkiye / 323 ortaöğretim öğrencisi	Motivasyon (bütünleşmeci ve araçsal), Akademik Başarı	Nicel, Anket, Korelasyon	Motivasyon ile başarı arasında pozitif ilişki; cinsiyet ve okul türüne göre farklılık	Öğrencilerin araçsal motivasyonu baskın, başarıyı artırmak için motivasyon dikkate alınmalı
2	Akandere ve Aydın (2010)	Türkiye / 291 lise öğrencisi	Tutum (beden eğitimi), Akademik Motivasyon	İlişkisel tarama, Anket	Tutum ve motivasyon arasında pozitif anlamlı ilişki	Beden eğitimi dersi tutumu genel motivasyonu etkiliyor; erkekler daha olumlu tutum gösteriyor
3	Balantekin (2017)	Türkiye / 6. sınıf öğrencileri	ARCS modeli, Tutum, Akademik Başarı	Yarı deneysel, Tutum ölçeği, Başarı testi	ARCS modeline göre yapılandırılmış öğretim başarıyı ve tutumu artırıyor	Model motivasyonu artırarak kalıcı öğrenme sağlıyor
4	Akşin-Yavuz vd. (2018)	Türkiye / 112 öğretmen adayı	Tutum (mesleğe), Akademik Motivasyon, Akademik Başarı (GNO)	İlişkisel tarama, Anket	Tutum ve motivasyon arasında pozitif ilişki; motivasyon başarıyı etkiliyor	Olumlu tutum → yüksek motivasyon → yüksek akademik başarı
5	Tuncer ve Akmençe (2018)	Türkiye / 147 lise öğrencisi	Motivasyon, Akademik Başarı	Nicel, DÖMÖ, Regresyon	Motivasyon başarıyı %22 oranında açıklıyor	Olumlu tutum ve özgüven başarıda belirleyici

6	Kanat ve Koçikoğlu (2018)	Türkiye / 949 ortaokul öğrencisi	Motivasyon, Öz-yeterlik, Sınav kaygısı, Akademik Başarı	Nicel, Anket, Çoklu regresyon	Öz-düzenleme ve içsel motivasyonu başarıyı yordarken, test kaygısı ile başarı negatif ilişkili	Motivasyonel bileşenler, sınav kaygısından daha etkili
7	Öztürk (2019)	Türkiye / 216 ortaokul öğrencisi	İçsel Motivasyon, Tutum, Akademik Başarı	Nicel, Anket	İçsel motivasyon yüksek olan öğrencilerde olumlu tutum ve yüksek başarı gözlemlendi	İçsel motivasyon akademik başarıyı güçlendirir
8	Karakış (2020)	Türkiye / 449 ortaokul öğrencisi	Tutum (İngilizce), Akademik Başarı	Tarama, Anket, Not ortalaması	Tutum ile başarı arasında pozitif ilişki	Olumlu tutumlar başarıyı artırır; sınıf tekrarında başarı düşük
9	Çelik ve Aydın (2021)	Türkiye / 327 lise öğrencisi	Tutum (İngilizce), Akademik Başarı	Nicel, Tutum ölçeği, Başarı notu	Olumlu tutum ve başarı arasında anlamlı pozitif ilişki	Tutum geliştirme, başarıyı olumlu etkiler
10	Aksoğan (2022)	Türkiye / 378 lise öğrencisi	Tutum, Akademik Motivasyon	İlişkisel tarama, Tutum ve motivasyon ölçekleri	Tutum ve motivasyon arasında pozitif ilişki	Tutum motivasyonu etkiliyor, dolaylı olarak başarıyı etkileyebilir
11	İnce (2023)	Türkiye / 635 ortaokul öğrencisi	Tutum, Motivasyon, Öz-yeterlik, Akademik Başarı	Yapısal eşitlik modellemesi	Tüm değişkenler başarıyı anlamlı şekilde yorduyor	Tutum ve motivasyon başarıda doğrudan etkili
12	Pekrun vd. (2002)	Almanya	Akademik duygular, Öz-düzenleme, Motivasyon, Akademik Başarı	Kuramsal + Uygulamalı, Anket	Olumlu duygular derin öğrenmeyi, olumsuz duygular düşük başarıyı destekliyor	Duyguların öğrenmeye entegrasyonu önemli
13	Csizer ve Kormos (2014)	Macaristan / lise öğrencileri	Tutum, Motivasyon, Öz-düzenleyici stratejiler, Akademik Başarı	Nicel, Anket	Olumlu tutum ve motivasyon öz-düzenleme stratejilerini tetikliyor	Motivasyon ve tutum başarının belirleyici unsurlarıdır
14	Canning ve Harackiewicz (2015)	ABD / üniversite öğrencileri	Fayda-değer bilgisi, Tutum, Motivasyon, Akademik Başarı	Deneyisel, Fayda-değer yazımı	Kişisel bağlantılı içerikler motivasyonu ve başarıyı artırıyor	İçsel anlam kurma tutumu ve başarıyı destekler

15	Trautwein vd. (2015)	Almanya / ortaöğretim	Değer inancı, Tutum, Motivasyon, Akademik Başarı	Deneysel, Müdahale temelli	Matematiğe olumlu tutum, içsel motivasyon ve başarıyı artırdı	Değer atfı uzun vadeli başarıya katkı sağlar
16	Dagnew (2017)	Etiyopya / 9. sınıf öğrencileri	Tutum, Eğitim değeri, Başarma arzusu, Akademik Başarı	İlişkisel tarama, Anket, Regresyon	Olumlu tutum ve başarı arzusu ile başarı arasında pozitif ilişki	Tutum ve değer temelli yönelimler başarıyı açıklar
17	Chen vd. (2018)	ABD / 7-10 yaş ilkököl öğrencileri	Tutum (matematik), Beyin aktivasyonu, Akademik Başarı	Nicel, fMRI, Anket, Testler	Olumlu tutumlar hem başarıyı hem nörolojik aktivasyonu etkiliyor	Tutum, öğrenme sürecini nörobiyolojik düzeyde etkileyebilir
18	Guido (2018)	Filipinler / üniversite öğrencileri	Tutum (fizik), Motivasyon	Nicel, Anket, Korelasyon	Tutum olumlu olsa da motivasyonla zayıf düzeyde ilişkili	Tutum ve motivasyon ilişkisinde bilişsel yük belirleyici olabilir
19	Steinmayr vd. (2019)	Meta-analiz / çeşitli ülkeler	Motivasyon, Zekâ, Akademik Başarı	Derleme, Sistematik inceleme	Motivasyon başarıyı tek başına anlamlı şekilde yorduyor	Motivasyon, zekâdan bağımsız olarak başarıda etkilidir
20	Mao (2021)	Çin / ortaokul ve lise öğrencileri	Tutum (fen), Akademik Başarı	Nicel, Anket, Sınav	Olumlu tutum başarıyı pozitif etkiliyor	Tutum geliştirme stratejileri başarıyı artırabilir
21	Quílez-Robres vd. (2021)	Meta-analiz / 6-12 yaş çocuklar	Motivasyon, Sosyal-duygusal faktörler, Akademik Başarı	Meta-analiz, 45 yayın	İçsel motivasyon ve öz yeterlik başarıda güçlü yordayıcılar	Duygusal düzenleme ve olumlu tutum başarıyı destekler
22	Nauzeer ve Jaunky (2021)	Meta-analiz / tüm eğitim kademeleri	Motivasyon, Öğrenme stilleri, Kişilik, Akademik Başarı	Meta-analiz, 36 çalışma	Motivasyon en güçlü yordayıcı, özellikle içsel olan	Bireysel farklılıklar eğitsel planlamaya yansıtılmalı
23	Zhang ve Wang (2023)	Çin / 273 üniversite öğrencisi	Motivasyon, Kişilik, Akademik Başarı	Nicel, Anket	İçsel motivasyon başarıyı artırıyor, uyumluluk etkisini zayıflatıyor	Motivasyonun etkisi kişilik özelliklerine bağlı değişebilir
24	Dajuela vd. (2023)	Filipinler / 352 ortaöğretim öğrencisi	Tutum, Motivasyon, Akademik Başarı	Nicel, Korelasyon	Tutum başarıyla anlamlı ilişkili; motivasyon	Başarı sadece motivasyonla değil, öğretim stratejileriyle şekillenir

					ilişkisi daha zayıf	
25	Kaliisa vd. (2023)	Sistematiik derleme / LAD uygulamaları	Motivasyon, Tutum, Akademik Başarı	Sistematiik derleme, 43 çalışma	LAD'ler motivasyonu, tutumu ve öz-düzenlemeyi artırıyor	Teknoloji destekli öğrenme başarıyı destekler
26	Choi ve Choi (2024)	Kore / ortaokul ve lise öğrencileri	Bilişimsel düşünme, Motivasyon, Tutum, Akademik Başarı	Nicel, Yapısal eşitlik modeli	Bilişimsel düşünme → motivasyon ve tutumu → başarı	Dijital okuryazarlık akademik başarıyı dolaylı etkiliyor
27	Alnaeem vd. (2024)	Ürdün / 362 üniversite öğrencisi	Algılanan değer, Tutum, Akademik Motivasyon	Nicel, SEM	Algılanan değer tutumu ve motivasyonu artırıyor	Tutum, motivasyon üzerinde aracı rol oynar
28	Shao vd. (2024)	Çin / 717 ortaöğretim öğrencisi	Akran desteği, Motivasyon, Katılım, Akademik Başarı	Nicel, SEM	Akran desteği motivasyonu ve katılımı etkiliyor	Sosyal faktörler başarı üzerinde etkilidir
29	Sun ve Wudthayagorn (2024)	Tayland ve Çin / üniversite öğrencileri	Tutum, Motivasyon, İngilizce öğrenme inançları	Karma yöntem, Anket + Odak grup	Çinli öğrenciler daha yüksek içsel motivasyona, Taylandlılar daha olumlu tutuma sahip	Kültürel bağlam tutum ve motivasyonu etkiler
30	Lei vd. (2024)	Çin / 786 üniversite öğrencisi	Motivasyon, Katılım, Kişilik, Akademik Başarı	Nicel, SEM	Motivasyon başarıyı doğrudan ve katılım yoluyla dolaylı etkiler	Sorumluluk ve duygusal denge ilişkide düzenleyici faktör
31	Al-Shuaili (2025)	Umman / lise öğrencileri	İçsel ve dışsal motivasyon, Tutum, Akademik Başarı	Nicel, Standart ölçekler	İçsel motivasyonun başarı üzerindeki etkisi daha güçlü	Motivasyonun artırılması başarıyı destekler
32	Ferdinez ve Sabordo (2025)	Filipinler / 248 ortaöğretim öğrencisi	Motivasyon, Tutum, Demografik değişkenler	Nicel, Anket	Yaş arttıkça motivasyon artıyor; cinsiyet ve sınıf düzeyi etkisiz	Yaş motivasyon dinamiğinde belirleyici olabilir

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmanın amacı, var olan durumu herhangi bir müdahale veya değişiklik yapılmadan olduğu gibi ortaya koymaktır. Bu tür araştırmalar, incelenen olgunun mevcut koşullar altında doğal biçimde betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014).

Tarama modeli, evrenin çok sayıda elemandan oluştuğu durumlarda, evrenin tamamı ya da ondan seçilen bir örneklem üzerinden genel bir yargıya ulaşmayı mümkün kılan bir araştırma desenidir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu model, bireylerin belirli özelliklerinin, tutumlarının veya davranışlarının sistematik biçimde belirlenmesine ve bu özellikler arasındaki olası ilişkilerin incelenmesine imkân tanır.

İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin yönü ile derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2018; Karasar, 2017). Bu modelde araştırmacı, değişkenler üzerinde herhangi bir manipülasyon yapmadan, doğal olarak ortaya çıkan ilişkileri incelemeye odaklanır.

Bu amaca yönelik olarak, araştırmada yer verilen üç temel değişken arasındaki ilişki, ilişkinin yönü ve derecesi korelasyon analizleri yoluyla belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon, tutum ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkisel örüntüler istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Türkiye'de Bartın ilinde öğrenim gören ve 2023-2024

eğitim öğretim yılında İngilizce dersi alan 13 farklı ortaöğretim kurumundaki 1096 ortaöğretim öğrencisi (639 kız, 457 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, evrende yer alan tüm bireylere ulaşılması hedeflendiğinden, örneklem aynı zamanda evrenin tamamını temsil etmektedir. Araştırmada, evreni oluşturan alt grupların temsil gücünü korumak amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, belirlenen alt grupların (örneğin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) evrendeki oranları doğrultusunda örnekleme dahil edilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2019). Bu sayede, örnekleme demografik değişkenlerin her biri dengeli bir biçimde yer alacak ve gruplar arası karşılaştırmalar daha sağlıklı yapılabilecektir.

Bu araştırmada, örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2019) göre tabakalı örnekleme, evrende yer alan bireylerin belirli alt gruplara (tabakalara) ayrıldığı ve bu tabakalardan orantısız veya eşit sayıda örneklem seçilerek her bir alt grubun araştırmada temsiline olanak sağlandığı bir olasılıklı örnekleme yöntemidir.

Bu yöntem, özellikle heterojen yapıya sahip evrenlerde, alt grupların her birinin araştırma sonuçlarına etkisini adil biçimde analiz edebilmek adına tercih edilmektedir (Karasar, 2022). Araştırma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik değişkenlerine göre tabakalar oluşturulmuş ve her tabakadan, tabakanın evrendeki oranına uygun olarak örneklem alınmıştır. Böylece hem evrenin temsil gücü artırılmış hem de değişkenler arası karşılaştırmalar daha güvenilir hale getirilmiştir.

Tabakalı örnekleme, özellikle eğitim araştırmalarında bireylerin belirli değişkenler (örneğin okul türü, başarı düzeyi, sosyoekonomik durum vb.) bakımından farklılık gösterdiği durumlarda sıklıkla tercih edilen ve istatistiksel anlamda güvenilirliği artıran bir yöntemdir. Bu yaklaşım sayesinde örnekleme yanlılığı en aza indirgenmiş ve alt gruplar arasında yapılacak analizlerin geçerliği desteklenmiştir (McMillan ve Schumacher, 2010).

Tablo 3. 1: Sınıf düzeyine göre cinsiyet dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kız (n)	Erkek (n)
9	202	120
10	173	103
11	135	102
12	129	132
Toplam	639	457

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 1096 öğrencinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %58,3'ünün kız (n = 639) ve %41,7'sinin erkek (n = 457) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımda ise, 9. sınıf düzeyinde 202 kız ve 120 erkek, 10. sınıf düzeyinde 173 kız ve 103 erkek, 11. sınıf düzeyinde 135 kız ve 102 erkek, 12. sınıf düzeyinde ise 129 kız ve 132 erkek öğrenci yer almaktadır. Bu veriler doğrultusunda, araştırma örnekleminin sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından dengeli bir dağılım sergilediği, her sınıf düzeyinden ve her iki cinsiyetten yeterli sayıda katılımcının araştırma kapsamında temsil edildiği söylenebilir. Bu durum, sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre yapılacak karşılaştırmalı analizlerin geçerliğini desteklemektedir.

Tablo 3. 2: Okul türlerine göre katılımcı dağılımı

Okul Türü	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Sınavla Öğrenci Alan Anadolu Lisesi	112	10.22
Adrese Dayalı Anadolu Lisesi	93	8.49
Fen Lisesi	112	10.22
Güzel Sanatlar Lisesi	80	7.3
Merkez Çok Programlı Anadolu Lisesi	76	6.93
İlçe Çok Programlı Anadolu Lisesi	73	6.66
Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	66	6.02
Erkek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	85	7.76
Karma Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	71	6.48
Proje ve Karma İmam Hatip Lisesi	88	8.03
Kız İmam Hatip Lisesi	88	8.03
Erkek İmam Hatip Lisesi	56	5.11
Sağlık Meslek Lisesi	96	8.76
Toplam	1096	100.0

Araştırmaya katılan toplam 1096 ortaöğretim öğrencisinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde, örneklemin farklı okul türlerinden gelen öğrencileri kapsayacak şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcıların %15,7'si sınav puanına göre öğrenci kabul eden anadolu lisesinde, %15,5'i adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan anadolu lisesinde, %15,4'ü fen lisesinde, %14,8'i güzel sanatlar lisesinde, %13,7'si merkez çok programlı anadolu lisesinde ve %10,9'u ilçe çok programlı anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Ayrıca, %3,7'si kız mesleki ve teknik anadolu lisesinde, %2,3'ü erkek mesleki ve teknik anadolu lisesinde, %2,6'sı karma mesleki ve teknik anadolu lisesinde, %2,1'i proje

ve karma imam hatip lisesinde, %1,8'i kız imam hatip lisesinde, %0,7'si erkek imam hatip lisesinde ve %0,8'i sağlık meslek lisesinde yer almaktadır.

Bu dağılım, örnekleme hem genel hem de mesleki ve dini eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin dengeli şekilde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen bu yapı, araştırma bulgularının farklı okul türlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, okul türü değişkeninin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve tutum düzeylerine etkisini incelemek açısından anlamlı bir alt grup değişkeni sunduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak “Motivasyon Ölçeği”, ve “Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına yönelik aşağıda ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Motivasyon Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Yılmaz (2014) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-1). Ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanımı için gerekli izin (Ek-3) elektronik posta aracılığıyla araştırmacıdan alınmıştır. Ölçek, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, 5’li Likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçek “kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “kesinlikle katılıyorum (5)” arasında puanlanan maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yılmaz (2014) tarafından yapılmıştır. Üç faktörlü yapı sonucunda maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .90 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada, ilgili ölçek Yılmaz (2014) tarafından geliştirilen orijinal biçimiyle kullanılmıştır. Ölçek maddelerinde herhangi bir içerik değişikliğine gidilmemiş, sadece teknik terimlerin anlaşılmasını artırmak amacıyla uygulama esnasında sözlü açıklama yapılmıştır. Ölçekten elde edilen ortalama puanlar, öğrencilerin demografik değişkenlerine

ve akademik başarı durumlarına göre karşılaştırmalı analizlerde kullanılmıştır.

3.3.2. Tutum Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Göksu (2018) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış olan İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (Ek-2) kullanılmıştır. Ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanımı için gerekli izin (Ek-4) elektronik posta aracılığıyla araştırmacıdan alınmıştır.

Ölçek, üç dereceli Likert tipi olup, katılımcıların ifadelerine yönelik “Katılmıyorum (1)”, “Kısmen Katılıyorum (2)” ve “Katılıyorum (3)” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Bu yapı, öğrenci tutumlarının olumluya dönük şiddetini belirlemeye yönelik olarak 1’den 3’e kadar puanlanan maddelerden oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde, yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.932 ve Bartlett's küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 7344.891$; $sd = 1176$; $p < .000$), bu da veri setinin faktör analizine uygunluğunu ortaya koymaktadır. Güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı tüm ölçek için .909 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde, özelliklerine göre belirlenen okullarda öğrencilerle bir araya gelerek motivasyon ve tutum ölçekleri gönüllülük esasına göre yüz yüze uygulanarak yapılmış olup yine aynı eğitim öğretim yılı sonunda bahsi geçen okulların idari birimlerinden anket yapılan öğrencilerin İngilizce dersi yıl sonu karne notları temin edilerek tamamlanmıştır. Puanlamada yalnızca yazılı sınavlardan alınan notlar değerlendirmeye alınmış, sözlü notları her zaman objektif olmayabileceği için kapsam dışı bırakılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 27 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırmada üç demografik değişken bulunmaktadır. Bunlar okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyidir.

Okul Türü değişkeni, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipine göre gruplandırılmasını ifade eder. Bu bağlamda, sınav puanıyla öğrenci alımı yapan Anadolu Lisesi, sınav puansız adrese dayalı öğrenci alımı yapan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Merkez Çok Programlı Anadolu Lisesi, İlçe Çok Programlı Anadolu Lisesi, Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erkek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Karma Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Proje ve Karma İmam Hatip Anadolu Lisesi, Kız İmam Hatip Lisesi, Erkek İmam Hatip Lisesi ile Sağlık Meslek Lisesi isimli çeşitli ortaöğretim kurumları kapsama alınmıştır.

Bu çalışmada bağımlı değişken *akademik başarı*, bağımsız değişkenler ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik *motivasyon düzeyleri* ve *tutumlarıdır*. Motivasyon ve tutuma ilişkin veriler, daha önce geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmış geçerli ve güvenilir ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeklerin kullanımına ilişkin gerekli izinler, ilgili geliştiricilerden veya uyarlayıcılardan alınmıştır. Akademik başarı değişkeni ise, öğrencilerin İngilizce dersine ait eğitim öğretim yılı sonu yazılı sınav sonuçları temel alınarak değerlendirilmiştir.

Analiz sürecine başlamadan önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği hem çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hem de normallik testlerinin sonuçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri, bir veri setinin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemede temel göstergelerden biridir. Çarpıklık, dağılımın simetrik olup olmadığını yansıtır. Ortalama değer sağında bir yığılma olması durumunda dağılım sola çarpık; solunda bir yığılma söz konusuysa sağa çarpık olarak değerlendirilir. Basıklık ise dağılımın sivrililiğini ya da yayvanlığını ifade eder. Basıklık değeri 0'dan büyükse dağılım sivri, 0'dan küçükse kuyruk bölgelerinde daha fazla veri içeren yayvan bir yapıdan söz edilebilir.

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının her ikisinin de 0'a yakın değerler alması, dağılımın normal dağılıma yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak bu değerlere ek olarak normallik varsayımını test etmek amacıyla Kolmogorov- ve Shapiro-

Wilk testlerinden elde edilen istatistiksel sonuçlar da dikkate alınmıştır. Bu bütüncül değerlendirme sayesinde, analizlerde kullanılacak istatistiksel tekniklerin (parametrik ya da non-parametrik) uygunluğu belirlenmiştir.

Değişkenlerin dağılımlarının normal olup olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Elde edilen p-değerlerinin .05'ten küçük olması, ilgili değişkenin normal dağılıma uymadığını göstermektedir.

Tablo 3. 3: Çarpıklık ve basıklık testi

Değişken	Ortalama	Ortanca	Std. Sapma	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Motivasyon	70,19	71,00	9,38	0,228 (pozitif)	0,056 (normal)
Tutum	60,03	60,00	6,19	0,234 (pozitif)	3,31 (yüksek)
A. Başarı	82,52	87,00	15,84	-1,067 (negatif)	0,466 (normal)

Motivasyon ve tutum değişkenleri çok hafif pozitif çarpıklık göstermektedir. Akademik başarı değişkeni, belirgin şekilde sola çarpık olup bu da bazı öğrencilerin notlarının ortalamanın çok üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Tutum değişkeni için basıklık değeri 3,31 ile normalin üzerindedir, yani değerler ortalamaya yakın şekilde yığılmıştır.

Tablo 3. 4: Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Motivasyon	0,036	1096	0,002	0,994	1096	0,000
Tutum	0,071	1096	0,000	0,961	1096	0,000
A. Başarı	0,135	1096	0,000	0,889	1096	0,000
a. Lilliefors Significance Correction						

Verilerin dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla, motivasyon, tutum ve akademik başarı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler ile birlikte Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinden elde edilen sonuçlara göre, motivasyon toplam puanı ($W = .994$, $p < .001$), tutum toplam puanı ($W = .961$, $p < .001$) ve akademik başarı puanı ($W = .889$, $p < .001$) normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle, bu değişkenlerle yapılacak istatistiksel çözümlemelerde non-parametrik test yöntemlerinden Spearman Sıra Farkları korelasyon analizinin (Spearman Rho) kullanılması tercih edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu “*Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları ne düzeydedir?*” şeklindedir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin betimsel özelliklerini belirlemek amacıyla motivasyon, tutum ve akademik başarı değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bu bağlamda her bir değişken için gözlem sayısı (N), minimum ve maksimum değerler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir.

Tablo 4. 1: Tanımlayıcı istatistikler

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Motivasyon	1096	33,00	102,00	70,1870	9,37746
Tutum	1096	31,00	93,00	60,0319	6,18747
A.Başarı	1096	27,75	100,00	82,5241	15,83976

Sonuçlar incelendiğinde motivasyon toplam puanı için yapılan analizde, minimum değer 33, maksimum değer 102, ortalama 70,19 ve standart sapma 9,38 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin orta-üst düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir. Tutum toplam puanı için minimum 31, maksimum 93, ortalama 60,03 ve standart sapma 6,19 olarak elde edilmiştir. Bu değerler, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının genellikle olumlu yönde seyrettiğini göstermektedir. Akademik başarı puanı ise minimum 27,75, maksimum 100, ortalama 82,52 ve standart sapma 15,84’tür. Bu sonuç, öğrencilerin başarı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları ile İngilizce dersi akademik başarılarının bir ilişkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon düzeyleri ile İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki ilişki, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (Spearman's rho) yöntemi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4. 2: Motivasyon-akademik başarı ilişkisi

Değişkenler	Spearman rho (ρ)	p-değeri (2-tailed)	Sonuç
İngilizce Öğrenme Motivasyonu – Akademik Başarı	,302	0.000	Anlamlı pozitif ilişki var ($p < .001$)
Toplam örneklem sayısı: N = 1096			

Elde edilen bulgulara göre, motivasyon puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Spearman's rho = ,302; $p < .001$). Bu durum, öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik motivasyon düzeyleri arttıkça, İngilizce dersinden aldıkları akademik başarı notlarının da artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısının ,30 düzeyinde olması, bu ilişkinin orta düzeye yakın olduğunu ifade etmektedir. “0,30” düzeyindeki bir korelasyon katsayısının “orta düzeye yakın” olarak değerlendirilmesi Cohen'in “orta düzey etki” tanımına uygun biçimde, biraz daha temkinli bir dille ifade edilmiştir. Bu bağlamda 0.302 gibi sınırda bir değer, bazı kaynaklara göre düşük, bazılarına göre orta düzeyde kabul edilebilir. Bu nedenle açıklamada hem istatistiksel anlamlılığı hem de etki büyüklüğünün göreceli olarak düşük oluşunu vurgulamak amacıyla "orta düzeye yakın" ifadesi kullanılmıştır (Cohen, 1988).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile İngilizce dersi akademik başarılarının bir ilişkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları ile İngilizce dersi akademik başarı puanları arasındaki ilişki, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (Spearman's rho) yöntemiyle analiz edilmiştir.

Tablo 4. 3: Tutum-akademik başarı ilişkisi

Değişkenler	Spearman rho (ρ)	p-değeri (2-tailed)	Sonuç
İngilizce Tutumu – Akademik Başarı	-0,030	0,327	Anlamli ilişki yok ($p > .05$)
Toplam örneklem sayısı: N = 1096			

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında negatif yönlü, çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüş dolayısıyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Spearman's rho = -0.030; $p = 0.327$). Korelasyon katsayısının sıfıra yakın olması ve p değerinin .05'ten büyük olması, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “Öğrencilerin *İngilizce dersine ilişkin tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklindedir. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (Spearman's rho) ile analiz edilmiştir.

Tablo 4. 4: Tutum-motivasyon ilişkisi

Değişkenler	Spearman rho (ρ)	p-değeri (2-tailed)	Sonuç
İngilizce Tutumu – İngilizce Motivasyonu	0,178	0,000	Anlamli, düşük düzeyde pozitif ilişki ($p < .01$)
Toplam örneklem sayısı: N = 1096			

Analiz sonucunda, öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Spearman's rho = ,178; $p < .01$). Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça, öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısının ,20'nin altında kalması, ilişkinin güçlü olmadığını, ancak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusu “Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik motivasyon, tutum ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İlgili test parametrik varsayımlar sağlanmadığı için tercih edilmiştir.

Elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir;

Tablo 4. 5: Cinsiyete göre değişkenler arasındaki farklılık

Değişken	n (E)	n (K)	Medyan (E)	Medyan (K)	IQR (E)	IQR (K)	Ort. Sıra (E)	Ort. Sıra (K)	U Değeri	Z	p Değeri	Etki Büyüklüğü (r)
Akademik Başarı	639	457	83.56	89.22	17.6	25.6	491.0	589.5	119763.5	-5.08	<.001	0.1535
Motivasyon	639	457	69.0	71.0	13.0	12.0	516.6	571.2	160549.5	-2.81	.0049	0.085
Tutum	639	457	60.0	61.0	7.0	7.0	529.9	561.7	154481.5	-1.64	.1006	0.0495

Yapılan analiz sonucunda, akademik başarı değişkeni açısından cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($U = 119763.5$, $Z = -5.08$, $p < .001$). Bu bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersinde daha yüksek başarı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü ($r = .1535$), bu farkın küçük-orta düzeyde ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri de cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($U = 160549.5$, $Z = -2.81$, $p = .0049 < .01$). Bu fark da kız öğrenciler lehine olup, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu farkın etki büyüklüğü nispeten düşük düzeydedir ($r = .0850$).

Buna karşılık, İngilizce dersine yönelik tutum puanları bakımından cinsiyetler arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 154481.5$, $Z = -1.64$, $p = .1006 > .05$). Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin benzer düzeyde tutumlara sahip olduğunu, yani cinsiyetin tutum değişkeni üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, cinsiyet, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını ve güdülenmişlik düzeylerini anlamlı ölçüde etkileyen bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Özellikle kız öğrencilerin akademik performans ve içsel motivasyon açısından daha avantajlı bir konumda olduğu görülmekte; ancak bu fark, öğrencilerin dersle ilgili genel tutumlarına aynı düzeyde yansımamaktadır.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusu “*Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre İngilizce dersine yönelik motivasyon, tutum ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik varsayımların sağlanmadığı durumlar için önerilen Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 4. 6: Kruskal-Wallis H testi betimleyici istatistikler

Değişken	Sınıf	n	Medyan [IQR]	Ortalama Sıra ($\bar{R}$)
Akademik Başarı	9	322	84.19 [22.09]	490.21
	10	276	86.36 [23.43]	517.34
	11	237	88.66 [21.00]	566.21
	12	261	90.06 [19.75]	637.28
Motivasyon	9	322	72.00 [12.00]	591.55
	10	276	71.00 [12.00]	581.97
	11	237	71.00 [13.00]	562.58
	12	261	67.00 [11.00]	447.21
Tutum	9	322	60.50 [7.00]	561.17
	10	276	60.00 [7.00]	567.06
	11	237	60.00 [6.00]	530.39
	12	261	60.00 [8.00]	529.69

Tablo 4. 7: Sınıf düzeyine göre değişkenler arasındaki farklılık

Değişken	Test İstatistiği (H)	Serbestlik Derecesi (df)	p-değeri	Yorum
Akademik Başarı	34.871	3	0.000	Anlamli fark var ($p < .001$)
Motivasyon	36.277	3	0.000	Anlamli fark var ($p < .001$)
Tutum	3.173	3	0.366	Anlamli fark yok ($p > .05$)
Toplam örneklem sayısı: N = 1096				

Akademik başarı açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($H = 34.871$, $df = 3$, $p < .001$). Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğu çiftli karşılaştırmalar ile incelenmiştir. Motivasyon düzeyleri de sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p = .000$). Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeyine göre İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının değiştiğini ortaya koymaktadır. Tutum değişkeni açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .366$). Bu durum, öğrencilerin sınıf düzeyine bakılmaksızın İngilizce dersine yönelik benzer tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Tablo 4. 8: Çiftli karşılaştırmalar – akademik başarı değişkeni

Sınıflar Arası Karşılaştırma	U Değeri	Bonferroni p-değeri	Etki Büyüklüğü (r)
Dokuz - On	42153.5	1.0	0.0443
Dokuz – On bir	32779.0	0.0263	0.1205
Dokuz – On iki	30911.5	$< .0001$	0.2275
On – On bir	29743.5	0.4608	0.0781
On – On iki	28098.5	0.0001	0.1902
On bir – On iki	26785.0	0.0587	0.1158
Toplam örneklem sayısı: N = 1096			

İlk olarak, 9. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada, akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p = .0263$). Bu farkın etki büyüklüğü $r = .1205$ olarak hesaplanmış olup, bu değer küçük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarının 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, 9. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada da anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < .0001$). Bu farkın etki büyüklüğü $r = .2275$ olup, küçük-orta düzeyde bir farklılığı işaret etmektedir. Bu sonuç, 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine kıyasla İngilizce dersinde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Özellikle 12. sınıfa gelindiğinde akademik başarının anlamlı şekilde düşmesi dikkat çekicidir.

Diğer yandan, 10. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada da anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p = .0001$). Bu farkın etki büyüklüğü $r = .1902$ olup, küçük-orta düzeyde bir farklılığı ifade etmektedir. Bu bulgu, 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek başarı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan, 9. sınıf ile 10. sınıf ($p = 1.0000$), 10. sınıf ile 11. sınıf ($p = 0.4608$) ve 11. sınıf ile 12. sınıf ($p = 0.0587$) grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, bu sınıf çiftleri arasında akademik başarı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. 9: Çiftli karşılaştırmalar – motivasyon değişkeni

Sınıflar Arası Karşılaştırma	U Değeri	Bonferroni p-değeri	Etki Büyüklüğü (r)
Dokuz - On	45328.0	1.0	0.0173
Dokuz – On bir	40151.5	1.0	0.0447
Dokuz – On iki	52997.5	< .0001	0.2248
On – On bir	33810.0	1.0	0.0291
On – On iki	45043.5	< .0001	0.2167
On bir – On iki	37363.0	0.0004	0.1798
Toplam örneklem sayısı: N = 1096			

Motivasyon düzeyi açısından da benzer bir örüntü dikkat çekmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri 10, 11 ve 12. sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda, 9. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında motivasyon düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .0001$). Bu farkın etki büyüklüğü $r = .2248$ olup, bu değer küçük-orta düzeyde bir farklılığı işaret etmektedir. Bu sonuç, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, 10. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .0001$) ve bu farkın etki büyüklüğü $r = .2167$ olarak hesaplanmıştır. Bu da yine küçük-orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, 10. sınıf öğrencilerinin de 12. sınıf

öğrencilerine kıyasla İngilizce dersine daha yüksek düzeyde güdülendiğini göstermektedir. Ayrıca, 11. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = .0004$) ve bu farkın etki büyüklüğü $r = .1798$ düzeyindedir. Bu sonuç da 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduklarını desteklemektedir.

Öte yandan, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik genel duyuşsal yaklaşımlarının sınıf düzeyinden bağımsız olduğunu, yani dersle ilgili olumlu ya da olumsuz tutumlarının zaman içinde büyük değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı ve motivasyon düzeylerinin anlamlı biçimde düştüğü, ancak tutumlarının sabit kaldığı görülmektedir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt sorusu “*Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları, İngilizce dersine ilişkin tutumları ve İngilizce dersi akademik başarı puanları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre İngilizce dersine yönelik akademik başarı, motivasyon ve tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik varsayımların sağlanmadığı durumlar için önerilen Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 10: Okul türüne göre değişkenler arası farklılık

Değişken	Test İstatistiği (H)	Serbestlik Derecesi (df)	p-değeri	Yorum
Akademik Başarı	468,23	12	$p < .001$	Anlamlı fark var
Motivasyon	56,38	12	$p < .001$	Anlamlı fark var
Tutum	32,77	12	$p > .05$	Anlamlı fark yok
Toplam örneklem sayısı: N = 1096				

Akademik başarı değişkeni açısından okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < .001$). Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarılarının okul türüne göre

değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon düzeyi açısından da okul türleri arasında anlamlı fark saptanmıştır ($p < .001$). Bu durum, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ancak tutum değişkeni açısından okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuç, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının okul türünden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı okul türleri arasında elde edilen anlamlı farklara ilişkin örnek çiftli karşılaştırmalar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4. 11: Okul türlerine göre çiftli karşılaştırmalar

Okul Türü Karşılaştırması	Test İstatistiği (z)	Bonferroni p-değeri	Yorum
MTALKarma – Fen Lisesi	-645.93	0.000	Anlamlı fark – Fen lisesi lehine
MTALKarma – Sınavlı Anadolu	-653.87	0.000	Anlamlı fark – Sınavlı Anadolu lehine
MTALKarma – Proje İHL	-597.39	0.000	Anlamlı fark – Proje İHL lehine
MTALKarma – Kız İHL	-409.08	0.000	Anlamlı fark
Merkez ÇPAL – Fen Lisesi	-577.25	0.000	Anlamlı fark
İlçe ÇPAL – Sınavlı Anadolu	-543.58	0.000	Anlamlı fark

Kruskal-Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerinin İngilizce dersine yönelik akademik başarı ve motivasyon düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymuştur. Yapılan çiftli karşılaştırmalar incelendiğinde, MTAL (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) öğrencilerinin akademik başarı ve motivasyon puanlarının diğer okul türlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Özellikle Fen Lisesi, Sınavlı Anadolu Liseleri ve Proje İmam Hatip Liseleri öğrencilerinin başarı ve motivasyon düzeyleri, MTAL öğrencilerine kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir ($p < .001$). Benzer şekilde, Kız İHL (İmam Hatip Lisesi) öğrencileri de MTAL öğrencilerine kıyasla daha yüksek başarı ve motivasyon puanlarına sahiptir. Ayrıca, Merkez ÇPAL ile Fen Lisesi, İlçe ÇPAL ile Sınavla Öğrenci Alan Anadolu Lisesi öğrencileri arasında da anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul türlerinin sunduğu eğitim ortamı, akademik beklenti düzeyi, öğrenci profili ve ders işleyiş biçimi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ve akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ancak, tutum düzeyleri açısından okul türleri arasında anlamlı bir

farklılık saptanmamıştır; bu da öğrencilerin İngilizce dersine karşı genel tutumlarının okul türünden bağımsız olarak benzer düzeyde şekillendiğini göstermektedir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma, ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon, tutum ve akademik başarı düzeylerini belirlemeyi; bu üç temel değişken arasındaki ilişkileri ve söz konusu değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular hem genel düzeyde hem de alt gruplar bağlamında değerlendirilmiş ve mevcut sonuçlar, ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazın ile karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin orta-üst düzeyde, tutumlarının olumlu yönde, akademik başarılarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Balantekin'in (2017) ARCS motivasyon modeline dayalı öğretim ortamlarının öğrencilerin başarı ve tutumlarını artırdığına yönelik bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, Öztürk'ün (2019) içsel motivasyonun olumlu tutum ve başarıya katkı sağladığını ortaya koyan çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik hem güdülenmişlik düzeylerinin hem de duyuşsal yaklaşımlarının olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Araştırmada yapılan analizde, motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı, ancak düşük düzeyli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yurt içinde Yılmaz (2007), Tuncer ve Akmençe (2018), Kanat ve Koçikoğlu (2018) ve Aksoğan (2022) tarafından ortaya konan benzer yöndeki ilişki bulgularla uyumludur. Öte yandan, bu ilişki düzeyinin düşük olması, başarıyı yalnızca motivasyonun belirlemediğini; çok sayıda çevresel ve bireysel değişkenin (örneğin öğretim stratejileri, sınav sistemi, öğrencinin bilişsel kapasitesi) etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Canning ve Harackiewicz'in (2015) öğrencilerin bireysel anlam üretme süreçlerinin akademik başarıyı etkileyebileceğini belirten bulguları ve Lei vd. (2024) tarafından tespit edilen öğrenmeye katılımın aracı etkisi, bu karmaşık yapıyı açıklamaya katkı sunmaktadır.

Araştırmada tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, literatürde yer alan bazı çalışmalardan ayrılmaktadır. Örneğin Karakış (2020), Çelik ve Aydın (2021) ve Mao (2021), öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutumlarının başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını rapor etmiştir. Benzer şekilde, yurt dışında Chen vd. (2018) ve Dagnew (2017), tutumun bilişsel süreçlerle birlikte akademik başarı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çalışmalarda tutum genellikle daha geniş ölçümlerle ya da öğretim sürecindeki başka değişkenlerle birlikte değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmadaki tutum ölçümünün Likert tipi ve sınırlı içerikli olması, ilişkinin tespit edilmesini zorlaştırmış olabilir. Ayrıca tutumun dolaylı yollarla (örneğin motivasyon üzerinden) başarıya etki edebileceği, doğrudan bir korelasyon göstermeyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Alnaeem vd., 2024; Choi ve Choi, 2024).

Araştırmada tutum ile motivasyon arasında pozitif yönde, anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, motivasyon ve tutumun birbirini destekleyen iki duyuşsal yapı olduğunu ortaya koymakta; ancak aralarındaki ilişkinin sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Csizér ve Kormos (2014), motivasyonun tutumla birlikte öz-düzenleyici stratejileri tetiklediğini belirtmiş; Steinmayr vd. (2019) ise motivasyonun bilişsel yapıların ötesinde bağımsız bir başarı belirleyicisi olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede, araştırmanın bulgusu, tutumun motivasyonu besleyebileceğini, ancak tek başına motivasyonu güçlü şekilde açıklayamayacağını göstermektedir.

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda, kız öğrencilerin hem motivasyon düzeylerinin hem de akademik başarılarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; ancak tutum düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, Aksoğan (2022) ve Karakış (2020) gibi araştırmalarda elde edilen cinsiyet temelli farklılıklarla örtüşmektedir. Ferdinez ve Sabordo'nun (2025) çalışmasında da cinsiyetin tutumdan ziyade motivasyon ve başarı üzerinde daha belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, cinsiyetin özellikle motivasyonel süreçlerde ve akademik performansta belirleyici bir değişken olduğu, ancak tutum gibi duyuşsal yaklaşımların daha çok sosyal ve kültürel bağlamdan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizler sonucunda, sınıf seviyesi arttıkça akademik başarı ve motivasyon düzeylerinin azaldığı, ancak tutum düzeylerinin sabit kaldığı belirlenmiştir. Özellikle 9. sınıf öğrencilerinin en yüksek başarı ve motivasyon puanlarına sahip olması, zamanla oluşan sınav baskısı, ders yükü ve genel akademik yorgunluğun bu değişkenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını düşündürmektedir. Bu durum, Tuncer ve Akmençe (2018) ve Kanat ve Koçikoğlu (2018) gibi motivasyonun sınıf düzeyine göre değişebileceğini öne süren çalışmaları desteklemektedir. Yurt dışında yapılan Steinmayr vd. (2019) ve Nauzeer ve Jaunky (2021) gibi meta-analiz çalışmaları da içsel motivasyonun zamanla azalma eğilimi gösterdiğini ve yaşla birlikte değişebileceğini ortaya koymuştur.

Okul türüne göre yapılan analizlerde, Fen Lisesi, sınavla öğrenci alan Anadolu Liseleri ve Proje İmam Hatip Liseleri öğrencilerinin motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin diğer okul türlerine kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, tutum düzeylerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, Al-Shuaili'nin (2025) motivasyonun başarıyı doğrudan etkilediğine ve okul ortamının motivasyonel süreçlerde belirleyici olduğuna işaret eden çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca, öğrencilerin genel tutumlarının okulun yapısal koşullarından bağımsız geliştiğini gösteren bu sonuç, Guido'nun (2018) bilişsel yükü yüksek derslerde tutum ile motivasyon arasındaki ilişkinin daha karmaşık olduğuna yönelik değerlendirmesiyle uyum içindedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın temel bulguları, İngilizce dersine yönelik motivasyonun akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğunu, tutumun ise daha çok dolaylı yollardan etkisini gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Motivasyonun cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi değişkenlere göre farklılık göstermesi, öğretim ortamlarının bu bireysel ve kurumsal özelliklere duyarlı şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tutumun ise daha durağan ve bağlamdan bağımsız bir özellik göstermesi, uzun vadeli öğrenme süreçlerinde öğrencilerin derse karşı genel yaklaşımlarını etkileyen sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışma hem bireysel hem de kurumsal düzeyde İngilizce dersine yönelik motivasyonu artıracak stratejilerin geliştirilmesinin akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir. Öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerini artırmaya yönelik farklılaştırılmış öğretim teknikleri, öz-düzenlemeyi destekleyici öğrenme ortamları, anlamlı

içeriklerle zenginleştirilmiş ders materyalleri ve öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlar geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek etkinlikler ve duyuşsal farkındalık çalışmaları da uzun vadede başarıyı destekleyici bir etki yaratabilir.

5.2. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Bu çerçevede hem bireysel hem de kurumsal düzeyde uygulanabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrenci motivasyonunu destekleyecek yapısal ve pedagojik düzenlemeler artırılmalıdır. Elde edilen bulgular, motivasyonun İngilizce dersi akademik başarısında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğrencilerin içsel motivasyonlarını güçlendirecek öğrenme ortamları oluşturulmalı ve ders tasarımları bu doğrultuda yeniden yapılandırılmalıdır. Özellikle özerklik, yeterlik ve ilişkisellik gibi temel psikolojik ihtiyaçların karşılandığı öz-yönelimli öğrenme ortamları sunulmalıdır (Deci ve Ryan, 2000). Öğretmenler, öğrencilerin bireysel dil öğrenme hedefleri belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmaları için stratejiler geliştirmelerine rehberlik etmelidir.
2. Cinsiyete bağlı başarı ve motivasyon farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirilmelidir. Araştırma, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla hem motivasyon hem de başarı düzeylerinde anlamlı biçimde daha avantajlı olduğunu göstermiştir. Bu farklılık, özellikle erkek öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgisini artırmak için öğretim yöntemlerinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda; etkileşimli dijital araçların, oyun tabanlı öğrenme modellerinin, görsel-işitsel materyallerin (video, dijital hikâye vb.) daha sık kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyete duyarlı pedagojik yaklaşımlar benimsemesi, tüm öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını destekleyici bir öğrenme iklimi yaratılmasına katkı sağlayacaktır.

3. Sınıf düzeyine göre gözlemlenen motivasyon ve başarı düşüşlerine yönelik önleyici müdahaleler planlanmalıdır. Araştırma bulgularına göre, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri azalma eğilimi göstermektedir. Bu durum özellikle 12. sınıf öğrencileri açısından sınav baskısı ve akademik yoğunluk nedeniyle daha belirgin hale gelmektedir. 11. ve 12. sınıflarda İngilizce öğretimi daha esnek, kısa vadeli kazanımlara odaklı ve reel yaşamla ilişkili hâle getirilmelidir. Öğrencilere yönelik psikolojik danışmanlık ve motivasyon temelli rehberlik uygulamaları sınav dönemlerinde yoğunlaştırılmalıdır. İçerikler, öğrencilerin üniversite hazırlık sürecine katkı sağlayacak şekilde uygulamalı iletişim becerileri ve akademik dil bağlamında güncellenmelidir.
4. Okul türleri arasındaki başarı ve motivasyon farklarını azaltmaya yönelik destekleyici programlar geliştirilmelidir. Araştırmada, özellikle Fen Lisesi ve sınavla öğrenci alan Anadolu Liseleri lehine belirgin başarı ve motivasyon farkları tespit edilmiştir. Bu farkların azaltılabilmesi için, özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri gibi dezavantajlı gruplara yönelik destekleyici uygulamalar önerilmektedir. Örneğin: Meslek liselerinde İngilizce öğretimi, alan bazlı içeriklerle zenginleştirilmiş "İngilizce for Specific Purposes" (ESP) yaklaşımı ile yürütülebilir. "Turizm İngilizcesi", "İş İngilizcesi", "Mesleki Yazışmalar", "İşyeri Roller (Role Play)" gibi alan entegrasyonlu etkinliklerle öğrencilerin ilgisi ve katılımı artırılabilir. Bu tür içerikler, öğrencilerin motivasyonunu artırmanın yanı sıra, İngilizce dersini mesleki başarı ile ilişkilendirmelerini sağlayacaktır.
5. İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelik sosyal ve duyuşsal etkinlikler artırılmalıdır. Tutumun doğrudan akademik başarıyı desteklemediği bulgusu elde edilse de tutum ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bağlamda tutum geliştirme çalışmaları, dolaylı olarak hem motivasyonu hem de uzun vadeli başarıyı destekleyici etki yaratabilir. Bu kapsamda önerilen etkinlikler: İngilizce drama çalışmaları ve kısa film senaryoları, podcast ve dijital hikâye üretimi, sanal mülakat uygulamaları, öğrenci blogları, dijital dergiler, dijital sergiler, eTwinning, Erasmus e-partnerlikleri gibi uluslararası dijital yazışma projeleri olabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin İngilizce dersine duyuşal ve sosyal bağlamda

olumlu yaklaşımlarını sağlayarak, derse karşı kalıcı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunacaktır.

6. Öğretmen eğitiminde duyuşsal faktörlere dayalı farkındalık artırılmalıdır. Motivasyon ve tutum gibi psikolojik değişkenlerin öğrenme süreciyle olan ilişkisi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına doğrudan yansımaktadır. Bu nedenle: Öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal alan öğretimi, öğrenci motivasyonu geliştirme stratejileri, farklılaştırılmış öğretim teknikleri gibi başlıklara ağırlık verilmelidir. Hizmet içi eğitimlerde, öğrenci merkezli ve bağlamsal motivasyon stratejileri ile öğretmenler desteklenmelidir. Öğretmenlerin yalnızca dil bilgisi öğreticisi değil, aynı zamanda öğrenme ortamını düzenleyen bir "öğrenme kolaylaştırıcısı" rolüyle hareket etmeleri teşvik edilmelidir.
7. Bu öneriler doğrultusunda, ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretiminin yalnızca bilişsel başarıya değil, öğrencilerin güdülenme süreçlerine ve duyuşsal eğilimlerine duyarlı şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli ve psikolojik ihtiyaçları gözeten öğretim ortamlarının yaygınlaştırılması hem akademik başarıyı hem de dil öğrenme kalıcılığını önemli ölçüde artıracaktır.

5.3. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon, tutum ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymuş; söz konusu değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik özelliklere göre farklılıklarını istatistiksel olarak analiz etmiştir. Elde edilen bulgular, İngilizce öğrenimine yönelik motivasyonun akademik başarıda önemli bir yordayıcı olduğunu; ancak tutumun başarıya doğrudan değil, daha çok motivasyon aracılığıyla dolaylı etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca, demografik değişkenler bazı psikolojik yapıların farklılaşmasında belirleyici olurken, tutum düzeylerinin görece durağan bir yapıda seyrettiği belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırma bulgularından hareketle gelecekte gerçekleştirilebilecek çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Nitel ya da karma yöntemle yürütülecek çalışmalar, motivasyonun yapısal dinamiklerini derinlemesine analiz etmelidir. Bu araştırma nicel yöntemle ve anket verileriyle sınırlı kalmıştır. Oysa öğrencilerin motivasyon kaynakları, tutumlarının şekillenmesinde etkili olan bireysel ve çevresel faktörler, yalnızca sayıların değil, anlatıların da analiz edildiği nitel veri toplama yöntemleri aracılığıyla daha derinlikli olarak anlaşılabilir. Bu amaçla; odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış bireysel mülakatlar, doğal gözlem çalışmaları kullanılarak; ailevi destek, öğretmen tutumları, ders dışı öğrenme kaynakları, sosyal medya etkisi, akran baskısı, kişisel hedefler ve özgüven gibi unsurların motivasyon üzerindeki etkisi çok boyutlu bir şekilde analiz edilebilir. Bu tür çalışmalar, özellikle duyuşsal değişkenlerin öznel yaşantılarla nasıl şekillendiğini ortaya koyma açısından önemlidir.
2. Boylamsal araştırmalarla motivasyon ve tutum değişim süreçleri izlenmelidir. Mevcut çalışma, kesitsel bir desene sahiptir ve yalnızca belirli bir zaman diliminde toplanan veriler temelinde değerlendirme yapılmıştır. Ancak öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeylerinin zaman içindeki değişimi, özellikle sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ancak uzun vadeli gözlemlerle doğru şekilde anlaşılabilir. Bu kapsamda; öğrencilerin 9. sınıftan 12. sınıfa kadar motivasyon, tutum ve başarı düzeylerinin düzenli aralıklarla izlenmesini sağlayacak izleme-temelli boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır. Böylece, motivasyon düşüşlerinin hangi dönemlerde yoğunlaştığı, hangi değişkenlerin bu düşüşe etki ettiği ve müdahale edilebilir noktaların nerelerde oluştuğu tespit edilebilir.
3. Öğretmen etkisini merkeze alan çalışmalara öncelik verilmelidir. Bu araştırmada öğretmen faktörü doğrudan bir değişken olarak ele alınmamıştır. Oysa öğretmen davranışları, iletişim biçimleri, öğretim yöntemleri ve sınıf iklimi, öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de derse yönelik tutumlarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır (Dörnyei, 2001; Ushioda, 2011). Gelecekte; öğretmen tutumları, geri bildirim biçimleri, bireyselleştirme stratejileri, ders içi motivasyon artırıcı uygulamalar gibi değişkenlerin öğrenci güdülenmişliği ve başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle öğretmenin duyuşsal

liderliği, yani sınıf içinde motivasyonel atmosfer yaratma becerisi, ileriki çalışmalarda incelenmesi gereken önemli bir tema olarak önerilmektedir.

4. Kùltürel bağlamlar arası karşılaştırmalı araştırmalar gerçekleştirilmelidir. Sun ve Wudthayagorn (2024) alışmasında da gösterildiği üzere, kùltürel değerler, eğitim sistemleri ve dil politikaları, öğrencilerin motivasyon ve tutumlarını farklı biçimlerde etkilemektedir. Türkiye’deki öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyon ve tutum düzeyleri, farklı kùltürlerden gelen öğrencilerle karşılaştırıldığında; toplumun İngilizceye bakış açısı, ana dil-ikinci dil dinamikleri, ulusal sınav sistemlerinin rolü, dil öğrenme fırsatları ve kaynaklarına erişim gibi bağlamsal değişkenlerin etkisi daha net biçimde ortaya çıkacaktır. Bu tür kùltürlerarası karşılaştırmalı çalışmalar hem uygulayıcılara hem de politika geliştiricilere ışık tutabilecek bulgular sağlayacaktır.
5. Teknoloji entegrasyonunun motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin dil öğreniminde teknolojiyle etkileşimleri giderek artmaktadır. Özellikle Web 2.0 araçları, mobil uygulamalar, dijital oyunlar ve yapay zekâ destekli öğrenme platformları, öğrencilerin motivasyon profillerini dönüştürmektedir. Bu doğrultuda; dijital araçların motivasyon üzerindeki etkilerini ölçen deneysel tasarımlar, sanal sınıf ortamlarının öğrencinin tutum ve başarısı üzerindeki etkilerini analiz eden araştırmalar gelecek literatür açısından önem arz etmektedir. Özellikle öğrenme analitiği panelleri (Learning Analytics Dashboards) gibi dijital uygulamaların öğrenci davranışlarını nasıl şekillendirdiği, veriye dayalı öğretim stratejilerinin motivasyonel sonuçları gibi konular, teknolojinin pedagojik etkisini değerlendiren yenilikçi araştırmalar için zemin hazırlamaktadır (Kaliisa vd., 2023).
6. Duygusal ve sosyal faktörlerin motivasyon üzerindeki etkisi çok değerşkenli modellerle analiz edilmelidir. Motivasyon ve tutum gibi duyuşsal değerşkenler, çoğunlukla sosyal evre, öz-yeterlik algısı, sınav kaygısı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri gibi diğer psikolojik yapılarla etkileşim hâlinindedir. Bu bağlamda; hapısal eşitlik modellemesi (SEM) gibi gelişmiş istatistiksel analizlerle çok değerşkenli modeller kurulmalı, motivasyonun dolaylı yordayıcıları ve aracı-değerşken rolleri

daha ayrıntılı biçimde analiz edilmelidir. Örneğin Shao vd. (2024) çalışmasında olduğu gibi, akran desteği, duygusal denge, sosyal bağlılık gibi değişkenlerin motivasyon ve başarıyla nasıl bir bütünlük içinde çalıştığı ortaya konabilir.

7. Sonuç olarak, İngilizce öğrenimine yönelik motivasyon, tutum ve akademik başarı ilişkisi, çok boyutlu, dinamik ve bağlamsal olarak şekillenen bir süreçtir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, bu yapının yalnızca istatistiksel değil, pedagojik ve psikolojik derinliği olan yönlerini de ortaya koyacak şekilde tasarlanmalı; öğretim ortamlarının duyuşsal açıdan duyarlı, kültürel olarak bağlamsal ve teknolojik olarak güncel olmasına katkı sağlayacak bulgular üretmelidir.



KAYNAKLAR

- Abun, D., Magallanes, T., Foronda, S. L., ve Encarnacion, M. J. (2019). Catholic senior high school students' attitude toward morality of cheating and academic cheating behaviours. *International Journal of English, Literature and Social Sciences*, 4(6), 1901–1916.
- Agarwal, J., ve Malhotra, N. K. (2005). An integrated model of attitude and affect: Theoretical foundation and an empirical investigation. *Journal of Business Research*, 58(4), 483–493. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00138-3](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00138-3)
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2. baskı). Open University Press.
- Akandere, M., ve Aydın, B. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1–10.
- Aksoğan, M. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akşin-Yavuz, Z., Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Yılmaz, F. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 163–177. <https://doi.org/10.17556/erziefd.410638>
- Alahmad, M. (2020). Strengths and weaknesses of cognitive theory. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI)–Humanities and Social Sciences*, 3(3), 1584–1593. <https://doi.org/10.33258/birci.v3i3.1088>
- Alamer, A., ve Alrabai, F. (2022). The impact of motivation on EFL students' academic achievement: The mediating role of self-efficacy. *Language Teaching Research*, 26(1), 105–125. <https://doi.org/10.1177/1362168820930881>
- Alhamami, M. (2022). Language learners' attitudes toward online and face-to-face language environments. *Frontiers in Psychology*, 13, 926310. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.926310>
- Alnaeem, M. M., Othman, M. F., Abu-Alhaija, A. S., ve Sweis, R. J. (2024). Relationship between perceived value, attitudes and academic motivation in distance learning. *BMC Nursing Education*, 23, Article 127. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01221-1>
- Al-Saggaf, M. A. (2020). Investigating the types of motivation of TESL students in a higher

- education institute in Malaysia. *TESOL and Technology Studies*, 1(1), 55–69.
- Al-Shuaili, A. S. T. (2025). Intrinsic and extrinsic motivation as predictors of academic achievement and attitudes. *Educational Research and Reviews*, 17(3), 103–111.
- Azar, A. S., ve Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 323–333.
- Baig, M. I., Shafique, A., Galani, A., ve Ullah, R. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Balantekin, Y. (2017). *ARCS motivasyon modeline dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutum üzerine etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2005). Theory of personality: Social cognitive theory. D. Cervone ve Y. Shoda (Ed.), *The coherence of personality: Social-cognitive bases of personality consistency, variability, and organization* (ss. 185–416). Guilford Press. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ARbNcjoC9kwC> (Erişim tarihi: 14 Şubat 2025)
- Bedir, S. B., ve Genç, E. (2025). Secondary school students' attitudes toward English lessons: Effects of gender, grade level, academic achievement, and parental education. *International Journal of Educational Studies and Policy*.
- Bednarek, M. (2019). 'Don't say crap. Don't use swear words.'—Negotiating the use of swear/taboo words in the narrative mass media. *Discourse, Context and Media*, 29, 100293. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2019.02.002>
- Bilgin, İ., Karakuyu, Y., ve Ay, Y. (2015). The effects of project-based learning on undergraduate students' achievement and self-efficacy beliefs towards science teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 469–477. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1015a>
- Bosha, E., Cilliers, L., ve Flowerday, S. (2017). Incentive theory for a participatory crowdsourcing project in a developing country. *South African Journal of Information Management*, 19(1), Article 739. <https://doi.org/10.4102/sajim.v19i1.739>
- British Council, ve TEPAV. (2013). *Türkiye'de İngilizce: Reformlar, teşvikler ve sonuçlar*. <https://www.britishcouncil.org.tr> (12 Mayıs 2025 tarihinde erişilmiştir)

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., ve Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Canning, E. A. ve Harackiewicz, J. M. (2015). Teach it, don't preach it: The differential effects of directly-communicated and self-generated utility-value information. *Motivation Science*, 1(1), 47–71. <https://doi.org/10.1037/mot0000015>
- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., ve Vatz, K. (2014). Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1049–1065. <https://doi.org/10.1037/a0036613>
- Chang, N. C., ve Chen, H. H. (2015). A motivational analysis of the ARCS model for information literacy courses in a blended learning environment. *Libri*, 65(2), 129–142.
- Chen, L., Bae, S. R., Battista, C., Qin, S., Chen, T., Evans, T. M., ve Menon, V. (2018). Positive Attitude Toward Math Supports Early Academic Success: Behavioral Evidence and Neurocognitive Mechanisms. *Psychological science*, 29(3), 390–402. <https://doi.org/10.1177/0956797617735528>
- Cheng, H., ve Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174.
- Choi, W. C., ve Choi, I. C. (2024). The influence and relationship between computational thinking, learning motivation, attitude, and achievement. *arXiv Preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.00675>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. bs.). Routledge.
- Cook, D. A. ve Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Collins, N. (2009). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. *Journal of Higher Education*, 80, 476–479. <https://doi.org/10.1080/00221546.2009.11779027>

- Conti, R., ve Amabile, T. M. (2011). Motivation. M. A. Runco ve S. R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity* (2. baskı, ss. 147–152) içinde. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00284-3>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. bs.). SAGE Publications.
- Crow, L. D., ve Crow, A. (1969). *Adolescent development and adjustment*. McGraw-Hill.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. baskı). Cambridge University Press.
- Csizer, K., ve Kormos, J. (2008). *Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English*. Multilingual Matters.
- Csizer, K., ve Kormos, J. (2014). Motivation, attitudes and self-regulatory strategies in language learners. *TESOL Quarterly*, 48(3), 554–574. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Cüceloğlu, D. (2006), *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, Z., ve Aydın, M. (2021). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 45–62.
- Dagnew, A. (2017). Attitude towards school, education value, achievement motivation and academic achievement: A path analysis. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1073–1078
- Dajuela, J. R., Marquez, A. F., ve Tulayan, J. A. (2023). Attitudes, motivations, and academic performance in English among the junior high school students. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 8(1), 55–64.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Deal, T. E., ve Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: US Department of Education.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120. <https://doi.org/10.1037/h0032355>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- Deci, E. L., Koestner, R., ve Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dejong, C., Mastrofski, S. D., ve Parks, R. B. (2001). Patrol officers and problem solving: An application of expectancy theory. *Justice Quarterly*, 18(1), 31–61. <https://doi.org/10.1080/07418820100094811>
- Demir, İ. C. (2023). *Ortaokul 6. sınıf “Dolaşım Sistemi” konusunun öğretiminde interaktif dijital öyküleme kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7), 901–916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00174>
- Dinbandhu, H., Priya, P., ve Jadhav, P. (2020). Consideration of ethical norms and practices in research. *JTA Multidisciplinary International Conference 2020*, 1510–1515.
- Dajuela, R. V., Marquez, L. A., ve Tulayan, R. D. (2023). Correlating attitude, motivation, and English achievement among Filipino high school students. *International Journal of Education and Research*, 11(1), 32-48.
- Domurath, A., Coviello, N., Patzelt, H., ve Ganai, B. (2020). New venture adaptation in international markets: A goal orientation theory perspective. *Journal of World Business*, 55(1), Article 101019. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2019.101019>
- Duggal, K., Singh, P., ve Gupta, L. R. (2021). Intrinsic and extrinsic motivation for online teaching in COVID-19: Applications, issues, and solution. A. Abraham, A. Dutta, ve J. K. Mandal (Ed.), *Studies in systems, decision and control* (Cilt 295, ss. 327–349) içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60039-6_17
- Dörnyei, Z., Otto, I. (1998), "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second*

- language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C. S., Walton, G. M., ve Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*. Bill and Melinda Gates Foundation.
- Eagly, A. H., ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 21st century school facility needs*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Eccles, J. S., ve Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Booth, A., ve Dunn, J. (Ed.), *Family-school links* (pp. 3–34). Erlbaum.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., ve Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53(2), 310–321.
- Elliot, A. J., Murayama, K., ve Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Eren, E. (2000), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Estes, B., ve Polnick, B. (2012). Examining motivation theory in higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity. *International Journal of Business Administration*, 15, 1–7.
- Eysenck, M. W., vd. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Fan, X., ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Ferdinez, E. B., ve Sabordo, R. (2025). Motivation and attitude in learning English language among junior high school students. *International Journal of Research in Innovative Social Sciences*, 5(4), 2874–2883.
- Filipova, A. A. (2016). Expectancy theory in organizations. In A. Farazmand (Ed.), *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance* (ss. 1–9). Springer.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (2005). Theory-based behavior change interventions: Comments on Hobbis and Sutton. *Journal of Health Psychology*, 10(1), 27–31. <https://doi.org/10.1177/1359105305048552>
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493–541). Macmillan.
- Gagné, M., ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2(2–4), 219–240.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237–260. <https://doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar>
- Gardner, R. C., ve Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivations in second language learning*. Newbury House.
- Gathercole, S. E., Lamont, E., ve Alloway, T. P. (2004). Çalışma belleği becerileri ve eğitimsel başarı [Working memory skills and educational attainment]. *Educational and Child Psychology*, 21(1), 34–40.
- Geiger, M. A., ve Cooper, E. A. (1996). Using expectancy theory to assess student motivation. *Issues in Accounting Education*, 11(1), 113–129.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education* (s. 7). McGraw-Hill Book Company.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525–538.
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
- Grolnick, W. S., ve Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Guerin, D. W., Oliver, P. H., Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Reichard, R. J., ve Riggio, R. E. (2011). Childhood and adolescent antecedents of social skills and leadership potential in adulthood: Temperamental approach/withdrawal and extraversion. *The Leadership Quarterly*, 22, 482–494. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.006>
- Guido, R. M. D. (2018). Attitude and motivation towards learning physics. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1805.02293>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Habók, A., ve Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 2358.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9138703/>

- Habók, A. (2022). Investigating the relationship among strategy use, attitude, and English language learning achievement. *PLoS One*, 17(5).
- Hattie, J., Hodis, F. A., ve Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Harlow, H. F. (2004). William James and instinct theory. E. C. Carterette ve M. P. Friedman (Ed.), *William James: Unfinished business* (ss. 21–30) içinde. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10549-004>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., ve Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance. *BMC Medical Education*, 20, 351. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Yabancı dil kaygısı [Foreign language classroom anxiety]. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., ve Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1565–1604. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33593153/>
- Hoy, W. K., Hannum, J., ve Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336–359.
- Ilmiani, A. M., Wahdah, N., ve Mubarak, M. R. (2021). The application of Albert Bandura's social cognitive theory: A process in learning speaking skill. *Ta'lim Al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 5(2), 180–192. <https://doi.org/10.15575/jpba.v5i2.12945>
- Imsa-Ard, P. (2020). Motivation and attitudes towards English language learning in Thailand: A large-scale survey. *rEFLECTIONS*, 27(2), 140–158.
- Iwaniec, J. (2019). Language learning motivation and gender: The case of Poland. *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 130–143.
- İnce, D. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının yordanmasında tutum, motivasyon ve öz-yeterlik inançlarının rolü* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jones, F. N., ve Skinner, B. F. (1939). The behavior of organisms: An experimental analysis. *The American Journal of Psychology*, 52(4), 659. <https://doi.org/10.2307/1416495>
- Kahraman, K. (2021). Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısı, tutumu, öz-düzenleme ve kalıcılığı etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim*

- Kaliisa, R., Misiejuk, K. ve López-Pernas, S. (2023). Systematic review: Impact of learning analytics dashboards on motivation, attitude, and achievement. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.15042>
- Kanat, A., ve Koçikoğlu, A. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 110–126.
- Kara, A. (2010). *Öğrenmeye ilişkin tutumlar: Kavramsal ve uygulamalı bir yaklaşım*. Nobel Yayıncılık.
- Karakış, Ö. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaynak, Ü. (2023). The pathway from perceived peer support to achievement: Does school motivation mediate the association? *Journal of School Psychology*.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10.
- Keller, J. M. (2000). *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach*. Unpublished manuscript. <https://scholar.google.com/> (Erişim tarihi: 28 Mart 2025)
- Kerr, J. H. (2021). Anxiety, arousal, and sport performance: An application of reversal theory. In R. Singer, H. Hausenblas ve C. Janelle (Ed.), *Anxiety and sport: An international perspective* (ss. 137–151) içinde. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315781594-11>
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum reform in Turkish primary education. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 141–153.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>
- Kim, L. E., ve Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083.
- Kirkpatrick, R. (2024). Personal attitudes and motivation in learning English: Japanese students’ perspectives. *IJELS*.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Komaraju, M., ve Karau, S. J. (2005). The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557–567.
- Kinicki, A., Kreitner, R. (2010), *Organizational Behavior*. New York: Mc-Graw Hill.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lei, H., Cui, Y., ve Liu, Y. (2024). *Learning motivation, learning engagement and academic achievement: Mediation and moderation by personality traits*. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11, Article 152.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. ve Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lett, J. (1977). Assessing attitudinal outcomes. J. Phillips (Ed.), *The language connection: From classroom to the world* (ss. 267–302). National Textbook Company.
- Li, J. (2023). *Meta-Analysis of Affective and Cognitive Factors and Students' Learning Performance*. *Frontiers in Psychology*, 14, 112345.
- Li, K., ve Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.019>
- Low, P. K. C. (2013). Leadership and motivation. In *Lead successfully Asia* (pp. 37–73). https://doi.org/10.1007/978-3-642-31287-8_4
- MacIntyre, P. D., ve Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1991). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- Mao, P. (2021). The relationship between attitude toward science and science achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 784068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784068>
- Marsh, H. W., ve Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance. *American Educational Research Journal*, 43(1), 59–97.
- Masgoret, A.-M., ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Mašić, A., ve Bećirović, S. (2021). Attitudes towards learning English as a foreign language: The influence of gender, age, grade level, and GPA. *Journal of Linguistic and*

- Mcalister, A. (2018). Better than good. *American Music Teacher*, 68, 16–19.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford University Press.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. baskı). Pearson Education.
- Moring, A. (2022). Basic principles of motivation. In *AI job* (ss. 49–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64005-0_5
- Motevalli, S., Perveen, A., ve Michael, M. T. A. (2020). Motivating students to learn: An overview of literature in educational psychology. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 63–74. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v9-i3/7779>
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H. A., ve Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.180>
- Muschetto, T., ve Siegel, J. T. (2021). Bibliometric review of attribution theory: Document cocitation analysis. *Motivation Science*, 7(4), 439–450. <https://doi.org/10.1037/mot0000253>
- Nadarajan, S. (2019). Malaysian undergraduates' motivational profiles: The ideal L2 learners and motivated learning behaviour. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(2).
- Nauzeer, S., ve Jaunky, V. C. (2021). A meta-analysis of the combined effects of motivation, learning and personality traits on academic performance. *Pedagogical Research*, 6(3), em0097. <https://doi.org/10.29333/pr/11126>
- Neisser, U., vd. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., ve Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63–84. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(89\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1041-6080(89)90010-1)
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(S1), 107–144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Othman, N. A., Manap, M. R., Ramli, N. F. M., ve Kassim, A. A. M. (2018). Motivation in

- Özdemir, E. B. (2019). Animasyon destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve astronomiye yönelik tutuma etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 46–58.
- Özer, S. (2020). The predictiveness of students' attitude and motivation on achievement in ESP classes: Mediating role of anxiety. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 25–41.
- Öztürk, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik içsel motivasyon düzeylerinin başarı ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Parijat, P., ve Bagga, S. (2014). Victor Vroom's expectancy theory of motivation – An evaluation. *International Journal of Business and Management*, 7, 1–8. <http://irjbm.org/irjbm2013/Sep2014/Paper1.pdf> (Erişim tarihi: 18 Ocak 2025)
- Park, S. W. (2018). Motivation theories and instructional design. In R. E. West (Ed.), *Foundations of learning and instructional design technology: The past, present, and future of learning and instructional design technology* (ss. 184–201). EdTech Books.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts vd. (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Quílez-Robres, A., Moyano, N., ve Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional and social factors explain academic achievement in children aged 6–12 years: A meta-analysis. *Education Sciences*, 11(9), 513. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>
- Rachmatullah, A., Reichsman, F., Lord, T., Dorsey, C., Mott, B., Lester, J., ve Wiebe, E. (2021). Modeling secondary students' genetics learning in a game-based environment: Integrating the expectancy-value theory of achievement motivation and flow theory. *Journal of Science Education and Technology*, 30(1), 3–17.

<https://doi.org/10.1007/s10956-020-09896-8>

- Ramarow, H., ve Hassan, N. C. (2021). English language anxiety and motivation towards speaking English among Malaysian pre-university students. *Asian Social Science*, 17(11), 207–207.
- Ramalingam, K., ve Jiar, Y. K. (2022). Influence of intrinsic and extrinsic motivation in learning among primary school students. *Central Asia & the Caucasus*, 23(1).
- Razali, N., Nasir, N. A., Ismail, M. E., Sari, N. M., ve Salleh, K. M. (2020). Gamification elements in Quizizz applications: Evaluating the impact on intrinsic and extrinsic student's motivation. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 917(1), 012024. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/917/1/012024>
- Reisenzein, R. (2017). Varieties of cognition-arousal theory. *Emotion Review*, 9(1), 17–26. <https://doi.org/10.1177/1754073916639665>
- Richards, J. C. (2003). *30 years of TEFL/TESL: A personal reflection*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Robbins, T. (2011). *Notes from a friend: A quick and simple guide to taking charge of your life*.
- Rodgers, B. (2018). *The science of motivation: Strategies & techniques for turning dreams into destiny*. Erişim 12 Ocak 2025, <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=9mZ5DwAAQBAJ>
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M. ve Cheever, N. A. (2013). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1243–1254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.036>
- Rosiak, K. (2025). The role of language attitudes and ideologies in minority language learning and language revitalisation: Perspectives of Polish migrants learning Welsh. In *The Routledge handbook of endangered and minority languages* (ss. 123–139). Routledge.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150.
- Ryan, R. (2009). *Self-determination theory and wellbeing*. Wellbeing in Developing Countries Research Group. https://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf (Erişim tarihi 13 Mart 2025)
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, E. B., ve Giles, H. (1982). *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*. Hodder Arnold.
- Saleh, M. A., ve Sturm, C. (2016). Beyond national borders: A survey on fundamental attribution error. In *Proceedings of the ACM International Conference* (21–25 Kasım 2016, ss. 208–213). ACM. <https://doi.org/10.1145/2998581.2998604>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Sheu, P.-H. (2017). Examining the relationship of motivation, attitude, anxiety and achievement in English learning among elementary school students in Taiwan. *International Journal of Language and Literature*, 5(2), 174–184.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299–323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231.
- Schunk, D. H. (2004). Achievement motivation in academics. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (Cilt 1, ss. 35–40). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00836-9>
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Erişim 13 Ocak 2025, <https://books.google.co.in/books?hl=en&lr=&id=MDQLfOg0jX0C>
- Schürmann, L., Gaschler, R., ve Quaiser-Pohl, C. (2021). Motivation theory in the school context: Differences in preservice and practicing teachers' experience, opinion, and knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 739–757. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00496-z>
- Seyidov, S. İ., ve Hamzayev, M. E. (2007). *Psikoloji*. Nurlan Yayınevi.
- Sethi, J., ve Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63, Article 101904. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904>
- Shang, C., Moss, A. C., ve Chen, A. (2022). The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. *Journal of Sport and Health Science*.

<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003>

- Shaw, M. L., ve Wright, J. M. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. McGraw-Hill.
- Shafer, D. M., ve Kaye, B. K. (2015). Attitudes Toward Offensive Language in Media (ATOL-M): Investigating Enjoyment of Cursing-Laced Television and Films. *Atlantic Journal of Communication*, 23(4), 193–210. <https://doi.org/10.1080/15456870.2015.1047494>
- Shao, J., Zhang, L., ve Lu, Y. (2024). Peer relationships and academic achievement: The mediating role of English learning motivation and behavioral engagement. *BMC Psychology*, 12(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z>
- Sheldon, K. M., Williams, G. C., ve Joiner, T. (2014). Self-determination theory and physical health. In N. Weinstein (Ed.), *Self-determination theory in the clinic* (ss. 43–64). Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300095449.003.0004>
- Shi, Y. (2022). Analysis of the effect of cognitive ability on academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1234-1256.
- Shkoler, O., ve Kimura, T. (2020). How does work motivation impact employees' investment at work and their job engagement? A moderated-moderation perspective through an international lens. *Frontiers in Psychology*, 11, 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00038>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Prentice-Hall.
- Snead, K. C., ve Harrell, A. M. (1994). An application of expectancy theory to explain a manager's intention to use a decision support system. *Decision Sciences*, 25(4), 499–514.
- Soh, O., ve Sharif, N. (2021). The attitude and motivation of Islamic studies students towards learning the English language. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 625–647. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10141>
- Soukup, B. (2012). Current issues in the social psychological study of 'language attitudes': Constructionism, context, and the attitude-behavior link. *Linguistics and Language Compass*, 6(4), 212–224. <https://doi.org/10.1002/lnc3.337>
- Spitzberg, B. H., ve Manusov, V. (2021). Attribution theory: Finding good cause in the search for theory. D. O. Braithwaite, P. Schrod, ve K. Floyd (Ed.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (3. baskı, ss. 39–51). Routledge.

- Steers, R. M., Porter, L. W., Bigley, G. A. (1996), *Motivation and Leadership at Work*. Singapur: McGraw-Hill Book Co.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., ve Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., ve Spinath, B. (2019). Motivation and academic achievement: A meta-analysis and theoretical model. *Educational Psychologist*, 54(4), 241–257.
- Stavropoulou, G., Stamovlasis, D., ve Gonida, S. E. (2023). Probing the effects of perceived teacher goals and achievement-goal orientations on students' self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies in writing: A person-centered approach. *Learning and Motivation*, 82, Article 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101888>
- Suhartini, E., Milawati, S., ve Hardin, H. (2019). Effect of fear of success on employee career development with achievement motivation as a moderating variable at PT PLN (Persero) Bulukumba Area. *International Journal of Management Progress*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.35326/ijmp.v1i1.408>
- Sun, L. G., ve Wudthayagorn, J. (2024). Investigating beliefs, attitudes, and motivation toward English language learning among Thai and Chinese undergraduate students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 734–758.
- Sun, Y.-L., Chou, C.-C., ve Chien, K.-C. (2023). Effectiveness of the flipped classroom on self-efficacy among students: A meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2287886. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2287886>
- Swanson, H. L., ve Sachse-Lee, C. (2001). Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 89–98.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı, ss. 497–516). Pearson.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., ve Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 78. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78>
- Thomson, P., ve Jaque, S. V. (2017). Personality and motivation. P. Thomson ve S. V. Jaque (Ed.), *Creativity and the performing artist: Behind the mask* (ss. 187–204) içinde. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804051-5.00012-3>
- Tohidi, H., ve Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>

- Toomey, N., ve Heo, M. (2022). The role of dispositional envy, state envy, and social comparisons in predicting learning outcomes. *Learning and Motivation*, 80, Article 101845. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101845>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagy, G., Lenski, A. C., ve Möller, J. (2015). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention. *Developmental Psychology*, 51(9), 1226–1240. <https://doi.org/10.1037/dev0000026>
- Tremblay, P. F., ve Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505–520. <https://doi.org/10.2307/330002>
- Tuncer, M., ve Akmençe, A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1–10.
- Uline, C., ve Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55–73.
- UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/18: Accountability in education*. Paris: UNESCO.
- Urdan, T., ve Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Urhahne, D., ve Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9> (Erişim tarihi: 9 Mayıs 2025)
- Ushioda, E. (2011). *Language Learning Motivation, Self and Identity: Current Theoretical Perspectives*. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (ss. 11–33) içinde. Multilingual Matters.
- Xie, J., ve Peltokorpi, V. (2025). It is not only what you say, but how you say it: A language attitude perspective of skilled migrants' culture-related linguistic skills and workplace integration in multinational corporations. *Journal of International Management*, 31(2), 101235. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2025.101235>
- Vallerand, R. J., Koestner, R., ve Pelletier, L. G. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 257–262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>

- Vallerand, R. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology*, 42-53.
- Van Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., ... Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34, 39–71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., ve Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Veronica, A. C. S. (2008). Motivation in language learning. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 17(1).
- Vi, H. T., ve Thuy, V. T. N. (2020). Time orientation on avoiding advertising based on incentive theory of motivation: A literature review and conceptual framework. *International Journal of Management*, 11, 1018–1027.
- Vigren, E. (2022). Students' attitudes and motivation to learn English: Vocational program context. *Degree Project*, Advanced level.
- Vo, T. T. D., Tuliao, K. V., ve Chen, C. W. (2022). Work motivation: The roles of individual needs and social conditions. *Behavioral Sciences (Basel)*, 12(2), 49. <https://doi.org/10.3390/bs12020049>
- Warschauer, M. (2000). Teknoloji destekli dil öğrenimi [The changing global economy and the future of English teaching]. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511–535.
- Wei, Y., ve Chen, Q. (2021). Development of a Chinese college students' attitudes toward sexual swear words scale. *Frontiers in Psychology*, 12, 664065. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.664065>
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215. <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage Publications, Inc.
- Weiner, B. (2010). Attribution theory. I. B. Weiner ve W. E. Craighead (Ed.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4. baskı). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0098>
- Wentzel, K. R., ve Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198–1209.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school. *Journal of*

Educational Psychology, 90(2), 202–209.

Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social issues*, 25(4), 41-78.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78.
<https://doi.org/10.1007/BF02209024>

Wigfield, A., ve Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. T. C. Urdan ve S. A. Karabenick (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Cilt 16, Bölüm A, ss. 35–70). Emerald Group Publishing Limited.

Williams, I. L., ve Uebel, M. (2021). On the use of profane language in psychotherapy and counseling: A brief summary of studies over the last six decades. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 23(4), 404–421.
<https://doi.org/10.1080/13642537.2021.2001025>

Wood, R., ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
<https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>

Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, E. (2014). *Güçlü yön temelli yaklaşımın yükseköğretimde İngilizce dersinde devam, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yüreğilli Göksu, D. (2018). *Ters yüz sınıf (flipped classroom) modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.

Young, M. D., Plotnikoff, R. C., Collins, C. E., Callister, R., ve Morgan, P. J. (2014). Social cognitive theory and physical activity: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 15(12), 983–995. <https://doi.org/10.1111/obr.12225>

Zhang, Y., ve Wang, H. (2023). Effect of English learning motivation on academic performance among English majors in China: The moderating role of certain personality traits. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2187–2199. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S407486>

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer.

Zeidner, M., Boekaerts, M., ve Pintrich, P. (2000). Self-regulation: Direction and challenges for future research. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (ss. 749–768) içinde. Academic Press.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500524>

- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zuo, X. (2019). How much do emotional, behavioral, and cognitive factors affect learners' attitudes toward language learning? *Information*, 10(5), 166.



EKLER

EK 1: Motivasyon ölçeği.

Katılımcı Bilgileri

Adı Soyadı : Okul Numarası:.....
Okul Adı :
Sınıf Seviyesi : () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf
Alanı : () Sayısal () Sözel (*Eğer varsa işaretleyiniz.*)
Cinsiyet : () Kız () Erkek

İngilizce Dersi Motivasyon Ölçeği

Arkadaşlar,

Bu ankete vereceğiniz cevaplar İngilizce dersine yönelik motivasyonunuzu ölçmek amacıyla bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Verdiğiniz cevaplar hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki maddeleri okuyup size en çok uyan şıkkı işaretleyiniz.

Görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Yavuz Selim GÜMÜŞ

5	4	3	2	1				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum ama bazı tereddütlerim var	Ortadayım (Ne katılıyorum ne de katılmıyorum)	Katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var	Kesinlikle katılmıyorum				
1.	Zamanımı İngilizceden başka konulara harcamayı tercih ederim.			5	4	3	2	1
2.	İngilizce öğrenmeyi seviyorum.			5	4	3	2	1
3.	İngilizceden nefret ederim.			5	4	3	2	1
4.	Mümkün olduğunca fazla İngilizce öğrenmeyi planlıyorum.			5	4	3	2	1
5.	İngilizce öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			5	4	3	2	1
6.	İngilizce ders programımızın önemli bir parçasıdır.			5	4	3	2	1
7.	Okuldan mezun olduğunda İngilizce öğrenmeyi tamamen bırakacağım çünkü ilgimi çekmiyor.			5	4	3	2	1
8.	İngilizce öğrenmek harika.			5	4	3	2	1
9.	İngilizce öğrenmek zamanı boşa harcamaktır.			5	4	3	2	1
10.	İngilizce öğrenmekten gerçekten hoşlanıyorum.			5	4	3	2	1

1. İngilizce dersinde öğrendiklerimi etkin bir şekilde düşünürüm.

a) çok sık b) nadiren c) sadece bir defa

2. İngilizce okulda öğretilmesi:

a) günlük yaşamımda İngilizce öğrenirim (örneğin, İngilizcede yazılmış kitap ve gazeteleri okuyarak, imkân bulduğumda konu şarak vb.).

b) İngilizce öğreneceğim diye hiç uğraşmam.

c) Başka bir yerden İngilizce dersleri almaya çalışırım.

3. İngilizce dersinde öğrendiğimiz bir konu ile ilgili bir sorunun olduğunda:

a) hemen ders sorumlusundan yardım isterim.

b) sadece sınavdan önce yardım arayışına girerim.

c) hiçbir şey yapmam.

4. İngilizce ödevim olduğunda:

a) biraz çaba harcarım ama elimden geldiği kadar değil.

b) her şeyi anladığımdan emin olacak şekilde çok dikkatli çalışırım.

c) sadece bir göz gezdiririm.

5. İngilizce çalışmamla ilgili olarak, dürüstçe diyebilirim ki:

a) sadece durumu idare edecek kadar çalışıyorum.

b) şansına veya İngilizce öğrenme zekama güveniyorum, çünkü çok az çalışıyorum.

c) gerçekten İngilizce öğrenmeye çalışıyorum.

- 6. Eğer ders sorumlusu birinden fazladan bir İngilizce ödevi yapmasını istese, ben:**
- a) kesinlikle götüllü olmam.
 - b) kesinlikle götüllü olurum.
 - c) eğer ders sorumlusu özellikle benim yapmamı isterse yaparım.
- 7. İngilizce ödevimi geri aldığımda:**
- a) hatalarımı düzelterek yeniden yazarım.
 - b) bir yerlere koyar ve unuturum.
 - c) bir defa kontrol ederim ancak hataları düzeltmekle uğraşmam.
- 8. İngilizce dersindeyken:**
- a) soruları cevaplamaya mümkün olduğunca çok götüllü olurum.
 - b) sadece kolay soruları cevaplarım.
 - c) derse hiç katılmam.
- 9. Eğer İngilizce yayın yapan yerel bir televizyon kanalı olsa:**
- a) hiç seyretmem.
 - b) nadiren seyredirim.
 - c) sık sık seyretmeye çalışırım.
- 10. Radyoda İngilizce bir şarkı duyduğumda:**
- a) sadece anlaması kolay kelimelere dikkat ederek müziği dinlerim.
 - b) dikkatlice dinlerim ve bütün kelimeleri anlamaya çalışırım.
 - c) frekansı değiştiririm.
- 11. İngilizce dersinde:**
- a) İngilizce ve Türkçe'nin birlikte konuşulmasını isterim.
 - b) olabildiğince fazla Türkçe konuşulmasını isterim.
 - c) sadece İngilizce konuşulmasını isterim.
- 12. Eğer okul dışında İngilizce konuşma fırsatım olsa:**
- a) hiç konuşmam.
 - b) çoğunlukla İngilizce konuşur, sadece gerekli olan durumlarda Türkçe konuşurum.
 - c) mümkün olduğunca Türkçe konuşup nadiren İngilizce konuşurum.
- 13. Diğer derslerimle kıyasladığımda:**
- a) en çok İngilizceyi severim.
 - b) İngilizceyi diğerleri ile aynı düzeyde severim.
 - c) İngilizceyi hepsinden az severim.
- 14. Eğer okulumda bir İngilizce Kulübü olsa toplantılarına:**
- a) haftada bir katılırım.
 - b) her zaman katılırım.
 - c) kesinlikle katılmam.
- 15. Eğer İngilizce dersini alıp almamak benim tercihime bırakılsa bu dersi:**
- a) kesinlikle alırım.
 - b) almam.
 - c) alır mıyım almaz mıyım bilmiyorum.
- 16. İngilizce öğrenmeyi:**
- a) hiç ilginç bulmuyorum.
 - b) çoğu dersten daha ilginç bulmuyorum.
 - c) çok ilginç buluyorum.
- 17. Eğer imkân olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yayımlanan televizyon programlarını:**
- a) bazen seyredirim.
 - b) mümkün olduğunca sık seyredirim.
 - c) hiç seyretmem.
- 18. İngilizce tiyatro oyunu seyretme imkânım olsa:**
- a) sadece başka yapacak bir şeyim olmadığında giderim.
 - b) kesinlikle giderim.
 - c) gitmem.
- 19. Yaşadığım yerde İngilizce konuşan insanlar olsa, onlarla:**
- a) hiç İngilizce konuşmam.
 - b) bazen İngilizce konuşurum.
 - c) mümkün olduğunca fazla İngilizce konuşurum.
- 20. Eğer imkânım olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yazılmış dergi ve gazeteleri:**
- a) mümkün olduğunca sık okurum.
 - b) hiç okumam.
 - c) pek sık okumam.

EK 2: Tutum ölçeği.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler formda yer alan İNGİLİZCE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ sizin İngilizce dersine yönelik tutumunuzu ölçme amacı ile hazırlanmıştır. Her bir cümleyi okuduktan sonra, seçeneklerden sizin duygunuza, düşüncenize en uygun olanını işaretleyiniz. Yanıtlar gizli kalacaktır. Cümlelerin hiçbirinin kesin olarak doğru cevabı yoktur. Kişiyi göre değişmektedir. Lütfen, her bir seçeneği okuduktan sonra aklınıza ilk gelen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

	İNGİLİZCE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	KATILMIYORUM	KISMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM
1	İngilizce dersinde öğrendiklerimin güncel hayatta işime yarayacağını düşünürüm.			
2	İngilizce dersinin gereksiz olduğuna inanıyorum.			
3	İngilizce dersinde öğrendiklerimin gelecekte bana faydası olacağını düşünürüm.			
4	İngilizce dersinde öğrendiklerim kendimi geliştirmeme fayda sağlayacaktır.			
5	İngilizce dersinde başarılı olmak benim geleceğim için önemlidir.			
6	İngilizce dersinde öğrendiklerimin yurtdışına çıkabilmem için gerekli olduğunu düşünürüm.			
7	Kariyer yapabilmem için İngilizce dersinde öğrendiklerimin önemli olduğunu düşünürüm.			
8	İngilizce dersi almak bana olumlu katkı sağlamaz.			
9	İngilizce dersinde yeni bir kelime öğrenmekten hoşlanırım.			
10	İngilizce dersine katılmaktan hoşlanırım.			
11	İngilizce dersinde konuşma etkinliklerini sevmem.			
12	İngilizce dersinde öğretmenin söylediklerini anlamaya çalışmak istemiyorum.			
13	İngilizce dersindeki etkinlikleri yapmaktan hoşlanmıyorum.			
14	İngilizce dersi konuşma etkinliklerinden kaçınıyorum.			
15	İngilizce dersi ödevlerimi yapmaktan zevk almam.			
16	İngilizce dersinde arkadaşlarımla konuşma etkinliği yapmaktan mutlu olmam.			
17	İngilizce dersine katılmaktan hoşlanmıyorum.			
18	İngilizce dersindeki konuların bana yabancı olduğunu düşünürüm.			

		KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM
19	İngilizce derslerinde okuma etkinlikleri beni sıkar.			
20	Derste bilmediğim İngilizce bir kelime için sözlüğe bakmayı sevmem.			
21	İngilizce dersindeki konular hiç ilgimi çekmiyor.			
22	İngilizcemin gelişmesi için yabancı kanalları izlemek beni sıkar.			
23	İngilizce dersimin gelişmesi için yabancı oyunlar oynarım.			
24	Merak ettiğim kelime için İngilizce sözlük kurcalamak beni mutlu eder.			
25	İngilizce dersine yönelik hikâye kitapları ilgimi çeker.			
26	İngilizce dersi saatlerinin daha fazla olmasını isterim.			
27	Benim için İngilizce dersi diğer derslerden daha önemlidir.			
28	İngilizce dersi keşke hep hayatımda olsa.			
29	İngilizce dersi ile ilgili araştırma yapmayı severim.			
30	Dersler arasında en çok İngilizce dersini severim.			
31	İngilizce derslerinde diğer derslere göre daha mutlu hissederim.			

EK 3: Motivasyon ölçeği izni.

Motivasyon Ölçeği



Siz

Merhaba Sayın Emrullah Hocam. Ben Yavuz Selim GÜMÜŞ, İngilizce öğretmeniyim. Ba...

10.09.2023 Paz 21:18



Emrullah YILMAZ<

Kime: Siz



11.09.2023 Pzt 15:57

Yavuz Selim GÜMÜŞ hocam merhaba,

Yüksek Lisans tezinizde ve yapacağınız herhangi bir araştırmada R.C. Gardner'dan Türkçeye uyarladığım "Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeğini" kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Emrullah YILMAZ
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Kimden: "

Kime: "

Gönderilenler: 10 Eylül Pazar 2023 21:18:54

Konu: Motivasyon Ölçeği

EK 4: Tutum ölçeği izni.

İngilizce Tutum Ölçeği İzni

Gelen Kutusu

11 Eyl 2023 Pzt 16:22

Yavuz Selim Gümüş

Merhaba Sayın Derya Hocam, Ben Yavuz Selim GÜMÜŞ, İngilizce öğretmeniyim. Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım.

Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU

Alıcı: ben

11 Eyl 2023 Pzt 16:24

Merhaba hocam,

2018 tarihli doktora tezimde yer alan İngilizce Tutum Ölçeğinden yararlanmanız için tez danışmanım ve kendi adıma iznimiz vardır.

Kolaylıklar dilerim.

Yavuz Selim Gümüş

1 Eyl 2023 Pzt, 16:22 tarihinde şunu yazdı:

Yanıtla

Yönlendir

EK 5: Meb araştırma izni ve onayı.



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-95594086
Konu : Araştırma Uygulama İzni Talebi
(Yavuz Selim GÜMÜŞ)

31.01.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Bakanlığımızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge'si.
b) Müdürlük Makamının 06.07.2023 tarihli ve E-64441482-50.06-79421389 sayılı Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulmasına ilişkin Müdürlük Makamı Oluru.
c) Bartın Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 05.01.2024 tarihli ve E-44030360-302.08.01-2400001078 (DYS Kayıt No:93726568) sayılı yazısı.

İlgi (c) yazı ile; Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Yavuz Selim GÜMÜŞ'ün Doç. Dr. Emrullah YILMAZ yürüttüğü çalışmada olduğu "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ekte gönderilen veri araçlarını uygulamak üzere gerekli izin talebinde bulunduğu bildirilmiş olup, ilgilinin başvuru belgeleri ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Yukarıda açıklanan araştırma uygulama iznine ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında adı geçen araştırmacının **sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltıp uygulayabileceği veri toplama araçlarının**; kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, başta Türkiye Cumhuriyeti Anayasası olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun'a, ilgi (a) Genelge hükümlerine ve Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına uygun şekilde, denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile okul/kurum idaresinde olmak üzere 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nda Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ortaöğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin katılımıyla uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

İsa KIRAL
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Ramazan AŞCI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Komisyon Oluru ve Mühürlü Evrak (8 Sayfa)

Adres : Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

EK 6: Etik kurul onay belgesi.



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi



TOPLANTI SAYISI
19

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
16.11.2023

Protokol No:	2023-SBB-0635
Araştırmanın Başlığı:	Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki
Proje Yürütücüsü:	Yavuz Selim GÜMÜŞ
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	20.09.2023

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 16.11.2023 tarihli ve 19 numaralı toplantıda 2023-SBB-0635 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Belge Doğrulama Kodu: 3DHUAAU

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yavuz Selim GÜMÜŞ
Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller :
Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :
Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler ve Kurs Belgeleri :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 28/08/2025 (Tez Savunma Tarihi)

