

Arapça Öğreniminde Motivasyonun Rolü: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği

Mustafa KAYA (*)

Öz: Yabancı/ikinci bir dili öğrenmede güdüsel alt yapının rolünü ve etkisini açıklama gayretleri, zamanla birçok araştırmayı, tartışmayı beraberinde getirmiş ve sonuçta "motivasyon" gerçeğine ulaşılmıştır. "Motivasyon", yabancı dil öğrenim sürecini ve kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardan biridir. Bu bağlamda, süreci yaşayan öğrencilerin tercih ettiği motivasyon türünün ve düzeyinin belirlenmesi, süreç hakkında genel çıkarımlara gidilebilmesi ve ileride süreci daha iyi yönetmeye dönük değişikliklerin yapılması açısından önemlidir.

Yukarıdaki öngörüden hareketle Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2014-2017 öğretim yılları arasında hazırlık sınıflarında Arapça dersi alan öğrencilere bir motivasyon anketi uygulanmıştır. Böylece, fakültemiz öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ve bu düzeylerin oluşmasında etkili olan faktörler, hangi motivasyon tipine sahip oldukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan sayısal sonuçlar değerlendirilmiş, anlamlandırılmaya çalışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Yabancı dil öğrenimi, motivasyon düzeyleri ve tipleri

The Role of Motivation in Arabic Learning: The Scale of Atatürk University Faculty of Divinity

Abstract: Explanation attempts of the role and impact of the motivational infrastructure at learning foreign/second language has brought "motivation" at the center of many researches and discussions and eventually has reached the point of important fact. "Motivation" is one of the elements affecting directly learning process and quality of foreign language. In this respect, determination of type and level of motivation preferred by students is important to reach the general conclusions about the process and make changes to manage the process better in the future. Acting on the above foresight, a motivation survey was applied to students who took Arabic lesson in the preparatory classes, between 2014-2017 academic years at Ataturk University, Faculty of Theology. So, motivation levels of our faculty students and factors affecting the formation of these levels have been examined. Emerging numerical results have been evaluated and some suggestions have been made in this study.

Keywords: Arabic Language, Foreign Language Learning, Motivation levels and its tips.

Makale Geliş Tarihi:18.07.2017

Makale Kabul Tarihi: 28.09.2017

*) Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı (e-posta: kayamus@atauni.edu.tr)

I. Giriş: Motivasyon, Yabancı Dil Öğrenimindeki Yeri ve Motivasyon Tipleri

Soyut ve birbirinden farklı tanımları yapılmış bir kavram olan “Motivasyon” hakkında zaman içerisinde çeşitli görüşler serdedilmiş ve onun mahiyetine dair tartışmalar yürütülmüştür. Bu farklı tanımlardan, özellikle yabancı/ikinci dil motivasyonunu da içerisine alan birkaçına burada değinmek uygun olacaktır. Mesela, Rivers (1983:108) “motivasyon”u tanımlarken; *“Davranışın yönü ve yoğunluğunu dikkate alarak organizmanın iç dünyası ile ilgili bir şeye ulaşırsınız ve bu şeyi tartışabilmek ve araştırabilmek için motivasyon olarak adlandırırız”* demekte ve “motivasyon”un soyut bir kavram oluşuna vurgu yapmaktadır. Yabancı dil motivasyonu konusunda önde gelen isimlerden birisi olan Dörnyei (2001:9)’nin tanımı ise şöyledir; *“Genel anlamda motivasyon bir insanda meydana gelen ilk isteklerin ve dileklerin seçilmesinde, öncelik sırasına konulmasında, planlanmasında ve (başarılı yada başarısız bir şekilde) ifa edilmesinde kullanılan bilişsel ve motor süreçleri harekete geçiren, yönlendiren koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendirmesini yapan, dinamik olarak değişen kümülatif bir hareketlenmedir”*. Ülkemizin motivasyon alanında söz sahibi isimlerinden Gülten Ülgen (1997:62)’in öne çıkardığı tanım ise; *“Motivasyon bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder”* şeklindedir. Başka bir tanıma göre ise “motivasyon”; *“Bireyin iç ve dış uyarıcıların etkisiyle harekete hazır hale gelerek, bir davranışta bulunmasıdır”* (Dilmaç, 2004:191). Senemoğlu motivasyon ve eğitim ilişkisine yer verdiği çalışmasında; *“Psikoloğlara göre motivasyon; davranışa enerji veren ve amaca yönlendiren bir ihtiyaç yada istek halinde bulunma durumudur”* (Senemoğlu, 2003:135) diyerek farklı bir bakış sunmuştur. Yukarıda söylenenlerin tümünü ihtiva eden tanımlamayı, yabancı dil öğreniminde motivasyona ilişkin ilk çalışmaları yürüten Gardner’ın eserinde bulmaktayız. Gardner; *“Motivasyon dört öğeyi kapsar: Bunlar, amaç, çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve söz konusu aktiviteye olumlu yaklaşım göstermedir”* (Gardner, 1985:50) diyerek öz bir tanım yapmıştır.

Yabancı dil öğreniminde motivasyon, Gardner ve Lambert’in 1972 yılında Kanada’da on yıldan fazla bir süre devam eden çalışmaları sonucunda ulaştıkları çıktıkları bilim dünyasıyla paylaşımlarıyla, ilk kez gözler önüne serilmiş ve bu tarihle birlikte eğitim bilimciler “yabancı dil öğreniminde motivasyon” konulu çok sayıda eser yazmıştır. Gardner ve Lambert, dil öğreniminde öğrenenler arasında ortaya çıkan farkın yetenek ve becerinin yanı sıra daha etkin faktörlerle de açıklanabileceğine inanmışlardır. Çalışmalarının sonucunda bu faktörün motivasyon olduğunu iddia etmişler ve Sosyo-eğitimsel modeli geliştirmişlerdir. Sosyo-eğitimsel modele göre, dil öğrenimi; etkin değişkenin dil öğrenim başarısını ve dil öğreniminde edinilen başarı ve tecrübelerin de bazı etkin değişkenleri etkilediği dinamik bir süreçtir. Beş ayrı değişken grubu vardır. Bunlar: bütünleşmecilik, öğrenme durumuna ilişkin tutumlar, motivasyon, endişe ve araçsal motivasyondur. Sosyo-eğitimsel model sınıfta gerçekleşen dil öğrenimi üzerinde yoğunlaşır ve motivasyonun ikinci dil ediniminde önemli bir değişken olduğunu vurgular. Model, dil yeteneği ve motivasyonun dil

edinimini kolaylaştırdığını buna karşılık endişenin bu süreci zayıflattığını savunur (Gardner-Masgoret-Tennant-Mihic, 2004:1-3).

Motivasyonla ilgili olarak diğer araştırmacılar da önemli tespitlerde bulunmuşlardır. Mesela Csizer ve Dörnyei (2005:616); “*Evreysel olarak kabul edilir ki motivasyon genel olarak akademik öğrenmede hayati bir rol oynar ve bu, ikinci bir dil öğrenme süreci için de geçerlidir*” derken, Mc Donough (1981:142); “*Çoğu İngilizce hocası kabul edecektir ki öğrenci motivasyonu dil öğrenmede öğrencilerin başarılarını yada başarısızlıklarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Aslında, bu bütün dersler için de geçerlidir*” diyerek “motivasyon” a bakışlarını yansıtmışlardır. Dil öğreniminde “motivasyon” un rolünü açıklayan diğer bir görüş Lier’in şu ifadesidir; “*Dil öğrenim literatürünün çoğunu tekrarlayan genel tezim şudur ki motivasyon dil öğreniminin merkezidir*” (1996:107).

Corder’ın tespitiyle; “*Motivasyon olduğunda, eğer dil eğitimi alırsa bir insanın ikinci bir dili öğrenmesi kaçınılmazdır*” (Corder, 1981:1). Dil öğrenmeye istekli, amaç için her türlü aktiviteyi yapmaya hazır öğrencilerin bulunduğu bir ortamda başarısızlık beklenemez. Spolsky (1989:148) “*Öğrenen ne kadar motivasyona sahipse ikinci bir dil öğrenmeye o kadar zaman harcayacaktır*” sözüyle motivasyonun önemini vurgulamaktadır. Aynı şekilde, dil öğreniminde motivasyonun harcanan çabayla orantısını göstermesi bakımından Gardner’ın şu tespiti önemlidir; “*Tutumlar ve motivasyon önemlidir, çünkü bunlar bireylerin dil öğreniminde ne kadar çaba harcayacaklarını belirlerler*” (Gardner, 1985:56). Öte yandan Açıköz (2003:204) motivasyonun anlamı ve önemine değinirken; “*Öğrenme güdüsünün ne denli önemli olduğu öğrencilerin güdüsüzlüğünden şikâyet eden, öğrencilerini nasıl güdüleyeceğini araştıran hocaların açıklamalarında açıkça görülebilir. Birçok hoca için iyi öğrenci, öğrenmeyi isteyen yani güdülü olan öğrencidir. Bu anlayışın temelinde güdülü öğrencilerin hocanın işini kolaylaştırıyor olması bulunmaktadır. Güdülü öğrencilerin çoğunlukta olduğu gruplarda en azından disiplin sorunları en aza inmekte ve dersin gerekleri yerine getirilmektedir. Hatta güdülü öğrencilerin hocaları da güdülediği böyle durumlarda, hocanın öğrencilerine daha kaliteli öğretim vermeye, yeniliklerden haberdar etmeye çalıştığı gözlenmektedir*” cümleleriyle motivasyonun özellikle sınıf içi öğretici-öğrenen başarısında ne denli önem arz ettiğini açıkça vurgulamaktadır.

Motivasyonu düşük öğrencilerden oluşan bir sınıfta, sınıf yönetimi oldukça güç olacaktır. Bu durum öğretene ve dolayısıyla öğrenim/öğretim ortamını oldukça olumsuz etkileyecektir. Yüksek motivasyona sahip öğrencilerde derse katılım üst düzeyde olacağından dersler verimli geçecek ve sınıf yönetimi açısından bir sorunla karşılaşılacaktır. Nitekim motivasyonu yüksek öğrencilerin derse devamının da yüksek olduğu ve yine yüksek motivasyona sahip öğrencilerin derse katılımının diğerlerine oranla yüksek olduğu Gardner (1985:57-59)’ın eserinde farklı çalışmalarla desteklenmiştir. Yine birçok bilim insanı gibi Meral Kaya da ülkemizde yaptığı çalışmalar yardımıyla motivasyonla derse katılım arasında pozitif bir ilişki olduğunu ileri sürmüş ve bunu örnekleriyle açıklamıştır (Geniş bilgi için bkz. Kaya, 1995:11-13).

A. Motivasyon Tipleri

Gardner'in ifadesiyle "*Motivasyonun tipi bir bireyin niçin dil öğrendiği sorusunu cevaplar. Amaca işaret eder*" (Gardner, 1985:51). Bu yüzden motivasyon tipinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Gardner ve Lambert (1972) yaptıkları araştırmalar sonucunda motivasyonu, ikinci dil veya yabancı dil öğrenme amaçlarına göre *Bütünleşmeci* (Integrative) ve *Araçsal* (Instrumental) Motivasyon olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Dil öğreniminde çoğunlukla bu sınıflama kullanılmaktadır. Daha genel bir sınıflandırma olarak Deci (1975) tarafından yapılan; *İçsel* (Intrinsic) ve *Dışsal* (Extrinsic) Motivasyondan da bahsetmek mümkündür. Noels (2005) her ne kadar tanımlarında benzerlik olsa da araçsal motivasyonla dışsal motivasyonu ve bütünleşmeci motivasyonla da içsel motivasyonu eşit görmemek gerektiğini belirterek motivasyon tipleri arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir. Gardner ve Lambert'in sınıflamasıyla karşılaştırıldığında, Deci tarafından yapılan sınıflama daha geneldir. Deci'nin sınıflaması bütün insan davranışlarındaki motivasyona işaret ederken, Gardner ve Lambert tarafından yapılan sınıflama özellikle yabancı dil ve ikinci dil öğrenimiyle ilgilidir. Bu yüzden, bu sınıflamaları tamamen müstakil ve yekdiğeriyle alakasız kabul etmemek gerekir. Kısacası bir davranış biçimi hem bütünleşmeci motivasyon hem de içsel motivasyon kategorisinde yer alabilir. Yani Deci'nin sınıflandırması, Gardner ve Lambert'in sınıflamasındaki kategorileri de içermektedir diyebiliriz. Bundan dolayı, motivasyonun dört çeşidi vardır demek doğru olmaz. Genel manada iki kategori altında ele alınan motivasyon, dil öğrenimi söz konusu olduğunda farklı iki kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler aşağıda teker teker incelenmiştir.

1. Bütünleşmeci (Integrative) Motivasyon

Bütünleşmeci motivasyon, Gardner (1985:82) tarafından "*öğrenilecek dili konuşan topluma yönelik olumlu düşüncelerden kaynaklanan yabancı dil öğrenme motivasyonu*" olarak tanımlanmıştır. Bu tanım zaman içinde hem Gardner hem de diğer dilbilimciler tarafından genişletilmiştir. Örneğin, Dörnyei (2001:49)'ye göre bütünleşmeci motivasyon, "*ikinci dili konuşan topluma yönelik olumlu bir yaklaşım ve o toplumun bireyleriyle etkileşimde bulunma, onlara benzeme isteğini ifade eder*".

Bütünleşmeci motivasyona sahip bireyler genellikle dilini öğrenmek istedikleri topluma sempati duyarlar. Bu sebeple, söz konusu dili öğrenebilmek için gerekli etkinliklere seve seve katılırlar. Bir din dili olması açısından o kültürü ve gereklerini yaşayabilme, Kur'an'ı ve İslâmî ilimleri daha derin biçimde öğrenebilme adına Arapça öğrenmeye duyulan güdülenme bütünleşmeci bir anlam taşımaktadır.

Gardner ve Lambert (1972) dil öğreniminde motivasyonun rolü konusuna temel teşkil eden çalışmalarında, on yıl süre ile Kanada'nın Montreal şehrinde Arapça bilen ve Fransızca öğrenen lise öğrencileri üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunlukla bütünleşmeci motivasyona sahip oldukları ve bütünleşmeci motivasyonla dil öğrenim başarısı arasında yüksek bir bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır. Gardner ve Lambert daha sonra bu çalışmalarında ortaya çıkan sonuçların geçerliğini test etmek amacıyla Amerika (Maine, Louisiana, Connecticut) ve

Filipinler’de Kanada’daki toplum yapısından farklı yapılara sahip ortamlarda aynı çalışmayı yine lise öğrencileri üzerinde uygulamışlardır. Sonuçta, motivasyonun başarıyı artırdığı bir kez daha doğrulanmıştır. Ayrıca, bütünleşmeci motivasyonla başarı arasında yine yüksek bir bağlantı bulunmuştur.

2. Araçsal (Instrumental) Motivasyon

Bütünleşmeci motivasyonla beraber zikredilen ve kıyaslaması yapılan diğer bir motivasyon türü de Araçsal Motivasyondur. Araçsal motivasyon, adından da anlaşılacağı üzere öğrenilecek dili bir araç olarak kullanıp amaçlara ulaşma çabasına işaret eder. Bir meslek sahibi olmak, işinde yükselmek, daha bilgili bir insan olmak, daha saygın bir insan olmak, bir sınavı geçmek, maaşını artırmak ve benzeri sebeplerle yabancı dil öğrenen bireylerin araçsal motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Örneğin, ülkemizde yapılan YDS, YOKDİL vb. sınavlardan yüksek bir not alıp akademik kariyer planlaması yapmak veya dil tazminatı almaya hak kazanabilmek için yabancı dil öğrenenler araçsal motivasyona örnek teşkil etmektedir.

“Araçsal motivasyon, Gardner’ın teorisine göre bütünleşmeci motivasyonun yarar hedefleyen dengidir ve daha iyi bir iş veya daha yüksek bir maaş elde edebilmek gibi dil öğrenmenin potansiyel pragmatik kazanımlarına işaret eder” (Dörnyei, 2001:49). Mc Donough (1981:151) ise araçsal motivasyonu “iş, terfi ya da prestijli bir nitelik kazanmak için öğrencinin öğrendiği dili kendi toplumu içerisinde kullanma isteği” olarak tanımlamaktadır.

Araçsal motivasyonun özellikle üçüncü dünya ülkeleri ve gelişmekte olan ülkelerdeki önemine bir araştırma Lukmani (1972) tarafından yapılmıştır. Lukmani, Hindistan’ın Bombay kentinde Marathi dilini konuşan ve Arapça öğrenen orta gelir grubundaki öğrenciler üzerinde çalışmış ve sonuçta araçsal motivasyonun akademik başarıyla anlamlı bir korelasyonu olduğunu görmüştür.

Gardner ve Lambert (1972)’in yabancı dil öğreniminde motivasyonu bütünleşmeci ve araçsal motivasyon olarak ikiye ayırmalarına yer yer itirazlar olmuştur. Örneğin, Oller vd. (1977) belirli bir yabancı dil öğrenme nedeninin hangi kategoride yer alacağı, bu seçimi yapan bireyin yorumuna bağlı olabileceği için sebeplerin bütünleşmeci ve araçsal olarak sınıflandırılmasının belirsizliğe neden olacağını iddia etmişlerdir. Bu eleştiriler karşısında Gardner (1985:52) yaptığı sınıflamayı şu şekilde savunmuştur; “Aslında, farklı araştırmacılar aynı nedenleri farklı sınıflandırmışlardır. Örneğin, yurtdışına seyahat bir araştırmacı tarafından araçsal motivasyon başlığı altında değerlendirilirken, bir diğeri Fransa’ya seyahati bütünleşmeci motivasyon kategorisinde değerlendirmiştir. Ancak, bu tür belirsizlikler ikinci bir dil öğrenmenin çeşitli nedenleri arasındaki ilişkilerin deneysel olarak araştırılmasıyla engellenebilir.”

3. İçsel (Intrinsic) Motivasyon

Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılırken, insan davranışları genel bir bakış açısıyla bütün olarak değerlendirilmiş ve bu sınıflama bütün insan davranışlarının nedenlerini kapsayacak şekilde yapılmıştır. Bu özelliği nedeniyle bütünleşmeci ve araçsal motivasyon sınıflamasından daha kapsamlı bir sınıflamadır.

Eğitimin çalışma alanına giren insan davranışları da bu sınıflamaya tabi olduğu için eğitim literatüründe bu sınıflamaya sık sık yer verilmiştir. Deci (1975:23) içsel motivasyonu şöyle tanımlamaktadır: “İçsel motivasyon kategorisi altında değerlendirilen aktivitelerde, aktivitenin kendinden başka bir ödül yoktur. İnsanlar dışarıdan bir ödül beklentisi olmaksızın aktivitelerde yer alırlar... İçsel motivasyondan kaynaklanan davranışlar, içsel ödüllendirmeyi amaçlamaktadır, yani yeterlik ve bağımsız olma.”

Williams ve Burden (1999:123) içsel motivasyonu değerlendirirken “ bir davranış, yapan kişide ilgi ve haz uyandırıyorsa ve aktivitede bulunma nedeni aktivitenin kendisinde gizliyse, motivasyonun içsel olduğu söylenebilir. Eğer herhangi bir ödül ya da ceza olmasa ben bunu yapar mıydım? sorusu genel bir ölçüt olarak verilebilir” diyerek içsel motivasyonun genel olarak sınırlarını çizmeye çalışmışlardır.

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere, kişinin tamamen kendi isteğiyle, severek ve başka birinin yönlendirmesi olmadan yaptığı aktiviteler içsel motivasyondan kaynaklanıyor denilebilir. Bir kişinin kendi isteğiyle Arapça öğrenmesi, bir müzik parçasını dinlemesi, film izlemesi, seyahat etmesi vb. içinden gelerek yaptığı faaliyetler içsel motivasyona örnek olarak verilebilir.

Eğitimde ve yabancı dil öğretiminde içsel motivasyonun önemi sık sık vurgulanmıştır. Maslow (1970) içsel motivasyonun özellikle dışsal motivasyonla karşılaştırıldığında daha üstün olduğunu belirtmiştir. İçsel motivasyonun önemini vurgulayan diğer bir araştırmacı Stipek (1988)'tir. Stipek, bazen dışsal ödüllerin gerekli olduğu tezini inkar etmese de, içsel motivasyonun daha önemli olduğunu savunmuştur. Noels vd. (1999:23) de “Korelasyonel çalışmalara göre güçlü içsel motivasyon, yüksek motivasyon yoğunluğu, daha büyük başarı algısı ve endişede azalma gibi olumlu dil öğrenim çıktılılarıyla yakından ilgilidir” cümlesiyle içsel motivasyonun önemine değinmiştir.

Sınıf içi aktivitelerde, öğreticinin kullandığı tekniklerin ilgi çekiciliği ve öğrenene belli bazı ilke ve kurallar geliştirme ve iletişim stratejisi oluşturma imkânı vermesi, öğrencinin hem bağımsız hareket edebilmesini hem de diğer öğrencilerle işbirlikçi müzakereyi artırmasını sağlamaktadır. Yine öğrenenin diğer öğrenenlerden ya da öğreticiden performansları ile ilgili dönüt almaları aktivitelerin tabi sonucu olmalıdır. Dolayısıyla sınıfta uygulanacak yöntem ve teknikleri planlarken ve kullanırken yukarıdakileri dikkate almak hem içsel motivasyonu anlamak hem de bu motivasyonu artırmak için oldukça yararlı olacaktır (Brown, 1994:43).

4. Dışsal (Extrinsic) Motivasyon

Deci (1975) dışsal motivasyonun para, anne-baba övgüsü, hediye ve not gibi dıştan gelecek bir karşılık beklentisiyle bir şey yapma isteği olduğunu ifade etmiştir. Deci'ye göre cezadan kaçmak için yapılan aktiviteler de dışsal motivasyon kategorisinde değerlendirilebilir. İçsel motivasyonda davranışta bulunma isteği “içten” gelir ve bir karşılık beklentisi yoktur. Ancak, dışsal motivasyon söz konusu olduğunda kesinlikle bir karşılık bekleme şartı vardır. “Bir aktivitede bulunmanın tek nedeni aktivitenin

dışında, sınav geçme, maddi karşılık alma gibi bir kazanım elde etmek ise motivasyonun dışsal olduğu söylenebilir” (Williams ve Burden, 1997:123). Eğitimcilerin çoğu, uzun vadeli başarı ve çaba söz konusu olduğunda öğrencilerin dışsal motivasyona sahip olmasını tercih etmemektedir. Çünkü, ödüllendirme veya cezalandırma gibi dışsal uyarıcı kaybolduğunda öğrencinin motivasyonunun da kaybolacağı öngörülmektedir. Dışsal motivasyonun en büyük zaaflarından biri budur. Dışsal motivasyona sahip bireylerde Bruner (1962)’ın deyimiyle “bağımlılık” baş gösterebilir ve ödülün çekilmesiyle öğrenme isteği tamamen yok olabilir.

İçsel ve dışsal motivasyonu ve genel olarak motivasyon kavramını anlamak için Lier (1996:01-102)’in aşağıdaki örneklemesinin oldukça yararlı olabilir. “*Motivasyon para gibidir, ne iyi ne de kötüdür ve iyi ya da kötü diye yorumlanması onunla ne yapıldığına bağlıdır. Ayrıca, dışsal motivasyon ödünç alınmış paraya benzer, sonunda kendi masrafını çıkarabilecek yatırım gibidir, ancak, içsel motivasyon kendi sahip olduğumuz para gibidir. Yüksek motivasyona sahip olmak çok paraya sahip olmak gibidir ve motivasyon da para gibi çarçur edilebilir veya aksine akıllıca harcanabilir.... Eğitimde motivasyon öğrenme pazarında harcanacak sermayedir. Birazını genetik bir nimet olarak beraberimizde getiririz ancak, onu nasıl değerlendireceğimizi öğrenmeye ihtiyaç duyabiliriz. Birazını da yetişkinlerden ve arkadaşlarımızdan dış uyarıcılar veya zorunluluklar olarak ödünç alırız.*”

İçsel ve dışsal motivasyonun ana özelliklerini ve bunlar arasındaki farklılıkları şöylece özetlemek mümkündür: (Williams ve Burden, 1999:124).

Tablo 1: İçsel/Dışsal motivasyon farkları

İÇSEL	DIŞSAL
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak / İlgi	Hocayı memnun etme / Not alma
Bağımsız çalışabilme	Problem çözmede hocaya bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Ne yapılacağı konusunda hocanın kararını bekleme
Başarı ölçütü olarak içsel kriter	Başarı ölçütü olarak dışsal kriter

Öte yandan motivasyon tiplerinin birbirleriyle benzeşen ve birbirlerinden ayrılan noktaları şu şekilde özetlenmiştir: (Brown, H. D., 1987: 117).

Tablo 2: Motivasyon tiplerinin benzeşen ve ayrışan tarafları

	İÇSEL	DIŞSAL
BÜTÜNLEŞMECİ	Yabancı dil öğrenen kişi söz konusu dili konuşan kültürle bütünleşmek istemektedir.	Dışarıdan birisi yabancı dil öğrenen kişinin o dili konuşan toplumla bütünleşmek amacıyla yabancı dil öğrenmesini istemektedir.
ARAÇSAL	Yabancı dil öğrenen kişi o dili kullanarak hedefine ulaşmak istemektedir.	Dışarıdan bir güç kişiden yabancı dil öğrenmesini istemektedir.

Görülmektedir ki; içsel motivasyon dışsal motivasyona göre daha olumlu sonuçlar vermektedir. Bu sebeple öğrenciler üzerindeki dışsal baskıları bertaraf edip bunu içsel motivasyona dönüştürebilmek oldukça değerlidir. Bu bağlamda okul müfredatı baskısını, kişisel hedefler belirleyip bireyselleştirme yoluna giderek, kendi kendine güven ve kendisi için karar vermeye dönüştürecek güdüsel sonuçlara ulaşılmalıdır. Aynı biçimde anne-baba, çevre baskısının, aile değerleriyle izah edilip, istek, samimiyet, kabullenme ve bilene saygıya evrilmesi sağlanmalıdır. Sınav stresi, acil tatmin, para kazanma, rekabet, başarısızlık korkusu gibi diğer dışsal baskıların da uzun vadeli hedefler konularak, Arapça öğretimini özel amaçlı hâle getirerek, sınıf içi işbirliğini, ekip çalışmasını özendirerek ve öğrenenlerin yeni, yaratıcı girişimlerde bulunmalarını sağlayarak izale edilmesi gerekmektedir. Bunların sonucunda; tecrübeli, kendini gerçekleştirmiş, işbirliği, uyum ve güven içerisinde çalışan ve hatalardan ders çıkarmasını bilen bir öğrenci profiline ulaşılır (Brown, 1994:40).

II. Araştırmanın Amacı ve Yöntem

Araştırmamızda amacımız; hazırlanan ve bütün sınıflara uygulanan anket aracılığıyla, 2014-2017 yılları içerisinde Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerimizin Arapçayı öğrenmeye ilişkin motivasyon tiplerini, düzeylerini ve bu düzeylerin oluşmasına etki eden faktörleri belirlemek ve yorumlamaktır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket metodu kullanılmış, katılımcıların motivasyon düzeyleri, hangi motivasyon tipine sahip oldukları ve yeterince motive olamamalarının olası sebepleri beşli derecelendirme sorularıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın evrenini 2014-2017 eğitim öğretim yılları arasında Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde hazırlık programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerden bir anket formu hazırlanmıştır. Anketin hazırlanması esnasında Gardner (1985) tarafından geliştirilen Tutum Motivasyon Test Havuzu (Attitude / Motivation Test Battery) başlıklı anket esas alınmıştır. Ölçülmek istenen noktalara göre anket maddelerinin bazılarında uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin, bu ankette sadece derecelendirme soruları kullanıldığı için farklı formlardaki sorular derecelendirme sorularına dönüştürülmüştür.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin eğitim-öğretim yılı, şubesi ve cinsiyeti sorulmuştur. İkinci bölümde, Motivasyon Düzeyi: **1-14** (1-5: Arapça Öğrenmeye İlişkin Tutum, 6-9: Arapça Öğrenme İsteği, 10-14: Motivasyon Yoğunluğu), Arapça Hocalarını Değerlendirme: **15-19**, Aile ve Yakın Çevrenin Değerlendirilmesi: **20-24**, Fiziki İmkânlar: **25-28**, Yabancı Dile İlgi: **29-33**, Kişisel Yeteneğin Değerlendirilmesi: **34-37**, Araşsal Motivasyon: **38-41** ve Bütünleşmeci Motivasyon: **42-45** olmak üzere 45 soru, 8 bölümden oluşmaktadır.

İkinci bölümdeki 45 soru;

- “kesinlikle katılıyorum” (**5**),

- “katılıyorum ama bazı tereddütlerim var” (**4**),

- “kararsızım (ne katılıyorum ne de katılmıyorum)” (3),
 - “katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var” (2)
 - “kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde beşli derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Anketteki soruların bazıları yönlendirme olmaması ve öğrencilerin daha objektif cevap verebilmelerini kolaylaştırmak için olumsuz ifadeler (*değildir, konuşmam, etmiyorum* vb.) kullanılarak yazılmıştır. 45 anket maddesi şu şekildedir:

Tablo 3: Anket soruları

ANKET SORULARI (II. BÖLÜM)			
1	Arapça öğrenmek istiyordum.	Arapça Öğrenmeye İlişkin Tutum	Motivasyon Düzeyi
2	Arapça öğrenmeyi seviyordum.		
3	Mümkün olan en ileri düzeyde Arapça öğrenmek istiyordum.		
4	Arapça öğrenmek keyif vermiyor.		
5	Arapça öğrenmek zamanı bosa harcamaktır.		
6	İmkânım oldukça Arapçamı geliştirmek için yazılı-görsel Arap medyasını takip ederdim.	Arapça Öğrenme İsteği	
7	Yabancı diller arasında en çok Arapçayı severdim.		
8	Okul dışında Arapça konuşma fırsatım olsa bile Arapça konuşmam.		
9	Bana kalsa Arapça öğrenmemeyi tercih ederim.		
10	Arapça derslerindeki aktiviteleri yapmak için sık sık gönüllü olurum.	Motivasyon Yoğunluğu	
11	Arapça derslerinde öğrendiklerimi tekrar ederdim.		
12	Okulda Arapça dersi verilmeseydi bile yine de Arapça öğrenmek isterdim.		
13	Arapça ödevlerimi düzenli olarak yapardım.		
14	Sadece sınıf geçmeye yetecek kadar Arapça çalıştım.		
15	Arapça hocamdan memnunum.	Arapça Hocalarımı Değerlendirme	
16	Arapça hocamı Arapçayı sevmemi sağladı.		
17	Arapça hocamız başarılıdır.		
18	Arapça hocamız farklı metod, teknik ve materyaller kullanarak Arapça öğretti.		
19	Arapça hocamın başka birisi olmasını isterdim.		
20	Ailemin Arapça öğrenmeye ilişkin tutumu olumludur.	Aile ve Yakın Çevre Değerlendirme	
21	Ailem ve yakın çevrem beni Arapça öğrenmeye teşvik eder.		
22	Çevremdekilerin (akrabalarım, arkadaşlarım vb.) Arapça öğrenimine ilişkin tutumları olumludur.		
23	Ailem ve yakın çevrem bana Arapça öğrenirken yardım etmiyor.		
24	Ailem ve yakın çevrem Arapça öğrenmenin önemi konusunda beni bilgilendiriyor.		
25	Okul dışında evde ve çevrede Arapça öğrenme ve Arapçamı geliştirme imkânı (özel ders, yayın, kütüphane, internet vb.) yeterli değildir.	Fiziki İmkânlar	
26	Arapça öğrenirken (araştırma, ödev yapma vb. için) internette yararlanıyordum.		
27	Arapça kitapları, sözlükleri vb. ucuz ve kolay edinilebilir değildir.		
28	Arapça dersinde teknolojik altyapıdan yararlanamadım.		
29	İkinci bir yabancı dil öğrenmek isterim.	Yabancı Dile İlgisi	
30	Bir ülkeye gittiğimde, o ülkenin dilini konuşabilmek isterim.		
31	Yabancı dil konuşan insanlarla tanışmayı ve konuşmayı severim.		
32	Yabancı dil öğrenmek hoş bir tecrübedir.		
33	Yabancı dil öğrenmek gerekli değildir.		
34	Arapçaya yeteneğim olduğumu düşünmüyorum.	Kişisel Yetenek Değerlendirmesi	
35	Arapçaya çalışıyorum ama başarılı olamıyorum.		
36	Ne kadar çalışsam da Arapça öğrenebileceğimi sanmıyorum.		
37	Arapça öğrenmek bana çok zor geliyor.		
38	Daha kolay iş bulabilmek için Arapça öğreniyorum.	Araçsal Motivasyon	Motivasyon Tipleri
39	Daha bilgili bir insan olmak için Arapça öğreniyorum.		
40	Daha iyi bir iş edinebilmek için Arapça öğreniyorum.		
41	Daha saygın bir insan olmak için Arapça öğreniyorum.		
42	Arapça konuşan toplumlarla daha yakın olabilmek için Arapça öğreniyorum.	Bütünleşmeci Motivasyon	
43	Din dili ve bizim için dini kaynaklara ulaşmayı mümkün kılan Arapçayı daha derinlemesine anlayabilmek için öğreniyorum.		
44	Bu dilde kendimi yazılı ve sözlü olarak ifade için Arapça öğreniyorum.		
45	Arapça etkinliklere katılabilmek için Arapça öğreniyorum.		

III. Verilerin Toplanması, Çözümlemesi ve Yorumlanması

Anket formu katılımcı sayısı kadar çoğaltılarak uygulanmıştır. Ankete üç yıl içerisinde hazırlık sınıfı okumuş, farklı yıllardan ve her bir şubeden eşit sayıda (190 kız, 144 erkek) rastgele seçilmiş toplam 1002 öğrenci dâhil edilmiştir. Bunların 570'i kız 432'si erkektir. Fakültemizde kız öğrenci sayısı her dönemde erkek öğrenci sayısından oldukça fazla olduğu için bu oran normaldir. Uygulama, araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır. Öğrencilere uygulamadan önce araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, araştırmanın amacı, verilen bilgilerin gizliliği ve seçenekler hakkında öğrenciler aydınlatılmıştır. Öğrencilerden anketi doldururken olumsuz ifadeler içeren sorulara dikkat ederek doldurmaları istenmiştir. Hazırlık sınıflarına birden fazla hoca ders verdiği için Arapça hocasıyla ilgili sorularda her hocaya ve her ders gurubuna (Dilbilgisi, Okuma-Anlama, Yazılı-Sözlü Anlatım) ilişkin eşit sayıda anket planlanmış, öğrenciye hoca adı önceden belirtilerek bu kısma ilişkin soruları bu hocayı dikkate alarak doldurmaları istenmiştir. Böylece fakültemizde hazırlık sınıfında derse giren her hoca sürece dahil edilerek hazırlık hocalarının motivasyon düzeyine total katkısı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anketi uygulama süresini tespit, uygulama esnasında hangi sorunlarla karşılaşılacağı, anket formatının anlaşılabilirliği ve öğrenciler tarafından anket sorularına verilecek tepkileri belirlemek adına hazırlık sınıflarından rastgele seçilmiş 50 öğrencilik bir ön anket gurubuna önceden bu anket tatbik edilmiştir. Ankette yer alan 45 maddeye Cronbach's Alpha güvenilirlik testi uygulaması sonucunda genel güvenilirlik katsayısı **0.897** gibi oldukça yüksek ve anlamlı çıkmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 İstatistik Paket Programı kullanılarak bilgisayara girilmiş ve değerlendirilmiştir. Seçeneklerin puanlanmasında en olumludan en olumsuz doğru 5, 4, 3, 2, 1 değerleri atanmıştır. Çalışmamızda motivasyonu ölçmek için üç alt bölümün toplamından elde edilen puanlar hesaplanmış ve motivasyon puanı olarak kullanılmıştır. Bu bölümler;

1. *Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum,*
2. *Yabancı Dil Öğrenme İsteği,*
3. *Motivasyon Yoğunluğu*

Çalışmada öncelikle, öğrencilerin motivasyon puanları hesaplanmış ve bu puanlarla başarı ölçütü olarak kabul edilen öğrencinin hazırlık sınıfı yılsonu geçme notu arasındaki korelasyon bulunmuştur. Daha sonra bütün maddelerle ilgili ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu işlemi müteakip ikinci bölümde yer alan alt bölümlerin her birinin ortalamaları alınarak en büyük sorunun hangi bölümde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, son iki bölümde sorulan iki motivasyon tipinden hangisinin daha çok benimsendiğini öğrenmek için bu iki motivasyon tipiyle ilgili maddelerin ortalamaları kıyaslanmış ve daha çok tercih edilen motivasyon tipi bulunmuştur.

IV. Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri

Minimum 14, maksimum 70 puan aralığında gerçekleşmesi gereken ve orta noktası 42 olan motivasyon puanının genel ortalaması 47.28 (S.S. 10.17) olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, motivasyon düzeyinin ortalamanın biraz üstünde olmasına rağmen söz konusu yıllar arasında motivasyon anlamında fakültemiz öğrencilerinde hedeflenen düzeyin tutturulmadığını göstermektedir.

V. Motivasyon Düzeyini Belirleyen Sorulara Verilen Cevaplar

Tablo 4: Arapça öğrenmeye ilişkin tutum soruları

1	Arapça öğrenmek istiyordum.
2	Arapça öğrenmeyi seviyordum.
3	Mümkün olan en ileri düzeyde Arapça öğrenmek istiyordum.
4	Arapça öğrenmek keyif <i>vermiyor</i> .
5	Arapça öğrenmek zamanı boşa harcamaktır.

1-5. sorularda “**Arapça Öğrenmeye İlişkin Tutum**” belirlenip değerlendirilmiştir. Kız öğrenciler daha fazla olmak üzere bu ilk beş sorunun motivasyon puanına katkısı oldukça fazladır. Motivasyon puanını ölçen ilk 14 sorunun ortalamasının düşük çıktığı düşünüldüğünde ortalamayı yükselten ilk beş sorunun katkısı oldukça anlamlıdır. Öğrencilerimizin işin başında Arapçayı sevdiğini, en ileri düzeyde bu dili öğrenmek istediğini, bu uğraşısını bir zaman kaybı olarak görmediğini ve bu dile karşı ön yargılı olmadığını söylemek mümkündür. Özellikle burada, “**Arapça öğrenmek zamanı boşa harcamaktır**” sorusuna verilen “**kesinlikle katılmıyorum**” cevabının anketi cevaplayan öğrenci gurubunun dörtte üçünün tercihi olduğunu belirtmek gerekir.

Tablo 5: Arapça öğrenme isteğine ilişkin sorular

6	İmkânım oldukça Arapçamı geliştirmek için yazılı-görsel Arap medyasını takip ederim.
7	Yabancı diller arasında en çok Arapçayı severim.
8	Okul dışında Arapça konuşma fırsatım olsa bile Arapça konuşmam.
9	Bana kalsa Arapça öğrenmemeyi tercih ederim.

6-9. sorularda “**Arapça Öğrenme İsteği**” ölçülmüştür. Bu kısımda ilk beş sorunun aksine medyayı takip etme, okul dışında Arapça konuşma ve diğer yabancı dillere Arapçayı tercih etme isteği ortalamaya büyük bir katkı yapamamıştır. Burada

öğrencilerin interneti ve medyayı yoğun kullanmayı bilememe ve bu noktada imkânlarının kısıtlılığı, yeterli yönlendirmelerin yapılmamış olması, özgüven eksikliği ve bu dili konuşacağı yoğun bir ders dışı ortam yoksunluğu motivasyon puanının aşağı düşmesine neden olmuştur diyebiliriz.

“**Bana kalsa Arapça öğrenmemeyi tercih ederim**” sorusuna verilen “**katılıyorum ama bazı tereddütlerim var**” ve “**kararsızım (ne katılıyorum ne de katılmıyorum)**” cevapları katılımcıların yarısının tercihi olmuştur. Bu durumu anlamlandırdığımızda ilginç bir şekilde ilk beş soru dikkate alındığında Arapçaya karşı olumlu tutum gösteren öğrenciler kendi tercihine bırakılırsa bu işe hiç başlamayacaklarını söyleyerek bir anlamda gizledikleri korkularını açığa vurmuştur diyebiliriz.

Tablo 6: Motivasyon yoğunluğuna ilişkin sorular

10	Arapça derslerindeki aktiviteleri yapmak için sık sık gönüllü olurum.
11	Arapça derslerinde öğrendiklerimi tekrar ederim.
12	Okulda Arapça dersi verilmeseydi bile yine de Arapça öğrenmek isterdim.
13	Arapça ödevlerimi düzenli olarak yapardım.
14	Sadece sınıf geçmeye yetecek kadar Arapça çalıştım.

10-14. sorularda “**Motivasyon Yoğunluğu**” belirlenmeye çalışılmıştır. Maddelerin puanları birbirine yakın olmakla beraber “**Arapça ödevlerimi düzenli olarak yaparım**” sorusunun cevabı ortalamaya en düşük katkıyı yapmıştır. Ayrıca birçok öğrencinin işin başında istekli ve hazır olmasına rağmen yılsonunda sadece sınıf geçecek kadar Arapça çalıştığını itiraf ettiğini görmekteyiz. Yine öğrencilerimizin birçoğunun tekrarlarını ve ödevlerini aksattığını buna karşın sınıf içi aktiviteleri ihmal etmediklerini söyleyebiliriz. Bu yüzden yıl boyunca planlanan ders içi/dışı dil öğrenim sürecinin hem öğrenen hem de öğretici açısından beklendiği gibi geçmediği ve kayıpların yaşandığı söylenebilir.

Burada öğrencilerimizin ilk 14 soru (motivasyon düzeyi) çerçevesinde cinsiyete ve yıllara göre farkını yorumlamak yerinde olacaktır. Bilindiği üzere cinsiyet faktörü eğitim alanında yapılan araştırmaların birçoğunda çeşitli bağımlı değişkenler üzerinde etkisi sıklıkla incelenen bir faktördür. Çünkü her iki cinsiyete dâhil olan öğrenciler her zaman aynı davranışlarda bulunmayabilir ya da aynı tepkileri göstermeyebilirler.

Bu ankette de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla bir motivasyona sahip olduklarını, kız öğrencilerin standart sapma değerlerinin erkeklere oranla daha düşük ve motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre % 99 güven aralığında ($p < .01$) anlamlı bir fark gösterdiğini söyleyebiliriz. Kızların puanının 50-51 bandında erkeklerin ise 43-44 bandında olduğunu ve bunun yıllara göre değiştiğini görmekteyiz. 2014-2017 yılları arasında motivasyon düzeyi en yüksek hazırlık sınıfı

anket gurubu 2016-2017'dekiler olmuştur. Başarı sıralamasının da bununla doğru orantılı olduğunu belirtmek gerekir. Bu durum, motivasyon-başarı eğrisinin zaman geçtikçe yukarı yönlü hareket ettiğini bize göstermektedir.

VI. Motivasyona Etki Eden Faktörler

Her bir öğrencimizdeki motivasyon düzeyini ve yoğunluğunu belirlemeye yönelik 14 soru sonrasında bu düzeye etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla; Arapça Hocası, Aile ve Yakın Çevre, Fiziki İmkânlar, Yabancı Dile İlgi ve Kişisel Yetenek konuları değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin ortalama puanları, puan aralıklarının yer aldığı ve en yüksek puanlı olandan en düşük puanlı olana doğru sıralaması aşağıdaki gibidir:

Tablo 7: Yüksekten-düşüğe doğru motivasyona etki eden faktörler

Sıra No	Değişken	Ortalama	Minimum	Maksimum	Orta Nokta
1.	Yabancı Dile İlgi	20.07	5	25	15
2.	Kişisel Yetenek	17.20	4	20	12
3.	Aile ve Çevre	17.11	5	25	15
4.	Hoca	13.43	5	25	15
5.	Fiziki İmkânlar	11.27	4	20	12

Tabloya bakıldığında orta noktanın altında kalan değişkenlerin “hoca” ve “fiziki imkânlar” olduğu görülmektedir. Yani, öğrencilerin motivasyonuna ve dolayısıyla başarılarına olumsuz yönde etki eden en önemli faktörler bu ikisi olmuştur. Ancak, aile ve çevre faktörü de yabana atılmamalıdır. Bu faktör orta noktanın biraz üzerinde olmakla birlikte yeterli düzeyde olduğu söylenemez. “Yabancı dile ilgi/motivasyon yoğunluğu” faktörü sorunlu görünmemekle birlikte bu değer yüksek olması yabancı dil öğrenimini her zaman kolaylaştıracak ve verimini arttıracaktır.

Bahsedilen faktörlerin motivasyonla aralarında korelasyon olup olmadığını, eğer varsa nasıl ve ne yönde bir korelasyon olduğunu öğrenebilmek için aşağıdaki korelasyon katsayısına ilişkin veriler yol gösterici olacaktır.

Tablo 8: Motivasyona etki eden faktörlerin korelasyon katsayıları

Sıra No	Faktör	r
1.	Yabancı Dile İlgi	.592**
2.	Kişisel Yetenek	.488**
3.	Aile ve Çevre	.381**
4.	Hoca	.185*
5.	Fiziki İmkânlar	.135*

Not: * (**) Korelasyon katsayısının %5 (%1) anlamlılık seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü gibi, “yabancı dile ilgi” motivasyonla en yüksek korelasyona sahiptir. Motivasyon düzeyleri belirlenirken yer verilen 14 sorunun puanları hatırlanacak olursa buradaki korelasyon beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. “Hoca” ve “Fiziki imkânlar” hariç diğer 3 faktör motivasyonla orta düzeyde pozitif bir korelasyona sahiptir. Konulardan üç tanesi % 99, iki tanesi ise % 95 güven aralığında anlamlı çıkmıştır. Burada bu faktörleri düşükten başlayarak sırasıyla yorumlamak yerinde olacaktır.

A. Fiziki İmkânlar

Tablo 9: Fizikî imkânlarla ilgili sorular

25	Okul dışında evde ve çevrede Arapça öğrenme ve Arapçamı geliştirme imkânı (özel ders, yayın, kütüphane, internet vb.) yeterli <i>değildi</i> .
26	Arapça öğrenirken (araştırma, ödev yapma vb. için) internetten yararlanıyordum.
27	Arapça kitapları, sözlükleri vb. ucuz ve kolay edinilebilir <i>değildir</i> .
28	Arapça dersinde teknolojik altyapıdan <i>yararlanamadım</i> .

Ankette bulunan 25-28 arası sorular, öğrencilerin kendilerinden kaynaklanmayan veya en azından değiştirme şanslarının bulunmadığı durumlardan olan fiziki imkânlar konusunu araştırmak için hazırlanmıştır. Genel ortalama puanlar hesaplanırken 25, 27 ve 28. soruların puanları istatistik programında ters çevrilerek hesaplanmıştır. Çünkü sorular önceden de belirtildiği gibi öğrencileri yönlendirmemesi için **olumsuz** şekilde ifade edilmiştir. Burada öğrencilerin üzerinde en çok fikir birliğine vardıkları nokta; Arapça dersinde teknolojik altyapıdan yararlanamamaları olmuştur. Arapça kitapları, sözlükleri vb. nin ucuz ve kolay edinilebilir olmadığı da öğrencimizin kafasını meşgul eden diğer bir maddedir. Her ne kadar dönem başında öğrencilerimize takip edecekleri set hazır olarak verilse de buna ödedikleri ücret ve başka yardımcı kaynak kitaplara ulaşma zorluğu bu sonucu doğrulamıştır diyebiliriz.

B. Hoca

Tablo 10: Hoca ile ilgili sorular

15	Arapça hocamdan memnunum.
16	Arapça hocam Arapçayı sevmemi sağladı.
17	Arapça hocamız başarılıdır.
18	Arapça hocamız farklı metot, teknik ve materyaller kullanarak Arapça öğretti.
19	Arapça hocamın başka birisi olmasını isterdim.

Hoca faktörü Arapça öğreniminde önemli unsurlardan biridir. Bir hocanın öğrencisini motive edebilmesi, derse ısındırması ve onun özgüvenini artırmasına yardımcı olması, Arapça öğrenim sürecinin kısılmasına, kaliteli ve kalıcı hâle gelmesine sebep olacaktır. Bu bağlamda Nikolov (1999:53): “Küçük yaşta çocuklar başta olmak üzere öğrenciler hocadan etkilenmekte ve yabancı dil öğrenme nedeni

olarak hocayı göstermektedirler. Bu nedenle hocanın sınıf içi etkinlikleri çok önemlidir.” diyerek öğrencilerin bakış açısından hocanın konumunu gözler önüne sermiştir.

Daha önceki cevaplar eşliğinde öğrencilerimizin Arapça öğreniminde karşılaştıkları güçlüklerin ve olası bir yetersizliğin, ilk anda kendi özgüven eksiklikleriyle, yeterince derslere ve ders dışı faaliyetlere zaman ayırmamalarıyla bağlantılı bir durum olduğunu belirtmiştik. Hoca hakkında verilen cevaplar yorumlandığında ise öğrenci kaynaklı motivasyon kaybına bazı hocaların olumsuz katkıda bulunduğunu söylemek yanlış olmaz. Sayısı 3-4 olsa da bazı hocaların genel hoca değerlendirme puanını oldukça aşağıya çektiğini söyleyebiliriz. “Arapça hocamız başarılıdır.” ve “Arapça hocamızın başka birisi olmasını isterdim.” sorularının puanı bunlarda çok düşük çıkmıştır. Bu hocaların her yıl birden fazla şubeye derse girdiğini böylece hakkında yapılan olumsuz değerlendirmelerin fazlaca olduğunu ve bunun da bu bölüme ait puanı olumsuz etkilediğini görmekteyiz. Yine fiziki imkânlarla da ilgisi olan hocanın derste farklı materyal, metot ve teknik kullanmadaki genel yetersizliği, bu puanın beklentilerin çok altında kalmasına sebep olmuştur. 1002 öğrencinin % 41.3’ü derste farklı materyal, metot ve teknik kullanımının yetersizliğinde hemfikirdir. Öğrenciler diğer maddeler bakımından genel olarak hocalarından memnunken, 2017 yılı hariç birkaç hoca dışında Arapçayı sevmelerinde anlamlı sayılacak oranda bir hoca katkısının olmadığını anketten çıkarabiliriz. 2017 hazırlık öğrencileri, bu derslerin zorluğuna rağmen, özellikle dilbilgisi hocalarının kendilerine Arapçayı sevdirdiğini puanlamışlardır.

C. Aile ve Çevre

Tablo 11: Aile ve çevre ile ilgili sorular

20	Ailemin Arapça öğrenmeye ilişkin tutumu olumludur.
21	Ailem ve yakın çevrem beni Arapça öğrenmeye teşvik eder.
22	Çevremdekilerin (akrabalarım, arkadaşlarım vb.) Arapça öğrenimine ilişkin tutumları olumludur.
23	Ailem ve yakın çevrem bana Arapça öğrenirken yardım etmiyor.
24	Ailem ve yakın çevrem Arapça öğrenmenin önemi konusunda beni bilgilendiriyor.

Aile ve Çevre soru gurubuna ait cevaplar genelde “**kararsızım (3)**” şeklinde işaretlenmiştir. Ortalamanın biraz üstünde çıkan bu sonuca göre ailenin, akrabaların ve arkadaşların öğrencinin Arapça öğrenim süreciyle pek içli dışlı olmadıklarını görmekteyiz. 20, 21, 22. Sorunun cevabı dikkate alındığında %34’lük bir kesim ailesinden olumlu destek almaktadır. Olumsuz soru kökünden dolayı 23. sorunun (Ailem ve yakın çevrem bana Arapça öğrenirken yardım etmiyor.) puanları ters çevrilmiştir. Bu soru, puanı en düşük çıkan sorudur. Öğrencilerin yaklaşık %72’si

“Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” şıklarını işaretlemiştir. Ailelerin çoğunluğu Arapça bilmediği için Arapça öğrenirken çocuğuna yardım edememektedir. Ayrıca yakın çevrenin de bu soru kapsamında sorulması dikkate alındığında kolektif gurup çalışmalarının beklenen oranda gerçekleşmediğini söyleyebiliriz.

D. Kişisel Yetenek

Tablo 12: Kişisel yetenek ile ilgili sorular

20	Ailemin Arapça öğrenmeye ilişkin tutumu olumludur.
34	Arapçaya yeteneğim olduğunu düşünmüyorum.
35	Arapçaya çalışıyorum ama başarılı olamıyorum.
36	Ne kadar çabalasam da Arapça öğrenebileceğimi sanmıyorum.
37	Arapça öğrenmek bana çok zor geliyor.

Öğrencinin Arapça öğrenme isteği olduğu daha önce belirtilmişti. Burada öğrenci kendisini yetenek ve çaba bakımından değerlendirirken orta bir yol tutmuş ve tamamen yeteneksiz ve çalışmayan ne de üst düzeyde yetenekli ve aşırı çaba harcayan birisi olduğunu önelemiştir. Yetenekli olduğunu düşünenlerin oranı %72’dir. Geçmiş notlarına bakıldığında oldukça başarılı sayılan öğrencilerimizde özgüvenin, yeteneğin ve çalışkanlığın değerlendirildiği soru puanının da aynı anda yüksek olduğunu görmekteyiz. Ancak bunların oranı 1002 kişilik anket grubunun %13’ü civarındadır. Geriye kalan öğrenciler yabancı dil yeteneklerinin varlığını kabul etmekle birlikte çalışma tempolarının yetersizliğinden ya da çalışma yoğunluklarının başarı düzeyine umdukları kadar yansımadığından istenen oranda başarılarını yükseltmediğinden şikâyet etmektedir diyebiliriz. Zira “Ne kadar çabalasam da Arapça öğrenebileceğimi sanmıyorum.” ve “Arapça öğrenmek bana çok zor geliyor.” sorularına verilen cevapların %53’ü “Kesinlikle katılıyorum (5)” ve “Katılıyorum ama bazı tereddütlerim var (4)” olmuştur.

E. Yabancı Dile İlgi

Tablo 13: Yabancı dile ilgi ile ilgili sorular

20	İkinci bir yabancı dil öğrenmek isterim.
21	Bir ülkeye gittiğimde, o ülkenin dilini konuşabilmek isterim.
22	Yabancı dil konuşan insanlarla tanışmayı ve konuşmayı severim.
23	Yabancı dil öğrenmek hoş bir tecrübedir.
24	Yabancı dil öğrenmek gerekli değildir.

Araştırmada motivasyonla en yüksek korelasyona ($r = .592, p < .01$) sahip bu faktör genel sonuçların verildiği tabloda alabileceği puanın yaklaşık %80'ine ulaşarak öğrenciler tarafından en çok puan verilen faktör olmuştur. Sonucun yüksek olması öğrencilerimizin yabancı dil öğrenmeye, o dili kullanmaya istekli ve yabancı dil bilmenin önemine vakıf olduklarını göstermektedir. “*Yabancı dil öğrenmek gerekli değildir.*” sorusuna “**Katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var (4)**” diyenlerin oranı %77’yi bulmuştur. Bu sevindirici bir durumdur.

Neticede öğrencilerimizin Arapça öğrenmeye olumlu tutumları, motivasyonları var olmakla birlikte özellikle fiziki çevreden kaynaklanan imkânsızlıklar ve bazı hocaların yetersizliği ve motivasyon düzeyine yeterince katkı sağlayamamaları motivasyon düzeyini aşağıda tutmuştur. Bunda ailenin ve yakın çevrenin öğrencinin Arapça öğrenmesine beklediği düzeyde katkı vermemesinin de rolü vardır demek yanlış olmaz.

VII. Motivasyon Tipleri

Tablo 14: Motivasyon tipleriyle ilgili sorular

38	Daha kolay iş bulabilmek için Arapça öğreniyorum.	Araçsal Motivasyon
39	Daha bilgili bir insan olmak için Arapça öğreniyorum.	
40	Daha iyi bir iş edinebilmek için Arapça öğreniyorum.	
41	Daha saygın bir insan olmak için Arapça öğreniyorum.	
42	Arapça konuşan toplumlarla daha yakın olabilmek için Arapça öğreniyorum.	Bütünleşmeci Motivasyon
43	Din dili ve bizim için dinî kaynaklara ulaşmayı mümkün kılan Arapçayı daha derinlemesine anlayabilmek için öğreniyorum.	
44	Bu dilde kendimi yazılı ve sözlü olarak ifade için Arapça öğreniyorum.	
45	Arapça etkinliklere katılabilmek için Arapça öğreniyorum.	

Yorumlanması gereken son problem öğrencilerin hangi tür motivasyonu (araçsal, bütünleşmeci) benimsedikleri ile ilgilidir. Aşağıdaki tablo bu çalışmadan elde edilen sonuçları göstermektedir.

Tablo 15: Motivasyon tipleriyle ilgili puanlar

Motivasyon Türü	Ortalama	Minimum	Maksimum	Orta Nokta
Araçsal Motivasyon	15.48	4	20	12
Bütünleşmeci Motivasyon	17.23	4	20	12

Yukarıda görüldüğü gibi ortalamalar birbirine yakın çıksa da araçsal motivasyon bütünleşmeci motivasyona oranla daha az tercih edilmiştir. Her ikisi de orta noktayı geçmiştir. Öğrenci burada Kurân’ın dili ve İslamî ilimlerin kaynak dili olan Arapçaya saygısını ve ihtiyacını puanlayarak içsel/bütünleşmeci motivasyonu ön plana

çıkarmakta; daha bilgili olma, saygınlık, statü, iyi bir iş imkânı gibi beklentilerini de beraberinde vurgulayarak dışsal/araçsal motivasyon içerisinde olduğunu da göstermektedir. Ancak başarılı öğrencilerin bütünleşmeci motivasyon puanlarının 18.8'lerde seyrettiğini de belirtmek isteriz.

Araçsal Motivasyonu ölçen sorulardan en yüksek ortalamaya sahip olanı “*Daha bilgili bir insan olmak için Arapça öğreniyorum*” sorusudur. En yüksek puanı “*Daha kolay iş bulabilmek için Arapça öğreniyorum*” şikkına verenlerin oranı ise %39.3'e ulaşmaktadır.

Bütünleşmeci motivasyonu ölçen sorulara verilen yanıtlar oldukça benzeşik bir görüntü sergilemektedir. Hem ortalamalar hem de standart sapmalar birbirine yakındır. Bu gruptaki tüm sorular öğrenciler tarafından hemen hemen aynı değerlendirilmiştir.

VIII. Sonuç

Bu çalışmanın muhtelif yerlerinde vurgulandığı gibi motivasyonun yabancı dil öğreniminde önemli bir rolü vardır. Gerek akademik başarıda, gerekse sınıf yönetiminde yüksek motivasyona sahip öğrenciler işi oldukça kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin motivasyon düzeyini, motive olamamanın nereden kaynaklandığını ve öğrencilerin hangi sebeplerle dil öğrenmeye istekli olup olmadıklarını tespit etmek ileriye dönük çalışmalar yapmak ve tedbirler almak adına önemlidir. Bu anketle ulaşılan sonuçları burada paylaşarak bu çabalara katkı sunmayı hedefledik:

- Öğrencilerin motivasyon düzeyleri 14 soru 70 puan üzerinden yapılan değerlendirmede 47.28 olarak ölçülmüştür.

- Motivasyon düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir. Kız öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinden fazladır.

- Motivasyonla başarı arasında bir ilişki vardır.

- Motivasyonu etkileyen faktörlerden yabancı dile ilgi yüksek çıkmış ve öğrenciler hocalarını birkaç istisna dışında genel anlamda yeterli bulmuşlardır. Ancak, hocaların Arapça öğretirken farklı ve ilgi çekici yöntemler ve araçlar kullanması konusunda problemleri vardır.

- Öğrencilerimiz kişisel yeteneklerine güven konusunda şüphe duymamaktadır. Yüksek oranda çaba ve başarılarına bu çabanın katkısı ve yansması hususunda ise çekinceleri vardır.

- Aile ve Yakın Çevre faktörünün değerlendirme puanları orta noktanın biraz üzerinde yer almıştır. Ancak, yine bu faktörle ilgili aile ve çevrenin Arapça öğrenirken yardım etmediği kanaati de puanı aşağı çekmiştir.

- Motivasyona etki eden 5 faktör içinde fiziki imkânlar en düşük ortalamaya sahiptir. Bu da fakültemizdeki sınıfların biran önce teknolojik donanımlı birer dil sınıfına dönüştürülmesini gerekli kılmaktadır.

- Öğrenciler, motivasyon tiplerinden içsel/bütünleşmeci motivasyonu daha fazla benimsemişlerdir. Öğrencilerin motivasyon kaynağı bilindiği için öğrencileri motive etmek ve motivasyonlarını doğru yöne kanalize etmek kolaylaşacaktır.

Kaynaklar

- Acat, M. Bahaddin ve S. Demiral (2002). "Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 312-329.
- Açıkgöz, Ün K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, 5. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Atkinson, J. W. (1964); *An Introduction to Motivation*, Van Nostrand, Princeton, NJ.
- Baloto, F. (1996). "How to Motivate Learners of English," *English Teaching Forum*, 34 (1), 31-32.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Capel, S., Leask M. ve Turner T. (1998). *Learning to Teach in the Secondary School*, 4th Edition, Routledge, London.
- Clement, R., Dörnyei Z. ve Noels K.A. (1994). "Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom," *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Csizer, K. ve Dörnyei Z. (2005). "Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior," *Language Learning*, 55 (4), 613-659.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*, 7. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*, Plenum, New York.
- Dilmaç, B. (2004). "Sınıfta Motivasyon," *Sınıf Yönetimi*, (Der.: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç), Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Dörnyei, Z. (1990). "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning" *Language Learning*, 40 (1), 45-78.

- Dörnyei, Z. ve Csizer K. (1998). "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study," *Language Teaching Research*, 3 (2), 203-225.
- Dörnyei, Z. ve Clement R. (2000). *Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Results of Nationwide Survey*, Paper presented at the AAAL Conference in Vancouver, Canada.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*, Longman, Essex.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. ve Glikzman L. (1982). "On Gardner on Affect: A Discussion of Validity as it Relates to the Attitude / Motivation Test Battery: A Response from Gardner," *Language Learning*, 32 (1), 191-200.
- Gardner, R. C. ve Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley, MA.
- Gardner, R. C.-Masgoret, A. M.-Tennant, J.-Mihic, L. (2004). "Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course," *Language Learning*, 54 (March), 1-34.
- Kaya, M. (1995). *The Relationship of Motivation, Anxiety, Self-Confidence, and Extroversion/Introversion to Students' Active Class Participation in an EFL Classroom in Turkey*, (Unpublished MA Thesis), Ankara: Bilkent University Institute of Economics and Social Sciences.
- Kennedy, J. R. (1996). *Variations in the Motivation of Successful and Unsuccessful Turkish Learners of English*, (Unpublished MA Thesis), İstanbul: Boğaziçi University Institute of Social Sciences.
- Keys, W. ve Fernandes C. (1997). "What Do Students Think About School," *Teaching and Learning in the Secondary School*, (Der.: Bob Moon and Ann Shelton Mayes), Routledge, London.
- Kohn, A. (1990). *The Brighter Side of Human Nature: Altruism and Emphaty in Everyday Life*, Basic Books, New York.
- Lier, L. van (1996). *Interaction in the Language Curriculum, Awareness, Autonomy & Authenticity*, Longman, New York.
- Lukmani, Y. M. (1972). "Motivation to Learn and Language Proficiency," *Language Learning*, 22 (2), 261-273.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*, Van Nostrand, Princeton, NJ.

- McDonough, Steven H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*, George Allen & Unwin, London.
- McGroarty, M. (2002). "Language Attitudes, Motivation and Standarts" *Sociolinguistics and Language Teaching*, (Der.: Sandra Lee McKay and Nancy H. Hornberger), Cambridge University Press, Cambridge.
- McKeachie, W.J. (1999). *McKeachie's Teaching Tips*, 10th Edition, Houghton Mifflin, Boston.
- Muchnick, A. G. ve Wolfe D. E. (1982). "Attitudes and Motivation of American Students of Spanish," *Canadian Modern Language Review*, 38 (2), 262-281.
- Nikolov, Marianne (1999). "Why Do You Learn English? Because the Teacher is Short. A Study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation," *Language Teaching Research*, 3 (1), 33-55.
- Noels, K.A., Clement R. ve Pelletier L.G. (1999). "Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation," *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-32.
- Noels, K.A. (2005). "Orientations to Learning German: Heritage Language Learning and Motivational Substrates," *The Canadian Modern Language Review*, 62 (2), 285-299.
- Oller, J. W., Hudson A. J. ve Liu P.F. (1977). "Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the United States," *Language Learning*, 27 (1), 1-23.
- Orlich, D.C., Harder R.J., Gibson H.W. ve Callahan R.J. (1998). *Teaching Strategies*, 5th Edition, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 3. Baskı, Akademi Kitabevi, Trabzon.
- Rivers, W. M. (1983). *Speaking in Many Tongues*, 3rd Edition, Cambridge University Press, New York.
- Rivers, W. M. (1984). *Communicating Naturally in a Second Language*, Cambridge University Press, New York.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*, Pegem, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2003). "Güdülenme ve Eğitim", *Hocalık Mesleğine Giriş*, (Der.: Veysel Sönmez), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Stern, H. H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, London.

- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA.
- Taşpınar, H.K. (2004). *Teachers' and Students' Perceptions of Teachers' Task-Related Motivational Strategy Use and Students' Motivation Levels*, Unpublished MA Thesis, Bilkent University Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Ur, P. (1998). *A Course in Language Teaching*, 3rd Edition, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, 3. Baskı, Alkım Kitabevi, İstanbul.
- Weiner, B. (1979). "A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences," *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Williams, M. ve Burden R. L. (1999). *Psychology for Language Teachers*, 2nd Edition, Cambridge University Press, Cambridge.