



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL
BECERİLERİ, BAŞARI ODAKLI MOTİVASYONLARI VE
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

SİNEM AYDIN

DANIŞMAN

Doç. Dr. BURCU DUMAN

BARTIN-2021



T.C.

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

**YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL
BECERİLERİ, BAŞARI ODAKLI MOTİVASYONLARI VE
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinem AYDIN

BARTIN-2021

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Burcu Duman danışmanlığında hazırlamış olduğum " Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiler" başlıklı program seçin tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

03.05.2021

Sinem AYDIN



ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının hazırlanma ve yürütülme sürecinde engin bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren ve önemli bilimsel katkılarda bulunan saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Burcu DUMAN'a; ders dönemim boyunca her zaman desteklerini hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Prof. Dr. Çetin SEMERCİ ve Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'a; hayatımın her evresinde olduğu gibi bu süreçte de her daim maddi ve manevi yanımda olan ablam Selen AVCI ve annem Seher ÖGE'ye; yüksek lisans eğitimime başlamada beni cesaretlendiren ve destekleyen sevgili eşim Mete AYDIN ve biricik oğlum Alen AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sinem AYDIN



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ, BAŞARI ODAKLI MOTİVASYONLARI VE İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Sinem AYDIN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2021, sayfa: 153

Araştırmanın amacı, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada, korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır ve araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yabancı dil hazırlık sınıflarında A1, A2 ve B1 seviyesinde lisans ve önlisans programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın verileri ‘Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği’, ‘Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği’ ve ‘İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. 21. yüzyıl becerilerinin bölüm, program türüne göre farklılaştığı, cinsiyet ve yabancı dil seviyelerine göre ise farklılaşmadığı saptanmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Başarı odaklı motivasyonlarının cinsiyet, bölüm, program türüne göre farklılaşırken, yabancı dil seviyelerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının cinsiyet, bölüm, program türüne göre

farklılaşırken, yabancı dil seviyesine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin, 21. yüzyıl becerileri ile başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyonlarını % 45; İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ise % 16 düzeyinde yordadığı sonucu elde edilmiştir. Bu tespitten hareketle, öğretmenlere 21. yüzyıl becerileri hakkında yeterli bilgi edinme ve sınıf içinde uygulayabilmeleri için hem yeni yöntem ve teknikler hem de yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu şekilde, yabancı dil derslerinde öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerini geliştirebilecek farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Başarı Odaklı Motivasyon, İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

THE RELATIONS BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' 21ST CENTURY SKILLS, ACHIEVEMENT ORIENTED MOTIVATION AND THEIR MOTIVATION TOWARDS ENGLISH

Sinem AYDIN

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2021, pp: 153

The aim of this study is to investigate the relationship between English Preparatory class students' 21st century skills, achievement-oriented motivation and their motivation for learning English. Correlational research design was used in the study and the study sample of the research consists of the students that studied at the A1, A2 ve B1 level undergraduate and associate degree programs in Bülent Ecevit University School of Foreign Languages English Preparatory classes in the 2019-2020 academic year. The data were collected via "Multidimensional 21st Century Skills Scale", "Achievement-Oriented Motivation Scale" and "Motivation for Learning English Scale". For the analysis of the data in the research; frequency, percentage, arithmetic mean, t test for independent groups, one way variance analysis, correlation analysis and regression analysis were used. As a result of the research, the 21st century skill levels of the foreign language preparatory class students were found to be relatively high. It has also been determined that the 21st century skill levels of students differed according to department and program type variables, but they did not differ in terms of gender and foreign language levels. The achievement-oriented motivation levels of the English Preparatory class students were found to be relatively high. It has also been determined that while the achievement oriented motivation levels of students differed according to gender, department, program type variables, they did not differ in terms of foreign language levels. The

motivation levels of English Preparatory class students to learn English were found to be relatively high. It has also been determined that while the motivation levels of students to learn English differed according to gender, department, program type variables, they did not differ in terms of foreign language levels. A moderate, positive and significant relationship has been found between the 21st century skills, achievement-oriented motivation and motivation for learning English of foreign language preparatory class students. It was also found that the metacognitive 21st century skills of foreign language class students predicted their achievement oriented motivation at a rate of 45% and their motivation for Learning English at a rate of 16%. From this point of view, in-service training on both new methods and techniques and new assessment and evaluation approaches can be given to teachers in order to gain sufficient information about 21st century skills and to apply them in the classroom. Thus, by using different teaching methods and techniques that can improve 21st century skills of students in foreign language classes, achievement-oriented motivation and motivation for learning English levels of students can be increased and enhanced.

Key Words: 21st Century Skills, Achievement-Oriented Motivation, Motivation for Learning English

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BEYANNAME.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ.....	xvi
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
1.7. Araştırmanın Önemi	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri.....	6
2.1.2. P21 Çerçevesi Yeterlilikleri.....	9
2.1.2.1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	9
2.1.2.2. Bilgi, Medya ve İletişim Teknolojileri Becerileri.....	11
2.1.2.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	13
2.1.3. 21.Yüzyıl Destek Sistemleri.....	14
2.1.3.1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Ölçme Değerlendirilmesi	14
2.1.3.2. 21. Yüzyıl Becerileri Programı ve Öğretimi	15
2.1.3.3. 21. Yüzyıl Öğretmen Mesleki Gelişimi	16
2.1.3.4. 21.Yüzyıl Öğrenme Ortamı	16
2.1.4. Motivasyon.....	17
2.1.4.1. Başarı Motivasyonu.....	19

2.1.4.2. İçsel Motivasyon	21
2.1.4.3. Dışsal Motivasyon.....	22
2.1.5. Yabancı Dil Motivasyonu	24
2.1.5.1. Bütünleşmeci Motivasyon	26
2.1.5.2. Araçsal Motivasyon.....	27
2.2. İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri İle İlgili Araştırmalar	28
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
2.2.2. Başarı Odaklı Motivasyon İle İlgili Araştırmalar	36
2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
2.2.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon İle İlgili Araştırmalar	42
2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
2.2.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyon ile ilgili Araştırmalar	48
2.2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.2.4.2. Yurt DışındaYapılan Araştırmalar	50
2.2.5. 21. Yüzyıl Becerileri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar	50
2.2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	51
2.2.5.2. Yurt DışındaYapılan Araştırmalar	51
2.2.6. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Araştırmalar	52
2.2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
2.2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
2.2.7. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti.....	55
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Çalışma Grubu.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	58
3.3.2. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği.....	60
3.3.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	62
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.5. Verilerin Analizi	64

4. BULGULAR VE YORUMLAR	65
4.1. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgu ve Yorumlar	66
4.1.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistik ve Yorumlar	66
4.1.2. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	67
4.1.3. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Program Türüne Göre Karşılaştırılması	68
4.1.4. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Bölümlere Göre Karşılaştırılması	69
4.1.5. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Seviyeye Göre Karşılaştırılması.....	71
4.2. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar ..	73
4.2.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistik ve Yorumlar	73
4.2.2. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	74
4.2.3. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Program Türüne Göre Karşılaştırılması	75
4.2.4. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması	77
4.2.5. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Seviyeye Göre Karşılaştırılması	79
4.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	81
4.3.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistik ve Yorumlar	81
4.3.2. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	82
4.3.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Program Türüne Göre Karşılaştırılması	83
4.3.4. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Bölümlerine Göre Karşılaştırılması	84
4.3.5. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Seviyeye Göre Karşılaştırılması	86
4.4. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri, Başarı Odaklı Motivasyonları ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgu ve Yorumlar ...	88
4.5. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Başarı Odaklı Motivasyon ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Bulgu ve Yorumlar ..	93
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuç	97
5.1.1. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Sonuç	97

5.1.2. Başarı Odaklı Motivasyona Yönelik Sonuç	101
5.1.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Yönelik Sonuç	103
5.1.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç	106
5.1.5. 21. Yüzyıl Becerileri ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç	107
5.1.6. Başarı Odaklı Motivasyon ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç	108
5.1.7. 21. Yüzyıl Becerilerinin Başarı Odaklı Motivasyon ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuç	108
5.2. Öneriler	109
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	109
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	110
KAYNAKÇA	111
EKLER	125
ÖZGEÇMİŞ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

Sayfa

No

No

2.1: 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi 8



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	57
3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı.....	57
3.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Seviyelerine Göre Dağılımı.....	57
3.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Program Türüne Göre Dağılımı.....	58
3.5: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları	59
3.6: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	60
3.7: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları.....	61
3.8: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	61
3.9: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları.....	62
3.10: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	63
4.1: 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar	66
4.2: Cinsiyete Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	67
4.3: Program Türüne Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	68
4.4: Bölümlere Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	70
4.5: Seviyelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	72
4.6: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar	73
4.7: Cinsiyete Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	74
4.8: Program Türüne Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	76
4.9: Bölümlere Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	77
4.10: Seviyelere Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları.....	79
4.11: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar	81
4.12: Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	82

4.13: Program Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	83
4.14: Bölümlere Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	85
4.15: Seviyelere Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	87
4.16: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyonları Arasındaki İlişki .	88
4.17: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki.....	90
4.18: Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Başarı Odaklı Motivasyonları Arasındaki İlişki	91
4.19: 21. Yüzyıl Becerilerinin Başarı Odaklı Motivasyonu Yordama Düzeyi	93
4.20: 21. Yüzyıl Becerilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik Motivasyonu Yordama Düzeyi .	95

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1: İzin Belgesi-1	125
EK 2: İzin Belgesi-2	126
EK 3: İzin Belgesi-3	127
EK 4: İzin Belgesi-4	128
EK 5: İzin Belgesi-5	129
EK 6: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	130
EK 7: Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği	132
EK 8: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	133



SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

- n : Öğrenci Sayısı
r : Korelasyon
p : Manidarlık Düzeyi

KISALTMALAR

- P21 : Partnership for 21st Century Learning
NRC : National Research Council
OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
BOM : Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında değişim kaçınılmazdır. Teknoloji sürekli olarak yaşama ve çalışma şeklimizi dönüştürmekte, bilgi ise katlanarak büyümektedir. Bireysel ve toplu olarak, demokrasideki vatandaşların ve günümüz öğrencilerinin bu değişen koşullara cevap verebilmeleri, bilinçli kararlar alabilmeleri, mevcut ve gelecekteki zorlukları çözebilmeleri için harekete geçmeleri gerekmektedir (NRC, 2001: 8). 21. yüzyıl öncelikle çok karmaşık bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması nedeniyle insanların iş, vatandaşlık ve kendini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu beceriler kapsamında 20. yüzyıldan oldukça farklıdır. Küreselleşme, göç, yeni teknolojiler, değişen pazarlar, uluslararası rekabet ve politik zorluklar öğrencilerin yirmi birinci yüzyılda hayatta kalmak ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin edinilmesini zorunlu kılmaktadır (Scott, 2015: 1-2). Eğitim sistemimizin hangi aşamalardan geçtiği, genç nüfusumuzu bilgi ve yenilikçiliğe dayalı hızla küreselleşen günümüz dünyasına ne kadar hazırlamakta olduğu sorusu genç ve dinamik potansiyele sahip kitlemizi dünya ekonomileriyle yarışacak seviyede eğitmek bir zorunluluk haline geldiğinden dolayı büyük önem taşımaktadır. Çünkü çağımızda ülkelerarası rekabetin odağında bilgi ve nitelikli eğitim almış bireyler yer almaktadır (Şirin ve Vatanartıran, 2014, 11).

Günümüzde ‘bilgi’ ülkelerin ekonomik kalkınması ve refah seviyesinin yükselmesinde en temel kaynaktır (Aktan, 2004: 13). Yirminci yüzyıl sanayi toplumu olarak dünde kalmış, çağımız bilgi çağı olarak değişmiştir. Toplumun sürdürülebilir gelişiminde ve refah seviyesinin yükselmesinde en önemli unsur bilgi, eğitilmiş insan ve beşeri sermayedir (Marangoz, 2008: 15). Howard Gardner çocuklarımızın bundan sonra “makinelere yapamadığı” işleri yapabilecek 21. yüzyıl bilgi ve “yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği yapabilme” gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu dönüşüm sürecinde, yüzyıllardır toplumların sadece çok küçük bir bölümünde olması yeterli olan bu beceriler 21. yüzyılda hayatta kalabilmek için bir tür “evrensel okuryazarlık” haline gelecektir (Akgündüz vd., 2015: 18).

İnsanın büyüme ve gelişiminin en önemli faktörü ve ilk iletişim aracı dildir (Valipour ve Aidinlou, 2014: 647). Dil birey, toplum ve kültür arasında çok güçlü bir köprü görevi üstlenmekte, ulusallaşma ve kendi varlığını ortaya koyma noktasında büyük bir rol oynamaktadır (Kolaç, 2008: 398). Dil öğrenme ve öğretme süreci dinleme, konuşma, okuma ve

yazmayı kapsayan dört temel beceriden oluşmaktadır. Kendi ana dilimizde sahip olduğumuz bu becerilerin çoğu, bir yabancı dile doğrudan aktarılabilen ve hedef dili anlamak ve kullanabilmek için sürekli çaba sarfetmemiz gerekmektedir (Scrivener, 2005: 26-27; Ersöz, 2000:1).

Uluslararasılaşma ve küreselleşme insanların farklı kültürlerle iletişim ve etkileşim içinde olmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu sebeple, çoğu eğitim sistemi öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmelerini hedeflemektedir. Tüm dünyada kabul gören İngilizce ise Türkiye eğitim programı içerisinde ilkökul 2. sınıftan başlayarak bütün kademelerinde hatta üniversitelerin önlisans ve lisans bölümleri programlarında ve hazırlık bölümlerinde yabancı dil olarak öğretilmesi hedeflenen ders olmuştur. Ancak, her bir kademedeki mezun olduktan sonra, öğrenciler çoğu zaman İngilizce öğrenmede hedeflenen düzeye ulaşamamaktadır. Günümüz dünyasında, öğrencilerin öğrenme sürecine getirdiği birçok farklılıklar, amaçlanan girdiyi anlama, bireylerin öğrenme sürecine yaklaşımı, kazandıkları bilgi ve becerileri gösterme şekilleri üzerinde önemli etkiye sahip pek çok faktör bulunması sebebiyle eğitim-öğretimi geliştirmeye ihtiyaç vardır (Ortega, 2018: 1). Çünkü okullardaki öğrencilerin hemen hemen çoğu öğrenme düzeyi, hızı ve motivasyonu bakımından büyük oranda farklılık göstermektedir (Bloom, 1976).

Motivasyonun yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen ana etkenlerden biri olduğu düşüncesi öğretmenler ve araştırmacılar tarafından geniş bir kabul görmüştür (Dörnyei, 1998: 43). Başarı motivasyonu, bireylerin yeterliliğinin söz konusu olduğu durumlardaki motivasyonu ifade etmektedir (Nicholls, 1984: 328). Öğrencilerin akademik yaşamları zorlu ve karmaşıktır. Okullarda, öğrencilerden akademik faaliyetlerde bulunmaları ve kendilerinden beklenen yeterlilik standartlarını karşılamaları beklenir (Wentzel ve Miele, 2009). Öğrencilerin bu faaliyetlerdeki başarısını anlamının merkezinde motivasyon, yani bu görevlere getirdikleri enerji, inançlar, değerler, hedefler ve bunları başarmak için belirledikleri standartlar yer almaktadır. Bu görevleri yerine getirmenin doğasında olan motivasyonel zorluklar göz önüne alındığında, çocukların eğitim kariyerlerinin çeşitli aşamalarında akademik ve sosyal sonuçlara ulaşmak için nasıl ve neden motive edildiklerine ilişkin sorular 40 yılı aşkın süredir araştırmalarda birinci sırada yer almaktadır (Nicholls, 1984: 328).

Bu bakımdan geleceğimizin teminatı, bugünü yarınları olan öğrencilerimizin bu becerilere sahip olması eğitim sistemimizin başarılı olması için büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple,

mevcut araştırma, bir yıllık İngilizce hazırlık sınıflarına tabii tutulan öğrencilerin, 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırarak ileriki çalışmalara önerilerde bulunacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri, Başarı Odaklı Motivasyonları ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
2. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri cinsiyete, bölüme, öğretim türüne ve yabancı dil seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonları ne düzeydedir?
4. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonları cinsiyete, bölüme, öğretim türüne ve yabancı dil seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları ne düzeydedir?
6. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları cinsiyete, bölüme, öğretim türüne, yabancı dil seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?
8. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisi nedir?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda samimidir.
2. Çalışmada öğrencilerin verdikleri cevaplarda herhangi bir dış etken etkili olmamıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 bahar dönemi ve bu dönemde örnekleme oluşturan Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri ve elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilere uygulanan ölçekle edinilen bilgilerle sınırlıdır.
3. Araştırma 2 ders saati kapsamında sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

21. yüzyıl becerileri: İletişim, işbirliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, bilgi, medya ve iletişim teknolojileri becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri gibi yeterlilikleri kapsayan temel yetkinlikler.

Başarı Motivasyonu: Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı motivasyonunu ifade etmektedir.

1.7. Araştırmanın Önemi

Son yarım yüzyılda, yükseköğretimde kapsam ve çeşitlilik açısından eşi benzeri görülmemiş bir akademik devrim gerçekleşmiştir. Uluslararasılaşma ve küreselleşme son zamanlarda yükseköğrenim tartışma ve araştırmalarında ana temalar haline gelmiştir. Ülkemiz 2023 yılında dünyanın 10 büyük ekonomisinden birisi olmayı hedeflemektedir ve bu hedefe ulaşabilmenin ancak nitelikli toplum, nitelikli bilgi üretimi ve nitelikli insan faktörü ile mümkün olabileceği ön görülmektedir. Çünkü, günümüzdeki potansiyel ekonomik ve küresel krizlerle ilgili artan endişeler, bugünün öğrencilerinin beklenmedik gelişmelerin üstesinden gelmek için gerekli olan eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirliğine dayalı ve iletişim becerilerinin birleşimine sahip olup olmadığını sorgulamasına neden olmaktadır. İngilizce tüm dünyada ortak dil olarak kabul edilir ve en az bir yabancı dil öğrenmek, küreselleşen dünyamızda hem bir kariyer hem de entelektüel bir gereklilik haline gelmiştir. Ayrıca, ikinci dil olarak tercih edilen İngilizcenin

uluslararası bir dil olması, günümüzde ikinci bir dil öğrenmeye ilişkin ilginin giderek artması ve gelecekteki kariyer planlamaları için gerekli görülmesi gibi unsurların dil öğrenmeye yönelik motivasyonu etkilediği düşünülmektedir. İlgili alanyazında motivasyon ile ilgili çalışmaların oldukça yaygın olduğu görülmekte ancak 21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmaların ülkemizde 2015 yılından itibaren daha çok ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde ele alınmaya başladığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon konuları ile ilgili çalışmaların ayrı olarak ele alındığı görülmekle beraber bu üç konunun ilişkisel olarak ele alındığı mevcut bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve bu üç değişken arasındaki ilişki belirlenerek elde edilen verilerin motivasyon ve beceri düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalara rehberlik ve örnek teşkil edeceği için alana ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemli görülmüştür.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili kuramsal çerçeve ile yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar öncelikli olarak “Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar”, “Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Araştırmalar”, “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar” olarak ele alınmıştır. Daha sonra “21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Araştırmalar”, “21. Yüzyıl Becerileri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar”, “Başarı Odaklı Motivasyon ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar” olmak üzere toplam altı başlık altında ele alınmıştır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, sırasıyla 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon konuları etrafında şekillenmiştir.

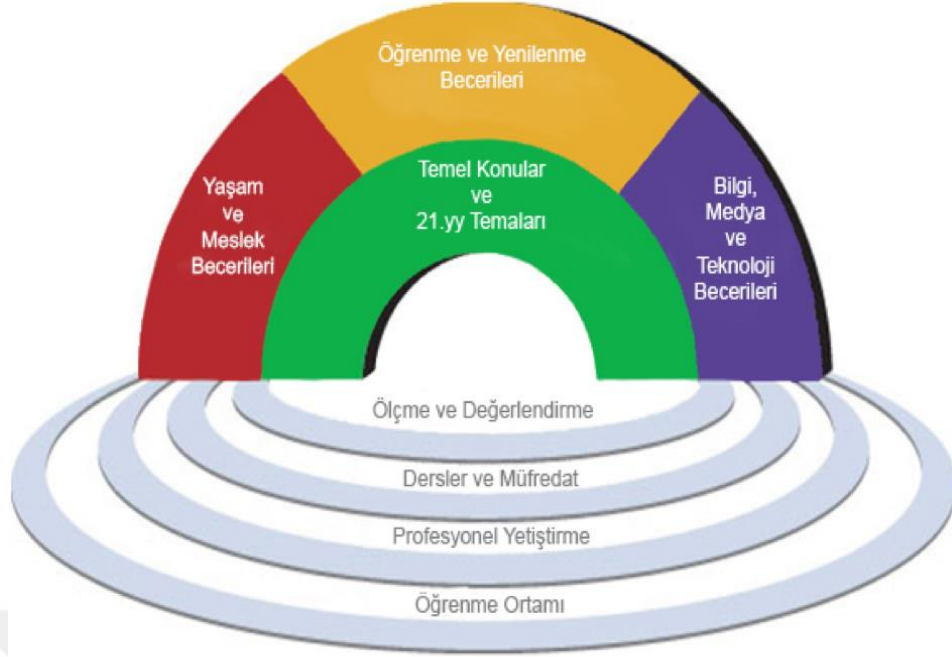
2.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri

Eğitim, bireyleri bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan becerilerle donatmada yeni zorluklarla karşı karşıyadır. Bilgi ekonomisinin taleplerini karşılamak için eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının değiştirilmesi yeterli değildir. Bu bağlamda, karmaşık sorunlara esnek bir şekilde karşılık vermek, etkili iletişim kurmak, bilgiyi dinamik bir şekilde yönetmek, ekipler halinde çalışmak ve çözümler üretmek, teknolojiyi etkin kullanmak ve sürekli yeni bilgi üretmek çok önemlidir. Bütün bunların hepsi yirmi birinci yüzyılda ihtiyaç duyulan becerilerdir (Griffin ve Care, 2014: 5). 21. yüzyılda öğrencilerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları beceriler yeni değildir. Asıl yeni olan, ekonomimizdeki ve dünyadaki değişimlerin, kolektif ve bireysel başarıların bu becerilere sahip olmayı gerektirmesidir (Rotherman ve Willingham, 2010: 17). İçinde bulunduğumuz dönemde öğretimin doğası da değişmekte, kurumlar 21. yüzyıl öğrenenlerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için değişiklik yaparak daha da girişimci hale gelmektedir. Günümüz dünyasında bireylerin hayatta kalabilmesi ve başarılı olabilmesi için, eleştirel düşünebilme, problem çözme, iletişim kurma, işbirliği yapma, bilgiye ulaşma, araştırma yapma ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilme becerileri bireylere sadece iş hayatında değil, aynı zamanda kişisel ve toplumsal yaşam kalitesi içinde gereklidir (Greenhill, 2010: 7).

Küreselleşmenin, bilginin ve toplumsal değişimin hızlandırılmasının gerçekleri göz önüne alındığında, öğrencilerin ne öğrendikleri kadar, nasıl ve ne zaman öğrendiklerinin de değiştiği oldukça açıktır. Dolayısıyla, okullar hızlı teknoloji, araştırma ve toplumsal değişimlere ayak uydurabilmek için daha fazlasını yapmalıdır. Bu sebeple, öğrencilerin günümüzün bilgi tabanlı küresel toplumunda başarılı olmaları ve 21. yüzyıl becerilerini kullanmada etkin olabilmeleri için üç temel unsur gereklidir (Lemke, 2002: 2; Rotherman, 2010: 19):

1. Toplumumuz günümüz öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu 21. yüzyıl becerilerini kabul etmeli, eğitimciler programların tamamlanmasını ve içeriğin aynı kalmasını sağlamalıdır.
2. Okullar, öğrenmede yeni yaklaşım ve öğrenci merkezli yöntemler (probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme) benimsemeli, eğitimciler için kişisel mesleki gelişim programlarını yenilemelidir.
3. Okullar öğrenmeyi ve daha karmaşık görevleri doğru bir şekilde ölçebilecek yeni değerlendirme şekillerine yönelmelidir.

Sonuç olarak toplum ve ekonomideki bu gelişmeler, eğitim sistemlerinin gençleri ortaya çıkan yeni sosyalleşme biçimlerinden faydalanmalarını ve ana varlığın bilgi olduğu bir sistemde ekonomik kalkınmaya aktif olarak katkıda bulunmalarını sağlayan yeni beceriler ve yetkinliklerle donatmalarını gerektirmektedir. Bu beceriler ve yeterlilikler, ortaya çıkmakta olan ekonomik ve sosyal kalkınma modellerinin ihtiyaçları doğrultusunda ‘21. Yüzyıl Beceri ve Yeterlikleri’ olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi ve iletişim teknolojileri Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim programlarında temel beceriler olarak belirlenmiştir. (Ananiadou ve Claro, 2009: 28). “21.Yüzyıl Becerileri” olarak adlandırılan bu beceriler karmaşık problemleri çözmeyi, görevler hakkında eleştirel düşünebilmeyi, çeşitli kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeyi ve çeşitli farklı teknikler kullanabilmeyi, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilmeyi, hızla değişen ortamlara ve koşullara uyum sağlamayı gerektirmektedir. Aynı zamanda, işini etkin bir şekilde yönetme ve kendi başına yeni beceriler ve bilgiler edinme gibi geniş bilişsel ve duyuşsal becerilere sahip olmayı zorunlu kılmaktadır (NRC, 2012: 1). Uygulayıcılara bu becerileri temel akademik konuların öğretimi ile bütünleştirmelerine yardımcı olmak için P21 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi olarak bilinen birleşik bir vizyon geliştirmiştir. Bu çerçeve, öğrencilerin iş ve yaşamda başarılı olmak için uzman olmaları gereken bilgi, beceriler, deneyimler ve okuryazarlıkları açıklamaktadır (P21, 2009: 1).



Şekil 2.1: 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (P21, 2009).

Şekil 1’de yer alan P21 öğrenme çerçevesinde görselin odak noktasında öğrenenler için temel konular ve ana temaları bulunmaktadır. Temel konular İngilizce, okuma, dil ile ilgili konular, dünya çapında kullanılan diller, sanat, matematik, ekonomi, fen, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık gibi konuları içermektedir. Bu konulara ek olarak, okullar sadece temel konularda ustalaşmaya odaklanmamalıdır ve 21. yüzyıl disiplinlerarası temaları anahtar konulara dönüştürerek çok daha yüksek seviyelerde akademik içeriğin anlaşılmasını teşvik etmelidir. Bu temalar küresel farkındalık, finansal, ekonomik, işletme ve girişimcilik, sağlık ve çevre okuryazarlığı olarak belirlenmiştir. P21 çerçevesinin gökkuşağını yansıtan ve görselin odak noktasındaki ana temaları kapsayan bölümünde ise 21. Yüzyıl becerileri yer almaktadır. Bu beceriler öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve meslek becerilerinden oluşmaktadır. Öğrenme ve yenilenme becerileri yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi becerileri açıklamaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri bilgi, bilgi ve iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı; yaşam ve kariyer becerileri ise esneklik ve uyum, girişkenlik ve öz-yönetim, liderlik ve sorumluluk, üretkenlik ve sorumluluk, girişim ve öz-yönelim ve sosyal ve kültürler arası beceriler gibi alt yeterlilikleri ifade etmektedir. Bütün bu anahtar konular ve beceriler ise 21. yüzyıl destek sistemleri üzerine inşa edilmiştir. Bu sistemler en üst ve en dar olandan, en aşağı ve en kapsayıcı olana doğru bir hiyerarşi içerisinde ve 21. yüzyıl becerilerinin ölçme-değerlendirilmesi, 21. yüzyıl programı ve öğretimi, 21. yüzyıl mesleki gelişimi ve 21. yüzyıl öğrenme çevresinden

oluşmaktadır (P21, 2019). Sonuç olarak, bu hızlı değişim çağında, sadece okullarda başarılı olmak artık önceki nesillerde olduğu gibi ömür boyu sürecek bir işi veya kariyeri garanti etmemekte ve yalnızca bu sürekli değişimi tartışma ve yeni durumlar için kendilerini yeniden keşfetme bilgi ve becerisine sahip kişilerin başarılı olması öngörülmektedir. 21. yüzyıl becerileri yeterlilikleri, insanlara öğrenmeye devam etme, değişime uyum sağlama yeteneği vermektedir. Aynı zamanda büyüyen ve gelişen ekonomide yer almanın bir anahtarı ve çağımızın yeni vatandaşlık hakkıdır (Kay, 2010).

2.1.2. P21 Çerçevesi Yeterlilikleri

P21 çerçevesinde yer alan beceriler şöyle tanımlanmıştır;

2.1.2.1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

Öğrenme ve yenilenme becerileri 21. yüzyılda daha karmaşık bir yaşam ve çalışma ortamına hazır olan ve olmayan öğrencileri ayırt edici beceriler olarak kabul edilmektedir. Günümüz öğrencilerini geleceğe hazırlamak için bu beceriler yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği yapma gibi yeterlilikler olarak belirlenmiştir (P21, 2009: 3).

Yaratıcılık

Yaratıcılık günümüzde eğitimcilerin üzerinde durduğu 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır (Piirto, 2011). Çünkü, küreselleşme, karmaşık yaşam ve çalışma ortamları sayesinde yaratıcılık öğrencilerin geliştirmesi gereken en gerekli becerilerden biri haline gelmiştir. Yaratıcılık, üretken bir kişinin 21. yüzyılda edinmesi gereken ve tüm meslek sektörlerinde büyük ölçüde aranan temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Maznah, 2017: 6-14). Gardner (1997)'e göre yaratıcılık sorunları çözme ve yeni sorular sorma becerisidir. Lucas (2001) yaratıcılığı tüm zekalarımızın birlikte çalıştığı görmeyi, düşünmeyi ve yenilik yapmayı içeren bir zihin durumu olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda, yaratıcı insanların kendilerine verilen varsayımları sorguladıklarını, dünyayı farklı gördüklerini, denemekten, risk almaktan ve hata yapmaktan mutlu olduklarını belirtmiştir. Demirel (2007) ise yaratıcılığı yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözümler bulma ve bir senteze ulaşma düşüncesi sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak, yaratıcılığın doğuştan geldiğini ve en önemli özelliğinin özgünlük ve yenilik olduğunu, devamlılığı, gelişimi ve ortaya çıkması bireyler

arasında farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Başka bir deyişle, yaratıcı bir şekilde düşünerek çeşitli fikir üretme tekniklerini kullanabilme, yeni fikirler içeren yazılar oluşturabilme, fikirleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirme, yeni ve farklı görüşlere açık olma ve gruplar halinde çalışıp sorumluluk üstlenebilme becerilerini geliştirmeyi ifade etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 59). Bu sebeple, sınıf ortamında yaratıcı etkinlikleri uygulayarak iş dünyasında çok gerekli olan yaratıcı düşünme ve yaratıcı davranma becerilerini öğretmek günümüz öğretmenlerinin temel amacı olmalıdır (Maznah, 2017: 6-14).

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünme, entelektüel olarak disiplinli bir şekilde düşünme sanatıdır (Paul ve Elder, 2004). Eleştirel düşünme çok basit bir beceri değildir ve günlük hayatta karar verme, problem çözme gibi birçok bilişsel işlem gerektirdiği için hayatımızda çok önemli bir yere sahiptir (Maznah, 2017: 50). Eleştirel düşünme çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla insanın olduğu dünyaya karşı bir savunma ve istenen bir sonucun olasılığını arttıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır (Halpern, 1996: 5). Demirel (2007) eleştirel düşünmeyi gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma düşüncesi sağlayan yaklaşım olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda, eleştirel düşünmenin tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme gibi beş ana kuralı olduğunu ve her yaştaki insana öğretilabileceğini ifade etmiştir. Burden ve Byrd (1994) ise, eleştirel düşünmeyi bir dizi bilişsel beceri gerektiren üst düzey bir düşünme etkinliği olarak sınıflandırmıştır. Başka bir deyişle, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi etkili ve sistemli düşünme, bilgi ve konular arasında bağlantı kurabilme ve sentezleyebilme, bilgiyi yorumlama ve analizlere göre en iyi sonuca ulaşma, öğrenme süreçleri ve deneyimlerine dayanarak eleştirel yansıtma yapabilmeyi ifade etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 53). Sonuç olarak, öğrencileri zorlu geleceğe hazırlamada her öğrencinin edinmesi gereken 21. yüzyıl becerilerinden biridir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel düşünmenin temel unsurları olan analiz etme, değerlendirme, yorum yapabilme, problem çözme ve doğru kararlar vermeyi öğretmeleri gerekmektedir. (Maznah, 2017: 50).

İletişim ve İşbirliği

İnsanın büyüme ve gelişiminin en önemli faktörü ve ilk iletişim aracı dildir (Valipour ve Assadi, 2014: 647). Dil birey, toplum ve kültür arasında çok güçlü bir köprü görevi üstlenmekte,

ulusallaşma ve kendi varlığını ortaya koyma noktasında büyük bir rol oynamaktadır (Kolaç, 2008: 398). Dil öğrenmenin esas amacı iletişim kurmaktır ve bir iletişim aracı olan konuşma oldukça önemli bir beceridir. Dolayısıyla öğrenciler akademik hayatlarında eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için bu beceriyi geliştirmek zorundadır. Bu sebeple, 21. yüzyılda öğrencilerimizi sadece içerikte değil sözlü iletişimde de becerikli olmaya hazırlamamız gerekmektedir (Maznah, 2017: 33). Etkili iletişim süreç içerisinde bilgiyi işleme, dönüştürme, biçimlendirme, fikir sunma gibi analitik çalışma gerektiren kritik bir aşamadır. Etkili iletişim kurabilmek için uygun iletişim araçlarının kullanımı, doğru dilin kullanımı ve bağlama bağlantılı tüm hususlar gibi pratik becerilere ihtiyaç vardır (Ananiadou ve Claro, 2009: 10).

İşbirliği, ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmak anlamına gelmektedir. Aynı zamanda başarı, akıl yürütme, motivasyon, öğrenme aktarımı, kişilerarası iletişim, arkadaşlık, önyargı, bireysel farklılıklara değer verme, öz saygı, sosyal yeterlilik ve destek gibi birçok farklı öğretim sonucunu etkileyen bir insan çabasıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994: 4-16). İşbirlikçi görev yapıları, iki veya daha fazla öğrencinin bir görevin tamamlanması için birlikte çalışmalarının teşvik edildiği durumlardır (Watson, 1992: 84). İşbirlikli problem çözme becerisi; bireyin, bir gruptaki diğer kişilerin bakış açısını tanıma, bilgi ve deneyimlerini yapıcı bir şekilde kullanarak üyesi olduğu gruba katkıda bulunma, bu katkıları nasıl yöneteceğini tanıma ve bilgi, anlayış oluşturma ve geliştirme kapasitesi gibi unsurları içermektedir (Griffin ve Care, 2014: 8). Bu beceriler çok çeşitli yöntemlerle; sosyal, fiziksel, yüz yüze, sanal veya teknoloji yoluyla başkalarıyla doğrudan iletişim kurarak ve birlikte çalışarak öğrenilebilir. Özellikle iletişim ve işbirliğini içeren takım öğrenme projeleri bu becerileri geliştirmenin en iyi yoludur. Kısacası, iletişim ve işbirliği, düşünce ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade edebilme, etkin şekilde dinleme, işbirliği içinde etkin ve saygılı bir şekilde farklı takımlar ile çalışma yeteneğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, esnek, istekli ve işbirlikli durumlarda ortak sorumluluk sahibi olabilme ve takım üyelerinin bireysel katkısını takdir edebilme yeterliliği göstermeyi ifade etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 56).

2.1.2.2. Bilgi, Medya ve İletişim Teknolojileri Becerileri

Toplum değiştikçe, yaşamın karmaşıklığını tartışırken vatandaşların ihtiyaç duydukları beceriler de değişmektedir. Özellikle son yıllarda, eğitim sistemimiz tüm öğrencilerin eleştirel okuma, ikna edici bir şekilde yazma, mantıklı bir şekilde düşünme ve öğrenme, matematik ve fen bilimlerindeki karmaşık problemleri çözmelerini beklemektedir. ‘Okuryazarlık’ terimi

aslında okuma ve yazma becerisi üzerine odaklanmaktadır. Ancak son yıllarda, bu terim bir bilgi alanındaki yeterliliği tanımlamak için de kullanılmakta ve literatürde okuryazarlık konusundaki kavramların genişliğinden dolayı "okuryazarlık" kelimesi oldukça sık kullanılmaktadır.

Eğitim programlarımız tüm öğrenciler için yüksek okuryazarlık başarısı sağlayacak yüksek teknoloji, yüksek performanslı bir öğrenim organizasyonuna dönüştürülmelidir (Lemke, 2002: 11). Çünkü 21. yüzyıldaki insanlar çoklu bilgiye erişim, teknoloji araçlarındaki hızlı değişimler, bireysel katkı ve işbirliği yapma yeteneği gibi çeşitli özelliklerle donanmış teknoloji ve medya odaklı bir ortamda yaşamaktadır. Dolayısıyla 21. yüzyılda etkin olabilmek için vatandaşlar ve çalışanlar bilgi, medya ve teknoloji ile ilgili çeşitli fonksiyonel ve eleştirel düşünme becerilerini ortaya koyabilmelidir. Bilgi, medya ve iletişim teknolojileri becerileri bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı yeterlilikleri olarak belirlenmiştir (P21, 2009: 5).

- Bilgi okuryazarlığı: Çok sayıda çeşitli bilgi kaynağından bilgiye ulaşma, bilgiyi etkili kullanma, düzenleme ve değerlendirme, bilgi kullanımı ve erişimini kapsayan etik ya da yasal konuların uygulanması ile ilgili temel bir anlayışa sahip olabilmeyi ifade eder.
- Medya okuryazarlığı: Medya iletilerinin nasıl, neden ve ne amaçla oluşturulduğunu anlayabilme ve kitle iletişim araçlarını analiz ederek medya ürünleri oluşturabilme, bireylerin iletileri nasıl farklı yorumladıkları, görüş ve fikirlerine ne şekilde yer verilip verilmediği ile ilgili birtakım becerileri yansıtmaktadır.
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı (BİT): Bilgi ve iletişim teknolojileri 21. yüzyılın en önemli araçlarından ve 21. yüzyıl öğrenenleri teknoloji kullanımında ebeveynlerinden veya öğretmenlerinden daha akıcıdır. Öğrencilerimizin bu güçlü araçların karmaşık öğrenme ve yaratıcı görevlere en iyi şekilde nasıl uygulanacağı konusunda her zaman rehberliğe ihtiyaçları olacaktır. Bilgi, medya ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı sürekli gelişmekte ve teknolojiyi yönetmede çok önemlidir. Teknolojiyi, iletişim araçları ve sosyal ağları araştırma yapma, bilgiye ulaşma, düzenleme, değerlendirme ve iletişim kurmada etkin bir şekilde kullanabilme becerilerini yansıtmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009: 67).

2.1.2.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Teknolojiye dayalı 21. yüzyıl dijital ekonomisinin çalışma koşulları ve temposu çok hızlı değişmekte ve giderek artmaktadır (Kivunja, 2015). Küreselleşme, çok kültürlülük, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımındaki artış etik zorlukları da beraberinde getirdiği için etik ve sosyal etkiyle alakalı beceri ve yetkinlikler 21. yüzyılın çalışanları ve vatandaşları için önem taşımaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009: 11). Rekabetçi bilgi çağında karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarını idare etme yeteneği, öğrencilerin yeterli yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Çünkü günümüz yaşam ve çalışma ortamları, düşünme becerileri ve içerik bilgisinden çok daha fazlasını gerektirmektedir (P21, 2009: 6). Onları bu becerilerle donatmak, yalnızca onları daha iyi eğitilmiş bireyler haline getirmekle kalmayacak, aynı zamanda 21. yüzyılın dijital ekonomisinde ticarete ve sivil hayata daha fazla katkıda bulunabilecek daha iyi vatandaşlar haline gelmesine yardımcı olacaktır (Kivunja, 2015). P21 (2009) yaşam ve kariyer becerileri unsurlarını şu şekilde ifade eder:

- Esneklik ve uyum: Esneklik ve uyum becerileri 21. yüzyılda öğrenme, iş ve vatandaşlık için gerekli becerilerdir. Çeşitli rol, iş sorumlulukları, programlar ve ortamlara uyum sağlama, farklı iş ortamlarında etkili bir şekilde çalışabilme, övgü, terslikler ve eleştirilerle olumlu bir şekilde başa çıkabilme, çok kültürlü ortamlarda farklı görüş ve inançlar arasında denge kurup anlayış gösterebilmeyi yansıtır.
- Girişkenlik ve öz-yönetim: Kısa ve uzun vadeli hedefler belirleyip zamanı etkili kullanabilme, görevleri hatasız bir şekilde tamamlayabilme, öğrenmeyi yaşam boyu süren bir süreç olarak algılama ve geçmiş deneyimleriyle ilgili öz eleştiri yapabilme becerisini ifade eder.
- Sosyal ve kültürlerarası iletişim: Kültür farklılıklarından bağımsız olarak ekip üyeleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkili ve yaratıcı çalışma yeteneği 21. yüzyılın yaşamsal bir becerisidir. Kültürel ve sosyal farklılıkları anlamak ve bunlara uymak ve bu farklılıkları sorunlara daha yaratıcı fikirler ve çözümler bulmak için kullanmak 21. yüzyıl boyunca önem kazanacaktır. Başkaları ile etkileşim içinde olup farklı gruplarla uyum içerisinde çalışabilme, kültürel farklılıklara saygı duyarak çeşitli sosyal ve kültürel geçmişe sahip insanlarla etkili bir şekilde çalışabilme, farklı görüş ve değerlere açık olabilme ile ilgili becerileri yansıtır.

- Üretkenlik ve hesap verebilirlik: Proje yönetme ve ahlaklı bir şekilde çalışarak yüksek kaliteli ürünler üretme, takımlarla işbirliği içinde farklılıklara saygı duyma ve takdir etme, çalışmalarının sonuçlarından sorumlu olma ve hesap verebilmeyi yansıtır.
- Liderlik ve sorumluluk: Bu becerileri edinen öğrencilerin başkalarına liderlik ve rehberlik etmeleri gerekmektedir. Hedefler doğrultusunda başkalarını ikna etme ve yönlendirmede kişilerarası problem çözme becerilerini kullanabilme, etki ve güç kullanımında tutarlı ve etik davranış sergileyerek toplumun çıkarlarına karşı sorumlu davranabilmeyi ifade eder (Trilling ve Fadel, 2009: 77-85).

2.1.3. 21. Yüzyıl Destek Sistemleri

Aşağıda açıklanan unsurlar, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine hakim olmasını sağlamak için gerekli kritik sistemlerdir. 21. yüzyıl standartları, değerlendirmeleri, eğitim programı, öğretimi, mesleki gelişimi ve öğrenim ortamları, günümüz öğrencileri için 21. yüzyıl sonuçları üreten bir destek sistemi üretmek için uyumlu hale getirilmelidir (P21, 2019),

2.1.3.1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Ölçme Değerlendirilmesi

Eğitim politikasında değerlendirme öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ölçmede merkezi bir rol oynamakta ve rutin olarak yapılmaktadır. Ancak okullardaki değerlendirmeler öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme yeteneklerini yeterince ölçmemekte, daha ziyade çoktan seçmeli testler kullanılarak öğrenenlerin hatırlama yeteneği ölçülmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin okullarda edindikleri bilgi ve becerileri 21. yüzyılın çalışma alanında hızla artan teknolojik ve küresel dünyada başarılı olmak için uygulamaları gerekmektedir. Fakat okullarda daha çok dil, matematik, sosyal ve fen bilgisi gibi temel içerik alanlarındaki bilgiler ölçülmekte 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine odaklanan bir değerlendirme bulunmamaktadır (Greenhill, 2010: 20). Eleştirel düşünme ve analiz gibi üst düzey beceriler de çoktan seçmeli testlerle değerlendirilebilir fakat bu testlerin daha da ötesine geçebilecek daha fazla yaratıcılığı teşvik edecek sistemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Rotherham, 2009: 20).). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) 2009'da yürüttüğü bir çalışmanın sonuçlarına göre çoğu ülkenin veya bölgenin, zorunlu eğitime ilişkin düzenlemeleri, kılavuzları ve önerileri 21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerini kapsamaktadır. Bununla birlikte, bu beceri ve yeterliliklerin belirli tanımları veya net bir biçimlendirici veya düzey belirleyici değerlendirme stratejileri yoktur. Aynı zamanda, 21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesi veya geliştirilmesi hedefleyen birkaç öğretmen

yetiştirme programı bulunmaktadır. Ayrıca bu becerilerin çoğunun müfredat alanları boyunca, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili olanlar ise ayrı olarak öğretildiği sonucuna varılmıştır. Türkiye'de ise özellikle bu beceri ve yetkinlikleri hedefleyen öğretmen yetiştirme programları ve değerlendirme politikası bulunmamaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009: 29). P21 (2019)'a göre 21. yüzyılın ölçme ve değerlendirilmesinde;

- 21. yüzyıl becerilerini ölçmede teknoloji ile geliştirilmiş, dengeli biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler gereklidir
- Öğrenci performansı ile ilgili faydalı geri bildirimlerde bulunulmalıdır.
- Eğitimci ve işverenlere 21. yüzyıl becerilerinin ustalıklarını gösteren öğrenci çalışmalarının dosya gelişimi sağlanmalıdır.
- Eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerinde yüksek düzeyde öğrenci yeterliliğine ulaşmadaki etkinliğini değerlendirmek için dengeli bir dosya ölçütü sağlanmalıdır.

2.1.3.2. 21. Yüzyıl Becerileri Programı ve Öğretimi

Günümüz okullarında herkes için uygun, standart bir eğitim programı bulunmamaktadır. Öğrenci nüfus özelliklerinin gittikçe değişmesi eğitimcilerin içerik ve öğretimi geliştirmede aktif bir rol oynamasını gerektirmektedir. 21. yüzyıla yönelik bir eğitim programı, düşünme ve yenilik becerileri, bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığını ve tüm akademik konular ve disiplinlerarası temalar bağlamında yaşam ve kariyer becerilerini harmanlayarak öğretmen ve öğrenci standartlarıyla uyumlu hale getirebilmelidir (Greenhill, 2010: 17). Bütün bu beceriler öğrencilerin işbirliği yapmasını, özgün problemler üzerinde çalışmasını ve topluluğa katılmasını sağlayan probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi 21. Yüzyılda oldukça önem taşıyan öğrenci merkezli yaklaşımlarla içerik bilgisi bağlamında öğretilmelidir (Rotherham, 2009: 19). P21 (2019)'a göre 21. yüzyıl eğitim programı:

- 21. yüzyıl becerilerini temel konular ve 21.yüzyıl disiplinler arası temalar bağlamında ayrı bir şekilde öğretmeli,
- 21. yüzyıl becerilerini içerik alanlarına uygulamak ve öğrenmeye yetkinlik temelli bir yaklaşım getirmek için fırsatlar sunmalı,

- Teknoloji kullanımını destekleyen, sorgulamaya ve probleme dayalı yaklaşımları ve üst düzey düşünme becerilerini bütünleştiren yenilikçi öğrenme metotları sağlamalıdır.

2.1.3.3. 21. Yüzyıl Öğretmen Mesleki Gelişimi

Öğretmenler arasında işbirliği 21. yüzyıl becerileri hareket planının önemli bir parçasıdır ve profesyonel gelişim için oldukça önemlidir (Rotherham, 2009: 19-20). 21. yüzyıl beceri hareketinin başarısı, dünyadaki bütün sınıf ve okullarda her gün neler olduğunu değiştirmeye bağlıdır. Bu değişimi başlatacak kişiler öğretmenlerdir ve 21. yüzyılda etkin bir rol alabilmek için yeterli bilgi, beceri ve desteğe sahip olmaları gerekmektedir. Bütün öğretmenlere hitap eden öğretmen mesleki gelişim programları bulunmakta ve bu programlar eğitimcilerle araştırma, tasarım ve işbirliğine dayalı proje öğretim yöntemleri dahil olmak üzere 21. yüzyıl becerilerinin teknoloji ve değerlendirmelerini günlük ders çalışmalarında etkin bir şekilde nasıl kullanacakları hakkında bilgilendirmektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 136). Aynı zamanda bu eğitici hazırlık programları, eğitimcilerin meslektaşları ile işbirliği yaparak sürekli gelişimin programlarda uzun vadeli uygulanmasını sağlamaktadır (Greenhill, 2010: 22). 21. yüzyıl kişisel gelişim programları ile eğitimciler (P21, 2019: 8):

- 21. yüzyıl becerilerini, araçlarını ve öğretme stratejilerini sınıf-içi uygulamalarına dahil etme,
- Proje odaklı öğretim yöntemleri kullanarak problem çözme, eleştirel düşünme ve diğer 21. yüzyıl becerilerini nasıl geliştirebileceğini anlayabilme.
- Öğrenciler için 21. yüzyıl becerilerini en iyi şekilde destekleyen sınıf içi öğrenme türlerini kullanabilmeleri için 21. yüzyıl profesyonel öğrenme topluluklarına katılabilme,
- Öğrencilerin belirli öğrenme stillerini, zeka çeşitlerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirleme becerilerini geliştirebilecekler.

2.1.3.4. 21.Yüzyıl Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı eğitim programlarının önemli bir parçasıdır ve 21. yüzyılın bilgi ve beceri kazanımını en iyi şekilde destekleyebilecek yapıları, politikaları ve stratejileri belirlemek, bu tür bir öğrenmeyi teşvik edecek bir ortam yaratma yolunda ilk adımdır. Öğrenme ortamlarında

“insan ağını” güçlendirmek 21. yüzyıl öğrenme ortamlarının en önemli özelliklerinden birisidir. Dolayısıyla programdaki öğrenme ortamları için 21. yüzyıl vizyonu oluşturulmalı, fiziksel ve teknik altyapının 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini desteklediğinden emin olunmalıdır. Öğretmen adaylarına, güncel teknolojik araç ve kaynakların kullanımının öğretiminde yeterli destek sağlanmalı ve bu araçların diğer pedagojik faaliyetlerle beraber onların içine derinlemesine entegre edilmesi önemli bir ayrımdır (Greenhill, 2010: 22). Kısacası, 21. yüzyıl öğrenme ortamı bina, sınıf ve tesislerin fiziksel yapısı, okulların plan, program, kurs ve aktiviteleri, eğitim teknolojilerinin altyapısı, profesyonel öğretmen ve yönetici toplulukları, okulun kültürel yapısı, eğitim sistemi politikaları ve topluluk katılımı gibi önemli unsurları içermektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 139). 21. yüzyıl öğrenme ortamlarında (P21, 2010: 8):

- 21. yüzyıl becerilerinin öğretim ve öğrenimini destekleyecek öğrenme uygulamaları, bireysel destek ve fiziksel ortamlar oluşturulmalı,
- Eğitimciler işbirliği yaparak, en iyi uygulamaları birbirleriyle paylaşmalı ve 21. yüzyıl becerilerini sınıf uygulamalarıyla birleştirmelerini sağlayan profesyonel öğrenme toplulukları desteklenmeli,
- Öğrencilerin, 21. yüzyıl dünyasını gerçek bağlamlarda öğrenmeleri sağlanmalı (proje temelli öğrenme ya da başka uygulamalı çalışmalar yoluyla),
- Teknolojik öğrenme araçları ve kaynaklarına eşit erişim izni verilmeli,
- 21. yüzyıl fiziksel yapıları grup, takım ve bireysel çalışmalara uygun dizaynedilmeli,
- Hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak topluluk ve uluslararası öğrenme katılımı desteklemeli,
- 21. yüzyıl beceri çıktılarının öğretim ve öğrenimini destekleyecek öğrenme uygulamaları, insan desteği ve fiziksel ortamlar oluşturulmalıdır.

2.1.4. Motivasyon

Motivasyon, yalnızca günlük yaşamda değil, aynı zamanda sosyal bilimlerin birçok alanında; çeşitli psikoloji dallarında, eğitim çalışmalarında ve uygulamalı dilbilimde yaygın olarak kullanılan oldukça karmaşık bir terimdir (Wentzel ve Miele, 2009). Motivasyon ve özellikle başarı motivasyonu üzerine araştırmalar, hem eğitim psikolojisi hem de gelişim psikolojisi literatürlerinde son 30 yılda gelişim göstermiştir (Wigfield ve Eccles, 2002). Motivasyon teorisyenleri başlangıçta, motivasyonun temeli olarak güdülere ve ihtiyaçlara, ayrıca bireylerin

okulda ve diğerk ortamlarda aldığı ödül ve ceza kalıplarına odaklanmıştır. Son 30 yılda, sosyal bilişsel teoriler alana hakim olmuş ve bireylerin yetenekleri, öz yeterlilikleri ve başarı beklentileri hakkındaki inançlarının motivasyonel önemi üzerinde durmuştur. Son yıllarda ise bireylerin motivasyonel inançları ve niyetlerini etkileyebilecek gelişimsel, ekolojik ve sosyalleşme faktörlerini belirleyen çerçeveleri içerecek şekilde genişletilmiştir (Wentzel ve Miele, 2009). Motivasyon kavramını (yerçekimi kavramı gibi) tanımlamak (dışarıdan gözlemlenebilir etkileri açısından) sınırlamaktan daha kolaydır. Fakat bu zorluk insanları denemekten alıkoymamıştır (Covington, 1998: 1). Bu sebeble, çoğu araştırmacı, motivasyonun insan davranışının yönü ve büyüklüğü, yani belirli bir eylemin seçimi, eylemin devam etmesi ve bunun için harcanan çabayla ilgili olduğunu kabul etse de, motivasyon kavramının tanımı ile ilgili genel bir fikir birliği yoktur (Dörnyei, 2001). Aynı zamanda, kavram olarak motivasyon pek de hoş olmayan bir olgudur. Psikolojide güçlü, yaratıcı ve geniş kapsamlı bir çalışma alanı olarak görülen motivasyon kavramı özünde insanların nasıl davrandığıyla ilgilenmektedir. (Wlodkowski, 1986). Motivasyon kelimesi bir kişiyi belirli seçimler yapmaya, eyleme geçmeye, çaba harcamaya ve eylemde ısrar etmeye iten güç ve hareket anlamına gelen Latince ‘movere’ fiilinden türemiştir (Ushioda ve Dörnyei, 2011). Keller (1983)’e göre motivasyon, davranışın büyüklüğünü ve yönünü ifade etmektedir. Başka bir deyişle, insanların hangi deneyimlere veya hedeflere yaklaşacakları veya kaçınacakları konusunda yaptıkları seçimleri ve gösterecekleri çabanın derecesini ifade etmektedir. Brown (2000)’e göre motivasyon, bir kişiyi amaçlarına ulaşmada yönlendiren içsel dürtüdür. Wlodowski (1985) motivasyonu davranışı uyandıran ve teşvik eden, davranışa yön veya amaç veren, davranışın devam etmesine ve belirli bir davranışın seçilmesine yol açan süreçler olarak ifade etmektedir. Maslow (1970) ise motivasyonu, nihai hedeflere ulaşmanın ancak toplum, aidiyet ve sosyal statü temeline dayanan bir ihtiyaçlar hiyerarşisinden geçerek mümkün olan bir yapı olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda, motivasyonu ilk olarak temel fiziksel ihtiyaçlar, sonra toplum, güvenlik, kimlik, benlik saygısı ve en son kendini gerçekleştirme tatminine bağlı olarak geliştiğini ileri sürmüştür. Brown (2000) motivasyonun, bir görevin başarı veya başarısızlığını açıklamak için en sık kullanılan bir terim olduğunu ve herhangi bir görevdeki başarının sadece birisinin motive olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Ford (1992) motivasyonun enerji veren veya aktive edici davranış, davranışı yönlendirme ve davranışın kalıcılığını düzenleme gibi üç psikolojik işlevi olduğunu savunmuştur. Gardner (1985)’e göre motivasyonun hedef, çabalı bir davranış, hedefe ulaşma arzusu ve etkinliğe karşı olumlu tutumlar olmak üzere dört yönü bulunur. Bir şeyi yapma motivasyonu, ilk olarak

planlama ve hedef belirleme, niyet ve görev oluşturma, eylem uygulama ve kontrolü, sonuç değerlendirmeyi içeren karmaşık bir zihinsel süreç yoluyla genellikle kademeli olarak gelişir (Dörnyei ve Ottó, 1998:65). İnsan davranışının iki temel boyutu olduğundan, yön ve büyüklük motivasyon tanımı gereği bunların ikisiyle de ilgilidir. Belirli bir eylemin seçiminden, ona harcanan çabadan ve buna devam etmekten sorumludur. Bu nedenle motivasyon, insanların neden bir şeyi yapmaya karar verdiklerini, bunu ne kadar takip edeceklerini ve faaliyeti sürdürmeye karşı isteklerini açıklar (Stipek, 1996). Öğrenci motivasyonu, öğrencilerin öznel deneyimlerinden, özellikle de derslere ve öğrenim faaliyetlerine katılma isteklilikleri ve bunu yapma nedenleriyle bağlantılı olanlara dayanır (Brophy, 2013).

Günümüzde motivasyon, öğretimde en çok kullanılan kelimelerden birisidir (Gilbert, 2013). Öğrenmeye yönelik motivasyon ise, öğrencilerin bir öğrenme etkinliğinde harcadıkları zaman ve fiziksel çabadan ziyade öncelikle öğrencilerin etkinliğe bilişsel katılımının kalitesiyle ilgilidir (Brophy, 2013). Öğrenmeye yönelik motivasyonla, bir öğrencinin akademik etkinlikleri anlamlı ve faydalı bulma ve amaçlanan öğrenme çıktılarını elde etmeye çalışma kastedilmektedir. Yani, öğrenme motivasyonu öncelikle etkinliği anlamlandırma, geliştirdiği bilgiyi anlama ve teşvik ettiği becerilerde uzmanlaşma girişimlerini içeren bilişsel bir tepkidir (Brophy, 1983). Öğrencileri öğrenme motivasyonu olan faaliyetlere katılmaya teşvik etmek öğretmenlerin birincil motivasyon hedefleri ve stratejileri olmalıdır (Brophy, 2013). Dolayısı ile, öğrenci motivasyonunu geliştirmede okullar ve öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Bireylere çaba, süreklilik, konsantrasyon, kendine hakim olma ve dakiklik gibi kişisel becerilerin niteliklerini öğretmek okulların görevidir (Sockett, 1988). Öğretmenin rolü ise, bireyleri kendine güveni yüksek ve başarılı olmaya teşvik etmektir (Covington ve Beery, 1976). Öğretmenler, öğrencilerin bağımsız öğrenme, hedeflere ulaşma ve aksilikler karşısında dayanıklı olma gibi kişisel motivasyon niteliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eğitimde birincil sorumluluğa sahiptir. Belki de bu sorumluluk, 21. yüzyılın başlarında evde ve okullarda karşılaşılan motivasyon sorunları ve zorluklar bağlamında daha da önemlidir (Alderman, 2004).

2.1.4.1. Başarı Motivasyonu

Motivasyon, kuşkusuz, bugün öğretmenlerin karşılaştığı en karmaşık ve en zorlu konudur (Scheidecker ve Freeman, 2015). Öğrenci motivasyonunun karmaşık bir kavram olduğunu her öğretmen bilir ve bir bireyi başarmaya teşvik eden şey, diğer öğrenciyi etkilemeyebilir. Konu

öğrencinin ilgisini çektiğinde veya içeriği bilme ihtiyacı olduğunu hissettiğinde öğrenme motivasyonu artar (Maslow, 1943). Öğrenmeye katılım, öğrencinin çaba göstermesini gerektirir. Öğrencilerin öğrenmeye harcadıkları zamanın yanı sıra öğrenmeye hazır olma çaba miktarını artırmak akademik başarıyı artırmanın anahtarıdır. Öğrenciler arasında akademik başarıya verdikleri değer konusunda önemli farklılıklar vardır. Öğrencilerin bazıları, okula çok çalışmaya ve akademik olarak başarılı olmak için gelirken, diğerleri akademik başarıya daha düşük bir öncelik verir ve belirli bir öğretmen veya ilginç bir konu ile meşgul olmadıkça, sadece gerekli gereksinimlerini karşılamak için çabalarlar. Bazı öğrenciler ise akademik başarı için herhangi bir çaba göstermez. Bu tür öğrenciler için, öğrenmeye katılma konusundaki ilgi veya motivasyon eksikliği, topluma faydalı bireyler olmaları için ihtiyaç duydukları becerilerin çoğunu edinmelerinin önünde büyük bir engel oluşturmaktadır (Goslin, 2003). Dolayısı ise herkes başarılı öğrenmede anahtar faktörün öğrenci motivasyonu olduğu konusunda hemfikirdir (McInerney, 2006). Başarı beklentisi kavramı, son kırk yıldır motivasyonel psikolojide en çok araştırılan faktörlerden biri olmuştur. Başarı elde edeceğimizi düşündüğümüzde en iyi şekilde öğreniriz. Ancak başarı beklentisi tek başına yeterli değildir; Başarma beklentimiz olsa bile, zevk almadığımız ve değerli sonuçlara yol açmayan bir görevi başlatma olasılığımız yoktur (Dörnyei, 2001).

Başarı motivasyonu ve başarı ihtiyacı Atkinson (1974)'ün başarı motivasyon teorisinin ilk kapsamlı modelidir ve bu teori bir beklenti-değer çerçevesinde formüle edilmiştir. Başarıya yüksek ihtiyaç duyan bireyler kendi iyilikleri için (dışsal ödüller yerine) başarı etkinliklerini başlatma eğilimindedir, bu görevlerde yoğun ve mükemmeliyetçi bir şekilde çalışırlar ve başarısızlığa direnirler. Bu ihtiyaç, aynı zamanda, bireylerin kişiliğinin bir parçası haline gelir ve bireylerin eğitim dahil yaşamlarının her alanındaki davranışlarını etkiler. Başarısızlık korkusu ise, başarıya duyulan ihtiyacın tam tersidir, çünkü burada başarılı olmak için ana dürtü, olumlu bir sonuca yaklaşımdan çok olumsuz bir sonuçtan kaçınmaktır. Kısacası başarı motivasyonu, başarı ihtiyacı, başarı olasılığı ve başarılı görevi yerine getirmenin teşvik edici değeri, başarısızlık korkusu, başarısızlıktan kaçınma dürtüsü ve başarısızlık olasılığının toplamı olarak düşünülebilir. Yani, başarı odaklı davranış, yaklaşım ve kaçınma eğilimleri arasındaki bir çatışmanın sonucudur (Atkinson ve Raynor, 1974). Bu sebeple, bütün öğrencilerin her şeyi öğrenmeye motive olması pek mümkün değildir ve genel olarak motive olmuş öğrenciler bile eşit derecede istekli değildir. Ford (1992)'e göre insanların öğrenme, sıkı çalışma ve sorumlu bir şekilde davranmalarını sağlamak mucizevi bir durumdur. İnsanları motive etme girişiminde bulunurken bizlere yol gösteren şey kontrol değil kolaylaştırma olmalıdır. Ancak sınıf içinde

doğru koşullar sağlandığında tüm oğrenciler oğrenmeye motive edilebilir (McCombs, Pope, 1994).

Motivasyon kavramı genel olarak değerlendirildiğinde Deci (1975) tarafından içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

2.1.4.2. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, organizmanın aktif doğasının merkezi olan enerji kaynağıdır ve organizmanın doğuştan gelen ihtiyaçlarına dayanır (Deci ve Ryan, 1985). Tüm insanlar, kendini yetkin hissetme konusunda temel ve farklılaşmamış bir ihtiyaçla doğer. İnsanlar çevreleriyle sürekli etkileşim halindedir ve içsel motivasyon, insanın çevreyle ilgili kendisini yetkin ve kendi kaderini belirleme ihtiyacına dayanır (Deci, 1975). Duygular, içsel motivasyonla bütünsel olarak ilişkilidir. Merak, keşfetme, ilgi, heyecan, anlama ve bilme arzusu insanların doğasına oğgdr ve içsel motivasyona eşlik eden merkezi duygulardır. Dolayısı ile, organizmanın doğuştan gelen ve evre ile etkileşim yoluyla elde ettiği ihtiyaçları motivasyonunda büyük rol oynar (Deci ve Ryan, 1985).

Bir kişinin yetkinlik ve kendi kendini belirleme duygularına olan içsel ihtiyacı, onu potansiyel tatminin farkına varmasını sağlar ve bu da ona hedefler koymasđ, ne yapacağına karar vermesi, hedeflere ulaşmaya çalışması için enerji sağlar (Deci, 1975). Bu tür bir motivasyon, içsel eğilimlerden kendiliğinden ortaya çıkar ve dışsal oğllerin veya çevresel kontrollerin yardımı olmadan bile davranışı motive edebilir. İçsel motivasyon aynı zamanda insan gelişimini karakterize eden yetkinliklerdeki oğrenme, adaptasyon ve büyümenin oğnemli bir motive edicisidir (Deci ve Ryan, 1985).

Dış oğln olmadđđı pek çok aktivite oğznde motive edilir. İçsel olarak motive edilen iki genel davranış vardır. Birincisi, kişinin başa çıkabilme yeteneğine sahip olduğu ve üstesinden gelebileceđđi bir zorluğa meydan okumayı içerir. İçsel olarak motive edilen ikinci sınıf davranışlar ise, bireyin karřılařtıđđı veya yarattđđı zorlukların üstesinden gelmeyi içeren davranışlardır (Deci, 1975). Bireylerin yetkinlik ve kendi kaderini tayin etmeleri için içsel ihtiyaçlar, zorlukları aşma ve üstesinden gelme abasđ için devam eden bir süreci motive etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Kısacasđ, içsel olarak motive edilmiş faaliyetler, faaliyetin kendisi dışında bir oğln olmadđđı kişinin faaliyetten zevk aldıđđı faaliyetlerdir. İnsanlar, dışsal

bir ödülde ziyade, kendi iyilikleri için faaliyetlere katılırlar (Deci, 1975). Koch (1956)'ya göre bir kişi içsel olarak motive edilmiş bir faaliyete girdiğinde, faaliyete kendini tamamen adan ve içsel olarak motive edilmiş davranış, yüksek düzeyde organize, enerjik ve motive edilmiş davranıştır. İçsel motivasyon yapısal olarak faaliyet ile amacı arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Bu bağlamda içsel motivasyon faaliyetin kendi sonu olarak algılandığı yerde ortaya çıkmaktadır (Kruglanski, 1975). İçsel olarak motive olmuş öğrencilerin göreve isteyerek katılmaları ve becerilerini geliştirmek için çalışmaları daha mümkündür ve bu şekilde yetenekleri de artar. İstenilen hedefe ulaşmada öz-yeterlik becerisine sahip olduklarına inandıklarında, sadece iyi not almak, bir konuda uzmanlaşmak ve dış güçlerin etkisi ile değil de ilgi ile hareket ettiklerinde içsel olarak motive olmaları daha olasıdır (Wigfield vd., 2004). Eğitim programlarında öğrencilerin ulaşması gereken ancak kendi içinde zorlayıcı ve ilgi çekici olmayan çok sayıda öğrenme ve davranışsal hedefler bulunmaktadır. Ancak çoğu öğrenci, belirlenen hedeflere ulaşmada içsel olarak motive değildir. Dolayısı ile Çocukların hem kültürleşmesinin hem de başarısının birçok yönü dış desteklerin ve yapıların kullanılmasını gerektirmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Sonuç olarak, içsel motivasyon, bireylerin doğuştan gelen, merak, keşfetme, ilgi, heyecan, anlama ve bilme arzusu gibi duyguların eşlik ettiği kendini yetkin ve kendi kaderini belirleme ihtiyacına dayanan içsel bir itici güçtür.

2.1.4.3. Dışsal Motivasyon

Motivasyon teorilerindeki en genel ayrımlardan biri, içsel motivasyona karşı dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon belirli bir aktiviteyi yapmaktan alınan zevk veya kişinin merakını tatmin etme bireyin kendi iyiliği için gerçekleştirdiği davranışlarla ilgilidir. Dışsal motivasyon ise dışsal bir ödül almak veya cezadan kaçınmak gibi amaca yönelik bir davranış gerçekleştirmektir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). İçsel motive edilmiş davranışlar, bir kişinin yeterlilik ve kendi kaderini tayin etme duygusu sağlamak için dahil olduğu davranışlardır. Bu davranışlar kişinin çevresi ile etkileşiminde devam etmektedir. Dışsal motive edilmiş davranışlar ise, devam eden içsel motive edilmiş davranışı kesintiye uğratmak için genellikle döngüsel bir tarzda çalışan temel dürtülerle ilgilidir (Deci, 1975).

Dışsal motivasyon, maddi ödüller ve ceza ya da alay edilme korkusu gibi dış faktörlerden kaynaklanır. Sosyal ve kültürel faktörler, öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerini etkiler ve dışsal motivasyon, bireyin dışındaki etkilerden gelir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal olarak motive edilmiş davranışlar, dışarıdan bir ödül beklentisiyle gerçekleştirilir. Tipik dışsal ödüller para,

notlar ve bazı olumlu geri bildirimlerdir ve sadece cezadan kaçınmak için başlatılan davranışlar da dışsal olarak motive edilebilir (Brown, 2000). Harmer (1991) dışsal motivasyonu eğitimi tamamlama gerekliliği, finansal durumu iyileştirme gibi çevresel faktörlerden etkilenen motivasyon türlerinden biri olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla dışsal motivasyon, araçsal değeri yerine sadece aktivitenin kendisinden zevk almak için bir aktivite yapan içsel motivasyonla çelişir (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel motive edilmiş davranışlarda, faaliyetlerin farklılaşma yönü üzerinde durulur ve bütünleşme oldukça doğal bir şekilde gerçekleşir, dışsal olarak motive edilmiş davranışın ise daha çok bütünleşme yönü vurgulanmakta ancak her iki davranış sınıfı içinde farklılaşma ve bütünleşme gereklidir (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon özerktir ve faaliyetlerde içsel tatmin önemlidir. Dışsal motive edilmiş davranışlar ilginç olmadığı için başkaları tarafından yönlendirilen davranışların harekete geçirilmesidir. Dışsal ve içsel motivasyon arasındaki ayırım, bireyleri bir eyleme götüren nedenlerin veya hedeflerin türüdür. İçsel motivasyon, iç güdüsel olarak zevkli, ilginç ve tatmin edici olduğu için, dışsal motivasyon ise ayrılabilir bir sonuca yol açtığı için bir eylemi gerçekleştirmeyi ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Ödüller, öğrencilerin başlangıçta öğrenme sürecine dahil olmalarında ve öğrenmek için katılımlarını ve motivasyonlarını sürdürmelerinde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin katılımı ve motivasyonunu sürdürmek, bir görev ne kadar ilginç veya eğlenceli olursa olsun, neredeyse her zaman dışsal ödüllerin varlığına bağlıdır (Goslin, 2003). Aktivitelere karşı ilgisi düşük olduğunda ve çabaladıklarında ödül kazanma şansına sahip olacağına inanan öğrenciler için ödüller motive edici olabilir (Burnett, 2001). Yani, dışsal ödüllerin, çocukları öğrenme görevlerine katılmaya ve ilgi çekici olmayan konulara karşı motive etmede büyük payı vardır. Övgü ise, tüm eğitim ortamlarında kullanılan en yaygın dışsal ödüldür (Stipek, 2002). Henderlong ve Lepper (2002) araştırmalarında övgünün içsel motivasyonu ve sürekliliği artırdığı sonucuna varmışlardır. öğrencilerin çaba veya başarılarına öğretmen tarafından sağlanan etkili övgü dış teşvik olarak kabul edilir. dışsal motivasyon stratejileri kullanılarak ise öğrenciler sınıf etkinliklerine katılmaya teşvik edilebilir çünkü bu etkinlikleri başarıyla tamamlamak onlara değerli ödüller kazandıracaktır (Brophy, 2013). Günlük faaliyetlerimizin çoğu her iki tür motivasyonla motive edilir ve bu motivasyonlar, davranışlarımızı yönlendirmek ve harekete geçirmek için birlikte veya zıt şekillerde çalışabilir (Sansone ve Smith, 1999). Sonuç olarak, bir faaliyetin düzenli olarak gerçekleştirilmesi ve hedefe ulaşmak için motivasyon gereklidir. Dışsal motive edilmiş bir aktivite, tamamen sonuca ulaşma arzusuyla,

bireyin dışındaki etkilerden gelir, içsel olarak motive edilmiş bir aktivite ise, tam tersine tamamen ilgi kaynaklı motive edilen bir güçtür.

2.1.5. Yabancı Dil Motivasyonu

İkinci dil motivasyon araştırması alanının kökenleri iki sosyal psikolog olan Wallace Lambert ve Robert Gardner'a dayanır. Motivasyonu ikinci dilleri farklı etnik topluluklar arasında arabulucu faktör olarak görmüşler ve başka toplumların dilini öğrenmek için kültürlerarası iletişimi ve bağlılığı güçlendiren temel güç olarak kabul etmişlerdir. Bu yaklaşımın esas ilkelerinden biri, bireylerin ikinci dil topluluğuna yönelik tutumlarının ikinci bir dili öğrenme davranışları üzerinde yönlendirici bir etki yaratması olmuştur (Gardner ve Lambert, 1972). Gardner (1985)'e göre, ikinci dil motivasyonu, motivasyon yoğunluğu veya çaba, dili öğrenme arzusu, dili öğrenmeye yönelik tutumlar olmak üzere üç bileşenden oluşur. Keller (1983)'ün kapsamlı eğitim odaklı motivasyon teorisi ve öğretim tasarımında ise motivasyon; ilgi, alaka düzeyi, beklenti ve memnuniyet, sonuçlar olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. İlgi, içsel motivasyonla ilgilidir ve bireyin içsel merakına, kendisi ve çevresi hakkında daha fazla bilgi edinme arzusuna odaklanır. Alaka düzeyi, öğrencinin eğitimin kişisel ihtiyaçlar, değerler veya hedeflerle bağlantılı olduğunu hissetme derecesidir. Beklenti, algılanan başarı olasılığıdır ve genel düzeyde öğrencinin kendine güveni ve öz yeterliği ile ilgilidir. Memnuniyet ise, övgü veya iyi not gibi dışsal ödüllerin ve zevk gibi içsel ödüllerin birleşiminden oluşan bir faaliyetin sonucuyla ilgilidir. Clément ve arkadaşları ise, farklı dil topluluklarının bir arada yaşadığı bağlamlarda bireyler arasındaki iletişimin niteliği ve miktarının, kültürlerarası iletişim için diğer toplumun dilini öğrenmede önemli bir motivasyon faktörü olacağını belirtmiştir. Bu nedenle, Clément (1986)'ya göre dilbilimsel özgüven, öncelikle sosyal olarak tanımlanmış bir yapıdır. Aynı zamanda, ikinci dil topluluğunun üyeleriyle temasın olduğu yabancı dil öğrenme durumlarında önemli bir motivasyon alt sistemidir (Clément, 1986). Brown (1989)'a göre yabancı bir dil öğrenmek, dilin konuşulduğu ülkede bulunulmasa bile, her zaman bir dereceye kadar ikinci bir kültürü öğrenmeyi gerektirir. Her insan bir kültürün parçasıdır ve dil ve kültür birbirine bağlı ve birbirleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, belirli bir dili konuşan insanlarla iletişim kurmak için o dilin kültürünü anlamak gerekmektedir. Bu nedenle, dil öğrenimi, ikinci dil kültürünün çok çeşitli unsurlarının dahil edilmesini gerektiren son derece sosyal bir olaydır (Dörnyei, 2001). Dörnyei (1990)'a göre dil seviyesi, kültür ve topluluk gibi ikinci dilin yönleriyle ilgili çeşitli bileşenleri ve bununla ilişkili entelektüel değerleri ve faydaları kapsar. Öğrenci seviyesi, öğrencinin öğrenme sürecine getirdiği bireysel özellikleri içerir. Öğrenme

durumu seviyesi, bir sınıf ortamında dil öğreniminin çeşitli yönlerine dayanan duruma özgü güdülerle ilişkilidir ve Bir bireyin motivasyonu aynı zamanda sosyal ve bağlamsal etkilere de maruz kalmaktadır. Bunlar, tüm kültürü, bağlamı ve sosyal durumu, önemli diğer insanları ve bireyin bu insanlarla etkileşimini içermektedir (Dörnyei, 1990; Williams ve Burden, 1997). Dörnyei ve Otto (1998)'e göre ikinci dil motivasyonu, bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yöneten, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren bir kişide dinamik olarak değişen uyarılmadır.

Bellon ve Handler (1982)'ye göre, motivasyon İngilizce öğreniminde ve öğretiminde yer alan en önemli etkenlerden biridir. Dil edinme süreci fiziksel, zihinsel ve duygusal tepkiler gibi birçok değişken içerdiğinden yeni bir dil öğrenmek uzun ve karmaşık bir süreçtir. Çünkü, ikinci bir dil öğrenmek yeni bir kültür ve düşünme biçimini anlamaya çalışmaktır (Brown, 2000). Bu sebeple, dil öğrenimi, çoğu öğrenci için can sıkıcı okul derslerinden biridir. Çünkü öğrencilerin basit cevaplar veya ifadeler üretmek için aynı anda telaffuz, tonlama, gramer ve içeriğe dikkat etmeleri gerekmektedir. Motivasyon araştırmacılarına göre ise çözüm rahat ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratmaktan geçmektedir (MacIntyre, 1999; Young, 1999). Aslında, Yabancı dil öğrenmek diğer dersleri öğrenmekten farklı değildir ve dil kişinin kimliğinin bir parçasıdır ve bu kimliği de diğer insanlara iletmek için kullanır (Williams, 1994). Dil öğretmenleri "motivasyon" terimini başarılı veya başarısız öğrencileri tanımlarken sıklıkla kullanırlar. Bu, bir yabancı / ikinci dil ediniminin uzun ve zahmetli süreci boyunca, öğrencinin coşkusu, bağlılığı, başarı veya başarısızlığın temel belirleyicileri olduğunu yansıtmaktadır. En zeki öğrencilerin bile, yeterli motivasyon olmadan, bir dili öğrenmek için motivasyonunu uzun süre devam ettirmesi mümkün değildir. Yani, motivasyon, başarılı öğrenmenin en önemli özelliklerinden biridir, aynı zamanda öğretmenlerin de öğrenenleri motive etme becerileri etkili öğretimin bir parçasıdır. Araştırmalar, birçok öğretmenin öğrencileri motive etme konusundaki sorunlarının her şeyden önce geldiğini göstermiştir ve öğrencileri motive etmek dersin başında öğrencinin ilgisini çekmek için sunulan ilginç bir dil etkinliğinden daha fazlasını gerektirmektedir (Dörnyei ve Hadfield, 2014; Williams ve Burden, 1997).

Sınıflar, öğrencilerin hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri, beceri kazandıkları ve gerçek dünyayı öğrendikleri yerdir (Stipek, 1996). Öğretmenler ise, öğrenme sürecinin motivasyonel kalitesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen sosyal figürlerdir. Aslında, bir öğretmenin sınıfta yaptığı neredeyse her şeyin öğrenciler üzerinde motivasyon etkisi vardır ve bu da öğretmen davranışını güçlü bir motivasyon aracı yapmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011).

Öğrencilerle karşılıklı güven ve saygıya dayalı ilişkiler kurmak ise motivasyonda anahtar unsurdur (Alison ve Halliwell, 2002). Çünkü, bu şekilde davranmak öğretmenin öğrencilerin ilerlemelerini önemseydiğini ve bireysel çabalarını takdir ettiğini bilmelerini sağlar.

Başarılı bir dil öğretiminde motivasyon açısından en önemli faktörlerden biri de istek yani ilgidir. Hevesli öğretmenler, sadece kelimelerde değil beden diliyle de öğretime heyecan katmalı, yabancı dile olan ilgi ve isteğini öğrencilerle paylaşmalı ve öğrencilerin başarabilecekleri konusunda yüksek beklentilere sahip olmalıdır. Böylelikle, öğrenci katılımı, fikirlerini ifade etmeye teşvik edildikleri güvenli bir sınıf ortamında en yüksek seviyede olacaktır (Dörnyei, 2001). Kısacası, Öğretmenler konuları motive edici bir şekilde sunmalı, dersleri eğlenceli hale getirmeli, öğrenenlerin özgüvenlerini korumalı ve arttırmaya yardımcı olmalı ve kendi kendini motive eden öğrenen stratejilerini teşvik etmelidir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Yabancı dil öğreniminde ise motivasyon Bütünleşmeci (integrative) ve Araçsal (instrumental) Motivasyon olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır (Gardner ve Lambert, 1972).

2.1.5.1. Bütünleşmeci Motivasyon

İkinci bir dil öğrenme motivasyonu, bireyin dili öğrenme arzusu ve bu süreçteki çabasını ifade etmektedir. Yani, hedefe ulaşma arzusu ve hedefe yönelik olumlu tutumlar çaba veya dürtü ile bağlantılı olduğunda bireyler motive olur ve hedefe ulaşmak için çabalarlar. İkinci dil öğrenme motivasyonu sebepleri arasında bir topluluğun üyeleriyle konuşabilmek, seyahat etmek, aile üyelerini memnun etmek, bir dil gereksinimini karşılamak ve sosyal statü kazanmak gibi nedenler sayılabilir (Gardner, 1985). Dil öğrenenlerin hedefleri bütünleşmeci ve araçsal olmak üzere ikiye ayrılır. Bu iki yönelim ikinci dil alanında yaygın olarak bilinmesine rağmen, Gardner'ın teorisinin en ayrıntılı ve araştırılmış yönü, bütünleştirici / araçsal ikilik değil, daha geniş kapsama sahip olan "bütünleştirici güdü" kavramıdır (Dörnyei, 2001).

Başarının temel belirleyici motivasyon bileşeni olan bütünleştirici güdü, ikinci dil öğreniminin çeşitli yönlerini içeren tutum ve motivasyonun bir birleşimi olarak görülür. Bütüncüllük; bütünleştirici yönelimi, yabancı dillere olan ilgiyi ve ikinci dil topluluğuna, öğrenme durumuna, öğretmene ve derse yönelik tutumlar ile dili öğrenme arzusu ve dili öğrenmeye yönelik tutumları içermektedir. Yani, bütünleşmeci motivasyon, bireyin diğer grupların üyeleriyle sosyal etkileşime olan istekliliğini ve ilgisini yansıtmaktadır (Gardner ve MacIntyre, 1993). Bunun yanı sıra, Gardner (1985), ikinci bir dil öğrenme motivasyonunun grupla ve bağlamla

ilgili tutumlar, bütünleştirme ve öğrenme durumuna yönelik tutumlardan etkilendiğini belirtmiştir.

Bütünleşmeci motivasyon bireysel gelişim ve kültürel gelişim için dil edinimi ile ilgilidir. (Lightbown ve Spada, 2006). Yani, kendilerini ikinci dilin kültürüne entegre etmek isteyen ve sosyal değişime dahil olmak isteyen öğrencileri tarif etmektedir (Brown, 2000). Bütünleşmeci yönelim, aynı zamanda, ikinci dil grubuna yönelik olumlu bir eğilim içindedir ve o topluluğun üyeleriyle etkileşim ve hatta onlara benzeme isteği ile ilgilidir (Gardner ve Lambert, 1959). Bütünleşmeci motivasyon, ikinci dil ediniminde aktif katılım gerektirir ve dil öğrenmeyi kolaylaştırır. Dolayısı ile, çalışmalar bütüncül şekilde motive olmuş öğrencilerin dil dersinde daha aktif ve daha başarılı olduklarını göstermiştir. Tabiki bu durum, araçsal motivasyonun gözardı edilebileceği ve etkili olmayacağı anlamına gelmemektedir (Gardner, 1983). Kısacası, bütünleşmeci yönelimler hedef dili konuşanlar ile sosyalleşme veya bunlar hakkında bilgi edinme arzusu ve uzun vadede daha derin hedef dil kültürü ile özdeşleşme ihtiyacını ifade etmektedir.

2.1.5.2. Araçsal Motivasyon

Gardner (1959) araçsallığı kesinlikle motivasyondan ziyade bir yönelim türü olarak, yani ikinci dil öğrenimi için bir neden-hedef ve bütünleştirici yönelimin karşılığı olarak belirtmiştir. Yani, bütünleşmeci motivasyona karşılık, araçsal yönelim daha iyi bir iş veya daha yüksek bir maaş kazancı gibi ikinci dil yeterliliğinin faydacı hedefleri ile ilgilidir (Gardner ve Lambert, 1959). Brown (2000) ise araçsal motivasyonu araçsal hedeflere ulaşmada aracı bir dil motivasyonu olarak görmüştür. Aslında, diğer pekçok değişken araçsal motivasyon dahil olmak üzere ikinci dil öğreniminde etkilidir. Güçlü bir motive edici olduğu ölçüde başarıyı etkiler, ancak bunun ana yönü araçsallık değil motivasyondur (Gardner, 1985).

Gardner ve Lambert (1972) bir çalışmada, bütünleşmeci motivasyonun, yabancı dil yeterlilik sınavında daha yüksek puan almaya teşvik ettiğini ve başarılı dil öğrenimi için önemli bir gereklilik olduğunu belirtmiştir. Lukmani (1972) ise çalışmada, ingilizce öğrenen Hintli öğrencilerin araçsal motivasyonlarının bir yabancı dil yeterlilik sınavında daha yüksek puan almalarına neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu her iki araştırma, ikinci bir dil öğrenmenin tek bir yolu olmadığını bir göstergesidir. Bazı öğrenciler, bütüncül bir şekilde motive edildiğinde bir dili öğrenmede daha başarılıdır, fakat diğerleri farklı bağlamlarda araçsal

yönelimden yararlanmayı tercih eder. Bu bulgular, her iki motivasyon türünün birbirini gözardı etmediğini ve ikinci dil öğrenimi nadiren yalnızca içgüdüsel veya bütünleştirici bağlamlarda ele alındığını göstermektedir. Kısacası, çalışmalar çoğu öğrenme durumun her iki yönün bir karışımını içermekte olduğunu kanıtlamıştır (Brown, 2000). Sonuç olarak, araçsallık bu yönelimlerin veya bağlamların herhangi biri içinde derecelerinin değişiklik gösterdiği akademik, kariyer ve iş yönelimlerini ifade etmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar öncelikli olarak “Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar”, “Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Araştırmalar”, “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar” olarak ele alınmıştır. Daha sonra “21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Araştırmalar”, “21. Yüzyıl Becerileri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar”, “Başarı Odaklı Motivasyon ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar” olmak üzere toplam altı başlık altında ele alınmıştır.

2.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri İle İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazına bakıldığında 21.yüzyıl becerilerine yönelik çalışmalar başta ABD ve Kanada’ yaygın olmak üzere çoğu bölgede hızlı bir artış göstermektedir. Türkiye’de 2017 itibariyle 21.yüzyıl becerilerine yönelik ilgi başlangıç seviyesinde olmasına rağmen 2018 itibari ile araştırmacıların dikkatini çektiği söylenebilir. 21. yüzyıl becerilerine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akgün (2020) öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 365 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri ile öğrenim görülen program değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Sarıcı (2020) çalışmasında kariyer kavramının ne olduğu, kariyer aşamaları, kariyer planlama ve öğrencilerin kariyer seçimini etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Üniversite öğrencilerinin kariyer planlamasını, kariyer tercihlerini etkileyen faktörlerin anlaşılmasına yönelik yapılan bu çalışma evrenini Konya ilindeki bir vakıf üniversitesi oluşturmuştur. Çalışmada kolayda örneklem yöntemiyle 500 anket gönderilmiş, anket formunu dolduran 410 öğrencinin verileri üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kariyer alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunda güvenlik-istikrar alt boyutunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek oranda katıldıklarını saptamıştır.

Erten (2020) üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet, bölüm, yabancı dil seviyesi ve haftalık internet kullanım süresi arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan bilgi okuryazarlık becerileri, öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri bir yeterlik olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin yabancı dil seviyesi ve haftalık internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır ve bu farklılığın Hemşirelik bölümü ile İlahiyat ve Türk dili ve Edebiyatı bölümleri arasında olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin bilgi okuryazarlıkları ile yabancı dil seviyeleri arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Arslangilay (2019) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 123 öğretmen adayının 21. yüzyıl becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının ölçek genelindeki puanlarının genel olarak yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca, katılımcıların kariyer bilinci alt boyutunda en yüksek, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutunda ise en düşük puana sahip olduklarını da belirtmiştir.

Önür ve Kozikoğlu (2019) ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini ve öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, işbirliği ve iletişim becerilerini ise yüksek düzeyde; aktif öğrenme becerilerini ise orta düzeyde kullandıklarını saptamıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Çolak (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların 21.yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç nitel bulgular tarafından öğrenme ve yenilenme ile bilgi ve teknoloji becerileri için desteklenirken, medya okuryazarlığı ve yaşam ve kariyer becerileri için desteklenmemiştir.

Akyol vd. (2019) girişimcilik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Önlisans öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre girişimcilik seviyelerinin farklılık göstermiş, kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin girişimcilik eğilimleri arasında ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aydın (2019) son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algıları, 21.yüzyıl becerilerinin kazanılmasına verdikleri öneme yönelik görüşleri ve lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde 21.yüzyıl becerilerinin yansımalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların kendilerini sırasıyla "kültürlerarası beceriler", "öğrenme ve yenilenme becerileri", "kariyer becerileri" ve "yaşam becerileri" boyutlarında yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. 21.yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemine ilişkin bulgularda ise, öğretmen adayları sırasıyla "öğrenme ve yenilenme becerilerine", "yaşam becerilerine", "kültürlerarası becerilere" ve "kariyer becerilerine" sahip olmaya önem verdikleri belirtilmiştir.

Öztermiyeci (2019) öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri algılarına Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Ulusal Öğretim Programı arasında öğrencilerin bu beceri algı düzeylerinde fark olup olmadığını sorgulamıştır. 12. sınıf öğrencilerine uygulanan 21. yüzyıl becerileri anketi sonucunda Uluslararası Bakalorya Diploma Programı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri düzeylerine ilişkin algılarının ulusal program öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kıllı ve Işık (2019) çalışmalarında Mustafa Kemal Üniversitesi ile Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde lisans ve önlisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilere anket uygulamıştır. Mevcut araştırmada, öğrencilerin bilgi teknolojilerinin muhasebe eğitiminde

kullanılmasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların görüşlerinin olumlu olduğu, muhasebe derslerinde teknoloji kullanımının okul türleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Oral, Paksoy ve Liman (2018) sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017- 2018 öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programlarında öğrenim gören 299 (260 kadın, 39 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların öğrenim görülen program türü açısından problem çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Kaya (2017) Ankara ili Çankaya ilçesinde resmi ortaöğretim okullarında öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin, tükenmişlik yaşantıları ve okul bağlılıklarıyla ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, katılımcıların 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla 21. yüzyıl becerilerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını da belirtilmiştir.

Sural (2017) bir eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine sahip olma konusundaki mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların yaşam ve kariyer becerilerinin en yüksek ortalama puana (4,53) sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu ortalamayı, öğrenme ve yenilik becerileri (4.51) takip etmiş ve öğretmen adaylarının öğrenme ve yenilik becerilerine yönelik düşünceleri ise en düşük ortalama puana (3.85) sahip olduklarını göstermiştir.

Yeşilay ve Yavaş (2017) önlisans öğrenimi gören sivil havacılık öğrencilerinin girişimcilik kavramına bakışını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verilerini saha araştırması yöntemi kullanılarak, Türkiye’de sivil havacılık eğitimi alan önlisans öğrencilerine yönelik uygulanan anket formu oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda, katılımcıların girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Akpınar ve Akpınar (2017) yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini ve karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini demografik özelliklere

göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde farklı yüksekokullarda öğrenim gören 460 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin öğretim türüne göre problem çözme becerilerinin farklılaştığını saptanmıştır.

Bozkurt ve Çakır (2016) ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu öngörülen 21. yüzyıl öğrenme becerilerini okul etkinliklerinde kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine iyi derecede sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 21. yüzyıl öğrenme becerileri ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiş ve kız öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini erkek öğrencilerden daha etkin şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Öner (2016) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 203 sosyal bilgiler ve 232 sınıf öğretmenliği olmak üzere toplamda 435 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların girişimcilik düzeylerinin bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptanmıştır.

Şentürk ve Buran (2015) Meslek Yüksekokulu sosyal bilimler programlarında okuyan öğrencilerin kariyer değerlerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklem üzerinden yürütülmüş ve veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, önlisans öğrencilerinin kariyer değerleri okudukları bölüm değişkeni açısından farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Zeybek (2015) 'Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi' isimli çalışmasında öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin 21. Yüzyıl öğrenen becerilerini orta düzeyin üzerinde kullandıklarını, aynı zamanda bu becerileri kullanımlarının, sınıf düzeylerine ve eğitim hedeflerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını saptanmıştır.

Karakaş (2015) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi ve bu becerileri bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlardan ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarına yüksek düzeyde sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların 21.yüzyıl beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmış ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir.

Solmaz vd. (2014) turizm eğitimi alan lisans ve ön lisans öğrencilerinin girişimci kişilik özelliklerinin tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Sakarya Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde turizm eğitimi alan 308 lisans ve ön lisans öğrencisi üzerinde bir alan araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgular girişimci kişilik özellikleri bakımından lisans ve önlisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Gülen (2013) ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu öngörülen 21. yüzyıl öğrenme becerilerini okul etkinliklerinde kullanma ve bu süreçte Bilişim Teknolojilerinden faydalanma seviyelerini belirlemeyi amaçladığı araştırmanın bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin bilişim teknolojilerine karşı motivasyonları oldukça yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin teknoloji kullanım yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmış ve erkek öğrencilerin ($X = 4,19$) Temel bilgisayar becerileri konusunda kız öğrencilere ($X = 3,94$) göre daha yeterli oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin araştırmada 21. yüzyıl öğrenme becerilerine iyi derecede sahip oldukları ve özellikle kız öğrencilerin bu becerileri kullanma düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Haznedar (2012) üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde örgün öğrenim görmekte olan 2949 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile cinsiyet ve yabancı dil düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Soyer ve Bilgin (2010) üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma, oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş 551 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problem

çözme beceri algılarında, cinsiyet ve yaş grupları ile öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamış, devam ettikleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Öztürk ve Ulusoy (2008) lisans ve yüksek lisans öğrenimi gören hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeyini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evren ve örneklemini Cumhuriyet Üniversitesinde hemşirelik bölümü lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin tümü (N=394) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Tella ve Mutula (2008)'nin araştırmasında, üniversite öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlığı cinsiyet farklılıkları açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlıkları ve bilgisayar ve yazılım uygulamaları kullanımı ile ilgili cinsiyet farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin daha fazla bilgisayar okuryazarı oldukları ve bilgisayar konusunda daha deneyimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2005) araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada survey modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Akdağ ve Karahan (2004) üniversite öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin görüş ve eğilimleri ile bilgi okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2000-2001 öğretim yılı bahar döneminin son iki haftasında İnönü Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 362 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ki-kare, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin, öğrenim gördükleri fakültele göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rahmawati (2019) çalışmasında 21. yüzyıl becerilerinin lise son sınıf öğrencileri için yeni öğrenme yaklaşımı olarak nasıl uygulanacağını tartışmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kariyere dayalı yaşam becerilerine yönelik sonuçların oldukça iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, katılımcıların 21. yüzyılda en çok talep gören becerilere sahip olarak iş hayatına hazır olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Yang ve McKenzie (2018) 'Fen ve Bilgi Teknolojisi derslerinde Kariyer Geliştirme Öğrenimi' isimli çalışmalarında Avustralya'daki iki lisans düzeyindeki üniversitede Fen ve Bilgi teknolojisi derslerinde kariyer gelişimi öğrenimi üzerine bir pilot çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarında ölçme aracı olarak 25 sorudan oluşan 'Kariyer Karar Verme Öz-Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kariyerle ilişkili öz-yeterlik, hedef seçimi, mesleki bilgi toplama ve planlama, problem çözme yönleri açısından kendilerine güvendikleri ve olumlu yanıt verdikleri saptanmıştır.

Tharumaraj, Krishnan ve Perumal (2018) malezyadaki özel bir üniversitede 16-19 yaş aralığında farklı bölümlerde öğrenim gören 197 öğrencinin 21. yüzyıl becerilerine ne kadar önem verdiklerini ölçen nicel bir çalışma yürütmüştür. Online olarak yürütülen bu araştırmada öğrencilerden 21. yüzyılda sahip olunması gereken becerilerin 1 (en önemli) ile 9 (en az önemli) ölçeğine dayalı olarak derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin 21. yüzyıl bilgi ve becerilerinin önemine karşı düşüncelerinin olumlu olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcılar, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin en önemli, kültürel yeterlilik becerisini ise en önemsiz olarak belirtmişlerdir. 2025 yılına geçerken öğrencilerin ihtiyaç duyduklarını belirttikleri beceri ve bilgilerin istihdam amaçlı olduğu saptanmış ve katılımcılar özellikle dijital okuryazarlık ve yaşam becerilerinin bu konuda çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Aguila (2015) üniversite öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, katılımcıların öğrenme ve yenilik becerileri (3.74), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (3.78), yaşam ve kariyer becerileri (4.02) "çok iyi" düzeyde olduğunu saptamıştır. Ayrıca, , yaşam ve kariyer becerilerin alt boyutu olan sosyal ve kültürlerarası beceriler diğer 21. Yüzyıl becerileri arasında en mükemmel beceri olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem

çözme, iletişim ve işbirliği, kendi kendine yönlendirme, üretkenlik ve hesap verebilirliğin yanı sıra liderlik ve sorumluluk becerilerinin de çok iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeninin, katılımcıların bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, yaşam ve kariyer becerileri ile ilişkili olduğu, kız öğrencilerin yaşam ve kariyer beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ayrıca belirtilmiştir.

Desjardins, Thorn, Schleicher, Quintini, Pellizzari, Kis ve Chung (2013) 22 OECD (iktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) üye ülkesi ve iki ortak ülkedeki yetişkinlerin becerilerini değerlendirmeyi ve bu becerilerin sosyal ve ekonomik bağlamı, bu becerilere kimin hangi düzeyde sahip olduğunu, işgücü piyasasında bu becerilerin arzını ve talebini incelemeyi amaçlamışlardır. Yetişkin Okuryazarlığı ve Yaşam Becerileri araştırması sonucunda, tüm yetişkin nüfus ve genç yetişkinler dikkate alındığında, erkek katılımcıların teknoloji açısından zengin ortamlarda matematik ve problem çözmede kadınlardan daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmüştür. Okuryazarlık ölçeğinde ise erkekler ve kadınlar arasında yeterlilik açısından çok az farklılık olduğu ve bu farkın ise erkekler lehine olduğu ortaya konmuştur.

2.2.2. Başarı Odaklı Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Başarı Odaklı Motivasyona yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Taskesen (2020) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde öğrenim gören görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile başarı odaklı motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Mevcut bulgular, görsel sanatlar öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu; bununla birlikte başarı odaklı motivasyon düzeylerinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Başarı Odaklı Motivasyon (AFM) kadın ve erkek görsel sanatlar öğretmeni adaylarının ortalama puanları karşılaştırıldığında, kadın katılımcıların ortalama puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergin ve Karataş (2018) İstanbul Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 9 ayrı bölümden toplam 440 üniversite öğrencisinin başarı odaklı motivasyonlarını cinsiyet, sınıf, bölüm,

akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması ve öğrenci kulübüne üyelik değişkenleri açısından ele almışlardır. Araştırmada kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve Mimarlık Bölümü öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin diğer bölüm öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Buzdar, Mohsin, Akbar ve Mohammad (2017) öğrencilerin üniversite düzeyindeki akademik performanslarını keşfetmek ve akademik performanslarının içsel ve dışsal motivasyonları ile olan ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya üniversitelerin farklı bölümlerinden 600 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucu, öğrencilerin akademik performansı ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Özcan ve Kaya (2016) üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyonlarının belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Kahramanmaraş İlinde Abdürrahim Karakoç Orta Okulu ve Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) ne devam eden 100 üstün zekalı ve 100 normal zihin düzeyinde olmak üzere toplam 200 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek başarı odaklı motivasyon puanına sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Arda (2016) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesinde sekizinci sınıfta okuyan 600 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri ise Semerci'nin (2010) geliştirdiği başarı odaklı motivasyon ölçeği ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların başarı odaklı motivasyon düzeylerinin cinsiyet açısından kızlar lehine ölçeğin özellikle dış etkiler ve hedef büyütme alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Terlemez, Şahin ve Dilek (2015) Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon seviyeleri ve programlar arasındaki seviye farklılıklarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma nicel desende yürütülmüş, veriler anket M. Hülya Ünal Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda bölümler arası içsel ve dışsal motivasyon

farlılıkları bulunmuş. Ayrıca ikinci öğretim öğrencilerinin motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kucukosmanoglu (2015) müzik öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini belirlemeyi ve akademik motivasyon düzeylerinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmen adaylarının ölçeğin bir alt boyutu hariç, diğer alt boyutlardaki motivasyon seviyelerinin oldukça yüksek olduğunu; erkek katılımcıların içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek iken, kadın katılımcıların dışsal motivasyon düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sınıf değişkeni açısından ise, 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ise daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Alemdağ, Erman ve Yılmaz (2014) beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Aştırmanın çalışma grubunu, farklı sınıflarda öğrenim gören 75'i kadın ve 127'si erkek 202 öğretmeni adayını oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise 'Akademik Güdülenme Ölçeği' ve 'Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların lehine farklılaştığı saptanmıştır.

Demir ve Arı (2013) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, Sınıf Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Gomleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 806 öğretmen adayının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini yüksek; başarmaya yönelik içsel ve içe yansıyan dışsal motivasyonlarını orta düzeyde düzeyde; motivasyonsuzluk düzeylerini ise düşük düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin

cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı, erkek katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şahin ve Çakar (2011) Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini MAKÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 240 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerinin Müzik öğretmenliği programına devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kavousipour, Noorafshan, Pourahmad ve Dehghani-Nazhvani (2015) Shiraz Tıp Bilimleri Üniversitesi'nde öğrenim gören 770 öğrencinin üniversitedeki çalışmaları sırasında başarı motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmanın sonucunda katılımcıların başarı motivasyon düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ve eğitim yıllarında düşmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, akademik motivasyona en çok etki eden faktörler arasında gelecekteki kariyerlerinde iyi bir iş sahibi olmayı hedefledikleri maddesini oldukça önemli bulduklarını da belirtmişlerdir.

Chetri (2014) 16-17 yaş aralığındaki toplam 480 öğrencinin benlik kavramı, başarı motivasyonu ve akademik başarı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, kız ve erkek katılımcılar arasında başarı motivasyonuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edememiştir. Aynı zamanda bu çalışmada benlik kavramı, başarı motivasyonu ve akademik başarı olmak üzere iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu da ortaya koymuştur.

D'Lima, Winsler ve Kitsantas (2014) etnik açıdan son derece farklı bir üniversitedeki öğrencilerin ilk dönem başlangıç ve sonundaki motivasyonları (hedef yönelimi, içsel / dışsal motivasyon) ile akademik öz-yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 591 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bütün grupların daha çok dışsal motivasyona sahip olduklarını ve özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha performans odaklı dışsal motivasyona sahip olduğunu saptamışlardır.

Kaur (2013) lise öğrencilerinin akademik başarı ve başarı motivasyonlarını analiz etmeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda katılımcıların başarı motivasyonlarının ortalamasının altında olduğunu, akademik başarılarının ise ortalamasının üzerinde olduğunu saptamıştır. Ayrıca, başarı motivasyonu açısından kız ve erkek katılımcılar arasında önemli bir fark olmadığı; başka bir deyişle, kız ve erkek öğrencilerin neredeyse eşit düzeyde başarı motivasyonuna sahip olduğunu belirtmiştir. Akademik başarı durumunda ise kızların erkeklere göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, akademik başarı açısından kızların erkeklerden daha yüksek başarı elde ettiğini vurgulamıştır. Ayrıca, başarı motivasyonu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu da belirtilmiştir.

Akpan ve Umobong (2013) başarı motivasyonunun öğrencilerin akademik katılımı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, yüksek motivasyona sahip öğrencilerin orta düzeyde ve düşük motivasyonlu öğrencilerden akademik katılım anlamında daha aktif oldukları saptanmıştır. Erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha motive olduklarını ve yaş değişkeninin de başarı motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eymur ve Geban (2011) motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada kimya öğretmen adaylarına içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt ölçeklerini içeren 28 tane likert tarzı sorudan oluşan Vallerand'ın 1992'de hazırladığı Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, kadın katılımcıların motivasyon alt boyutlarındaki görüşlerinin erkeklere göre daha yüksek değerler aldıklarını ortaya konmuştur.

Tamannaifar ve Gandomi (2011) Kashan Üniversitesindeki 304 öğrencinin başarı motivasyonu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmalarında başarı motivasyonu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var olduğunu ortaya koymuşlardır. Başarı motivasyonu puan ortalamaları, erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermiş ve kız öğrencilerin başarı motivasyonu erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak saptanmıştır.

Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon (2011) Tahran Üniversitesi öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları, akademik Motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı

bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, araştırmanın bulguları öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonun farklı yönleri arasında etkileşim gerektirdiğini göstermiştir.

Elias, Noordin ve Mahyuddin (2010) Malezya'daki bir üniversitede 178 öğrencinin başarı motivasyonu, öz yeterlik düzeylerini ölçmeyi ve öğrencilerin üniversite ortamına uyum sağlamalarında etkili olan bazı psikolojik özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların başarı motivasyonu, öz yeterlik düzeyleri çevrimiçi anket kullanılarak uygulanmıştır. Çevrimiçi uygulanan anket sonucunda, katılımcıların başarı motivasyonlarının orta seviyeden (3.17) yüksek seviyelere (5.15) kadar değiştiğini ve öğrencilerin başarılı olma potansiyeline sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Clark (2010) ergenlik öncesi ve ergen katılımcıların başarı motivasyonu alanlarındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 9-12 ve 18-19 yaş aralığındaki 129 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, kadın öğrencilerin kendilerini okul hayatlarında daha başarılı görme eğiliminde olduklarını, katılımcıların motivasyon düzeylerinde ise ergenlik öncesi ve ergen grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Spittle vd., (2009) çalışmalarında, insanların beden eğitimi öğretmenliğini meslek olarak seçmelerinin nedenlerini ve bu seçimlerin motivasyon ile ilgili ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya 324 Beden eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların akademik Motivasyon Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar sonucunda, kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları saptanmıştır.

Adsul ve Kamble (2008) çalışmalarında toplumsal dönüşüm temelinde üniversite öğrencilerinin sahip oldukları başarı motivasyonuna cinsiyet, ekonomik geçmiş ve kast farklılıklarının etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları, çeşitli kolejlerin 192 lisansüstü öğrencisinin rastgele örneklem yöntem ile belirlenmiştir. Yürütülen araştırmanın sonucunda, başarı motivasyonunda cinsiyet farklılığının anlamlı olduğu ve erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ortaya konmuştur.

Noels, Clement, and Pelletier (2001) çalışmalarında Kanadalı Fransız İngiliz öğrencilerinin dil öğreniminde içsel, dışsal ve bütünleştirici motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaz kursuna katılan 59 üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Uygulanan anket sonucunda, öğrencilerin çaba miktarının daha çok dışsal (ceza/ödül) kaynaklı olduğu ortaya koyulmuştur.

Tachibana, Matsukawa ve Zhong (1996) Japonyalı ve Çinli lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. 359 Japon ve 442 Çinli lise öğrencisi İngilizce öğrenme motivasyonları açısından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, Japon öğrencilerin konu olarak İngilizceye büyük ilgi duyduklarını, dışsal motivasyonlarının içsel motivasyona oranla daha güçlü olduğunu tespit etmişlerdir.

Griffin, MacKewn, Moser ve VanVuren (2013) bir devlet üniversitesindeki öğrencilerin akademik performansını etkileyen çeşitli faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların motivasyonlarındaki bireysel yönleri keşfetmek için Öz Değerlendirme Anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik performansı destekleyen en etkili öğrenme ve çalışma becerisinin içsel motivasyon düzeyi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Elias, Rahman ve Rafaei (1994) başarı motivasyonu düşük olan bir grup üniversite öğrencisinde bir başarı motivasyon eğitiminin üniversite öğrencilerinin başarı motivasyon düzeyini artırmadaki etkililiğini deneysel olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcılarını başarı motivasyon puanlarına göre seçilen yerel bir üniversitenin 188 ikinci ve üçüncü sınıf sanat öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, başarı motivasyonu eğitimi alan katılımcıların başarı motivasyonlarının duyuşsal boyutta önemli bir artış gösterdiği saptanmıştır.

2.2.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aktaş ve Gündoğdu (2020) çalışmalarında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 310 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi, 26 İngilizce öğretim görevlisi, diğer bölümlerden ise 26 öğretim görevlisi ve 24 öğrenci katılmıştır. Yürüttükleri durum araştırmasının sonucunda

hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ve İngilizce öğrenmeye istek duydukları ve bu durumun özellikle iş ve kariyer amaçlarından kaynaklandığını belirtilmiştir.

Karakış (2020) ‘Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki’adlı araştırmada, yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Mevcut araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan büyük bir üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında yüksek olduğu, kadın ve erkek öğrencilerin ise yabancı dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu sonucuna varılmıştır.

Özer (2019) çalışmasında mesleki İngilizce kursuna yönelik bir turizm fakültesinde okuyan 325 öğrencinin tutum, motivasyon ve kaygı düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve anket yönteminin beraber kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin mesleki İngilizce dersine yönelik ortalama motivasyon puanları 3.54 olarak “katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır.

Talayhan (2018) çalışmasında Mardin Artuklu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi alan toplam 136 öğrencinin motivasyon düzeyleri, üst biliş düzeyleri ve İngilizce öğrenmedeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genel dil öğrenme motivasyonları (4.05), araçsal motivasyonlarının (4.73) yüksek düzeyde olduğu ve katılımcıların çoğu iyi derecede İngilizce konuşmanın kendilerine daha iyi iş fırsatları sağlayacağı görüşüne yüksek düzeyde katılım sağladıkları saptanmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların motivasyon düzeyleri ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş ve Uygulamalı İngilizce ve Çeviri bölümü öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin diğer bölümlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak, motivasyon ve İngilizce dersindeki akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuda ayrıca belirtilmiştir.

Çetinkaya (2017) Düzce Üniversitesi hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, motivasyon seviyeleri ve İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi

ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bütünüyle ve toplam motivasyon seviyeleri orta seviyede, araçsal motivasyon seviyeleri ise yüksek olarak saptanmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin motivasyon seviyelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, bölüm değişkenine göre ise turizm öğrencilerinin daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin motivasyon seviyeleri ile İngilizce öğrenme başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu, aynı zamanda başarısı yüksek olan öğrencilerin daha yüksek motivasyon seviyesine sahip oldukları, başarısız grupta olan öğrencilerin ise en az motivasyona sahip oldukları da belirtilmiştir.

Ataman (2017) hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini, tutumlarını ve hazırlık sınıfındaki başarı durumlarını tespit etmek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerinin olumlu (3,67) olduğu, ölçeğin genelinde kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde bir fark olmadığı ve kız öğrencilerin araçsal yönelim ortalamalarının, erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin, bölümlere göre ise anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutları ve geneli ile başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin araçsal yönelimleri ile hazırlık sınıfındaki başarı durumları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiş ve bu durumda, öğrencilerin en çok araçsal yönelime yani İngilizcenin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda sağlayacağı avantajlara önem vermesine karşın, bu durumun öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısına pek etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Özçalışan (2012) Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce derslerindeki motivasyonlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar İngilizce öğrenme nedenleri arasında yurt dışında veya yurt içinde iş bulmaya ilgili maddelerin motivasyon düzeylerini en fazla etkilediğini düşünmüşlerdir. Bunun yanı sıra, kadınların erkeklerden daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır ve öğrenim görecekları bölüme göre sadece İngilizce İşletme bölümü öğrencilerinin verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çetinkaya ve Oruç (2010) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonlarını, İngilizce öğrenme nedenlerini ve İngilizcenin yaşamlarında nasıl bir rol

oynadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Türkiye'deki bir devlet ve özel üniversitede öğrenim gören 228 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, her iki üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik birincil motivasyonlarının daha çok araçsal ve daha iyi ücretli bir iş bulmak olduğu saptanmıştır.

Doğan (2009) 'İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri' adlı çalışmasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan 561 öğrencinin motivasyon düzeylerini farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma için kullanılan anket Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırma evrenini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde öğrenim gören 561 öğrenci oluşturmaktadır. Anketle öğrencilerin motivasyon düzeyleri ölçülmüş, öğrencilerin motivasyon düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2007) 'İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği' adlı çalışmasında ortaöğretim İngilizce derslerinde motivasyon kavramının araştırılması ve motivasyonun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, İngilizce öğrenenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla bir anket formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, katılımcıların başarı ve motivasyon düzeyleri yüksek saptanmıştır. Aynı zamanda cinsiyete göre de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ve kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Aydın (2007) TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algıları ile ilgili profillerini ortaya çıkarmayı ve öğrencilerin cinsiyetleri ve İngilizce başarıları ile olan muhtemel ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu ve kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile motivasyon puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır.

2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Inda Mapiliana (2019) çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon (araçsal ve bütünleştirici) düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcılara Gardner'ın Tutum / Motivasyon Testinden uyarlanan 20 maddelik değiştirilmiş motivasyon anketi uygulanmıştır. Araştırmasının sonucunda, katılımcıların motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ve daha çok "bütünleştirici" motive oldukları ortaya konmuştur.

Kreutz ve Rhodin (2016) bilgi ve iletişim teknolojilerinin İngilizce dersine dahil edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu arttırmadaki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 45 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi katılmış ve veriler anket anketleri aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojilerinden olumlu bir şekilde etkilendiği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin dersleri daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ortaya konmuştur.

Alaga (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 akademik yılında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların motivasyon düzeyinin kısmen yüksek olduğunu ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Akram ve Ghani (2013) lise son sınıf öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları ve İngilizce testindeki başarıları açısından cinsiyet farklılıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Veriler, orta seviyede İngilizce düzeyine sahip olan öğrencilerden toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, erkek ve kadın katılımcıların İngilizce öğrenme motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Muftah ve Rafik-Galea (2013) çalışmalarında Malezyadaki devlet üniversitelerinin birinde ana dili İngilizce olmayan 182 öğrencinin İngilizce öğrenmeye yönelik bütünleştirici ve araçsal motivasyonların incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve üniversite öncesi öğrencilerin çoğunun yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik araçsal motivasyonlarının özellikle iyi bir iş bulmak ve gelecekteki kariyerleri ilgili olan maddelerde oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, sonuçlar her ne kadar üniversite öncesi öğrencilerin araçsal olarak motive olduklarını

(M = 4.318) göstere, İngilizce öğrenmeye yönelik bütünleştirici motivasyonlarının da oldukça yüksek düzeyde (M = 4.067) olduğu saptanmıştır.

Kitjaroonchai (2012) branşı İngilizce olan öğrencilerin İngiliz dilini öğrenmeye yönelik sahip oldukları motivasyon türlerini (bütünleştirici veya araçsal) ile öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak bulgular, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için yüksek düzeyde bütünleştirici ve araçsal motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur. Hatta, araçsal motivasyonları, bütünleştirici motivasyonlarından biraz daha yüksek bulunmuştur.

Ditua (2012) çalışmasında üniversite dil öğrencilerinin tutum ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu, hem araçsal hem bütüncül motive olduklarını saptamıştır. Katılımcıların ayrıca, özellikle günümüz mesleklerinin çoğu İngilizce bilgi ve yeterliliği gerektirdiğini, gelecekteki kariyerleri için buna ihtiyaç duyacaklarını belirttiklerini de eklemiştir.

Hii (2011) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda, katılımcıların motivasyonları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda, tutum, motivasyon ve başarı değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu da belirtmiştir.

Chalak ve Kassaian (2010) İngilizce çeviri alanında uzmanlaşan ana dili İngilizce olmayan İranlı üniversite öğrencilerinin dile yönelik motivasyon yönelimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların İngilizce öğrenme motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcılar hem içsel hem de dışsal olarak motive olduklarını ve İngilizce öğrenmenin kariyerleri ve iyi bir meslek sahibi olmada önemli olduğu düşüncesine sahip olduklarını belirtmiştir.

Al-Tamimi ve Shuib (2009) Petrol Mühendisliği Öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla bir anket çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada,

öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını üç tür motivasyon çeşitinden hangilerinin (araçsal, bütünleştirici ve kişisel) birincil kaynağı olabileceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bulgular, öğrencilerin İngilizce dilini öğrenmenin araçsal boyutu 4.77 ortalama ile kolay iş bulabilme ve akademik nedenlere daha fazla vurgu yaptığını göstermiştir. Başka bir deyişle, araçsal nedenler öğrencilerin İngilizce dilini öğrenme motivasyonunun temel kaynağı olarak saptanmıştır.

Kyriacou ve Zhu (2008) Şangay'daki lise son sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları ve diğer kişilerin (ebeveynler, öğretmenler ve akranlar) bu konu üzerindeki etkisine ilişkin algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın verileri 610 anket yanıtına ve 64 görüşmeye dayanmaktadır. Araştırmanın bulguları ise, katılımcıların İngilizce öğrenmeye oldukça iyi motive olduklarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin içsel veya bütünleştirici nedenlerden ziyade yaşam ve kariyer temelli olduğunu ortaya koymuştur.

Liu (2007) Çinli üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını ve söz konusu değişkenlerin öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri ile ilişkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda katılımcıların motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek ve araçsal olduğu, motivasyon ve İngilizce yeterlilikleri arasında pozitif bir bağ olduğunu saptamıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların araçsal yönelimlerinin daha çok iyi bir iş bulmak ve kariyer gelişiminde terfi almak yönünde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları daha olumlu ve araçsal olan öğrencilerin testte daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını da ortaya koymuştur.

Kyriacou ve Kobori (2006) araştırmalarında Slovenya'da 226 öğrencinin İngilizce öğrenme motivasyonlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğrenmenin öğrencilerin gelecekteki kariyerlerinde kendilerine yardımcı olacağı görüşü çok önemli bulunmuştur.

2.2.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyon ile ilgili Araştırmalar

21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyona yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydın ve Coşkun (2016) alışmalarında 8. Sınıf ğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerini ve problem zömeğe yönelik yansıtıcı düşünme becerisi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde bulunan devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören 461 ğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, ğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı güdüleri ile problem zömeğe dayalı yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptamıştır.

Semerci (2011) alışmasında başarı odaklı motivasyon ve eleştirel düşünme arasındaki genel ilişkileri ele almayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki Atatürk Üniversitesi (216 ğrenci), Cumhuriyet Üniversitesi (110 ğrenci), Fırat Üniversitesi (331 ğrenci) ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi (115 ğrenci) Eğitim Fakültelerinde okuyan toplam 772 ğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara Semerci (2010) tarafından geliştirilen başarı odaklı motivasyon (BOM) ölçeği ile eleştirel düşünme ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların başarı odaklı motivasyonları ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu ortaya konmuştur.

Aypay (2010) ğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki saptamamıştır. Ayrıca, ğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarının cinsiyete göre farklılaştığı, erkek öğrencilerin ortalamasının, kız ğrencilerinkine nazaran anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Su (2008), bilgi iletişim teknolojileri kullanılan fen dersinde üniversite ğrencilerinin performanslarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2005 akademik yılında fen dersleri alan 676 lisans ğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, fen ğretiminde bilgi iletişim teknolojileri kullanımının öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve başarısını arttırdığını ortaya koyulmuştur.

2.2.4.2. Yurt DışındaYapılan Araştırmalar

Bedel ve Hamarta (2014) çalışmalarında 14-19 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişkilerin ve kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 587 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların problem çözme ve akademik güdülenmeleri arasında önemli pozitif bir ilişki saptamıştır.

Wang (2012) çalışmasında işbirlikli öğrenmenin Çin'deki bayan üniversite öğrencilerinin başarı motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılan 67 üniversite 2. sınıf öğrencisi 12 haftalık öğretim programına dahil olmuştur. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin üniversite öğrencilerinin başarı motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur.

Ghasemi, Rastegar, Jahromi ve Marvdashti (2011) lise öğrencilerinin girişimciliği ile yaratıcılık ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, başarı motivasyonu ile girişimcilik arasında anlamlı pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca, kızların yaratıcılık, başarı motivasyonu ve girişimcilikte erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Collins, Hanges ve Locke (2004) başarı motivasyonu ile girişimcilik arasındaki ilişkinin meta-analizini yürütmüşlerdir. Başarı motivasyonu ve girişimciliği içeren bireysel düzeydeki çalışmalar için kapsamlı bir literatür araştırması yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, başarı motivasyonunun hem girişimcilik kariyer seçimi hem de girişimcilik performansı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.2.5. 21. Yüzyıl Becerileri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

21. Yüzyıl Becerileri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Göçerler ve oraklı (2019) Namık Kemal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda kullanılan akıllı tahtaların öğrencilerin öğrenme stilleri ve motivasyonlarına sağladığı katkıları tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yöneltilerek ders ortamlarını kendi bakış açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar kendilerini dil öğrenme konusunda motive edecek unsurlardan birinin sınıf içerisinde teknolojik yeniliklerden faydalanılması olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.5.2. Yurt DışındaYapılan Araştırmalar

Wongdaeng ve Hajihama (2018) alışmalarında üniversite öğrencilerinin Proje tabanlı öğrenim yoluyla 21. yüzyıl becerilerini, işbirliği ve iletişimi geliştirme üzerindeki etkisine ilişkin algılarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 30 kişilik yabancı dil öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, proje tabanlı öğrenmenin, İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

Marashi ve Khatami (2017) işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenenlerin yaratıcılık ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, 90 öğrenci arasından seçilen 66 alt orta seviye İngilizce düzeyindeki öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve ön test olarak her iki gruba da Yaratıcılık Testi (AKT) ve Tutum / Motivasyon Testi Bataryası (AMTB) uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin EFL öğrenenlerinin yaratıcılığı ve motivasyonları üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya konmuştur.

Cholisoh, Fatimah ve Yuniasih (2015) alışmalarında küçük grup tartışma stratejilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve öğrenme motivasyonunun eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma öntest-sontest yarı deneysel yöntem ile yürütölmüştür. Araştırma sonucunda, katılımcıların öğrenme motivasyonu ve eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ve öğrenme motivasyonunun öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Başka bir deyişle, yüksek öğrenme motivasyonuna sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük öğrenme motivasyonuna sahip öğrencilerden daha iyi olduğu saptanmıştır.

Fahim ve Hajimaghsoodi (2014) çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce'yi orta alt seviyede öğrenenlerin İngilizce öğrenme motivasyon ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, 18 ila 34 yaş arasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 101 öğrenciden oluşan bir gruba motivasyon ve eleştirel düşünme becerileri anketi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, yabancı dil öğrenenlerin İngilizce motivasyonu ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Mirzaei ve Forouzandeh (2013) çalışmalarında İranlı öğrencilerin kültürlararası iletişim yeterlilikleri ile İngilizce öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İran'daki üç üniversitede İngiliz Edebiyatı, İngilizce Çeviri ve yabancı dil plarak İngilizce öğretimi bölümlerinde okuyan toplam 180 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların kültürlararası iletişim yeterlilikleri ile İngilizce öğrenme motivasyonları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Garcia ve Pintrich (1992) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin motivasyon, eleştirel düşünme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya 758 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmanın sonunda, İngilizce bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin en yüksek, içsel hedef yönelimi ile eleştirel düşünme becerileri arasında ise pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.2.6. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Başarı Odaklı Motivasyona yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tuncer ve Akmençe (2018) çalışmalarında lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezindeki bir Anadolu lisesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 147 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce ders başarısının katılımcıların İngilizce

dersine yönelik motivasyonlarını etkilediği, öğrencilerin yabancı dile yönelik olumlu duygular içinde olması akademik başarının artırılmasında önemli bir etken olduğu ortaya konmuştur.

2.2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Fahim ve Hajimaghsoodi (2014) çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin motivasyon ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 18 ila 34 yaş arasında 101 İngilizce öğretmenliği bölümü 101 öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak motivasyon ve eleştirel düşünme anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme ile motivasyon arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Oletić ve Ilić (2014) lise ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede içsel ve dışsal motivasyonları ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında, öğrencilerin içsel-dışsal motive olup olmadıkları ve ne ölçüde motive oldukları sorusuna cevap vermeyi amaçlamıştır. Mevcut bulgular, hem lise hem de üniversite öğrencilerinin iç motivasyon seviyelerinin genel olarak düşük olduğunu göstermiştir. Cinsiyete göre katılımcıların motivasyonlarındaki farklılığın az olarak belirtilmesine rağmen, kız üniversite öğrencilerinin, kız lise öğrencilerine göre daha çok motive oldukları, İngilizce öğrenmenin kendi seçimleri olduğu ve İngilizcenin gelecekteki kariyerlerinin temelini oluşturacağına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirtilmiştir.

Kitjaroonchai (2012) branşı İngilizce olan öğrencilerin İngiliz dilini öğrenmeye yönelik sahip oldukları motivasyon türlerini (bütünleştirici veya araçsal) ile öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak bulgular, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için yüksek düzeyde bütünleştirici ve araçsal motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur. Hatta, araçsal motivasyonları, bütünleştirici motivasyonlarından biraz daha yüksek bulunmuştur.

Awan, Noureen ve Naz (2011) ortaokul öğrencilerinin İngilizce Başarı Motivasyonu, Benlik Kavramı ve Başarı Arasındaki İlişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların başarı motivasyonu ve İngilizce başarılarının değişkenleri arasındaki ilişkiler olumlu ve anlamlı bulunmuş ve başarı motivasyonunun, öğrencilerin İngilizce başarı düzeyinin

artmasına katkıda bulunduğunu belirtilmiştir. Aynı zamanda, İngilizce akademik başarı açısından, cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine farklılık bulunmuş, kızların erkeklerden daha iyi akademik başarıya sahip olduğu saptanmıştır.

Goodman, Jaffer, Keresztesi, Mamdani, Mokgatle, Musariri ve Schlechter (2011) üniversite öğrencilerinin motivasyonları ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, Western Cape'deki bir üniversitede öğrenim gören 254 öğrencinin katılım sağladığı çevrimiçi bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarının, istenen performans sonucuna ulaşmaya çalışırken harcadıkları çaba miktarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Afzal, Ali, Aslam Khan ve Hamid (2010) üniversite öğrencileri motivasyonlarının akademik performansları üzerindeki etkisini belirleme için araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Pakistan'ın farklı üniversitelerinde okuyan 342 kişilik öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmanın verileri ise anket aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların dışsal ve içsel motivasyon boyutlarının, akademik performansları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Wang (2008) öğrencilerin içsel motivasyonları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, Çin'deki kapsamlı bir üniversitede öğrenim gören birinci grup 140, ikinci grup 320 olmak üzere toplam 460 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri ise motivasyon anketi ve dönem sonunda öğrencilere uygulanan İngilizce başarısının bir göstergesi olan sınav uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların dışsal ve içsel motivasyonları ile İngilizce başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Lin, McKeachie ve Kim (2003) çalışmalarında dışsal ve içsel güdülerin öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, Psikoloji, Biyoloji, İngilizce bölümlerinde öğrenim gören Üniversite öğrencilerine dışsal ve içsel hedef yönelimi ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, içsel motivasyonu yüksek, dışsal motivasyonu orta düzeyde olan öğrencilerin, daha düşük veya yüksek dışsal motivasyona sahip öğrencilere göre ders notu ortalamalarının daha iyi olduğu saptanmıştır.

2.2.7. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti

21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmaların gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde oldukça yüksek olduğu, son yıllarda da yoğun şekilde çalışıldığı görölmektedir. Bu durumun temelinde günümüz değişen ve gelişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri yüksek ve iletişim kurabilen bireylere olan ihtiyacın ve bu ihtiyaca yönelik eğitim çalışmalarının artmış olması olabilir. Yapılan çalışmalar genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik betimsel araştırmalar olmakla birlikte, bu beceriler araştırmalarda tek boyutlu, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kademlerinde ele alınarak incelenmiştir. Bu araştırma özelinde üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerini bütüncül bir şekilde ele alarak ortaya koymaktadır. Aynı zamanda başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ile ilgili araştırmaların hem yurt içi hem de yurt dışında her kademedede öğrenim gören çalışma grubunu kapsayacak şekilde ele alınarak yoğun şekilde çalışıldığı görölmektedir. İlgili araştırmalarda özellikle başarı odaklı motivasyonun içsel ve dışsal boyutları, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonun ise araçsal ve bütünleştirici yönleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın konusunu oluşturan değişkenlere ilişkin deneysel düzeyde araştırmaların ise sınırlı olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın da özelinde üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik olması ve 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye odaklanmış olması sebebiyle alana katkı getireceği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı öğrenme motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir araştırmadır. Bu araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin düzeylerini belirlemek, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişimleri incelenmekte ve ilişki türlerinin (pozitif veya negatif) ne dereceye kadar var olduğu saptanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki +1 ile -1 aralığında değişen korelasyon katsayısı ile ifade edilir. Pozitif değer, bir değişkende artış olduğunda diğer değişkende de artış olduğunu, negatif değer ise bir değişkende artış olduğunda, diğerinde azalma meydana geldiğini gösterir. Korelasyon katsayısının ± 1 olması mükemmel, 0.30'dan küçük ise zayıf, 0.30 – 0.70 arasında ise orta düzeyde, 0.70'den büyük olması ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öte yandan, korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisinin olabileceğine dair yalnızca ipuçları verir, fakat bu ilişkiye dair kesin sonuçlar sağlamaz, çünkü bu ancak nedensel karşılaştırma araştırmaları kapsamında incelenen bir özelliktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılı Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Hazırlık sınıflarında A1, A2 ve B1 seviyesinde lisans ve önlisans programlarında öğrenim gören 583 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	325	55,7
Erkek	258	44,3
Toplam	583	100

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırma örnekleminde 325 kadın öğrenci yer almıştır ve bunun örnekleme oranı % 55,7 ’dir. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısı ise 258 olmuştur ve bunun örnekleme oranı % 44,3’tür.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı

Bölümler	N	%
Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	295	50,6
Mühendislik Fakültesi	112	19,2
İngiliz Dili ve Edebiyatı	69	11,8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	65	11,1
Denizcilik Fakültesi	21	3,6
Sivil Havacılık ve Kabin Memurluğu	21	3,6
Toplam	583	100,0

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya 295 öğrenci (% 50,6) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik bölümünden, 112 öğrenci (% 19,2) Mühendislik Fakültesi, 69 öğrenci (% 11,8) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 65 öğrenci (% 11,1) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 21 öğrenci (% 3,6) Denizcilik Fakültesi, 21 öğrenci (% 3,6) ise Sivil Havacılık ve Kabin Memurluğu bölümlerinden katılmıştır.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Seviyelerine Göre Dağılımı

Seviye	N	%
A1	447	76,7
B2	69	11,8
A2	67	11,5
Toplam	583	100

Tablo 3.3’te araştırmaya katılan öğrencilerin seviyelerine göre dağılımları verilmiştir. A1 başlangıç, A2 orta altı, B2 ise orta yabancı dil seviyesine sahip öğrencileri ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 447’si A1 seviyesindedir ve bunun örnekleme oranı %

76,7'dir. Öğrencilerin 69'u ise B2 seviyesindedir, bunun örnekleme oranı ise 11,8'dir. Araştırmaya A2 seviyesinde ise 67 öğrenci katılmıştır ve örnekleme oranı % 11,5'tir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Program Türüne Göre Dağılımı

Program türü	N	%
Önlisans	295	50,6
Lisans	288	49,4
Toplam	583	100,0

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin program türüne göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya 295 öğrenci ikinci öğretim sınıflarından katılmıştır, bunun örnekleme oranı % 50,6'dır. Birinci öğretim öğrencilerinden ise 288 kişi araştırmaya katılmıştır ve bunun örnekleme oranı ise % 49,4'tür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği”, “Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği” ve “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.3.1. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Mevcut araştırmada ilk olarak Çevik ve Şentürk (2019) tarafından Türkiye'de 15–25 yaş grubunda ortaokul, önlisans ve lisans öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen beş alt faktör ve 41 maddeden oluşan ‘Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Alanyazında ilköğretim öğrencileri için 21. yüzyıl beceri ölçeği, sekizinci sınıf öğrencilerinin bilim becerilerine yönelik 21. yüzyıl beceri ölçeği, ortaokul öğrencileri için 21. yüzyıl beceri ölçeği, öğretmen adayları için 21. yüzyıl becerileri yeterlik algı ölçeği, hizmet içi ve öğretmen adayları için 21. yüzyıl beceri ölçeği gibi pek çok ölçek geliştirildiği gözlemlenmiştir. Ancak literatürde 21. yüzyıl becerileri için daha geniş bir kitleyi (15-25 yaş grubu) kapsayan ölçek araştırması yapılmamıştır. Bu bağlamda, 15-25 yaş grubunda ölçeğin hedef kitlesinin seçilmesinin hem öğrencilerin aldığı eğitimin 21. yüzyıl becerilerine katkısını hem de lise ve üniversite öğrencilerine uygulanabilirliği açısından literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Aynı zamanda ölçeğin geniş ölçüm aralığı ve STEM gibi modern öğretim

yaklaşımları sonucunda kazanılacak başarıları ölçme yeteneği açısından farklı ve önemli olduğu söylenebilir (Çevik ve Şentürk, 2019). Ölçeğin ilk alt faktörü öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini ölçen 15 maddeden, ikinci alt faktör eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ölçen 6 maddeden, üçüncü alt faktör girişimcilik ve inovasyon becerilerini ölçen 10 maddeden, dördüncü alt boyut sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerini ölçen 4 maddeden ve son olarak ise beşinci alt faktör öğrencilerin kariyer bilincini ölçen 6 maddeden oluşmaktadır. Ters kodlanmış maddenin sonuna ‘t’ harfi konulmuştur.

Tablo 3.5: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Alt boyut	Madde No.
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	16t,17t,18t,19t,20t,21t
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	22,23,24,25,26,27,28,29,30,31
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	32,33,34,35t
Kariyer Bilinci	36,37,38,39,40,41

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak belirlenmiş ve birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla 0.84, 0.79, 0.76, 0.73 ve 0.75 bulunmuştur (Çevik ve Şentürk, 2019). Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri tekrar hesaplanmış ve 0.893 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilirliği tekrar hesaplanarak dört alt boyutun güvenilir olduğunu işaret eden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına sahip olduğu saptanmıştır. Alanyazın tarandığında bir veri toplama aracının güvenilirlik katsayısının .70 veya daha üzerinde olması, güvenilirlik için yeterli bir değer olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Ancak, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının diğerlerine göre daha düşük olduğu saptanmış ve bu boyut çalışma kapsamına alınmamıştır. Tablo 3.6’da ölçeğin her bir alt boyutuna ve geneline ait güvenilirlik değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.6: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt boyut	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	0.850
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	0.820
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	0.861
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	0.364
Kariyer Bilinci	0.786
Ölçeğin Geneli	0.893

Ayrıca, mevcut çalışmada beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır ve öğrencilerden verilen maddelere hangi oranda katıldıklarını veya katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu durumda, öğrencilere “1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum” seçenekleri verilmiştir.

3.3.2. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği

Mevcut araştırmada Semerci (2010) tarafından öğrencilerin başarı motivasyonlarını dolaylı da olsa ölçebilmek ve buradan elde edilecek sonuçların program geliştirme çalışmalarına fayda sağlayacağı düşüncesiyle geliştirilen ‘Başarı Odaklı Motivasyon’ ölçeği kullanılmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği’nde dört faktörlü otuz beş madde ölçek kapsamında yer almıştır. Bu ölçekte, dört alt boyuta verilen temalar Semerci (2010) tarafından on iki maddelik ‘dış etkiler’, dokuz maddelik ‘iç etkiler’, yedi maddelik ‘hedef büyütme’ ve yedi maddelik ‘öz-bilinç’ olarak belirlenmiştir. Dış etkiler; yeni bilginin ufku açması, kişinin kendisi dışında kalan şeylerin öğrenme ve başarı üzerindeki etkisi ve değerli olduğunun hissettirilmesi olarak belirtmiştir. İç etkiler ise insanın iç dünyasıyla ilgili olanlar olduğu, kendini derslere hazırlıklı gitmek için zorunlu hissetme, yenilikleri öğrenme isteği, çalışmaktan hoşlanma gibi önermeler olarak açıklanmıştır. Hedef büyütme vizyonu, ilklerden olma ve yüksek not almayı isteme ve sınavlardan yüksek not almak için çalışma gibi önermeleri içermektedir. Öz-bilinç, başarıya inanma, kişinin kendini tanıması ve hangi durumda ne yapacağını bilmesi, başarısızlıktan yılmama ve zengin öğrenme etkinlikleriyle başarıya motive olma olarak açıklanmıştır (Semerci, 2010). Tablo 3.7’de mevcut çalışmadaki bu alt boyutlara ait maddeler verilmiştir. Ters kodlanmış maddenin sonuna ‘t’ harfi konulmuştur.

Tablo 3.7: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Alt boyut	Madde No.
Dış etkiler	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
İç etkiler	13,14,15,16,17,18,19,20,21
Hedef büyütme	22,23,24,25,26,27,28t
Öz-bilinç	29,30,31,32,33,34,35

Ayrıca, mevcut çalışmada beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır ve öğrencilerden verilen maddelere hangi oranda katıldıklarını veya katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu durumda, öğrencilere “1- Hiç Katılmıyorum, 2- Çoğunlukla Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4-Çoğunlukla Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum” seçenekleri verilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.896 olarak belirlenmiş ve birinci, ikinci, üçüncü, ve dördüncü alt faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla 0.805, 0.758, 0.745 ve 0.666 bulunmuştur (Semerci, 2010). Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri tekrar hesaplanmış ve 0.892 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilirliği tekrar hesaplanarak dört alt boyutun güvenilir olduğunu işaret eden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına sahip olduğu saptanmıştır. Alanyazın tarandığında bir veri toplama aracının güvenilirlik katsayısının .70 veya daha üzerinde olması, güvenilirlik için yeterli bir değer olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Yalnızca, hedef alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının diğerlerine göre daha düşük olduğu, fakat yine de kabul edilir düzeyde olduğu (≥ 0.7) görülmüştür. Tablo 3.8’de ölçeğin her bir alt boyutuna ve geneline ait güvenilirlik değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.8: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt boyut	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Dış etkiler	0.757
İç etkiler	0.850
Hedef	0.521
Öz-bilinç	0.795
Ölçeğin Geneli	0.892

Ayrıca, mevcut çalışmada beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır ve öğrencilerden verilen maddelere hangi oranda katıldıklarını veya katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu

durumda, öğrencilere “1- Hiç Katılmıyorum, 2- Çok Az Katılıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4-Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum” seçenekleri verilmiştir.

3.3.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Karcı ve Gündoğdu (2018) tarafından üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilmiştir. Mevcut araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte ilk olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili sorulardan oluşan “Kişisel Bilgiler” bölümü yer almaktadır. Bu bölümde, katılımcıların cinsiyeti, bölümü, seviyesi, program türü gibi sorular yer almaktadır. Ölçek dört alt boyut ve 15 maddeye sahiptir. Alt boyutlar kapsadıkları maddeler dikkate alınarak “beğeni”, “istek”, “kariyer” ve “yetenek” faktörleri şeklinde isimlendirilmiştir. Tablo 3.9’da mevcut çalışmadaki bu alt boyutlara ait maddeler verilmiştir.

Tablo 3.9: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Alt boyut	Madde No.
İstek	1,2,3,4,5
Beğeni	6,7,8,9
Kariyer	10,11,12
Yetenek	13,14,15

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla maddelerin cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .849 olarak belirlenmiştir (Karcı ve Gündoğdu, 2018). Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri tekrar hesaplanmış ve 0.850 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilirliği tekrar hesaplanarak dört alt boyutun güvenilir olduğunu işaret eden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına sahip olduğu saptanmıştır. Yalnızca, kariyer alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının diğerlerine göre daha düşük olduğu, fakat yine de kabul edilir düzeyde olduğu (≥ 0.7) görülmüştür. Ayrıca bu alt boyuta ait madde sayısının az olması güvenilirlik katsayısını etkileyen bir unsur olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Tablo

3.10’da ölçeğin her bir alt boyutuna ve geneline ait güvenilirlik değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.10: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt boyut	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
İstek	0.728
Beğeni	0.736
Kariyer	0.586
Yetenek	0.802
Ölçeğin Geneli	0.850

Ayrıca, mevcut çalışmada beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır ve öğrencilerden verilen maddelere hangi oranda katıldıklarını veya katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu durumda, öğrencilere “1- Hiç Katılmıyorum, 2- Çok Az Katılıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4-Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum” seçenekleri verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümünde uygulanmak üzere Yüksek Okul Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra (Ek 5) 2019-2020 öğretim yılının Şubat ayının ikinci haftasında önceden hazırlanan bir plân dâhilinde ilgili bölümde ders öğretmenlerine verilerek sınıflarında uygulamaları sağlanmıştır. Ölçeklerin katılımcılara uygulanması, ders saatlerinde ve gruplar halinde, Hazırlık Programı Öğretim Görevlileri tarafından yapılmıştır. Katılımcılara, maddelerdeki anlaşılmayan noktalarla ilgili olarak soru sorabilecekleri bildirilmiş ve bu tür taleplerinin araştırmacının kendisi tarafından karşılanacağı da bildirilmiştir. Öğrencilerin maddeleri dikkatlice okuyarak kendileri için en uygun seçeneği işaretlemeleri, maddelere samimi cevaplar vermeleri ve verdikleri bütün yanıtların gizli tutulacağı önemle vurgulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanma süresi İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği için yaklaşık 10 dakika, “Başarı Odaklı Motivasyon ölçeği için yaklaşık 15 dakika, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği için ise yaklaşık 20 dakika olmak üzere toplam 45 dakikadır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğiyle elde edilen ortalamaların yorumlanabilmesi amacıyla sabit puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre; “1.00 - 1.80 Kesinlikle Katılmıyorum; 1.81 – 2.60 Katılmıyorum; 2.61 – 3.40 Kısmen Katılmıyorum; 3.41 – 4.20 Katılmıyorum; 4.21 – 5.00 Kesinlikle Katılmıyorum” aralıklarını göstermektedir. Bu puan aralıklarına göre, 3.41 ve üzerinde gerçekleşen ortalamalar olumlu olarak, bu değerin altındakiler ise olumsuz olarak kabul edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS (22.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir. Puanların normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogrow-Smirnov testi incelenmiştir. Araştırma verilerine ait normallik değerlerinden çarpıklık ve basıklık değerlerine incelendiğinde veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çünkü çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Veri setinin normal dağılım göstermesi sonucunda parametrik testlere dayalı bir şekilde araştırmanın amaçları kapsamında analizler yapılmıştır. Katılımcıların 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin “cinsiyet ve program türü” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği *bağımsız gruplar t-testi*yle analiz edilmiştir. Katılımcıların 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin “bölüm ve seviye” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ise *tek yönlü faktör analizi (ANOVA)* ile analiz edilmiştir ve ölçeklere ilişkin betimleyici istatistik değerleri verilmiştir. Ayrıca, ANOVA sonuçlarına göre farklılığın tespit edildiği durumlarda, LSD ve TAMHANE testi ile bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin düzeyi *Pearson Korelasyon* katsayısı, 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonun üzerindeki etkisi ise *Çoklu Regresyon analizi* ile hesaplanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular beş ana grupta ele alınarak sunulmuştur. Bu gruplar şu şekilde sıralanmıştır; (i) öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerine ilişkin bulgular, (ii) öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular, (iii) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular, (iiii) öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye dair bulgular, (v) 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon üzerindeki etkisine dair bulgular.

İlk olarak, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Ardından, ölçekteki alt boyutlar gruplandırılarak her bir maddeye ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Daha sonra, ölçeğin alt boyutlarındaki ve genelindeki ortalamalarda birtakım değişkenlere göre (cinsiyet, program türü, bölüm, seviye) istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

İkinci olarak, başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Ardından, ölçekteki alt boyutlar gruplandırılarak her bir maddeye ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Daha sonra, ölçeğin alt boyutlarındaki ve genelindeki ortalamalarda birtakım değişkenlere göre (cinsiyet, program türü, bölüm, seviye) istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

Üçüncü kısımda ise İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Ardından, ölçekteki alt boyutlar gruplandırılarak her bir maddeye ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Daha sonra, ölçeğin alt boyutlarındaki ve genelindeki ortalamalarda birtakım değişkenlere göre (cinsiyet, program türü, bölüm, seviye) istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir., seviye) istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

Son olarak, katılımcıların 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişki ve 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon üzerindeki etkisine dair bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgu ve Yorumlar

4.1.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistik ve Yorumlar

Bu bölümde, öncelikle öğrencilerin ölçekteki dört alt boyuta ait maddelere verdiği cevapların ortalaması alınarak ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamaları azalan değerler sırasıyla Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Alt boyut	N	\bar{x}	SS
Kariyer Bilinci	583	4.58	.51
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	583	4.23	.47
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	583	3.89	.90
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	583	3.81	.70
Ölçeğin Geneli	583	4.09	.42

En yüksek ortalama ($\bar{x}=4.58$) kariyer bilinci boyutuna aittir. Bu durum, öğrencilerin gelecekte sahip olmak istedikleri mesleğe ilişkin karar verme becerilerinin yüksek olduğu ve bu görüşe yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Sonraki en yüksek ortalama ise ($\bar{x}=4.23$) Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri boyutuna aittir ve bu durum öğrencilerin teknolojiye meydana gelen gelişmeleri yakından takip ettiklerini, yeni ve farklı fikirleri edinmeye yönelik çaba gösterdikleri görüşüne büyük ölçüde katılım sağladığını göstermektedir. Sonraki en yüksek ortalamalar ($\bar{x}=3.89$) ise Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri ($\bar{x}=3.81$) alt boyutlarına aittir. Bu boyutlara ait ortalamalar, her ne kadar bu alt boyuttaki diğer iki maddenin ortalamasından düşük olsa da, “Katılıyorum” ifadesinin puan aralığında yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin yeni ve farklı fikirler üretme fikrine düşük düzeyde de olsa katıldıklarını göstermektedir.

Son olarak, ölçeğin geneline ait ortalama ($\bar{x}=4.09$) olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama ölçekteki “Katılıyorum” puan aralığında olduğu için ölçeğin geneline ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinde cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta cinsiyete ilişkin ortalamalar (\bar{x}) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Cinsiyete Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Kadın	325	4.23	.46	.039	.969
	Erkek	258	4.23	.49		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Kadın	325	3.88	.84	-1.162	.871
	Erkek	258	3.90	.98		
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Kadın	325	3.78	.70	-1.062	.289
	Erkek	258	3.85	.71		
Kariyer Bilinci	Kadın	325	4.67	.43	4.856	.000*
	Erkek	258	4.46	.58		
Ölçeğin Geneli	Kadın	325	4.10	.40	.390	.697
	Erkek	258	4.09	.45		

p<0.05

Tablo 4.2’de katılımcıların cinsiyetine göre ortalamaları incelendiğinde; kariyer bilinci alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde değerlerin hemen hemen aynı olduğu söylenebilir. “Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri” alt boyutunda kadınların ortalamaları (\bar{x} =4.23; SS=0.46) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.23; SS=0.49) arasında farklılaşma bulunmamıştır (t=0.039; p>0.05).

“Eleştirel düşünme ve Problem Çözme Becerileri” alt boyutunda kadın ortalamaları (\bar{x} =3.88; SS=0.84) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =3.90; SS=0.98) arasında farklılaşma bulunmamıştır (t=-1.162; p>0.05).

“Girişimcilik ve İnovasyon becerileri” alt boyutunda kadın ortalamaları (\bar{x} =3.78; SS=0.70) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =3.85; SS=0.98) arasında farklılaşma bulunmamıştır (t=-1.062; p>0.05).

“Kariyer Bilinci” alt boyutunda kadın ortalamaları ($\bar{x}=4.67$; $SS=0.43$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.46$; $SS=0.58$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=4.856$; $p>0.05$). Dolayısıyla, kız öğrencilerin kariyer bilincine boyutuna ait yönelik duygu ve düşüncelerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Ölçeğin genelinde ise kız öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x}=4.10$; $SS=0.40$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.09$; $SS=0.45$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t=0.390$; $p>0.05$). Bu durumda, cinsiyetin öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerini etkileyen bir unsur olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Program Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinde program türüne göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta öğretim türüne ilişkin ortalamalar (\bar{x}) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Program Türüne Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Êğitim	N	\bar{x}	SS	t	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Lisans	288	4.18	.45	-2.724	.007*
	Önlisans	295	4.28	.48		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Lisans	288	3.97	.86	2.187	.029*
	Önlisans	295	3.81	.94		
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Lisans	288	3.71	.66	-3.465	.001*
	Önlisans	295	3.91	.73		
Kariyer Bilinci	Lisans	288	4.50	.52	-3.624	.000*
	Önlisans	295	4.65	.50		
Ölçeğin Geneli	Lisans	288	4.05	.41	-2.697	.007*
	Önlisans	295	4.14	.43		

$p<0.05$

Tablo 4.3’te katılımcıların program türüne göre ortalamaları incelendiğinde “Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.18$; $SS=0.45$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.28$; $SS=0.48$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-2.724$; $p>0.05$).

Bu beceriye yönelik önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.97$; $SS=0.86$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.81$; $SS=0.94$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2.187$; $p>0.05$). Bu beceriye yönelik lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.71$; $SS=0.66$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.91$; $SS=0.73$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-3.465$; $p>0.05$). Bu beceriye yönelik önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Kariyer Bilinci” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.50$; $SS=0.52$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.65$; $SS=0.50$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-3.624$; $p>0.05$). Bu beceriye yönelik önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Ölçeğin genelinde ise lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=4.05$; $SS=0.41$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.14$; $SS=0.43$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=-2.697$; $p>0.05$). Bu durumda, önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerinin daha olumlu, gelişim ve değişime daha açık oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinde bölümlerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD ve TAMHANE testi ile analiz yapılmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin

bölgümlere göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Bölümlere Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	\bar{x}	SS	SD	F	P	Fark
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Uygulamalı İng.Çev	295	4.28	.48	2-580	3.709	0.25*	A>B A>C
	Mühendislik Fak.	112	4.18	.49				
	Diğer	176	4.18	.43				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Uygulamalı İng.Çev	295	3.81	.94	2-580	2.639	.072	
	Mühendislik Fak.	112	4.02	.87				
	Diğer	176	3.94	.85				
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Uygulamalı İng.Çev	295	3.91	.73	2-580	12.852	.000*	A>C B>C
	Mühendislik Fak.	112	3.90	.66				
	Diğer	176	3.59	.64				
Kariyer Bilinci	Uygulamalı İng.Çev	295	4.65	.50	2-580	6.662	.001*	A>B A>C
	Mühendislik Fak.	112	4.52	.60				
	Diğer	176	4.49	.46				
Ölçeğin Geneli	Uygulamalı İng.Çev	295	4.14	.43	2-580	5.565	.004*	A>C
	Mühendislik Fak.	112	4.11	.45				
	Diğer	176	4.01	.39				

p<0.05 (A=Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik, B=Mühendislik Fakültesi, C=diğer)

Tablo 4.4'te katılımcıların bölümlere göre ortalamaları incelendiğinde “Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları (\bar{x} =4.28; SS=0.48), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları (\bar{x} =4.18; SS=0.49) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.18; SS=0.43) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur (F=3.709; p>0.05). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin bu beceriye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu ve teknolojiyi yakından takip ettikleri söylenebilir.

“Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları (\bar{x} =3.81; SS=0.94), Mühendislik

Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.02$; $SS=0.87$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.94$; $SS=0.85$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=2.639$; $p>0.05$).

“Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=3.91$; $SS=0.73$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=3.90$; $SS=0.66$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.59$; $SS=0.64$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=12.852$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik ve Mühendislik Fakültesi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bu beceriye yönelik görüşlerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Kariyer Bilinci” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.65$; $SS=0.50$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.52$; $SS=0.60$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.49$; $SS=0.46$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=6.662$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kariyer planlamaları ve kariyer tercihleri konusunda Mühendislik Fakültesi ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha azimli ve kararlı olduğu söylenebilir.

Ölçeğin genelinde ise uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.14$; $SS=0.43$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.11$; $SS=0.45$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.01$; $SS=0.39$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=5.565$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.5. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Seviyeye Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinde seviyelerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi ile analiz

yapılmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin seviyeye göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5: Seviyelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Seviye	N	\bar{x}	SS	SD	F	P	Fark
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	A1	447	4.23	.47	2-580	.294	.746	
	A2	67	4.27	.52				
	B2	69	4.21	.41				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	A1	447	3.87	.89	2-580	1.518	.220	
	A2	67	3.84	1.01				
	B2	69	4.07	.84				
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	A1	447	3.85	.70	2-580	4.895	.008*	A>C B>C
	A2	67	3.84	.69				
	B2	69	3.56	.73				
Kariyer Bilinci	A1	447	4.59	.50	2-580	1.614	.200	
	A2	67	4.59	.62				
	B2	69	4.47	.49				
Ölçeğin Geneli	A1	447	4.10	.42	2-580	.933	.394	
	A2	67	4.11	.46				
	B2	69	4.03	.40				

p<0.05 (A=A1, B=A2, C=B2)

Tablo 4.5’te katılımcıların seviyelere göre ortalamaları incelendiğinde “Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.23; SS=0.47), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.27; SS=0.52) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.21; SS=0.41) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (F=0.294; p>0.05).

“Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =3.87; SS=0.89), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =3.84; SS=1.01) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.07; SS=0.84) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (F=1.518; p>0.05).

“Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=3.85$; $SS=0.70$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=3.84$; $SS=0.69$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=3.56$; $SS=0.73$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=4.895$; $p>0.05$). A1 ve A2 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin farklı ve yeni fikirler üretme, zamanı iyi yönetmeye yönelik görüşlerinin B2 öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Kariyer Bilinci” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.59$; $SS=0.50$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.59$; $SS=0.62$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.47$; $SS=0.49$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=1.614$; $p>0.05$).

Son olarak ölçeğin genelinde ise A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.10$; $SS=0.42$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.11$; $SS=0.46$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.03$; $SS=0.40$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=0.933$; $p>0.05$). Dolayısıyla, seviyenin yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

4.2.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistik ve Yorumlar

Bu bölümde, öncelikle öğrencilerin ölçekteki dört alt boyuta ait maddelere verdiği cevapların ortalaması alınarak ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamaları azalan değerler sırasıyla Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Alt boyut	N	\bar{x}	SS
Dış etkiler	583	4.52	.41
İç etkiler	583	4.15	.64
Özbilinç	583	4.04	.69
Hedef büyütme	583	3.87	.51
Ölçeğin Geneli	583	4.20	.43

En yüksek ortalama ($\bar{x}=4.52$) dış etkiler boyutuna aittir. Bu durum, öğrencilerin kendisi dışında kalan şeylerin öğrenme ve başarı üzerinde oldukça önemli olduğu görüşüne yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Sonraki en yüksek ortalama ise ($\bar{x}=4.15$) iç etkiler boyutuna aittir ve öğrencilerin yenilikleri öğrenme isteği, çalışmaktan hoşlanma görüşlerine katıldıkları saptanmıştır. Diğer ortalamalar ($\bar{x}=4.04$) özbilinç ve ($\bar{x}=3.87$) hedef büyütme boyutlarına aittir. Bu ortalamalar 3.41'den yüksek olduğu için, öğrencilerin bu alt boyutlardaki maddelere yönelik vizyonu büyütme, yüksek not almayı isteme ve başarıya motive olma, başarıya inanmaya yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu söylenebilir.

Son olarak, ölçeğin geneline ait ortalama $\bar{x}=4.20$ olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama ölçekteki "Katılıyorum" puan aralığında olduğu için ölçeğin geneline ilişkin maddelere katıldıkları saptanmıştır.

4.2.2. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta cinsiyete ilişkin ortalamalar (\bar{x}) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Cinsiyete Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Dış Etkiler	Kadın	325	4.59	.38	4.712	.000*
	Erkek	258	4.43	.43		
İç Etkiler	Kadın	325	4.28	.55	5.555	.000*
	Erkek	258	3.98	.71		
Hedef Büyütme	Kadın	325	3.96	.48	4.787	.000*
	Erkek	258	3.76	.53		
Özbilinç	Kadın	325	4.05	.72	.493	.622
	Erkek	258	4.02	.66		
Ölçeğin Geneli	Kadın	325	4.28	.39	5.036	.000*
	Erkek	258	4.10	.45		

*p<.05

Tablo 4.7’de katılımcıların cinsiyetine göre ortalamalar incelendiğinde “Dış Etkiler” alt boyutunda kadınların ortalamaları ($\bar{x}=4.59$; $SS=0.38$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.43$; $SS=0.43$) arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=4.712$; $p>0.05$).

“İç Etkiler” alt boyutunda kadınların ortalamaları ($\bar{x}=4.28$; $SS=0.55$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.98$; $SS=0.71$) arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=5.555$; $p>0.05$).

“Hedef Büyütme” alt boyutunda kadınların ortalamaları ($\bar{x}=3.96$; $SS=0.48$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.76$; $SS=0.53$) arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=4.787$; $p>0.05$).

“Özbilinç” alt boyutunda kadınların ortalamaları ($\bar{x}=4.05$; $SS=0.72$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.02$; $SS=0.66$) arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=0.493$; $p>0.05$).

Son olarak ölçeğin genelinde ise kadınların ortalamaları ($\bar{x}=4.28$; $SS=0.39$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.10$; $SS=0.45$) arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=5.036$; $p>0.05$). Sonuç olarak, kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durumda, kız öğrencilerin yenilikleri öğrenme isteği, çalışmaktan hoşlanma ve sınavlardan yüksek not alma hedeflerine ulaşmada erkek öğrencilere göre daha fazla önem verdiği söylenebilir.

4.2.3. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Program Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinde program türüne göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta öğretim türüne ilişkin ortalamalar (\bar{x}) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Program Türüne Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Program Türü	N	\bar{x}	SS	t	p
Dış etkiler	Lisans	288	4.46	.42	-3.312	.001*
	Önlisans	295	4.57	.39		
İç etkiler	Lisans	288	4.02	.65	-5.004	.000*
	Önlisans	295	4.28	.60		
Hedef büyütme	Lisans	288	3.75	.54	-5.527	.000*
	Önlisans	295	3.98	.46		
Özbilinç	Lisans	288	3.96	.65	-2.756	.006*
	Önlisans	295	4.11	.74		
Ölçeğin Geneli	Lisans	288	4.11	.42	-5.241	.000*
	Önlisans	295	4.29	.42		

*p<0.05

Tablo 4.8’de katılımcıların program türüne göre ortalamalar incelendiğinde “Dış Etkiler” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.46; SS=0.42) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.57; SS=0.39) arasında önlisans program türünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (t=-3.312; p>0.05).

“İç Etkiler” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.02; SS=0.65) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.28; SS=0.40) arasında önlisans program türünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (t=-5.004; p>0.05).

“Hedef Büyütme” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =3.75; SS=0.54) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.98; SS=0.46) arasında önlisans program türünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (t=-5.527; p>0.05).

“Özbilinç” alt boyutunda kadınların ortalamaları (\bar{x} =3.96; SS=0.65) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.11; SS=0.74) arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (t=-2.756; p>0.05).

Son olarak ölçeğin genelinde ise lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.11$; $SS=0.42$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.29$; $SS=0.42$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-5.241$; $p>0.05$). Önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye yerleşme puanlarının lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerininkine göre daha düşük olduğu bilinmektedir. Buna rağmen, önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin başarı odaklı motivasyon algı, duygu ve düşüncelerinin lisans programında öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.2.4. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinde bölümlerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD ve TAMHANE testi ile analiz yapılmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarının bölümlere göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Bölümlere Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	\bar{x}	SS	SD	F	p	Fark
Dış Etkiler	Uygulamalı İng.Çev	295	4.57	.39	2-580	6,680	.001*	A>C
	Mühendislik Fak.	112	4.51	.35				
	Diğer	176	4.43	.46				
İç Etkiler	Uygulamalı İng.Çev	295	4.28	.60	2-580	14,332	.000*	A>B A>C
	Mühendislik Fak.	112	4.10	.54				
	Diğer	176	3.96	.71				
Hedef Büyütme	Uygulamalı İng.Çev	295	3.98	.46	2-580	15,326	.000*	A>B A>C
	Mühendislik Fak.	112	3.76	.57				
	Diğer	176	3.75	.51				
Özbilinç	Uygulamalı İng.Çev	295	4.11	.74	2-580	7,685	.001*	A>C B>C
	Mühendislik Fak.	112	4.10	.57				
	Diğer	176	3.87	.64				
Ölçeğin Geneli	Uygulamalı İng.Çev	295	4.29	.42	2-580	16,220	.000*	A,B<C
	Mühendislik Fak.	112	4.17	.38				
	Diğer	176	4.06	.45				

$p<0.05$ (A=Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik, B=Mühendislik Fakültesi, C=diğer)

Tablo 4.9’da katılımcıların bölümlere göre ortalamaları incelendiğinde “Dış Etkiler” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.57$; $SS=0.39$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.51$; $SS=0.35$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.43$; $SS=0.46$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=6.680$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“İç Etkiler” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.28$; $SS=0.60$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.10$; $SS=0.54$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.96$; $SS=0.71$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=14.332$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin Mühendislik Fakültesi ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Hedef Büyütme” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=3.98$; $SS=0.46$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=3.76$; $SS=0.57$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.75$; $SS=0.51$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=15.326$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin Mühendislik Fakültesi ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Özbilinç” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.11$; $SS=0.74$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.10$; $SS=0.64$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.87$; $SS=0.51$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=7.685$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Son olarak ölçeğin genelinde ise uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.29$; $SS=0.42$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.17$; $SS=0.38$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.06$; $SS=0.45$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=16.220$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve

Mühendislik Fakültesi bölümü öğrencilerinin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.2.5. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyonlarının Seviyeye Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinde seviyelerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için TAMHANE Testi ile analiz yapılmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarının seviyeye göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Seviyelere Göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Seviye	N	\bar{x}	SS	SD	F	p	Fark
Dış Etkiler	A1	447	4.52	.40	2-580	.687	.503	
	A2	67	4.53	.48				
	B2	69	4.46	.39				
İç Etkiler	A1	447	4.18	.60	2-580	5.504	.004*	A>C
	A2	67	4.16	.73				
	B2	69	3.91	.74				
Hedef Büyütme	A1	447	3.86	.52	2-580	.138	.093	
	A2	67	4.00	.50				
	B2	69	3.84	.48				
Özbilinç	A1	447	4.06	.70	2-580	1.542	.215	
	A2	67	4.02	.75				
	B2	69	3.90	.56				
Ölçeğin Genel	A1	447	4.21	.42	2-580	2.794	.062	
	A2	67	4.23	.48				
	B2	69	4.08	.41				

p<0.05 (A=A1, B=A2, C=B2)

Tablo 4.10’da katılımcıların seviyeye göre ortalamaları incelendiğinde “Dış Etkiler” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.52$; $SS=0.40$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.53$; $SS=0.48$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.46$; $SS=0.39$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=0.687$; $p>0.05$).

“İç Etkiler” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.18$; $SS=0.60$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.16$; $SS=0.73$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=3.91$; $SS=0.74$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=5.504$; $p>0.05$). A1 seviyesindeki öğrencilerin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin B2 seviyesindeki öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Hedef Büyütme” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=3.86$; $SS=0.52$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.00$; $SS=0.50$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=3.84$; $SS=0.48$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=0.138$; $p>0.05$).

“Özbilinç” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.06$; $SS=0.70$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.02$; $SS=0.75$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=3.90$; $SS=0.56$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=1.542$; $p>0.05$).

Son olarak ölçeğin genelinde ise A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.21$; $SS=0.42$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.23$; $SS=0.48$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.08$; $SS=0.41$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=2.794$; $p>0.05$). Dolayısıyla, seviyenin yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarını etkileyen bir unsur olmadığı söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

4.3.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistik ve Yorumlar

Bu bölümde, öncelikle öğrencilerin ölçekteki dört alt boyuta ait maddelere verdiği cevapların ortalaması alınarak ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamaları azalan değerler sırasıyla Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Alt boyut	N	\bar{x}	SS
Kariyer	583	4.70	.52
İstek	583	4.64	.45
Beğeni	583	3.98	.79
Yetenek	583	3.81	.85
Ölçeğin Geneli	583	4.31	.49

En yüksek ortalama ($\bar{x}=4.70$) kariyer boyutuna aittir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin kariyerleri açısından oldukça önemli olduğuna görüşüne yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Sonraki en yüksek ortalama ise ($\bar{x}=4.64$) istek boyutuna aittir ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye büyük ölçüde istekli oldukları görülmektedir. Diğer ortalamalar ($\bar{x}=3.98$) beğeni ve ($\bar{x}=3.81$) yetenek boyutlarına aittir. Bu ortalamalar 3.41’den yüksek olduğu için, öğrencilerin bu alt boyutlardaki maddelere yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu söylenebilir.

Son olarak, ölçeğin geneline ait ortalama 4.31 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama ölçekteki “Kesinlikle Katılıyorum” puan aralığında olduğu için ölçeğin geneline ilişkin maddelere öğrencilerin yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmüştür.

4.3.2. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta cinsiyete ilişkin ortalamalar (\bar{x}) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
İstek	Kadın	325	4.70	.40	3.532	.000*
	Erkek	258	4.56	.51		
Beğeni	Kadın	325	4.08	.74	3.292	.001*
	Erkek	258	3.86	.84		
Kariyer	Kadın	325	4.73	.50	1.385	.167
	Erkek	258	4.67	.54		
Yetenek	Kadın	325	3.81	.84	.068	.946
	Erkek	258	3.81	.86		
Ölçeğin Geneli	Kadın	325	4.36	.45	2.825	.005*
	Erkek	258	4.25	.53		

*p<0.05

Tablo 4.12’de katılımcıların cinsiyetine göre ortalamaları incelendiğinde “İstek” alt boyutunda kadınların ortalamaları (\bar{x} =4.70; SS=0.40) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.56; SS=0.51) arasında farklılaşma bulunmuştur (t=3.532; p>0.05). Kadın öğrencilerin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Beğeni” alt boyutunda kadınların ortalamaları (\bar{x} =4.08; SS=0.74) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =3.86; SS=0.84) arasında farklılaşma bulunmuştur (t=3.292; p>0.05). Kadın öğrencilerin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Kariyer” alt boyutunda kadınların ortalamaları (\bar{x} =4.73; SS=0.50) ile erkek öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.67; SS=0.54) arasında farklılaşma bulunmamıştır (t=1.385; p>0.05).

“Yetenek” alt boyutunda kadınların ortalamaları ($\bar{x}=3.81$; $SS=0.84$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.81$; $SS=0.86$) arasında farklılaşma bulunmamıştır ($t=0.68$; $p>0.05$).

Son olarak ölçeğin genelinde ise kadınların ortalamaları ($\bar{x}=4.36$; $SS=0.45$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.25$; $SS=0.53$) arasında farklılaşma bulunmuştur ($t=2.825$; $p>0.05$). Dolayısıyla, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir.

4.3.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Program Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde program türüne göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta öğretim türüne ilişkin ortalamalar (\bar{x}) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13: Program Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Program Türü	N	\bar{x}	SS	t	p
İstek	Lisans	288	4.56	.49	-4,041	.000*
	Önlisans	295	4.72	.41		
Beğeni	Lisans	288	3.86	.81	-3,824	.000*
	Önlisans	295	4.11	.76		
Kariyer	Lisans	288	4.74	.50	1,576	.116
	Önlisans	295	4.67	.54		
Yetenek	Lisans	288	3.75	.81	-1,679	.094
	Önlisans	295	3.87	.88		
Ölçeğin Geneli	Lisans	288	4.25	.48	-3,145	.002*
	Önlisans	295	4.37	.49		

Tablo 4.13’te katılımcıların program türüne göre ortalamalar incelendiğinde “İstek” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.56$; $SS=0.49$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.72$; $SS=0.41$)

arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-4.041$; $p>0.05$). Bu durumda, önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce öğrenmek için daha istekli ve olumlu duygulara sahip oldukları söylenebilir.

“Beğeni” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.86$; $SS=0.81$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.11$; $SS=0.76$) arasında önlisans program türünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-3.824$; $p>0.05$).

“Kariyer” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.74$; $SS=0.50$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.67$; $SS=0.54$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1.576$; $p>0.05$).

“Yetenek” alt boyutunda lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.75$; $SS=0.81$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.87$; $SS=0.88$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1.679$; $p>0.05$).

Son olarak ölçeğin genelinde ise lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.25$; $SS=0.48$) ile önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.37$; $SS=0.49$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-3.145$; $p>0.05$). Dolayısıyla, önlisans program türünde eğitim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir.

4.3.4. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Bölümlerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde bölümlerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD ve TAMHANE Testi ile analiz yapılmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının bölümlere göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14: Bölümlere Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	\bar{x}	SS	SD	F	p	Fark
İstek	Uygulamalı İng.Çev	295	4.72	.41	2-580	8.432	.000*	A>B A>C
	Mühendislik Fak.	112	4.54	.48				
	Diğer	176	4.58	.50				
Beğeni	Uygulamalı İng.Çev	295	4.11	.76	2-580	7.563	.001*	A>B A>C
	Mühendislik Fak.	112	3.82	.79				
	Diğer	176	3.88	.83				
Kariyer	Uygulamalı İng.Çev	295	4.67	.54	2-580	2.157	.117	
	Mühendislik Fak.	112	4.79	.40				
	Diğer	176	4.71	.56				
Yetenek	Uygulamalı İng.Çev	295	3.87	.88	2-580	1.463	.232	
	Mühendislik Fak.	112	3.77	.80				
	Diğer	176	3.74	.83				
Ölçeğin Genel	Uygulamalı İng.Çev	295	4.37	.49	2-580	4.942	.007*	A>B A>C
	Mühendislik Fak.	112	4.24	.44				
	Diğer	176	4.25	.52				

p<0.05 (A=Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik, B=Mühendislik Fakültesi, C=diğer)

Tablo 4.14’te katılımcıların bölümlere göre ortalamaları incelendiğinde “İstek” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları (\bar{x} =4.72; SS=0.41), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları (\bar{x} =4.54; SS=0.48) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =4.58; SS=0.50) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur (F=8.432; p>0.05). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin Mühendislik Fakültesi ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Beğeni” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları (\bar{x} =4.11; SS=0.76), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları (\bar{x} =3.82; SS=0.79) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları (\bar{x} =3.88; SS=0.83) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur (F=7.563; p>0.05). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin Mühendislik Fakültesi ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

“Kariyer” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.67$; $SS=0.54$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.79$; $SS=0.40$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.71$; $SS=0.56$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=2.157$; $p>0.05$).

“Yetenek” alt boyutunda uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=3.87$; $SS=0.88$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=3.77$; $SS=0.80$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3.74$; $SS=0.83$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=1.463$; $p>0.05$).

Son olarak ölçeğin genelinde ise uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.37$; $SS=0.49$), Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}=4.24$; $SS=0.44$) ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=4.25$; $SS=0.52$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=4.942$; $p>0.05$). Uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik bölümü öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerinin Mühendislik Fakültesi ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.3.5. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Seviyeye Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde seviyelerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD ve Tamhane Testi ile analiz yapılmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının seviyeye göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15: Seviyelere Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Seviye	N	\bar{x}	SS	SD	F	p	Fark
İstek	A1	447	4.61	.47	2-580	3.393	.034*	B>A
	A2	67	4.74	.36				
	B2	69	4.72	.38				
Beğeni	A1	447	3.96	.80	2-580	1.643	.194	
	A2	67	4.15	.73				
	B2	69	3.95	.83				
Kariyer	A1	447	4.71	.50	2-580	.138	.871	
	A2	67	4.69	.56				
	B2	69	4.68	.60				
Yetenek	A1	447	3.76	.86	2-580	3.815	.023*	C>A
	A2	67	3.98	.87				
	B2	69	3.99	.68				
Ölçeğin Genel	A1	447	4.29	.49	2-580	2.484	.084	
	A2	67	4.42	.48				
	B2	69	4.36	.48				

p<0.05 (A=A1, B=A2, C=B2)

Tablo 4.15’te katılımcıların seviyeye göre ortalamaları incelendiğinde “İstek” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.61; SS=0.47), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.74; SS=0.36) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.72; SS=0.38) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (F=3.393; p>0.05).

“Beğeni” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =3.96; SS=0.80), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.15; SS=0.73) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =3.95; SS=0.83) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (F=1.643; p>0.05).

“Kariyer” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.71; SS=0.50), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.69; SS=0.56) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =4.68; SS=0.60) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (F=0.138; p>0.05).

“Yetenek” alt boyutunda A1 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =3.76; SS=0.86), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =3.98; SS=0.87) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları (\bar{x} =3.99; SS=0.68)

arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F=3.815$; $p>0.05$). Bu verilere göre B2 seviyesi öğrencilerinin kendilerini İngilizce öğrenmede daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Son olarak ölçeğin genelinde ise A1 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.29$; $SS=0.49$), A2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.42$; $SS=0.48$) ve B2 seviyesi öğrenci ortalamaları ($\bar{x}=4.36$; $SS=0.48$) arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F=2.484$; $p>0.05$). Bu sonuca göre, seviyenin yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen bir unsur olmadığı söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri, Başarı Odaklı Motivasyonları ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye dair bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Bu şekilde iki değişken arasındaki ilişki yönünü ve miktarını bulmak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ve başarı odaklı motivasyonları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyonları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Dış Etkiler	İç Etkiler	Hedef Büyütme	Özbilinç	Ölçeğin Geneli
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	0.45**	0.50**	0.25**	0.56**	0.58**
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	0.08**	0.05**	-0.03**	0.03**	0.05**
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	0.35**	0.50**	0.25**	0.62**	0.56**
Kariyer Bilinci	0.38**	0.47**	0.29**	0.43**	0.51**
Ölçeğin Geneli	0.47**	0.56**	0.28**	0.62**	0.63**

21. yüzyıl beceri ölçeğinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt boyutu ve başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin geneli arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle, ölçeğin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt boyutuna bakıldığında, başarı odaklı motivasyon dış etkiler ($r=0.45$, $p<.01$), iç etkiler ($r=0.50$, $p<.01$), özbilinç ($r=0.56$, $p<.01$) alt boyutu ve ölçeğin geneli ($r=0.58$, $p<.01$) ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=0.30 - 0.70$), hedef büyütme ($r=0.25$, $p<.01$) alt boyutu ile ise zayıf düzeyde ($r<0.30$) pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı beceri düzeyleri arttıkça başarı odaklı motivasyon düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Yapılan korelasyonel analiz sonucunda, 21. yüzyıl beceri ölçeğinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin dış etkiler ($r=0.08$, $p<.01$), iç etkiler ($r=0.05$, $p<.01$), özbilinç ($r=0.03$, $p<.01$) alt boyutları ve ölçeğin geneli ($r=0.05$, $p<.01$) arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$), hedef büyütme ($r=-0.03$, $p<.01$) alt boyutu ile ise zayıf düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Buna ek olarak 21. yüzyıl becerileri ölçeği girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon dış etkiler $r= 0.47$, iç etkiler $r= 0.56$, özbilinç $r= 0.62$ alt boyutları ve ölçeğin geneli $r= 0.63$ arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r =0.30 - 0.70$), ölçeğin hedef büyütme alt boyutu arasında ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı $r= 0.28$ bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin girişimcilik ve inovasyon beceri düzeyleri arttıkça başarı odaklı motivasyon düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Aynı zamanda, 21. yüzyıl becerileri ölçeği kariyer bilinci alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon dış etkiler $r= 0.38$, iç etkiler $r= 0.47$, özbilinç $r= 0.43$ alt boyutları ve ölçeğin geneli $r= 0.51$ arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r =,30 - ,70$), ölçeğin hedef büyütme alt boyutu $r= 0.29$ arasında ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r =<,30$) bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin kariyer bilinci düzeyleri arttıkça başarı odaklı motivasyon düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Son olarak, 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geneli ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin dış etkiler ($r=0.47$, $p<.01$), iç etkiler ($r=0.56$, $p<.01$), özbilinç ($r= 0.62$, $p<.01$) alt boyutları ve ölçeğin geneli ($r=0.63$, $p<.01$) ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30 - 0.70$), hedef büyütme ($r= 0.28$, $p<.01$) alt boyutu ile ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki

saptanmıştır. Bu veriler, 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geneli ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin bütün alt boyutları ve ölçeğin geneli arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri arttıkça, başarı odaklı motivasyon düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17: Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	İstek	beğeni	Kariyer	Yetenek	Ölçeğin Geneli
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	0.23**	0.30**	0.15**	0.33**	0.35**
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	0.14**	0.10**	0.10**	0.10**	0.14**
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	0.16**	0.28**	0.10**	0.32**	0.30**
Kariyer Bilinci	0.22**	0.28**	0.18**	0.25**	0.31**
Ölçeğin Geneli	0.27**	0.34**	0.18**	0.38**	0.40**

21. yüzyıl beceri ölçeğinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt boyutu ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin beğeni $r = 0.30$, yetenek $r = 0.33$ alt boyutları ve ölçeğin geneli $r = 0.35$ arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30 - 0.70$), istek $r = 0.23$ ve kariyer $r = 0.15$ alt boyutları arasında ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki gözlemlenmektedir.

21. yüzyıl beceri ölçeğinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin istek ($r = 0.14$, $p < .01$), beğeni ($r = 0.10$, $p < .01$), kariyer ($r = 0.10$, $p < .01$), yetenek ($r = 0.10$, $p < .01$) ve ölçeğin geneli ($r = 0.14$, $p < .01$) arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Buna ek olarak 21. yüzyıl becerileri ölçeği girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutu ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin istek ($r=0.16$, $p<.01$), beğeni ($r=0.28$, $p<.01$), kariyer ($r= 0.10$ $p<.01$) alt boyutları ile zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$), yetenek ($r= 0.32$, $p<.01$) alt boyutu ve ölçeğin geneli ($r= 0.30$, $p<.01$) arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Aynı zamanda, 21. yüzyıl becerileri ölçeği kariyer bilinci alt boyutu ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin istek $r= 0.22$, beğeni $r= 0.28$, kariyer $r= 0.18$, yetenek $r= 0.25$ alt boyutları arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30 - 0.70$), ölçeğin geneli ($r= 0.31$, $p<.01$) arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Son olarak, 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geneli ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin istek $r= 0.27$ ve kariyer $r= 0.18$ alt boyutları ile zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$), beğeni $r= 0.34$, yetenek $r= 0.38$ alt boyutları ve ölçeğin geneli $r= 0.40$ arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve başarı odaklı motivasyonları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18: Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Başarı Odaklı Motivasyonları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Dış Etkiler	İç Etkiler	Hedef Büyütme	Özbilinç	Ölçeğin Geneli
İstek	0.32**	0.36**	0.22**	0.28**	0.38**
Beğeni	0.33**	0.51**	0.26**	0.38**	0.49**
Kariyer	0.25**	0.23**	0.12**	0.18**	0.26**
Yetenek	0.25**	0.37**	0.28**	0.41**	0.42**
Ölçeğin Geneli	0.38**	0.51**	0.30**	0.43**	0.53**

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin istek alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin dış etkiler $r=0.32$; iç etkiler $r=0.36$ alt boyutları ve ölçeğin geneli $r=0.38$ arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$), hedef büyütme $r=0.22$ ve özbilinç $r=0.23$ alt boyutları arasında ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini geliştirme istekleri arttıkça, başarılarının da artacağı söylenebilir.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon “Beğeni” alt boyutu ile başarı odaklı motivasyonun tüm boyutları ve ölçeğin genelinde anlamlı bir ilişki gözlemlenmektedir. Analize göre; İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon “Beğeni” boyutu ile başarı odaklı motivasyonun dış etkiler ($r=0.33$, $p<.01$), iç etkiler ($r=0.51$, $p<.01$), özbilinç ($r=0.38$, $p<.01$) boyutları ve ölçeğin genelinde ($r=0.49$, $p<.01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$), hedef büyütme ($r=0.26$, $p<.01$) alt boyutu arasında ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki saptanmıştır.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon “Kariyer” alt boyutuna bakıldığında ise başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasında ortaya çıkan ilişki düzeyleri: dış etkiler $r=0.25$; iç etkiler $r=0.23$; hedef büyütme $r=0.12$; özbilinç $r=0.18$; ve son olarak ölçeğin geneli $r=0.26$ arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki tespit edilmiştir.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin yetenek alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin genelinde anlamlı bir ilişki gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle, yetenek alt boyutuna bakıldığında, başarı odaklı motivasyon dış etkiler; $r=0.25$ ve hedef büyütme; $r=0.28$ alt boyutu ile zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$), iç etkiler; $r=0.38$, özbilinç; $r=0.41$ ve ölçeğin geneli $r = 0.42$ ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki saptanmıştır. Bu verilere göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme beceri düzeyleri arttıkça başarı düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Son olarak, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin geneli ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin dış etkiler ($r= 0.38$, $p<.01$), iç etkiler ($r=0.51$, $p<.01$), hedef büyütme ($r=0.30$, $p<.01$), özbilinç ($r=0.43$, $p<.01$) alt boyutları ve ölçeğin geneli ($r=0.53$, $p<.01$) ile orta düzeyde orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = 0.30$) bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arttıkça, başarı odaklı motivasyon düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Başarı Odaklı Motivasyon ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisi ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisine dair bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi tercih edilmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin başarı odaklı motivasyonu yordama düzeyine ilişkin tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19: 21. Yüzyıl Becerilerinin Başarı Odaklı Motivasyonu Yordama Düzeyi

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	1.526	.145		10.524	.000			
	bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri	.260	.039	.284	6,742	.000	.578	.270	.209
	eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri	-.004	.015	-.008	-.252	.801	.048	-.010	-.008
	girişimcilik ve inovasyon becerileri	.166	.025	.272	6.582	.000	.564	.264	.204
	kariyer bilinci	.209	.031	.249	6.770	.000	.509	.271	.210

a. Dependent Variable: başarı odaklı motivasyon
R=.667^a, R²=.445, F(4.578)= 115.637, p=0.000

21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları olan bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci değişkenlerine göre başarı odaklı motivasyonun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir. Bu tablo, regresyon denklemi için kullanılan regresyon katsayılarını ve bunların anlamlılık düzeylerini vermektedir. Yordayıcı değişkenlerle (bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci) bağımlı değişken (başarı odaklı motivasyon

arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ” ile başarı odaklı motivasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin ($r=0.58$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.27$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile başarı odaklı motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=0.05$) vardır. İkili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, negatif ve düşük düzeyde ($r=-0.01$) olduğu görülmektedir. Girişimcilik ve inovasyon becerileri ile başarı odaklı motivasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin ($r=0.56$) olduğu, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.26$) olduğu görülmektedir. Kariyer bilinci ile başarı odaklı motivasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin ($r=0.51$) olduğu, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.27$) olduğu görülmektedir.

Yordayıcı değişkenler (bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci) birlikte, bağımlı değişken durumundaki başarı odaklı motivasyona ait varyansı %45 oranında açıkladığı, diğer bir ifadeyle başarı odaklı motivasyonun toplam varyansının %45’inin adı geçen değişkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2=0.445$, $p<.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin başarı odaklı motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri, kariyer bilinci ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ile kariyer bilinci değişkenlerinin başarı odaklı motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin beta değerinin ($\beta=0.284$) diğerlerine göre mutlak değerce daha büyük olması, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini model için en önemli yordayıcı konumuna sokmaktadır.

21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu yordama düzeyine ilişkin tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: 21. Yüzyıl Becerilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik Motivasyonu Yordama Düzeyi

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
2	(Constant)	2.284	.202		11.281	.000			
	bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri	.205	.054	.197	3.810	.000	.350	.157	.145
	eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri	.054	.021	.100	2.562	.011	.137	.106	.097
	girişimcilik ve inovasyon becerileri	.078	.035	.112	2.201	.028	.301	.091	.084
	kariyer bilinci	.144	.043	.151	3.334	.001	.313	.137	.127

a. Dependent Variable: İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon
R=.404^a, R²=.164, F(4.578)= 28.255, p=0.000

21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları olan bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci değişkenlerine göre İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo ..'de verilmiştir. Bu tablo, regresyon denklemi için kullanılan regresyon katsayılarını ve bunların anlamlılık düzeylerini vermektedir. Yordayıcı değişkenlerle (bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci) bağımlı değişken (başarı odaklı motivasyon arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ” ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin (r=0.35) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r =0.16 olarak hesaplandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki (r=0.14) vardır. İkili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r=0.11) olduğu görülmektedir. Girişimcilik ve inovasyon becerileri ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon arasında_orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin (r=0.30) olduğu, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r = 0.09) olduğu görülmektedir. Kariyer bilinci ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon

arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin ($r=0.31$) olduğu, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0.14$) olduğu görülmektedir.

Yordayıcı değişkenler (bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci) birlikte, bağımlı değişken durumundaki İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona ait varyansı %16 oranında açıkladığı, diğer bir ifadeyle başarı odaklı motivasyonun toplam varyansının %16'sının adı geçen değişkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2=0.164$, $p<.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon üzerindeki görece önem sırası; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, kariyer bilinci, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri değişkeninin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar açıklanmış; bu sonuçlar, alanyazında ulaşılan kaynaklarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Son olarak sonuç ve tartışmalar ışığında önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Sonuç

Bu araştırmada daha sonra Bülent Ecevit Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların ölçeğin genelinden elde ettikleri ortalamının ($\bar{x}=4,09$) “Katılıyorum” ibaresi aralığında olduğu için, 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme, kariyer bilinci, girişimcilik ve inovasyon, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerine yönelik algı ve düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Arslangilay (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini yüksek saptamıştır. Ayrıca bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Öztermiyeci, 2019; Çolak, 2019; Kaya, 2017; Bozkurt ve Çakır, 2016; Zeybek, 2015; Karakaş, 2015; Gülen, 2013).

Mevcut araştırmada ölçeğin alt boyutları arasında en yüksek ortalamının ($\bar{x}=4,58$) kariyer bilinci boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin gelecekte sahip olmak istedikleri mesleğe ilişkin karar verme becerilerinin yüksek olduğu ve bu görüşe yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir. İngilizcenin dünya çapında en çok kullanılan ve konuşulan dil olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, İngilizceyi öğrenmek, dolayısıyla çok uluslu bir şirkette birçok alanda iyi bir iş bulmak anlamına da gelmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin kendilerine kısa ve uzun vadeli hedefler belirleyip, yaşam ve çalışma ortamlarına yönelik araştırma yaparak gelecekte sahip olmak istedikleri mesleğe ilişkin karar verme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda grup çalışmalarına etkin ve uyumlu biçimde katılımda, sorumluluk üstlenme, sorunlara farklı bakış açılarıyla bakmada, farklı kültürlerle ve başkalarıyla etkili iletişim kurmada, kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir. Ayrıca katılımcıların 21. yüzyılda en çok talep gören becerilere sahip olarak iş

hayatına hazır olmaları gerektiğinin bilincinde olduklarını söylenebilir. Benzer şekilde, Arslangilay (2019) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri ölçek puanlarının özellikle kariyer bilinci alt boyutunda en yüksek olduğunu saptamıştır. Tharumaraj, Krishnan ve Perumal (2018) çalışmalarında Malezyadaki özel bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin 2025 yılına geçerken ihtiyaç duydukları 21. yüzyıl beceri ve bilgilerin istihdam amaçlı olduğunu saptamış ve katılımcıların özellikle yaşam becerilerinin bu konuda çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, Aydın (2019) son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemine ilişkin elde ettiği benzer bulgularda ise, öğretmen adaylarının yaşam ve kültürlerarası becerilere sahip olmaya önem verdiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak, Aguila (2015) üniversite öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, katılımcıların Yaşam ve Kariyer Becerilerinin çok iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Rahmawati, 2019; Yang ve McKenzie, 2018; Sural, 2017). Bu bulguların aksine, Çolak (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının bulguları yaşam ve kariyer becerileri için desteklenmediğini belirtmiştir.

Mevcut araştırmada ölçeğin genelinde kız ve erkek öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, kariyer bilinci altboyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin kariyer bilincine boyutuna ait yönelik duygu ve düşüncelerinin erkek öğrencilere nazaran daha olumlu olduğu, kız öğrencilerin kariyer planlamaları ve kariyer tercihleri konusunda erkek öğrencilerden daha bilinçli, kararlı, girişken ve sorumluluk sahibi oldukları söylenebilir. Benzer şekilde, Aguila (2015) çalışmasında cinsiyet değişkeninin, katılımcıların yaşam ve kariyer becerileri ile ilişkili olduğunu ve kız öğrencilerin Yaşam ve Kariyer Beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtilmiştir. Öte yandan, Önür ve Kozikoğlu (2019) kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla 21. yüzyıl öğrenme becerilerini daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Karakaş (2015) benzer şekilde çalışmasında öğrencilerin 21.yüzyıl beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık saptamış ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Arıcı, 2020; Kaya, 2017; Bozkurt ve Çakır, 2016; Shannon, 2015; Gülen, 2013).

Mevcut bulguların aksine, Desjardins, Thorn, Schleicher, Quintini, Pellizzari, Kis ve Chung (2013) çalışmalarında, erkek katılımcıların teknoloji açısından zengin ortamlarda matematik ve problem çözümede kadınlardan daha yüksek ortalama puana sahip olduklarını, okuryazarlık ölçeğinde ise erkekler lehine farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Özdemir (2005) ise üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Mevcut araştırmada program türü değişkenine göre ölçeğin genelinde lisans ve önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinde önlisans öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri, kariyer bilinci alt boyutlarında farklılaşırken, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri alt boyutunda değişmemektedir. Dolayısıyla, önlisans program türünde eğitim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik fikirlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Oysaki, önlisans öğrencilerinin üniversiteye yerleşme puanlarının lisans öğrencilerinininkine göre daha düşük olduğu; başka bir deyişle lisans öğrencilerinin başarı puanlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Ancak bulgular bu durumun aksine, önlisans öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik gelişim, değişim ve yeniliklere daha açık, azimli ve daha girişimci olduklarını, aynı zamanda kariyer bilincine yönelik zaman yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerileri, esneklik ve uyum becerilerinin daha olumlu olduğunu ve kendilerini çağın gerektirdiği bilgi, beceriler ve yeterliliklerle donatmada daha fazla çaba harcadıkları, teknolojide meydana gelen gelişmeleri yakından takip ettiklerini ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme çok basit bir beceri değildir ve günlük hayatta karar verme, problem çözme analiz etme, değerlendirme, yorum yapabilme gibi birçok bilişsel işlem gerektirdiği için hayatımızda çok önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle, lisans öğrencilerinin önlisans öğrencilerine göre başarı oranlarının daha yüksek olması bu beceriye yönelik algı ve düşüncelerinin daha olumlu olması sonucunu doğurmuş olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde, Öztürk ve Ulusoy (2008) çalışmalarında lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Yeşilay ve Yavaş (2017) önlisans öğrenimi gören sivil havacılık öğrencilerinin girişimcilik kavramına bakışlarını değerlendirdikleri araştırmanın sonunda, katılımcıların girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Solmaz vd. (2014) girişimci kişilik özellikleri bakımından lisans ve önlisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Kılıç ve Işık (2019)

lisans ve önlisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerin bilgi teknolojilerinin muhasebe eğitiminde kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, katılımcıların görüşlerinin olumlu olduğunu, muhasebe derslerinde teknoloji kullanımının okul türleri açısından anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Akpınar ve Akpınar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin öğretim türüne göre problem çözme becerilerinin farklılaştığı ortaya konmuştur. Akgün (2020) araştırmasında, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri ile öğrenim görülen program değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkartmıştır. Soyer ve Bilgin (2010) ise üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarında, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptamamıştır.

Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin, bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Benzer şekilde, Erten (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri bilgi okuryazarlık düzeylerinde bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık saptamıştır. Oral, Paksoy ve Liman (2018) çalışmalarında benzer şekilde, öğrencilerinin öğrenim görülen program türü açısından problem çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak, Soyer ve Bilgin (2010) mevcut bulgunun aksine üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarında devam ettikleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Aydın ve Öner (2016) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamışlardır. Şentürk ve Buran (2015) Meslek Yüksekokulu önlisans öğrencilerinin kariyer değerlerinin okudukları bölüm değişkeni açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Mevcut bulguların aksine, Akdağ ve Karahan (2004) üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin, öğrenim gördükleri fakültelere göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Mevcut çalışmada ölçeğin genelinde öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin, yabancı dil seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, ancak ölçeğin girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutunda A1 seviyesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, düşük dil seviyesine sahip öğrencilerin zamanı iyi planlama ve yönetme, yeni ve yararlı fikirler üretme ve farklı ürünler ortaya koyma gibi önermeleri içeren maddelerden oluşan girişimcilik ve inovasyon becerilerine yönelik algılarının yüksek dil seviyesindeki öğrencilere nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Erten (2020) üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl bilgi okuryazarlık düzeyleri

ve yabancı dil seviyesi arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Haznedar (2012) ise üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile yabancı dil düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.2. Başarı Odaklı Motivasyona Yönelik Sonuç

Bu araştırmada daha sonra Bülent Ecevit Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların ölçeğin genelinden elde ettikleri ortalamanın ($\bar{x}=4,20$) “Katılıyorum” ibaresi aralığında olduğu için, başarı odaklı motivasyon düzeylerinin olumlu seviyede olduğu ve öğrencilerin başarılı olma potansiyeline sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde bu sonuç, diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Taskesen, 2020; Kucukosmanoglu, 2015; Alemdağ, Erman ve Yılmaz, 2014; Elias, Noordin ve Mahyuddin, 2010). Kavousipour vd. (2015) üniversite öğrencilerinin başarı motivasyon düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu ve akademik motivasyona en çok etki eden faktörler arasında gelecekteki kariyerlerinde iyi bir iş sahibi olmayı hedefledikleri maddesini oldukça önemli bulduklarını da belirtmiştir. Öte yandan, Elias, Rahman ve Rafaei (1994) çalışmalarında başarı motivasyonu düşük olan bir grup üniversite öğrencisinin başarı motivasyon eğitimi sonrası katılımcıların başarı motivasyonlarının duyuşsal boyutta önemli bir artış gösterdiğini belirtmiştir. Ancak Kaur (2013) lise öğrencilerinin akademik başarı ve başarı motivasyonlarını analiz etmeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda katılımcıların başarı motivasyonlarının ortalamasının altında olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca, mevcut araştırmada ölçeğin alt boyutları arasında en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=4,52$) dış etkiler boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin kendisi dışında kalan şeylerin öğrenme ve başarı üzerindeki etkisi, yeni bilginin ufku açması, değerli olduğunun hissettirilmesi gibi dış etkilerin öğrencilerin başarılarında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuca benzer şekilde, (D’Lima, Winsler ve Kitsantas, 2014; Gomleksiz ve Serhatlioglu, 2013) yürüttükleri çalışmanın sonucunda katılımcıların daha çok dışsal motivasyona sahip olduklarını saptamışlardır. Noels, Clement, and Pelletier (2001) ise Fransız öğrencilerin içsel, dışsal ve bütünleştirici motivasyonlarını ölçmeyi amaçladıkları çalışmanın sonucunda, katılımcıların çaba miktarının daha çok dışsal (ceza/ödül) kaynaklı olduğunu tespit etmişlerdir. Tachibana, Matsukawa ve Zhong (1996) Japonyalı ve Çinli lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonlarını inceledikleri araştırmanın sonunda, öğrencilerin dışsal motivasyonlarının içsel motivasyona oranla daha güçlü olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun aksine, Griffin,

MacKewn, Moser, ve VanVuren (2013) çalışmalarında, akademik performansı destekleyen etkili öğrenme ve çalışma becerisinin içsel motivasyon düzeyi olduğunu saptamıştır.

Mevcut araştırmada ölçeğin genelinde kız ve erkek öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin yenilikleri öğrenme isteği, çalışmaktan hoşlanma ve sınavlardan yüksek not alma hedeflerine ulaşmaya daha fazla önem verdiği söylenebilir. Benzer şekilde, Tamannaifar ve Gandomi (2011) üniversite öğrencilerinin başarı motivasyonu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin başarı motivasyonu erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak saptamıştır. Bu sonucu alanyazındaki diğer çalışmalar desteklemektedir (Taskesen, 2020; Özcan ve Kaya, 2016; Arda, 2016; Kucukosmanoglu, 2015; Spittle, Jackson ve Casey, 2009). Bu sonucun aksine, (Umobong, 2013; Gomleksiz ve Serhatlioglu,2013; Akpan ve Umobong, 2013 Adsul ve Kamble, 2008) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin başarı motivasyonlarında erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Demir ve Arı (2013) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Mevcut araştırmada lisans ve önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasında önlisans program türünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye yerleşme puanlarının lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerininkine göre daha düşük olduğu bilinmektedir. Buna rağmen, önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin başarı odaklı motivasyon algı, duygu ve düşüncelerinin lisans programında öğrenim gören öğrencilere nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir. Taskesen (2020) benzer şekilde çalışmasında öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyon düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin, bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Terlemez, Şahin ve Dilek (2015) Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon seviyeleri ve programlar arasındaki seviye farklılıklarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda bölümler arası içsel ve dışsal motivasyon farklılıkları bulunmuş, ayrıca ikinci öğretim öğrencilerinin motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, mevcut araştırmada ölçeğin

genelinde öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin, yabancı dil seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

5.1.3. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Yönelik Sonuç

Bu araştırmada öncelikle Bülent Ecevit Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların ölçeğin genelinden elde ettikleri ortalamanın ($\bar{x}=4,31$) “Kesinlikle Katılıyorum” ibaresi aralığında olduğu için, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin olumlu seviyede olduğu söylenebilir. Katılımcıların motivasyon düzeylerinin yüksek çıkması İngilizce öğrenmeden elde edecekleri faydaları dikkate aldıklarını ve bu durumun motivasyonlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Talayhan (2018) çalışmasında Mardin Artuklu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını benzer şekilde yüksek düzeyde ($\bar{x}=4.05$) olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma ayrıca, Doğan’ın (2009) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’ndeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon düzeylerini ($\bar{x}=3,71$) ortaya koyduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak, Ataman’ın (2017) Düzce Üniversitesi - Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulun’daki hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin olumlu (3,67) olduğunu belirterek yine benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ayrıca bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Aktaş ve Gündoğdu, 2020; Karakış, 2020; İnda Mapiliana, 2019; Özer, 2019; Alaga, 2016; Dıtual, 2012; Chalak ve Kassaian, 2010; Kyriacou ve Zhu, 2008; Liu, 2007; Yılmaz, 2007).

Ayrıca, mevcut araştırmada ölçeğin alt boyutları arasında en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=4,70$) kariyer boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Bu durum, katılımcıların kariyerlerinde ilerlemek, yetki sahibi pozisyonlarda yer almak istedikleri ve İngilizce bilmenin ilerideki iş yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu ile ilişkilendirilebilir. Aktaş ve Gündoğdu (2020) benzer şekilde çalışmalarında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istek duyduklarını ve bu durumun özellikle iş ve kariyer amaçlarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Çetinkaya ve Oruç (2009) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik birincil motivasyonlarının araçsal ve daha iyi ücretli bir iş bulmak olduğu sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak, Talayhan (2018) çalışmasında, benzer şekilde katılımcıların araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu ve iyi derecede İngilizce konuşmanın kendilerine daha iyi iş fırsatları sağlayacağı görüşüne yüksek düzeyde katılım sağladıklarını belirtmiştir.

Öte yandan, Özçalışan (2012) Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin, İngilizce öğrenme nedenlerinin en önemli unsurunun ‘daha iyi bir iş bulabilme’ maddesine ($\bar{x}=4,41$) yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç ayrıca, Kyriacou ve Zhu’nun (2008) Şangay’daki lise son sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha çok yaşam ve kariyer temelli olduğunu ortaya koyan çalışmaları ile de benzerlik göstermektedir. Kyriacou ve Kobori (2006) benzer şekilde çalışmalarında öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarına ilişkin görüşlerinde İngilizcenin kendilerine gelecekteki kariyerlerinde yardımcı olacağı görüşünün çok önemli olduğunu belirtmiştir. Al-Tamimi ve Shuib (2009) çalışmalarında İngilizce dilini öğrenmenin araçsal boyutunun ($\bar{X}=4.77$) ortalama ile kolay iş bulabilme ve akademik nedenlere daha fazla vurgu yaptığını saptamıştır. Ayrıca bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Muftah ve Rafik-Galea, 2013; Chalak ve Kassaian, 2012; Ditual, 2012; Kitjaroonchai, 2012; Liu, 2007).

Mevcut araştırmada ölçeğin genelinde kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Çetinkaya’nın (2017) Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfları öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, Özçalışan (2012) Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarındaki kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Yılmaz (2007) öğrencilerin İngilizce motivasyon düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Fakat, bu bulguların aksine, bazı çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamış, katılımcıların yabancı dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu sonucuna varılmıştır (Karakış, 2020; Akram ve Ghani, 2013; Hii, 2011).

Bunların yanı sıra, mevcut araştırmada kız öğrencilerin ölçeğin kariyer alt boyutu ortalamalarının, erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kız katılımcıların kariyer planlamaları ve kariyer tercihleri konusunda erkek katılımcılara göre daha bilinçli oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Ataman (2017) çalışmasında, kız öğrencilerin araçsal yönelim ortalamalarının, erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir. Burgucu (2011) çalışmasında, bütün öğrencilerin araçsal yönelimlerinin yüksek olduğunu fakat kız öğrencilerin ortalamalarının, erkeklerin ortalamasına göre biraz daha

yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Görgün (2013) ve Aydın (2007) araştırmalarında araşsal yönelim bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında önemli düzeyde farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada lisans ve önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında önlisans program türünde eğitim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla, önlisans program türünde eğitim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin, bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır ve bu fark Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik bölümü öğrencileri lehinedir. Bu bölümdeki öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyona sahip olmasının nedeni, bölümleri gereği gelecekteki iş hayatlarında İngilizcenin kendileri için oldukça önemli olduğunun farkında olmaları olabilir. Benzer şekilde, Talayhan (2018) çalışmasında, Uygulamalı İngilizce ve Çeviri bölümü öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin diğer bölümlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öte yandan, bu sonuç diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Çetinkaya, 2017; Özçalışan, 2012; Burgucu, 2011; Gömleksiz, 2010; Doğan, 2009). Fakat, mevcut bulguların aksine, Ataman (2017) hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin, bölümlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini saptamıştır.

Mevcut araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin seviyelerine göre ölçeğin istek ve yetenek alt boyutlarında ve üst kurda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, üst kurda eğitim gören öğrencilerin düşük kur öğrencilerine göre kendilerini daha yeterli gördüğü, İngilizce öğrenmeye daha istekli ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonucun aksine, Doğan (2009) çalışmasında, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre (başlangıç, ortaaltı, orta seviye) öğrenciler arasında motivasyon seviyeleri bakımından bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

5.1.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Başarı Odaklı Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ve başarı odaklı motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mevcut çalışmada, yapılan korelasyonel analiz sonucunda, 21. yüzyıl beceri ölçeğinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutu ile öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin girişimcilik ve inovasyon beceri düzeyleri arttıkça başarı odaklı motivasyon düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Buna ek olarak 21. yüzyıl becerileri ölçeği girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin geneli arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, Collins, Hanges ve Locke (2004) başarı motivasyonu ile girişimcilik arasındaki ilişkinin meta-analizini yaptığı araştırmanın sonucunda, başarı motivasyonunun hem girişimcilik kariyeri seçimi hem de girişimcilik performansı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ghasemi, Rastegar, Jahromi ve Marvdashti (2011) lise öğrencilerinin girişimciliği ile yaratıcılık ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladığı araştırmanın sonucunda, başarı motivasyonu ile girişimcilik arasında anlamlı pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırmada, ölçeğin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt boyutuna bakıldığında, başarı odaklı motivasyon ve ölçeğin geneli ile orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı beceri düzeyleri arttıkça başarı odaklı motivasyon düzeylerinin arttığı söylenebilir. Benzer şekilde, Su (2008), bilgi iletişim teknolojileri kullanılan fen dersinde üniversite öğrencilerinin performanslarını incelediği araştırmanın sonucunda, fen öğretiminde bilgi iletişim teknolojileri kullanımının öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Mevcut bulgunun aksine, Aypay (2010) öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda, katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki saptamamıştır. Mevcut çalışmada, 21. yüzyıl beceri ölçeğinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Mevcut bulgunun aksine, Semerci (2011) çalışmasında başarı odaklı motivasyon ile eleştirel düşünme arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu saptamıştır. Bedel ve Hamarta (2014) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasının sonucunda, Problem Çözme ve Akademik Güdülenme arasında pozitif bir ilişki

bulduğunu saptamıştır. Aydın ve Coşkun (2016) çalışmasında, 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı güdeleri ile problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Aynı zamanda, mevcut araştırmada, 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutu ile öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Wang (2012) benzer şekilde çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin üniversite öğrencilerinin başarı motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur.

5.1.5. 21. Yüzyıl Becerileri ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve 21. yüzyıl becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, Göçerler ve Çoraklı (2019) Namık Kemal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda kullanılan akıllı tahtaların öğrencilerin öğrenme stilleri ve motivasyonlarına sağladığı katkıları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar kendilerini dil öğrenme konusunda motive edecek unsurlardan birinin sınıf içerisinde teknolojik yeniliklerden faydalanılması olduğunu belirtmişlerdir. Marashi ve Khatami (2017) işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenenlerin yaratıcılık ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrenenlerinin yaratıcılığı ve motivasyonları üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Wongdaeng ve Hajihama (2018) üniversite öğrencilerinin Proje tabanlı öğrenim yoluyla 21. yüzyıl becerilerini, işbirliği ve iletişimi geliştirme üzerindeki etkisine ilişkin algılarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, proje tabanlı öğrenmenin, İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırmada etkili olduğunu saptamıştır. Fahim ve Hajimaghsoodi (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin motivasyon ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçladıkları araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme ile motivasyon arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda, Mirzaei ve Forouzandeh (2013) çalışmalarının sonucunda, katılımcıların kültürlerarası iletişim yeterlilikleri ile İngilizce öğrenme motivasyonları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Cholisoh, Fatimah ve Yuniasih (2015) ise çalışmalarında katılımcıların öğrenme motivasyonu ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu; yüksek öğrenme motivasyonuna

sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük öğrenme motivasyonuna sahip öğrencilerden daha iyi olduğu belirtmiştir.

5.1.6. Başarı Odaklı Motivasyon ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve başarı odaklı motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, Tuncer ve Akmençe (2018) lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumlarını araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında İngilizce ders başarısının katılımcıların İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını etkilediği, öğrencilerin yabancı dile yönelik olumlu duygular içinde olması akademik başarının artırılmasında önemli bir etken olduğu ortaya koymuştur. Awan, Noreen ve Naz (2011) başarı motivasyonunun, öğrencilerin İngilizce başarı düzeyinin artmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Kitjaroonchai (2012) araştırmasının sonucunda, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Wang (2008) benzer şekilde, öğrencilerin içsel ve motivasyonları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladığı çalışmasının sonucunda, katılımcıların dışsal ve içsel motivasyonları ile İngilizce başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.7. 21. Yüzyıl Becerilerinin Başarı Odaklı Motivasyon ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuç

Yordayıcı değişkenlerin (bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci) birlikte, bağımlı değişken durumundaki başarı odaklı motivasyona ait varyansı %45; İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona ait varyansı ise %16 oranında açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ile kariyer bilinci değişkenlerinin başarı odaklı motivasyon; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri değişkeninin ise İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri yüksek saptanmıştır. Ancak, mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar katılımcıların kendilerine yönelik algı ve görüşleri ile sınırlıdır. Buradan hareketle, öğrencilerin 21. yüzyıl beceri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon yeterlilik düzeyleri sınıf içi ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılarak farkındalık düzeyleri artırılabilir.

Araştırma sonucunda, 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin “kariyer bilinci”, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin “kariyer” alt boyutunda ve başarı odaklı motivasyon ölçeğinin genelinde kadın katılımcıların görüşlerinin erkek katılımcılara oranla daha olumlu ve farkındalıklarının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu verilere dayanarak, erkek katılımcıların kariyer planlamaları ve kariyer tercihleri konusundaki düşüncelerinin düşük olma nedenleri araştırılarak geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir. Aynı zamanda, erkek öğrencilere İngilizce öğrenmenin gerek iş bulma konusundaki getirilerinin yanı sıra başka amaçlara da hizmet ettiği sık sık hatırlatılabilir ve bu konuda bilinçlendirilebilir. Bu tür amaçların öğrencilere hatırlatılması, onların motivasyonlarını artırabilir ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir.

Araştırma sonucunda, önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre, önlisans öğrencilerinin değişim ve gelişime daha açık oldukları aşikardır. Halbuki, önlisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye yerleşme puanlarının lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu bilinmektedir. Bu tespitten hareketle, lisans program türünde öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin düşük olma nedenleri araştırılarak geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir.

Araştırma sonucunda, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21.yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde

pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu tespitten hareketle, öğretmenlere 21. yüzyıl becerileri hakkında yeterli bilgi edinme ve sınıf içinde uygulayabilmeleri için hem yeni yöntem ve teknikler hem de yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu şekilde, yabancı dil derslerinde öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerini geliştirebilecek farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanarak başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Mevcut araştırma Türkiyedeki diğer devlet ve özel üniversitelerin farklı kademeleri ve bölümlerindeki öğrencilere uygulanarak çalışma grubu genişletilebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin demografik değişkenlere (cinsiyet, program türü, bölüm, yabancı dil seviyesi) bağlı olarak farklılık gösteren boyutlarının nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma desenli çalışmalar eşliğinde nedenleri araştırılabilir ve daha ayrıntılı irdelenebilir. Aynı zamanda araştırmada yabancı dil seviyesine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu sebeple bu değişken ileriye yönelik çalışmalarda ele alınmayabilir.

Alanyazında 21. yy. becerilerini bütüncül şekilde ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. 21. yy. becerilerine yönelik hem öğrenci hem de uygulayıcılara yönelik daha kapsamlı ölçekler geliştirilebilir.

İngilizce dersi öğretim programları 21. yüzyıl becerileri açısından incelenebilir. Elde edilen sonuçlara göre geliştirilmesi öngörülen 21. yüzyıl becerilerinin eğitim programlarına nasıl entegre edilmesi gerektiğine dair çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Adamu, A. Y. ve Addamu, A. M. (2012). Quality assurance in Ethiopian higher education: Procedures and practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 838-846.
- Adsul, R. K. Kamble, V. ve Sangli, K. W. (2008). Achievement motivation as a function of gender, economic background and caste differences in college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (2), 323-327.
- Afzal, H. Ali, I. Aslam Khan, M. ve Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80-88.
- Aguila, M. G. T. (2015). 21st century skills of Nueva Vizcaya State University Bambang Campus, Philippines. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 2 (2), 30-37.
- Akdağ, M. ve Karahan, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29 (134), 19-27.
- Akgün, F. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri ve bilgi ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 629-654.
- Akgündüz, D. Aydeniz, M. Çakmakçı, G. Çavaş, B. Çorlu, M. S. Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Akpan, I. D. ve Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2 (3), 385-390.
- Akpınar, S. ve Akpınar, Ö. (2017). Yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin bazı değişkenler açısından problem çözme becerileri ve karar verme stillerinin incelenmesi. *The Journal of International Anatolia Sport Science*, 8 (3), 180-194.
- Akram, M. ve Ghani, M. (2013). Gender and language learning motivation. *Academic Research International*, 4 (2), 536-540.
- Aktan, C. (2004). *Nasıl bir üniversite*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Aktaş, C. K. ve Gündoğdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10 (1), 169-214.
- Akyol, C. Zengin, B. Akkaşoğlu, S. ve Ulama, Ş. (2019). Önlisans öğrencilerinin girişimcilik eğitimleri ve eğilimleri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 14 (4). 1986-2002.
- Alaga, N. A. C. (2016). Motivation and attitude of students toward learning English language. *International Conference on Research in Social Sciences, Humanities and Education*, 21, 1-10.

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge.
- Alemdağ, C. Erman, Ö. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 23-35.
- Alison, J. ve Halliwell, S. (2002). *Challenging classes: Focus on pupil behaviour*. London.
- Al-Tamimi, A. ve Shuib, M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: A study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 9 (2), 29-55.
- Altbach, P. G. Reisberg, L. ve Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Amrai, K. Motlagh, S. E, Zalani, H. A. ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41, 1-33.
- Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Arslangilay, A. S. (2019). 21st century skills of CEIT teacher candidates and the prominence of these skills in the CEIT undergraduate curriculum. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14 (3), 330-346.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Atkinson, J. W. ve Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*. Winston.
- Awan, R. U. N. Noureen, G. ve Naz, A. (2011). A study of relationship between achievement motivation, self concept and achievement in English and Mathematics at secondary level. *International Education Studies*, 4 (3), 72-79.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, B. B. ve Coşkun, Y. D. (2016). The relationship between math achievement motivation and reflective thinking skills towards problem solving. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 12-28.
- Aydın, E. (2007). *An analysis of motivations, attitudes, and perceptions of the students at Tobb University of Economics and Technology toward learning English as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent University, Ankara.

- Aydın, E. ve Öner, G. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 497-515.
- Aypay, A. (2010). Information and communication technology (ICT) usage and achievement of Turkish students in PISA 2006. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9 (2), 116-124.
- Bakanlığı, M. E. (2019). *Eğitimde 2023 vizyonu*.
- Bedel, A. ve Hamarta, E. (2014). The relationship between interpersonal problem solving and academic motivation. *İlköğretim Online*, 13 (2), 674-681.
- Bektaş-Çetinkaya, Y. ve Oruç, N. (2010). Turkish students 'motivation to learn English at public and private universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4662-4666.
- Bellon, J. J. ve Handler, J. R. (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. USA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bozkurt, Ş. G. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200–215.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education Inc.
- Brown, H. D. 1989. *A practical guide to language learning: A fifteen-week program of strategies for success*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Burden, P.R. ve Byrd, D. M. (1994). *Methods for effective teaching*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Burnett, P. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction*, 36, 16–23.
- Buzdar, M. A. Mohsin, M. N. Akbar, R. ve Mohammad, N. (2017). Students' academic performance and its relationship with their intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Educational Research*, 20 (1), 74-82.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cevik, M. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14 (1), 11-28.

- Chalak, A. ve Kassaian, Z. (2010). Motivation and attitudes of Iranian undergraduate EFL students towards learning English. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 10 (2), 37-56.
- Chetri, S. (2014). Self-concept and achievement motivation of adolescents and their relationship with academic achievement. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 3 (5), 236-253.
- Cholisoh, L. Fatimah, S, ve Yuniasih, F. (2015). Critical thinking skills in integrated science learning viewed from learning motivation. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, 11 (2), 134-141.
- Clark, G. L. (2010). *Differences in the domains of achievement motivation based on gender and developmental group*. Unpublished master thesis, Western Carolina University.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-90.
- Collins, C. J. Hanges, P. J. ve Locke, E. A. (2004). The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis. *Human performance*, 17 (1), 95-117.
- Covington, M. V. ve Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge University Press.
- Çetinkaya, B. Y. ve Oruç, N. (2010). Turkish students' motivation to learn English at public and private universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4662-4666.
- Çetinkaya, G. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çolak, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- D'Lima, G. M. Winsler, A, ve Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students' goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *The Journal of Educational Research*, 107 (5), 341-356.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York and London, Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination*. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer, Boston, MA.
- Demir, M. ve Ercan, A. R. I. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 265-279.

- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Desjardins, R. Thorn, W. Schleicher, A. Quintini, G. Pellizzari, M. Kis, V. ve Chung, J. E. (2013). OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. *Journal of Applied Econometrics*, 30 (7), 1144-1168.
- Ditua, R. C. (2012). The motivation for and attitude towards learning English. *Asian EFL Journal*, 63 (1), 4-21.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40 (1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. ve Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. ve Hadfield, J. (2014). *Motivating learning*. Routledge.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. Pearson.
- Elias, H. Rahman, W. R. A. ve Rafei, W. (1994). Achievement motivation training for university students: Effects on affective and cognitive achievement motivation. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 2 (2), 115-121.
- Elias, H. Noordin, N. ve Mahyuddin, R. H. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among university students. *Journal of Social Sciences*, 6 (3), 333-339.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47 (3), 361-382.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (4), 868-887.
- Ersoz, A. (2000). Six games for the EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6 (6), 1.
- Erten, P. (2020). 21. yy. becerileri kapsamında üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri. Atlas International Congress on Social Sciences 6 16-17 Mayıs 2020 (pp.143). Batumi, Georgia.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 246-255.
- Fahim, M. ve Hajimaghsoodi, A. (2014). The relationship between motivation and critical thinking ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (2), 605-619.

- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage.
- Garcia, T. ve Pintrich, P. R. (1992). Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom experience. Learning, thinking, and problem solving: Issues in teaching and transfer symposium 14-18 Ağustos 1992 (pp. 30). Centennial Annual Convention of the American Psychological Association at Washington, DC.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds*. New York: HarperCollins.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2 (2-3-4), 219-239.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43 (2), 157-194.
- Ghasemi, F. Rastegar, A. Jahromi, R. G. ve Marvdashti, R. R. (2011). The relationship between creativity and achievement motivation with high school students' entrepreneurship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1291-1296.
- Gilbert, I. (2013). *Essential motivation in the classroom*. Routledge.
- Gomleksiz, M. N. ve Serhatlioglu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173), 99-128.
- Goodman, S. Jaffer, T. Keresztesi, M. Mamdani, F. Mokgatle, D. Musariri, M. ve Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41 (3), 373-385.
- Goslin, D. A. (2003). *Engaging minds: Motivation and learning in America's schools*. Scarecrow Press.
- Göçerler, H. ve Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2 (4), 72-82.
- Greenhill, V. (2010). 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. *Partnership for 21st century skills*.
- Griffin, P. ve Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.

- Griffin, R. MacKewn, A. Moser, E. ve VanVuren, K. W. (2013). Learning skills and motivation: Correlates to superior academic performance. *Business Education & Accreditation*, 5 (1), 53-65.
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin Talayhan, Ö. (2018). *The relationship among motivation, metacognition and academic achievement of university preparatory school students*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Tarsus, Mersin.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Henderlong, J. ve Lepper, M. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- Henderlong, J. ve Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 774-795.
- Hii, Y. C. (2011). *The relationship between attitude and motivation towards learning English and English achievement of the form four students in the Sarikei division*. Doktora Tezi, Universiti Utara, Malaysia.
- Huitt, W. (2007). Success in the conceptual age: Another paradigm shift. In *32nd Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association 26 Ekim 2007* (pp.14). Savannah, GA.
- Inda Mapiliana, S. (2019). *Students' motivation in learning English (A Study at 1st Year Students' of SMP IT Khairunnas Bengkulu In Academic Year 2018/2019)*. Doktora Tezi, Iam Bengkulu.
- Karakaş, M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karakış, Ö. (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 240-266.
- Karcı, C. ve Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6 (1), 103-116.
- Kaur, S. (2013). Academic achievement in relation to achievement motivation of high school students. *International Journal of Science and Research*, 2 (12), 409-411.

- Kavousipour, S. Noorafshan, A. Pourahmad, S. ve Dehghani-Nazhvani, A. (2015). Achievement motivation level in students of Shiraz University of Medical Sciences and its influential factors. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3 (1), 26.
- Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction, In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kıllı, M. ve Işık, Y. (2019). Muhasebe eğitiminde bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri üzerine Hatay ve Osmaniye illerinde bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 1495-1521.
- Kitjaroonchai, N. (2012). Motivation toward English language learning of Thai students majoring in English at Asia-Pacific International University. *Human Behavior, Development and Society*, 7 (1), 21-40.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4 (1), 1-11.
- Kolaç, E. (2008). Yabancı diller ve Türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin “Yabancı Dil Öğretimi” ve “Yabancı Dille Öğretim” konusundaki yönelim ve görüşleri. *Journal of International Social Research*, 1 (4), 397-412.
- Kreutz, J. ve Rhodin, N. (2016). *The influence of ICT on learners' motivation towards learning English*. LS Master of Arts in Primary Education, Malmö Högskola/Lärande Och Samhälle.
- Kruglanski, A. W. (1975). The endogenous-exogenous partition in attribution theory. *Psychological Review*, 82 (6), 387.
- Kucukosmanoglu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 1-21.
- Kyriacou, C. ve Kobori, M. (1998). Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational studies*, 24 (3), 345-351.
- Kyriacou, C. ve Zhu, D. (2008). Shanghai pupils' motivation towards learning English and the perceived influence of important others. *Educational Studies*, 34 (2), 97-104.
- Lemke, C. (2002). *EnGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age*.
- Lightbown, M. P. ve Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.

- Lin, Y. G. McKeachie, W. J. ve Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13 (3), 251-258.
- Liu, M. (2007). Chinese students' motivation to learn English at the tertiary level. *Asian EFL Journal*, 9 (1), 126-146.
- Lucas, B. (2001). 'Creative teaching, teaching creativity and creative learning' in Craft, A. Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds). *Creativity in Education*. London: Continuum.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language learning*, 22 (2), 261-273.
- Luna Scott, C. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?
- MacIntyre, P D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second language. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.24-25). New York: McGraw-Hil.
- Marangoz, C. (2008). *Çağdaş üniversite*. Ankara: Yarınlar için Düşünce Platformu Eğitim ve Kültür Yayınları.
- Marashi, H. ve Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7 (1), 43-58.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Newyork: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-96.
- Maznah, R. (2017). *21st century skills: A pocket of mobile learning tools for language teachers*. Lulu Press, Inc.
- McCombs, B. L. ve Pope, J. E. (1994). *Motivating hard to reach students*. American Psychological Association.
- McInerney, D. M. (2006). *Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in the classroom*. IAP.
- Mirzaei, A. ve Forouzandeh, F. (2013). Relationship between intercultural communicative competence and L2-learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42 (3), 300-318.
- Muftah, M. ve Rafik-Galea, S. (2013). Language learning motivation among Malaysian pre-university students. *English Language Teaching*, 6 (3), 92-103.
- Council, N. R. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. The National Academies Press.
- Council, N. R. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328.

- Noels, K. Clément, R. ve Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 424-442.
- Oletić, A. ve Ilić, N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language. *ELTA Journal*, 2 (2), 23-38.
- Oral, S, Paksoy, A. ve Liman, B. (2018). Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 1 (1), 99-107.
- Ortega, D. P. Cabrera, J. M. ve Benalcázar, J. V. (2018). Differentiating instruction in the language learning classroom: Theoretical considerations and practical applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (6), 1220-1228.
- Özcan, D. ve Kaya, F. A. Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2357-2368.
- Özçalışan, H. (2012). *Yükseköğrenim öğrencilerinin İngilizceyi öğrenme motivasyonları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-316.
- Öztermiyeci, E. (2019). *Türkiye’de Ulusal Program ve Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1 (1), 15-25.
- Paul, R. ve Elder, L. (2004). *The thinker's guide to the nature and functions of critical and creative thinking*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Partnership for 21st Century Learning. (2009). P21 Framework Definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>. Erişim Tarihi Eylül 2020
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>. Erişim Tarihi Eylül 2020.
- Piirto, j. (2011). *Creativity for 21st century skills: How to embed creativity into the curriculum*. Sense Publishers.
- Rahmawati, V. E. (2019). The implementation of 21st century skills as the new learning paradigm to the result of student’s career and life skills. *JournEEL*, 1 (1), 1-10.
- Rotherham, A. J. ve Willingham, D. (2009). 21st century. *Educational Leadership*, 67 (1), 16-21.

- Rotherham, A. ve Willingham, D. (2010). Twenty-first-century” skills. Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 34 (1), 17-20.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68.
- Sansone, C. ve Smith, J. (1999). Reasons for performing a boring activity: Effects on initial engagement and regulation of interest: Manuscript in preparation.
- Sarıcı, H. S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin kariyer planlama faaliyetlerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi: Vakıf üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Sapon-Shevin, M. (2001). Schools fit for all. *Educational Leadership*, 58 (4), 34-39.
- Scheidecker, D. ve Freeman, W. (2015). *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids*. Simon and Schuster.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Macmillan Education.
- Shannon, E. (2015). *Achievement and 21st century skills in elementary school students*. Doktora Tezi, Dowling College.
- Özer, S. (2019). An investigation of attitude, motivation and anxiety levels of students studying at faculty of tourism towards vocational English course. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15 (2), 560-577.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı odaklı motivasyon (BOM) ölçeğinin geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 2123-2133.
- Semerci, Ç. (2011). The relationships between achievement focused motivation and critical thinking. *African Journal of Business Management*, 5 (15), 6179.
- Socket, H. (1988). Education and will: Aspects of personal capability. *American Journal of Education*, 96, 195-214.
- Solmaz, S. A. Aksoy, Ö. Şengül, S. ve Sarışık, M. (2014). Üniversite öğrencilerinin girişimci kişilik özelliklerinin belirlenmesi: Turizm lisans ve ön lisans öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014 (1), 41-55.
- Soyer, M. K. ve Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algıları. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 Kasım (pp. 307). Antalya-Turkey.
- Spittle, M., Jackson, K. ve Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 190-197.

- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Pearson College Division.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction, In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology, 1*, 85-113. New York: Macmillan.
- Su, K. D. (2008). An integrated science course designed with information communication technologies to enhance university students' learning performance. *Computers & Education, 51* (3), 1365-1374.
- Sural, I. (2017). 21st century skills level of teacher candidates. *European Journal of Education Studies, 3* (8), 530-537.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (3), 519-540.
- Şentürk, E. E. ve Buran, K. (2015). Ön lisans öğrencilerinin kariyer değerlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 14*, 162-180.
- Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tachibana, Y., Matsukawa, R. ve Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports, 79* (2), 691-700.
- Tamannaifar, M. R. ve Gandomi, Z. (2011). Correlation between achievement motivation and academic achievement in university students. *Education Strategies in Medical Sciences, 4* (1), 15-9.
- Taskesen, S. (2020). A Research on learning approaches and achievement focused motivations of prospective visual arts teachers. *International Education Studies, 13* (1), 123-134.
- Tella, A. ve Mutula, S. M. (2008). Gender differences in computer literacy among undergraduate students at the university of Botswana: Implications for library use. *Malaysian Journal of Library & Information Science, 13* (1), 59-76.
- Terlemez, B., Şahin, D. ve Dilek, F. (2015). Namık Kemal Üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies, 2* (2), 67-78.
- Tharumaraj, J. N., Krishnan, S. ve Perumal, R. (2018). Learners' perspective: 21st century essential fluencies. *The English Teacher, 3*, 12.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century Skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

- Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7 (14), 197-207.
- Valipour, V. ve Assadi, N. (2014). The effect of language games on learning English listeningspeaking skills of Iranian pre-school students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4 (2), 647-650.
- Wang, F. (2008). Motivation and English achievement: An exploratory and confirmatory factor analysis of a new measure for Chinese students of English learning. *North American Journal of Psychology*, 10 (3), 633-646.
- Wang, M. (2012). Effects of cooperative learning on achievement motivation of female university students. *Asian Social Science*, 8 (15), 108.
- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 84-86.
- Wentzel, K. R. ve Miele, D. B. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. ve Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23 (1), 73-118.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence, In A. Wigfield & J. S. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. ve Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 299-310.
- Williams, M. 1994. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Williams, M. ve Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wongdaeng, M. ve Hajihama, S. (2018). Perceptions of project-based learning on promoting 21st century skills and learning motivation in a Thai EFL setting. *Journal of Studies in the English Language*, 13 (2), 158-190.
- Yang, J. L. ve McKenzie, S. (2018). Using career development learning in science and information technology courses to build 21st-century learners. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66 (3), 137-145.
- Yeşilay, R. B. ve Yavaş, V. (2017). Öğrencilerin girişimcilik niyetinin planlanmış davranış teorisi çerçevesinde incelenmesi: Sivil havacılık alanında öğrenim gören önlisans öğrencileri üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 6 (1), 145-172.

Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Önür, Z. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (3), 627-648.

Zeybek, G. (2015). Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5 (2), 142-156.



EKLER







EK 5: İzin Belgesi-5

EK 6: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

ÇOK BOYUTLU 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ					
Aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı lütfen belirtiniz.					
Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Öğrenmeye karşı meraklıyım					
2. Yeni ve farklı fikirleri dinlemeyi severim.					
3. Mevcut bilgiler dışında yeni bilgiler edinmeye yönelik çaba gösteririm.					
4. Ülkemizde ve dünyada meydana gelen yenilikleri takip ederim.					
5. Dünyadaki değişim ve yeniliklere yönelik fikir sahibiyim.					
6. Çeşitli kaynakları takip ederek farklı bilgiler ve fikirler edinirim.					
7. Güvenilir kaynaklardan araştırma yaparak yeni bilgiler edinmeyi severim.					
8. Günlük hayatta ne tür bilgilere ihtiyaç duyduğumu fark ederim.					
9. İhtiyaç duyduğum bilgiye doğru kaynaklardan ulaşıyorum.					
10. Elde ettiğim bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklardan araştırırım.					
11. Edindiğim ve doğruluğuna emin olduğum bilgileri günlük hayatımda etkili bir şekilde kullanırım.					
12. Doğruluğuna emin olduğum bilgileri çevremdekilere aktarırım.					
13. Yazılı, işitsel ve görsel kaynakları düzenli takip ederim.					
14. TV programlarının öncesinde programın hangi kitleye hitap ettiğini belirten akıllı işaret sembollerinin anlamlarını bilirim.					
15. Teknolojide meydana gelen gelişmeleri yakından takip ederim.					
16. Bana anlatılan her bilginin doğru olduğuna inanırım.					
17. Benim gibi düşünmeyen kişilerle arkadaşlık yapmak istemem.					
18. Beni eleştiren insanlardan hoşlanmam.					
19. Okuduğum her bilginin doğru olduğunu kabul ederim.					
20. Öğrendiğim konular üzerinde hiç düşünmeden konuşurum.					
21. Karşılaştığım sorunlarla mücadele etmek yerine sorunu görmezden gelirim.					

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
22. Çalışmalarımı genellikle istekli, coşkulu ve enerjik bir şekilde sürdürürüm.					
23. Karşılaştığım olumsuz durumları fırsata dönüştürürüm.					
24. Zamanı iyi planlar ve yönetirim.					
25. Yaptığım çalışmalarda farklı ürünler ortaya koyarım.					
26. Karmaşık ve zor işlerle uğraşmayı severim.					
27. Yoğun bir merak duygusuyla her şeyi gözlemler ve incelerim.					
28. İnsanların hayatını kolaylaştıracak yöntem ve teknikler üzerine düşünürüm.					
29. Alışılmışın dışında, yeni ve yararlı fikirleri üretir ve uygularım.					
30. Gelecekte dünyada ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar hakkında düşünür ve buna yönelik araştırmalar yaparım.					
31. Geliştirdiğim ürünleri çevremdekilere rahatlıkla sunarım.					
32. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.					
33. Grup çalışmalarında genellikle grubun lideri olarak görev yaparım.					
34. Kendimle birlikte çevremdeki kişilerin yeteneklerini geliştirmelerini katkıda bulunurum.					
35. Grup çalışmalarının zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
36. Bana verilen görevi başarıyla yerine getirmek için gayret gösteririm.					
37. Gelecekte sahip olmak istediğim mesleğe ilişkin bir kararım vardır.					
38. Mesleklerin özelliklerini araştırarak kendime en uygun mesleği belirlemeye çalışırım.					
39. Gelecekte yapacağım meslekte başarılı olmayı isterim.					
40. Hayatımın bu evresinde aldığım kararların, geleceğime yön vereceğinin farkındayım.					
41. Kişisel gelişimime ve gelecekteki kariyerime katkı sağlayacak fırsatları değerlendiririm. (staj, kurs, kongre, seminer, eğitim vb.)					

EK 7: Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği					
Aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı lütfen belirtiniz.					
Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Yeni bilgi ufkumu açmaktadır.					
2. Ders konularıyla ilgili ders arkadaşlarıma yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
3. Kitap ve ders notlarımı sınıf arkadaşlarımla paylaşmayı severim.					
4. İlgili duyduğum derslere sıkı çalışırım.					
5. Cesaretlendirilirim başarılı olurum.					
6. Ders sorumlusunun ders anlatmaya istekli olması, beni pozitif etkiler.					
7. Değerli olduğum hissettirilirse başarılı olurum.					
8. Derste ki sıcak bir öğrenme atmosferi başarıyı artırır.					
9. Sonuçta kazanacaklarım motivasyonumu pozitif etkiler.					
10. Başardıkça başarıma isteğim artar.					
11. Başarılı olduğumda mutlu olurum.					
12. Ailemin evde okuması (kitap, dergi vb.) beni çalışmaya teşvik eder.					
13. Derslere hazırlıklı giderim.					
14. Yeni bir konu öğrenme düşüncesi beni heyecanlandırıyor.					
15. Derslere ilişkin yenilikleri öğrenmek isterim.					
16. Ödev hazırlarken yeni bilgiler öğrenmeyi severim.					
17. Ders anlatılırken not alırım.					
18. Derse ilişkin detaylı bilgi verilmesini severim.					
19. Ödevlerimi zamanında yaparım.					
20. Çalışmaktan hoşlanırım.					
21. Öğrendikçe öğrenme isteğim artar.					
22. Yüksek puan almayı severim.					
23. Derse ilişkin etkinlikleri ilk bitiren kişi olmak isterim.					
24. Derse ilişkin çabalarım için ders sorumlusundan takdir beklerim.					
25. Sınavlarda yüksek not almak isterim.					
26. Derse ilişkin etkinliklerde aranan kişi olmak isterim.					
27. Sınavlarda yüksek puan alırım.					
28. Öğrenmede sabırsızım.					
29. Öğrendiğim her bilgiyi sorgularım.					
30. Zengin öğrenme etkinlikleri (rol oynama, beyin fırtınası, gösteri, örnek olay, görsel sunu, misafir konuşmacı vb.) ile başarıya motive olurum.					
31. İşbirlikli öğrenme (kubaşık öğrenme) ile motivasyonum artar.					
32. Kafama takılan bir konuyu araştırıp öğrenmeden rahat etmem.					
33. Ne olursa olsun başaracağıma inanırım.					
34. Başarısızlık beni yıldıramaz.					
35. Başarısızlıktan ders çıkarırım.					

EK 8: İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşmak isterim.					
2. İngilizce konuşan arkadaşlar edinmek isterim.					
3. İngilizce konuşan biriyle iletişim kurmak isterim.					
4. İngilizce konuşulan ülkelere seyahat etmek isterim.					
5. İngilizce derslerine katılmaktan zevk alırım.					
6. İngilizce derslerinde öğrendiğim konular eğlencelidir.					
7. İngilizce derslerini kaçırmak istemem.					
8. İmkanım olsa okul dışında da İngilizce dersi alırım.					
9. İngilizce ders konuları ilgi çekicidir.					
10. İngilizce dersi iş bulmam için gereklidir.					
11. İngilizce öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.					
12. İngilizce öğrenmenin yurtdışında da iş bulmama yardımcı olacağına inanıyorum.					
13. İngilizce iletişim konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.					
14. Etkili İngilizce iletişim konusunda yeterli olacağıma inanıyorum.					
15. Derste öğretilenleri anlama konusunda yetenekli olduğuma inanıyorum.					

Not: Referans gösterilmek kaydıyla araştırmacılar bu ölçeği, ayrıca bir izin alınmaksızın kullanabilirler.