

# POLİS AKADEMİSİNDE YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE GÜDÜ TİPLERİNİN TANIMI VE GÜDÜLEME: BİR ALAN ÇALIŞMASI

**Identification of Motives and Motivation for Language Study at the Police Academy:  
A Case Study**

Necat KUMRAL\*

## Özet

Son yıllarda Polis Akademisi mezunları arasında yabancı dil öğrenmeye karşı hızla artan ilgi gözlemlenmektedir. Bu ilgi, güdü tiplerinin belirlenmesi ve güdüleme konusunda, özellikle Polis Akademisi'nde yabancı dil öğreniminde yapılan alan çalışmasında elde edilen anket verilerinin analizi ve yorumuyla ulaşılan bulgu ve sonuçlarının tekrar gözden geçirilmesine yol açmıştır. Yabancı dil çalışmalarında belirli güdü tiplerine ulaşabilmek için verilerin detaylı analizi ve yorumu, araştırmacıya istatistiksel açıdan anlamlı bulgular sağlamıştır. Bu araştırma, öğrenme isteğinin değerli bir güdüleme türü olduğunu göstermektedir. Buna karşın, öğrenme çabalarının arkasında gerçek bir güdüleme eksikliği söz konusu olabilmektedir. Bu makale, bu yüzden, güdü tiplerinin tanımı üzerinde duracak ve başarılı bir öğrenme için gerekli biçim ve stratejileri ile ilgili olası sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla genelde güdülemeyi ele alacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, Etkileşim, İletişim, Güdü Tipleri, Güdüleme, Öğrenme Biçimleri ve Stratejileri.

## Abstract

Growing interest among the Police Academy graduates in learning a foreign language has led to reconsideration of the research findings and the conclusions based on the analysis and interpretation of the data collected through a questionnaire designed particularly for identification of motive types for language study at the Police Academy. \*\* A thorough analysis and interpretation of the data provided the researcher with statistically significant findings in order to arrive at specific motive types for language study. The research shows that willingness to learn may indicate a valuable motivation type. However, there may also be lack of real motivation underlying endeavours to learn. This article, therefore, will mainly focus on the identification of motives and deal with the problem of lack of motivation in general to propose solution to possible problems associated with learning styles and strategies for successful learning.

**Key Words:** Language, Interaction, Communication, Motive Types, Motivation, Learning Styles And Strategies.

\* Yrd. Doç Dr. Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi

## Giriş

Dil, belirli kalıplardan, sonsuz sayıda kendine özgü hükümleri olan cümle yapabilme özelliğine sahip; temelde ses örgüsüne dayalı bir sistemdir. Böylesi bir tanımdan, dilin nesnel olarak algılanması ve öyle kavranılması gereği vurgulanmaktadır<sup>1</sup>. Dil, ses örgüsüyle belirli şeylere gönderme yapıp, konuşan ve dinleyen iki kişi arasında, algılama, anlatma ve anlama süreçlerine dayalı bir iletişim sistemidir.<sup>2</sup> Dil uzun bir öğrenme sürecini gerektirdiğinden, hedef dili öğrenen kişi öncelikle doğru güdüleme tipine sahip olmalıdır.

Şimdiye kadar yabancı dil öğreniminde belli düzeye gelemeyişin nedenlerden bahsedilmiş, güdüleme gözardı edilmiştir. Sorun güdüleme eksikliği olarak görülmezse, çözüm önerileride güdüleme merkezli aranmamalıdır. Başarısızlığın nedeni kişisel olarak görülmediği durumlarda, psikolojide savunma mekanizması olarak bilinen ‘yansıtma’ devreye girerek, kişiyi yanıltmaya başlar. Ancak, aynı dil öğrenme ortamında daha başarılı örneklerin varlığı, sorunun kişisel olabileceğini göstermektedir. Yurtdışı yüksek lisans ve doktora çalışmaları için açılan sınavları kazanarak, başarılı olan mezunlar, böylesi yanılığının arkasına sığınmaktan çok, istenilen başarı için, düzenli ve gayretli çalışmanın gerektiğini ortaya koydular. Başarılarının arkasındaki gerçek ise, içsel-araçsal diye tanımlanan (intrinsic instrumental motivation) güdüleme tipine sahip olmalarıdır. Onları yönlendiren güdü ise, yabancı dillerini etkin olarak kullanabilecekleri Interpol veya Dış İlişkiler Daire Başkanlığı’nda görev yapabilme ve bunun yanında elde edebilecekleri diğer olanaklardır.

Bugün teşkilat tarafından çok daha fazla fırsatlar sağlanmaktadır. Yurtdışı eğitim imkanları, misyon koruma görevleri ve kısa süreli görevlendirmeler, arzu edilen ‘ödüllendirme’ türündeki güdülemeyi sağlamıştır. Öğrenmede ödüllendirmenin ne derece etkin olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Emniyet teşkilatında yabancı dil öğrenmeye karşı ortaya çıkan bu olumlu gelişmenin arkasında, ödüle dayalı araçsal güdülemenin (incentive-oriented instrumental motivation) olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu makalenin güdü tiplerini tanımlaması, güdüleme ve öğrenme biçimlerini inceleme amacını taşıyor olması, getireceği çözüm önerilerini anlamlı kılmaktadır.

## Güdü Tiplerinin Tanımı ve Güdüleme

İletişime yönelik olarak girilen karşılıklı etkileşimde, dil toplumsal bir davranış biçimi olarak ele alınır. Dil kullanım özellikleri kişinin dile karşı edindiği tutum-

<sup>1</sup> Edward Sapir’in dil tanımı, insanlara özgü, seçilmiş ve üretilmiş semboller vasıtasıyla duyguları, düşünceleri ve arzuları anlatmaya yarayan **bir metod** şeklindedir. Bloch ve Trager “dil için bir sosyal grubun iletişimini sağlayan keyfi olarak seçilmiş **ses sembolleridir**” demekteler. Hall ise yine insanların iletişimi sağlayan keyfi olarak seçilmiş alışkanlık halinde kullanılan sözel-işitsel bir **kurum** olarak görmektedir. Chomsky dili ‘belirli sayıdaki elemanlardan sonsuz sayıda cümle kurabilme kabiliyeti olan **bir dizi kalıp**’ olarak tanımlamaktadır (Lyons, 1981:3-8).

<sup>2</sup> Göstergibilim dili bir iletişim sistem kodu olarak ele almaktadır (Sless 1986; Kim, 1996; Barthes, 1994)

ları gösterir. Bloomfield bu tavırları üç kısımda incelemektedir; dilin bir bağlamda kullanılması, kullanan kişilerin dili algılama biçimi ve bu algılama biçimi sorulduğunda takınılan tutum ve davranışlardır (Crystal, 1992:2). Her üç durumda da dile karşı olan yaklaşım, dile ne derece önem verildiğiyle doğrudan ilgilidir. Psikolojik, sosyolojik, ekonomik nedenlere dayalı ön yargıların olması, öğrenilen dilin edinilmesi konusunda oldukça etkindir. Hedef dilin yalnızca yabancı dil olarak kullanıldığı ortamlarda, bir başka deyişle, o dilin resmi veya ikinci dil olarak iletişime yönelik kullanılmadığı ülkelerde, öğrenmenin ve edinimin sağlanması oldukça zor ve emek isteyen bir çalışmadır<sup>3</sup>.

Güdüleme hedef dilin öğreniminde gösterilen tutumla doğrudan ilgilidir. Öğrenmenin temelinde var olan neden, o dili öğrenmede asıl etmendir. McClelland (1987:4) güdülemenin, eylemlerin 'ne' veya 'nasıl' olduğundan çok, 'nedeniyle' ilgili olduğunu belirtir. Dil öğrenme çabalarındaki asıl neden, bizi eyleme yönlendiren asıl etmendir. Bu nedenle, dil öğrenenlerin bilinçli istekleri, arzuları, öğrenmeye karşı gösterdikleri tutum ve davranışlarında kolaylıkla gözlemlenebilmektedir. Güdülenmenin temelini oluşturan güdüler, genel anlamda, en önemli eylem belirleyicileridir. Bu güdüleme tipleri, diğerlerinin aksine, daha çok duygular ve ödülleri ile birlikte, bilinçli ve bilinç altı niyetlere göre belirlenir.

Güdüleme kendisini, tutum ve davranışlarda, çok değişik şekillerde belli eder. Bunlardan bazıları, 'öğrenme arzusu', 'kişinin kendi iç dünyasından kopup gelen bir dürtü', 'doğal olarak var olan teşvik edici ödüllendirmeler', 'birilerini memnun etme', kişinin kendi benliğini tatmin etme' olarak bilinmektedir. Güdülenmenin yönlendirilebilir olup olmadığı, desteklenerek uzun süre canlı tutulup tutulmayacağı, iyi güdülenmiş bir öğrencinin öğrenme sürecinde ortaya koyabileceği farklılıklar, güdülemenin belli yöntemlerle geliştirip, geliştirilemeyeceği merak edilen araştırma konuları olmuştur.

### ***Güdülenmenin Anlamı***

Bir şeyi öğrenmeye yönelik eylemlerin temelinde yönlendirici bir içsel gücün var olduğu kabul gören bir görüştür. İçten gelen bu arzu, doğru olarak kullanıldığında, başarı açısından oldukça önemli farklılıklar meydana getirmektedir. Sharp (1975) en değerli motivasyonu kişinin içsel olarak duyduğu ve geliştirdiği '**öğrenme isteği**' olarak tanımlamaktadır. McDonough (1989:149) güdülemeyi, alt gruplarında değişik anlamları içinde bulunduran bir 'şemsiye terim' olarak görür.

<sup>3</sup> Krashen (1983) öğrenme (learning) ve edinmeyi (acquisition) iki ayrı dil çalışma süreci olarak görmektedir. Yabancı dil olarak çalışmanın genellikle öğrenme (learning) düzeyinde kaldığı vurgulanırken, bunda en büyük etmenin o dilin konuşulmadığı ve o dilin kültürünün olmadığı ortamlarda gerçekleşmiş olduğudur. Bu nedenle edinme (acquisition) süreci hiç gerçekleşmeyebilir. Hedef dilin kültürünün olmadığı bir ortamda o dili doğal olarak kullanma olanağından yoksun olma, edinme sürecini hiç başlatmayabilir. Dil öğreniminde bu durum, **usage** (dil hakkında bilgi) ile **use** (o dilin doğal ve etkin olarak kullanımı) arasında fark olarak belirtilir. Chomsky birincisini **linguistic competence** derken, ikincisini **performance** olarak ifade eder ve ikisi arasında büyük farklılık gözetir (Crystal, 1992:409).

Bu alt anlamlar *enerji, öğrenme isteği, sebat, ilgi, derslerden zevk alma, teşvik edici öğeler*, o *dili öğrenmenin sağlayacağı faydaların farkında olma* olarak sıralanmaktadır. Kişiyi belli bir eyleme yönlendiren, herhangi bir etmeden daha çok, içsel olarak kuvvetle hissedilen güdü (aroused motive) olduğu bilinmektedir.

*Eğer güdüleme bir terim olarak kişiyi eyleme yönelten etmen olarak görülüyorsa, o halde kuvvetle hissedilen güdüden söz etmeye gerek kalmaz. Zira, güdülemeyi, eylemi belirleyen etmenlerin hepsini belirtebilmek için, içsel olarak ortaya çıkan eylem arzusu, eyleme geçme potansiyeli, eğilim veya eylemin belirleyicilerinin etkisini gösterme açısından, tahrik edilmiş bir arzu olarak tanımlamak gerekir (McClelland, 1989:85).*

Rogers (1986:62) bunu kişinin içinden gelen, belli bir amaç etrafında, kişiyi belli bir yönde hareket etmesine yol açan bir güç olarak görmektedir. Chastain (1976:73) güdülemeyi başarıyı elde etmeye yönelik, öğrenme etkinliklerine katılma arzusu olarak nitelendirmektedir. Harvey'in (1986:28) tanımı biraz daha kapsamlıdır. Ona göre, öğrenme arzusu, içsel ve dışsal uyarılarla etkilenen, insan davranışlarına yönelik, *eylemleri tahrik eden arzu*dur. Stevick (1976:50) güdülemeyi ödüle dayalı öğrenme arzusu olarak görmektedir. Brown (1987:114), Ausubel'in insan arzuları tanımlamasına ve Maslow' un gereksinimler hiyerarşisine göndermede bulunarak, güdülemeyi, kişiyi belli bir eyleme yönlendiren, içsel dürtü, tahrik, duygu, istek veya arzu olarak tanımlamaktadır. Gardner ve Lambert (1972) ise, güdülemeyi, çaba ile birlikte öğrenme arzusu olarak görmektedir.<sup>4</sup>

Bu tanımlardan yola çıkarak, güdülemeyi öğrenme isteği ve/veya arzusu, içsel güç, eylemi başlatan enerji şeklinde açıklamak olasıdır. Gardner ve Lambert'in bunlara 'çaba'yı eklemesi oldukça anlamlıdır. Bir eylemin oluşması için başlaması gerekir. Daha önemlisi bunun sürmesi, planlanan amacın elde edilmesine kadar bu arzu veya isteğin devam etmesidir. Bunu sağlayacak tek etmen çabadır. Güdüleme tiplerini açıklarken arzu ve çabanın iç içe olduğunu gözlemlemek hiç de zor değildir.

### **Güdüleme Tipleri**

Güdüleme temelde iki gruba ayrılır. Birincisi, kişiyi belli bir amaç doğrultusunda eyleme geçiren istek, arzu, dürtü veya gereksinim olarak tanımlanan içsel güdülemedir. İkincisi ise, dış etmenlere dayalı güdülerin ortaya ortaya çıkardığı gü-

4 Beraberce yürüttükleri çalışmalarında, İngilizce'nin öğrenildiği ortamlarda, güdüleme ne derece etkin olduğu konusunda değerlendirmeleri yaptılar. Onlar, diğer etmenlerinde çok güçlü olarak hissedildiği bu öğrenim çalışmalarında, öğrenim tavırları üzerinde durup, değerlendirmelerini, belirli aralıklarla yaparak, gelişmeleri gözlemlediler. Her iki sosyal kimliğin egemen olduğu iki dilli ortamın güdüleme üzerinde etkin olduğunu saptadılar. Bu yüzden, eyleme yönelten arzunun yanında çabanın da önemli olduğu sonucuna vardılar. Kanada'nın Fransızca konuşulan bölgesinde yaptıkları bu çalışmalar, bu konudaki en önemli araştırmalardan biri olarak kabul edilmektedir.

dülemedir. Birincisi kişisel olduğundan, kontrol edilebilir. Dış etmenlere dayalı olan ikincisinin kontrol edilmesi güçtür. Öğrenme isteği olan kişinin, bu isteğinde ne kadar gayretli ve kararlı olduğu söz konusu güdülemenin niceliğini belirir.

Sharp (1975) güdülemeyi iki kaynaklı olarak ele alır. İster içsel isterse dış etmen kaynaklı olsun, ikisini de önemli güdüleme tipleri olarak kabul eder. Birincisi, kişinin öğrenmeye yönelik arzusu, isteği, merakı, başarıda elde edeceği haz veya kazanacağı yetilerdir. Dış etmenlere dayalı ikinci güdüleme tipi, ailenin hoşnutluğu, öğretmenlerin takdiri, başarısızlıkta kabul görmeme endişesinin olmaması, sınavlarda alınacak iyi not veya başarı isteği olarak belirtilmektedir.<sup>5</sup> Ayrıca, Gardner ve Lambert (1972) güdülemeyi, kişinin o dilin kültürüyle kaynaşma ve kendi kimliğini hedef dille tanımlama isteği olarak tanımlamaktadır. Hedef dil, kişinin mesleğini ilerletmesi, teknik bilgi edinmesi, çeviriler yapabilmesi için bir araç olarak görülebilir. Bunlardan birincisi *integrative* (uyumsal), ikincisi *instrumental* (araçsal) terimleriyle tanımlanmaktadır.<sup>6</sup>

Şekil 1: Bailey'nin Motivasyon Sınıflandırması (Brown, 1987)

İÇSEL (INTRINSIC)	DIŞ ETMENLİ (EXTRINSIC)
<p><b>Integrative</b> hedef dili öğrenen kişi o (araçsal) dili konuşan toplumla birleşmeyi ve o kültürle özdeşleşmeyi arzu eder.</p> <p><b>Instrumental</b> hedef dili öğrenen kişi o dili kullanarak belirlediği (uyumsal) hedeflere ulaşmak istemektedir.</p>	<p>Diğer kişiler söz edilen kişiden o dili öğrenmesini arzu eder. (ABD' de Japon anne ve babalar yeni kuşak Japonları Japon dil okullarına göndermektedirler.)</p> <p>Dış etmenler kişilere hedef dili öğrenme konusunda zorlamada bulunabilir. (Bir Japon firması gereksinim duyulan personeli dil eğitimi için gönde rebilmesi gibi.)</p>

Bailey, her iki türün birleştirilerek, beraberce bir bütün halinde incelenebileceğini belirtmekte ve kısaca uyum ve/veya araçsal motivasyonun hem içsel hem de dış etmen kaynaklı olabileceğini söylemektedir (Şekil 1). Bu sınıflamaya göre, hem uyum sağlama (*integrative*) hemde araçsal (*instrumental*) güdüleme içsel ve dış kaynaklı olabilmektedir. Gardner ve Lambert, ABD ve Kanada'da yapmış oldukları araştırmalarda, uyum sağlamaya yönelik güdülemeye sahip kişilerin dil yeterlik sınavlarında daha fazla başarı sağladıklarını gördüler. Yasmeeer Lukma-

5 Kathleen Bailey içsel olan motivasyon tipini intrinsic; ikincisini extrinsic olarak tanımlar (Brown, 1987:114).

6 Harvey (1986) gerçekten bu önemli etmeni, güdülemeyi başlatan uyarıcı ne veya neler olduğunu önemle vurgulamaktadır. Onun ayrımı bu uyarıcılar üzerinde odaklanır. Dil öğrenim ortamında var olan uyarıcılar her iki güdüleme tipinde de en çok devinim sağlayan etmenler olarak sahneye çıkarılır.

ni'nin Hindistan'da yapmış olduğu araştırmada, gereksinime dayalı araçsal güdülemeye sahip kişilerin İngilizce öğreniminde oldukça yüksek başarı sağladıkları görülmüştür (Brown; 1987:117). Varılması gereken sonuç, her iki güdülemenin de aynı öğrenme ortamında rahatlıkla bulunabileceğidir.

Yabancı dilin kültürüyle ve o dili konuşan toplumla birlikte olma ve uyum sağlamaya yönelik (integrative) güdüleme beraberinde, eğer önemsenirse, bir tehlikeyi de getirir. Brown (1987) bu tehlikeyi, öğrenen kişi açısından, 'kimlik bunalımı (identity crisis) olarak görmekte ve Hindistan'da ve Fransızca konuşan Afrika ülkelerinde yapılan çalışmaları örnek olarak vermektedir. Kachru, yaptığı araştırmalarda, kimlik bunalımının gerekli yasal düzenlemelerle en az düzeye indirgenebileceğini söylemektedir. Dil öğrenimi duygusal bir etkinlik olduğundan, yabancı dilin ayrılmaz parçası olan kültüre karşı bir eğilim oluşması kaçınılmazdır. Bu açıdan bakıldığında, *integrative* güdüleme bir tür asimilasyon dürtüsü (drive) olarak algılanabilir, çünkü kişi o kültürün ve toplumun bir parçası olarak kendisini görebilmektedir.

Bu eğilim, dil öğrenen kişinin genç yaşta olması durumunda, onun hedef dilin kültürüyle özdeşleşmesine yol açabilmektedir. Graham bu eğilimin ancak genç yaşlarda olabileceğini vurgularken, kişinin kimliğini tamamen kaybetmeden böylesi bir uyumu da sağlayabileceğini belirtmektedir (Brown, 1987:117). Brown bu çalışmaları konu ederken, şu noktayı belirtmeden geçemez: öğretmenler, öğrencilerin öğrenme açısından gereksinimlerini karşılayabilmek için, öncelikle onların güdü tiplerini tanımalıdır.

### **Güdü Tipleri**

Davranışlara yön ve yoğunluk veren güdüler, çeşitli şekilde kendilerini gösterirler. Herhangi bir ortamda, eylemi başlatan, yönlendiren, yoğunluğunu artıran ve eylemin sonuca ulaşmasını sağlayan güdüler tek kaynaklı değildir. Güdü tipinin içsel veya dış etmen kaynaklı olması, dil öğrenim ve öğretim sürecinde ilk anda fark edilemeyen ve önemsenmeyen bir durum olarak gözükabilir. Dil öğrenen kişinin başarısı, hangi yönlendirme ile yola çıktığı, amacının netliği, çabasının sürekliliği olup olmayacağı ile doğrudan ilgilidir. İçsel güdü kaynaklı, dili konuşan topluma uyumu öngören (integrative) veya gereksinim kaynaklı araçsal (instrumental) güdüleme tipleri destek gerektirmeyebilir. Buna karşın, dış etmen kaynaklı (extrinsic) güdüleme, ailenin, öğretmenin ve/veya her ikisiyle birlikte diğer etmenlerin (firmanın, meslek, vs.) desteğini öğrenme sürecinde gerektirebilir. Dil öğrenimini, diğer etmenlerin yanında, çoğunlukla bıkkınlığın (ennui) sona erdiği açıkça bilinmektedir.

Sonuçsuz kalan dil öğrenim çabalarının temelinde, kişiyi harekete geçiren ve yönlendiren, sürekliliğini koruyan, ve hatta gittikçe yoğunlaşan biçimde varlığını sürdüren gerçek güdünün olmayışı yatmaktadır. Rivers (1984:108) Frymiers'in

‘eyleme yön veren, yoğunluk kazandıran davranış belirleyicisi’ diye tanımladığı güdü ile ilgili olarak şunları söylemektedir:

*“...davranışın yönü ve yoğunluğu ile organizmanın içsel durumu hakkında bir anlam çıkarmaya çalışırız...işte bu anlamı en ince detayına kadar çalıştığımızda, bunun genellikle kişisel olan, çok sayıda etmenin ortaya çıkardığı bir karmaşık bir durum olduğunu anlarız.”*

Rivers, davranışların gerisinde, her canlının sahip olduğu ‘gücü sağlayan enerji’ diye tanımladığı güdülemeyi ‘kişiyeye özel alan’ olarak görmektedir. Güdülemeyi sağlayan etmenlerin güdüler (motives), ödüller (incentives), gereksinimler (needs) ve tutumlardır (attitudes).

#### Güdüler (Motives)

Güdüleme kişinin içsel olarak geliştirdiği, her hangi bir eylemi gerçekleştirmeye yönelme olarak tanımlanır. Lott (1978:87) bunu kişinin bir eylemi yapması için, onun içsel isteğini başlatan etmenler olarak görür ve güdülemenin kişinin eylemi gerçekleştirmesinde oldukça etkili olduğunu kabul eder. Ona göre, “kişiler ne kadar güdülenmişlerse, işlerini o kadar iyi yaparlar.” Bir işi başarmaya yönelik güdüler genelde içseldir. Bazıları, sosyal güdüler gibi, sonradan öğrenilen ikinci dereceden güdü olarak kabul edilirler. Bunlardan birinci dereceden değerli güdü tipinin ‘merak’ olduğu ve bunun da kişiden kişiye değişkenlik gösteren içsel, insana özgü olmayabilen, özellik taşıdığı kabul edilir.

Rogers (1986:62) ailenin teşvik etmesini düşük düzeyde içsel bir güdü tipi olarak görmektedir. Buna rağmen, Lott (1978:90) Ürdün’de yapılan bir araştırma sonuçlarına dayanarak, aile desteğinin “başarıda genelde etkin olduğu” söylemektedir. McDonough (1987:149) ise, aile desteğinin önemini “öğrenme isteğinin ailenin teşvik etmesi ile ilgili” olduğunu söylemektedir.

#### Ödüller (incentives)

Güdüleme ile ödül arasında doğrudan bir ilişki olduğu genelde kabul gören bir görüştür, çünkü ödüller teşvik eden, harekete geçiren en önemli etmenlerden sayılmaktadır. Güdüleme içsel olarak gelişen, fakat harici (dış kaynaklı) etmen olan ödüllerden de etkilenen bir olgudur. Harekete geçiren bu dış kaynaklı etmen bir ‘ödül’ olabildiği gibi bir ‘ceza’ da olabilir. Bunların hepsi de söz konusu anda var olan ve ileriye yönelik eylemleri başlatan etmenlerdir. Dry (1977:191) bu ilişkiyi şöyle vurgulamaktadır:

*“ödül dış kaynaklı ve olumsuz olarak değerlendirildiğinde ‘eğer bunu öğrenemezsem, onu elde edemem’ den daha belirli bir zamana ve duruma gönderme yapan ‘eğer bunu şu düzeye kadar öğrenirsem, onu elde ederim’ e varan bir gerçeği belirtebilir.”*

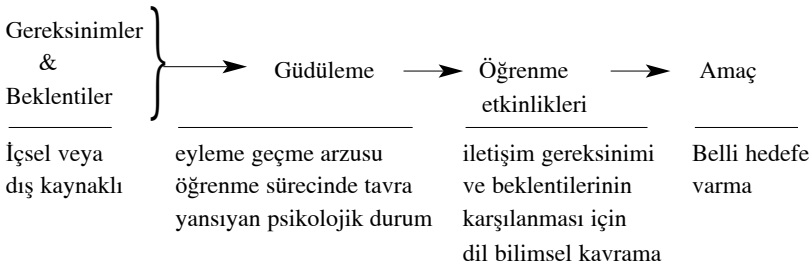
Dry, bu iki durum arasındaki zıt ilişkiyi sunarken, öğrenme ortamında var olan ödüllerin özelliği ile öğrenme süreci arasındaki etkileşime de dikkat çeker. Dry'a göre, dil öğrenimini 'normal' karşılayan bir toplumda yüksek güdülemeye sahip bir kişi, dil öğrenimini yüksek düzeyde akademik bir çalışma olarak gören bir toplumda düşük düzeyde güdülemeye sahip kişiye göre daha az güçlük çekecektir. Kişinin içsel olarak geliştirdiği, bazen doğuştan gelen güdüleme, bir şeyi elde etmek için uzun süreli, gereksinime dayalı güdülemeden daha değerlidir (Pattison, 1976:289). Bir şeyi öğrenmek, gerçekte ödülün kendisidir. Doğru yolda olmayı bilme konusunda ilgi ve güven duygusu, güdülemenin motoru işlevini görmektedir. Böylesi bir güdüleme tipi, daha çok, öğrenme biçim ve stratejisini bilen 'kendi kendine öğrenme yetisine sahip' kişilerde en yüksek düzeydedir. Her şeyden önce '**öğrenmenin kendisi ödüldür**' görüşü, böylesi bir gereksinimi içselleştirmektedir.

#### Gereksinimler (Needs)

Gereksinimler, dil öğrenen kişileri hedeflerine yönlendiren eylemleri başlatan gerçek güç olduklarından, güdülemede anahtar rol oynamaktadırlar. Bu gereksinimler fiziksel veya psikolojik nedenlere dayalı olabilirler. Harvey geliştirdiği *Öğrenme Motivasyonu Modeli*'n de gereksinimleri en temel ve en geniş anlamda güdüller olarak ele alır (Peterson, 1986:28). Öğretmenler veya kurumlar dil programını hazırlarken, öğretim açısından, hem kurumun gereksinimlerini ve hem de kişisel gereksinimleri göz önüne almalıdır. Bu gereksinimlerin tanımı gerekir.

Harvey'e göre bunların tanınması, sınıf içinde öğrenme atmosferinde öğretmen-öğrenci iletişimde ve dolayısıyla öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesinde hayati öneme sahiptir. Bu modele göre, bu gereksinimler, ya içsel (iletişimde bulunma arzusu, yabancı dili ve kültürünü anlama isteği) ya da dış kaynaklı (ekonomik, iş edinme, akademik çalışma) olabilir. Burada bahsedilen öğretmen sorumluluğu yeni gereksinimler ortaya çıkarma anlamında değil, öğrencilere gereksinimlerinin ne olduğunu tanımalarına, yardımcı olmaktır. Dil öğreniminde beklentiler ve bunların karşılanması, şüphesiz, programın amacına ulaştığını gösteren belirtilerdir.

**Şekil 2:** Harvey'in Öğrenme Motivasyon Modeli





Gereksinimlerin hem içsel hem de dış kaynaklı olabileceği, Bailey'nin sınıflandırmasında ve Harvey'nin modelinde açıkça görülmektedir. Wlodkowsky (1989:21) ise, gereksinimin, 'öğrenme eyleminin arkasındaki gerçek enerji' olduğunu şöyle vurgulamaktadır:

*Gereksinim kişiye bir hedef doğrultusunda yönlendirme yapan durumdur. Bu hedefin elde edilmesi, gereksinim duyulan şeyin sona ermesi ve onunla ilgili gerilimin ortadan kalkması anlamına gelmektedir.*

Gereksinimlerin yerine getirilmesi, var olan gerilimin ortadan kaldırılması demektir. Bunun bir başka yararı ise, hedefe ulaşmanın verdiği başarı hazzıdır. Böylesi bir başarının elde edilmesi, örnek olacağından, arzulanan öğrenme ortamı vasıtasıyla gelecekteki başarılarla zemin hazırlar.

Gereksinime dayalı güdüleme kuramları içinde Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi en önemlisi olarak kabul edilir. Bu gereksinimler fiziksel, güven, bağlılık ve sevgi, kendine saygı, kendini gerçekleştirme şeklinde sıralanabilir. Bu kurama göre, kişiler içsel veya dış kaynaklı gereksinimlerini karşılayabilmek için, en kısa yolu yeğlemektedirler. Tatmin hissi, Maslow'a göre, insanın gelişme isteğinin temelini oluşturmaktadır. Bu beş temel gereksinim ve onların alt gereksinimleri ise şunlardır:

**Fiziksel:** yiyecek, su, hava, eylem ve duygusal tatmin

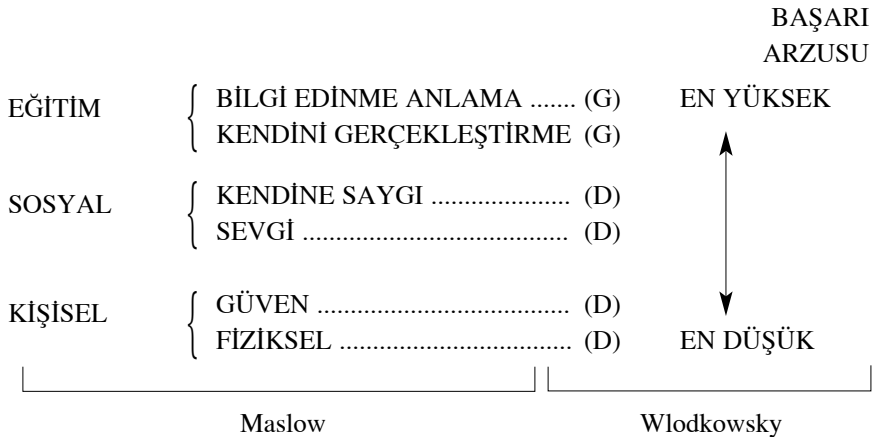
**Güven:** emniyet, korunma, korkusuz heyecan ve karmaşasız yaşam

**Bağlılık ve sevgi:** bir grupta yer edinme, kişilik geliştirme kavramının edinilmesi

**Kendine saygı:** başarı arzusu, yeterlilik, kendine güven ve serbestlik, tanınma arzusu

**Kendini gerçekleştirme:** kendi kendine başarma, kişinin kendine özgü kapasitesinin farkında olma, hedeflere ulaşma, yaşamı hedeflere varmadaki tatmin hissiyle anlamlı hale getirme (Stevick, 1976: 50).

**Şekil 3.** Maslow ve Wlodkowsky'nin Gereksinimler Sınıflaması (G= Growth, D= Deficit)



Wlodkowsky (1989:21) ise bu temel gereksinimleri ikiye gruba ayırır: eksiklik (deficit) ve gelişme (growth). Kişi, bu gereksinimlerin bazılarını (deficit) yerine getirme yoluyla onlardan kurtulabilir. Diğer gereksinimler (growth) ise, kişisel gelişimler için kurtulması gerekenler değil, aksine, elde edilmesi zorunlu olanlardır. Eksiklik bildiren gereksinimler (deficit) dış etmenlere dayalıdır. Gelişme ilgili gereksinimler (growth) genelde içseldir. Öğrenci, birincisinde öğretmenin onayına, nota, sınav sonuçlarına bağlıdır. İkincisinde ise, elde ettiği bilgi ile kendisini mutlu hisseder.

Bu gereksinimler, eğer dil öğrenimi açısından incelenirse; dil öğrenimine bir gereksinim olarak bakılabilir. Bu gereksinimin karşılanması bir amaç olur ve ona ulaşmak için kişinin çaba göstermesi gerekir. Maslow, bunda en önemli etmenin çevre (aile, öğretmen, terapist, vs.) olduğunu önemle vurgular. Bu etmenler aynı zamanda hedef dile karşı geliştirilen tutumlarda da oldukça etkindir.

#### Tutumlar (Attitudes)

Öğrenilen dile karşı var olan veya sonradan geliştirilen tutumlar, güdülemede daha önce incelenen önemli etmenler kadar etkilidir. Gardner ve Lambert bu konuda en tutarlı araştırmacılarından kabul edilirler. Onlara göre, bu tavırlar öncelikle hedef dile ve onu konuşan topluma karşı öğrenme ortamında gelişirler. Bu tavırların aynı zamanda kişilikle de ilgili olduğunu vurgularlar. Kanada'nın Fransızca konuşulan bölgesinde İngilizce öğrenenlerin tutumlarının, o dili öğrenmeye karşı güdülenmelerinde ne gibi değişiklikler yapabildiğini araştırdılar. Tarihten gelen ilişkiler nedeniyle, yerleşik tutumların o dili öğrenmede oldukça etkin olabileceğini önemle belirtmektedirler. McDonough (1989:157) Gardner ve Lambert'in yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak şunlar belirtiyor:

*“ikinci dilde elde edilen başarı, ya o dili kişinin kendi ortamında iş, terfi, veya sadece prestijli bir vasıf elde etme arzusuyla kullanma, ya da o dili konuşan toplumun bir üyesi olma arzusuyla ilgilidir.”*

Hedef dili konuşan toplumun kültürüne karşı olan tutumlar, hem İKİNCİ DİL ortamlarında (hedef dilin iletişim için gerekli olduğu ve o dilin konuşulduğu ülkelerde öğrenimi) hem de YABANCI DİL (hedef dilin iletişim amacıyla veya resmi dil olarak kullanılmadığı ülkelerde öğrenimi) ortamlarında önemlidir. Çünkü dil o toplumun kültürünün bir parçası, hatta en önemli yayıcısıdır.

#### Alan Çalışması

Polis Akademisi öğrencilerinin yabancı dil çalışmalarında güdü tiplerinin tanımı, istenilen amaca ulaşmadaki aksamalar yönünden güdüleme problemi olup olmadığını belirlemek amacıyla değer kazandığından, böylesi bir alan araştırmasına gerek duyulmuştur.

### Yöntem

Literatür taraması ışığında hazırlanan anket soruları, güdülemenin en önemli noktalarını yansıtmaktaydı. Anket kendi içinde tutarlı olması açısından ve ankete verilecek cevapların istatistik yönünden anlamlı (significant) olabilmesi için, bölümler ve sorular bir birini destekler şekilde hazırlanmıştır. Anket her devreye uygulanmış ve deneklerin lise çıkışlı ve kolej mezunları arasından seçilmesine özen gösterilmiştir (Tablo 1). Akademide her iki grubun varlığı, güdüleme problemi olarak kabul edilen *bozulma*'nın (deterioration) olup olmadığı araştırılmıştır.

**Tablo 1:** Ankete Katılan Öğrenci Sayısı ve Dağılımı

Akademik Yıl	Kaynak		Yaş grubu		Toplam
	Lise	Kolej	18-20	21-23	
I.	10	42	49	3	52
II.	12	45	42	15	57
III.	12	48	6	54	60
IV.	5	56	—	61	61
<b>TOPLAM</b>	<b>39</b>	<b>191</b>	<b>97</b>	<b>133</b>	<b>230</b>

Çünkü, böylesi bir gelişme olası bir durumdu ve bu güdülemeyle ilgili sorunun çıkış kaynağı olabilirdi. Deneklerin her devreden seçilmesinin nedeni, yıllar geçtikçe güdülemenin gittikçe azalabileceği varsayımının güç kazanmasıydı. Anket, kişisel bilgiler (hangi okul çıkışlı oldukları, yaş grubu, ilgiler, buldukları düzeyde neyi İngilizce olarak ifade edebilecekleri, vs.), sekiz adet anket sorusu (Likert Scale tarzında, 1= en az, 5= en çok) ve öğretim davranışlarının önem sırasına göre sıralanması gibi bölümlerden oluşturuldu. Aşağıdaki tabloda ankete katılanların istatistiği verilmektedir.

Kolej kaynaklı ve lise çıkışlı öğrenciler arasında, güdü (motive) tiplerinin farklı olabileceği düşüncesiyle, yaş grupları da dikkate alındı. Verilerin analizinde, yaş gruplarının ve kişisel bilgilerin güdü tüplerinin belirlenmesinde önemli bir etken olmadığı sonucuna varıldığından değerlendirmeye alınmamıştır. Lise çıkışlı öğrencilerin sayılarındaki farklılık, sadece anket yapılan sınıflardaki öğrencilerin sayısal görüntüsü ile ilgilidir. Analiz tekniğinde ANOVA kullanılmış ve okullar ile sınıflar arasındaki farklılıklar istatistik yönünden analiz edilmiştir.<sup>7</sup> ANOVA (Analysis of Variance) tekniğiyle ortalamalarda gözlemlenen farklılıkların istatistik yönünden anlamlı olup olmadıkları araştırılmıştır (Tablo 2).

<sup>7</sup> Daha fazla bilgi için Identification of Motives for Language Study at the Police Academy başlıklı Bilkent Üniversitesi TEFL Bölümü Yüksek Lisans Tezi'ne bakılabilir.

**Tablo 2:** Güdü Tiplerini Tanımlayan Her Soru İçin Mean (M) ve Standart Sapma SD (Standard Deviation) Hesaplarıyla Birlikte Akademik Yıl Ve Öğrenci Kaynağına Göre Ayırımı (L=Lise C= Koleji).

Scale Number		1 <sup>st</sup> year		2 <sup>nd</sup> year		3 <sup>rd</sup> year		4 <sup>th</sup> year		Total
		L	C	L	C	L	C	L	C	
1	M	2.9	3.27	3.1	3.4	3.4	3.07	3.4	2.6	3.09
	SD	0.87	1.27	1.59	1.45	1.17	1.62	1.18	1.27	
2	M	4.4	2.27	2.1	2.07	2.8	2.2	1.8	1.45	2.29
	SD	1.26	1.16	1.44	1.33	1.13	1.47	1.30	0.75	
3	M	1.8	2.6	2.8	3.53	2.67	2.6	2	2.65	2.65
	SD	.91	1.24	1.78	1.68	1.79	1.74	1.63	1.34	
4	M	4.1	4.46	3.7	4.86	4	4.2	3.8	4.2	4.20
	SD	0.99	0.83	1.76	0.51	0.94	0.88	1.30	0.99	
5	M	4.9	4.13	4.1	4.6	4	3.42	4.8	4.45	4.22
	SD	0.33	1.28	0.77	1.09	1.21	1.91	0.79	0.77	
6	M	3.3	4.13	3.8	4.33	4.3	4.26	4.5	3.85	4
	SD	1.40	1.09	1.63	1.24	1.11	1.48	0.66	1.38	
7	M	2.4	2.26	3.1	3.13	3.3	2.8	2.4	2.4	2.71
	SD	1.50	1.58	1.60	.66	1.57	1.62	1.14	1.46	
8	M	3.6	3.53	2.3	3.2	3.8	4.26	4	3.65	3.55
	SD	1.13	1.22	1.57	1.80	1.29	.82	1.11	1.46	

Güdü tiplerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan anket soruları ve elde edilen puanları, soru özelliğiyle orantılı olarak, ortaya çıkmıştır.

1. İngilizce çalışmayı seviyorum	(3.09)	(içsel güdü)
2. İngilizce programları izliyor ve kasetleri dinliyorum	(2.29)	(içsel güdü)
3. İleri derecede İngilizce bilmeyi gerektiren bir bölümde çalışmayı düşünüyorum.	(2.65)	(içsel gereksinim)
4. Ailem İngilizce öğrenmemden memnun	(4.20)	(dış etmen kaynaklı aile hoşnutluğu)
5. İyi derecede İngilizce bilmem meslekte yükselme şansımı artırır	(4.22)	(dış etmen, araçsal meslek kaynaklı)
6. Meslekte ek çalışma yapmak için yurt dışına gitmeyi düşünüyorum	(4.00)	(içsel, gereksinim kaynaklı, araçsal)
7. İngilizce öğrenirken o dilin kültürü bilgi edinmekte memnunum	(2.71)	(içsel yabancı kültüre uyum isteği)
8. Eğer iyi İngilizce öğrenirsem yabancılarla ilgilenebilirim	(3.55)	(tutum, içsel ve uyum Kaynaklı)

Bu tabloya dayanarak, anket güvenilirliği F—value (F—değeri) kullanılarak so-

<sup>7</sup> Daha fazla bilgi için Identification of Motives for Language Study at the Police Academy başlıklı Bilkent Üniversitesi TEFL Bölümü Yüksek Lisans Tezi'ne bakılabilir.

nuçlar istatistiksel yönden değerlendirilmiştir (Tablo 3.).

**Tablo 3:** ANOVA Sonuçlarının Her Bir Soru İçin, Akademik Yıl ve Okul Kaynağı Arasındaki Fark Açısından Değerlendirilmesi

Kaynak	d.f.	$\sum X^2$	$\sum X^2/D.F.$	F—Value
Gruplar arası	63	600.64	9.53	5.84
Grup içi	734	1199.21	1.633	
Sorular arası	7	414.8	59.26	36.29 (.0001)
Okullar arası	1	0	0	0 (n.s.)
Yıllar arası	3	8.53	2.84	1.74 (n.s.)
Soru x yıl	21	177.31	8.44	5.17 (.01)
Soru x okul	7	185.84	26.51	16.23 (.001)
Okul x yıl	3	592.11	197.11	120.70 (.001)
Soru x yıl x okul	21	177.31	8.44	5.17 (.01)
Sonuç	786	1377.32	1.75	
Toplam	797	1799.85		

1. sütun anlamlı olabilecek olan değişken kaynağını göstermektedir. 2. sütun ise bu kaynağın serbestlik derecesini gösterirken 3. sütunda belli kaynak için sapma karesinin toplamını göstermektedir. 4. sütun değişkenlerin kaynağını belirtmektedir. En son sütun F—value ve bu değer anlamlı olduğu güvenilirlik düzeyini göstermektedir. Örnek olarak, .01 düzeyi gözlemlenen farkın şans olarak ortaya çıkması yalnızca yüzde birdir (1/100). Eğer F—değeri .05 ötesinde herhangi bir düzeyde anlamlı ise, söz konusu kaynağın ortalama fark değişkenleri güvenilir veya kabul edilebilir gerçek fark şeklinde yorumlanabilir.

### Verilerin Analizi ve Yorumu

Analiz sonuçlarına göre, sıralama yapıldığında 5, 4, 6, 8, 1, 7, 3, 2 şeklinde bir öncelik sırası oluşmaktadır. İlk üç sırayı alan motive tipleri içsel olmaktan daha çok dış etmen kaynaklı gereksinime dayalı araçsal güdülemeyi göstermektedir. EFL ortamlarında gereksinime dayalı araçsal (needs oriented instrumental motivation) güdülemeye daha çok rastlanmaktadır.<sup>8</sup> Bu tezin iddiası, araçsal güdülemenin (instrumental motivation) gereksinime dayalı olarak artacağıydı. Gereksinimi ortaya çıkaran etmen ise ödül olarak kabul edeceğimiz fırsatlardır. Bu fırsatlar, eğitim, kültür, ekonomik ve sosyal alanda olabilir. Canlıları eyleme yönelten şey, sonuçta elde edilecek olan ödüllerdir. Bu psikolojide uyarı-tepki (stimulus-response chain) şeklinde ifade edilmektedir.

Mesleğe yönelik, araçsal güdü tipinin en yüksek puana ulaşmış olması, bugünkü gerçeklere daha iyi ışık tutmaktadır. Ailenin hoşnutluğuna dayalı

<sup>8</sup> ESL (English as a Second Language) İngilizce'nin ikinci dil olarak konuşulduğu ve ya resmi dil olarak kullanıldığı ortamlarda başka dili konuşan kişilere öğretimi anlamına gelmektedir (İngiltere, ABD, Pakistan, Filipinler gibi). EFL (English as a Foreign Language) İngilizce'yi başka dillerin konuşulduğu ülkelerde öğretimi anlamında kullanılmaktadır (Türkiye, Fransa, Mısır, gibi).

güdü tipi kaynaklı 4. sorunun ikinci en yüksek puana ulaşması, ayrıca ilgi çeken bir nokta olmuştur. Bunun anlamı, aile desteği alan öğrencilerin daha büyük başarılar elde ettiği, bu konuda yapılan araştırmaların ortaklaşa olduğu sonuçtur.

Gereksinim kaynaklı, hem içsel hem de araçsal motivasyona örnek olan 6. soru, öğrencilerin yabancı dile olan gereksinimi araştırmaktadır. Ulaşılan sonuç, öğrencilerin İngilizce'ye olan gereksinimlerinin farkında oldukları şeklindedir. Eğer dil öğrenmeyi başarırlarsa, mesleki gelişim ve terfileri daha kolay olacaktır. Sonuçta bu da bir tür ödül olarak kabul edilmelidir. İçsel ve gerçek tutumu göstermesi için hazırlanan 1. soru, güdülemenin, aslında, öğrenme eyleminin 'nasıl' olduğundan daha çok nedeniyle ilgilenir. Böylesi bir güdülemeye sahip öğrencilerin, başarı elde etmek için daha gayretli olmaları gerekmektedir.

Kültür kaynaklı 7. soru, yabancı dile olan ilginin araştırılması amacıyla hazırlanmıştır. Dil ile kültür arasında çok sıkı bir ilişki vardır. O kültürle birleşmeyi çağrıştıran bu soru, öğrenciler arasında böylesi bir motivasyonun düşük olduğunu göstermektedir. Dil öğretilirken, kültürünün yoğun olarak verilmesini istemedikleri görülmektedir. İçsel olarak o kültürle özdeşleşmek yerine, o dili dış kaynaklı güdülemeyle (extrinsic instrumental motivation) öğrenmek istedikleri açıktır.

Meslekle ilgili 3. sorunun en düşük puanı alması, böylesi bir akademik çalışmayı, sonuçları itibariyle son derece anlamlı hale getirmektedir. Öğrenciler, gereksinime dayalı güdü tipiyle, yüksek düzeyde dil becerisi isteyen işe, yeterince güdülenmiş gözükmemektedirler. Bunun bir başka yorumu ise, öğrendikleri dilin Polis Teşkilatında fazlaca bir işe yaramayacağına inancında olduklarıdır. Yeterince ödülleme görülmeyen durumlarda, istenilen oranda güdülemenin olmaması, doğal sonuç olarak kabul edilmelidir. Öğrenciler ulaştıkları dil düzeyiyle akademik, mesleki ve ekonomik yararlar elde etmeği amaçlamaktadırlar.

İlk bakışta tutarlı görünmeyen bir başka durum ise, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemek için herhangi bir ek çalışmada bulunmadıklarıdır. Öğrenciler dil çalışmalarını entellektüel bir gelişmeden çok, bir ders (deficit need) olarak görmektedirler. Bir başka deyişle, yabancı dili öğrendiklerinde, onu etkin ve yararlı bir şekilde kullanabileceklerine pek inanmamaktadırlar. Dil öğrenim etkinliklerine, kişisel olarak katılmadan, derste başarılı olup, sınavları vererek, bu problemden kurtulmayı düşünmektedirler.

Bir eylemin sonunda ulaşılabilecek ödül, o eylemi anlamlı kılan en önemli etmendir. Polis Koleji çıkışlı öğrencilerle, Lise mezunları arasında ortaya çıkan farklar zannedildiği kadar büyük değildir. 1. Sınıf öğrencileri arasında, meslek ağırlıklı 5. Soru, en yüksek puanı ulaşırken, en düşük puanı 3. soru almıştır. Li-

se çıkışlı öğrenciler ek çalışma olarak, kitap okuduklarını, kaset dinlediklerini, fakat İngilizce öğrenmekten hoşlanmadıklarını söylerken, kolej çıkışlı öğrenciler bunun tam aksini belirtmektedirler. Bunun anlamı, kolejliler ders olarak İngilizce çalışmak yerine, onu bir araç olarak öğrenmek istedikleridir. Lise çıkışlılar, bunu yerine getirdiklerinde ondan kurtulabildikleri tipik bir *deficit need* olarak gördükleri açıktır. Bu yaklaşımın temelinde, kolej çıkışlı öğrencilerin, ulaştıkları İngilizce düzeyinde daha verimli şeyler yapabilecekleri ve yapmak istedikleri yatmaktadır. İlginç olan şey ise, amaçlarına ulaşmak için herhangi bir çaba içinde olmadıklarıdır. Lise çıkışlı öğrenciler ise, dil düzeyleri yeterli olmadığından, yalnızca, başarılı olarak o dersten sınıfı geçmek istemektedirler. Her iki grup açısından, sergiledikleri öğrenme davranışları, oldukça doğal bir yaklaşım olarak kabul edilebilir.

2. sınıf öğrencileri arasında yine büyük bir farklılık gözlenmemiştir. Ödüle dayalı araçsal motivasyon ağırlıklı 5. soru en yüksek puana ulaşırken, 2. soru en düşük puan düzeyinde kalmıştır. Her iki grup da, derslere ek olarak her hangi bir çalışma yapmamaktadırlar. Güdü tiplerinde çok anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

3. sınıf öğrencileri arasında, geldikleri kaynak açısından yine bir farklılık bulunmamıştır. Yurt dışı çalışma fırsatlarına yönelik içsel, gereksinim kaynaklı 6. soru en yüksek puanı almıştır. 8. soru, daha yüksek puana ulaşarak, 2. sırayı almıştır. Bunun anlamı, her iki grubun da, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine göre içsel olarak o dili konuşan topluma daha iyi uyum sağlayabilecek yaklaşımda olmalarıdır. Bu ise o dile karşı olumlu bir tavır içinde olduklarını göstermektedir. 2. ve 3. soruların sırasıyla en düşük puanda kalmaları, her iki grubunda düşük düzeyde içsel gereksinime dayalı araçsal güdüleme tipine sahip olduklarını gösterir. Ek çalışma yapmak istemedikleri ve ileri düzeyde dil becerisi isteyen bir işe karşı ilgileri olmadığı ortaya çıkmaktadır.

4. sınıf öğrencileri arasında 2. soru en düşük puanı almıştır. Bu, bütün sınıflarda aynı şekilde gözlemlenmiştir. Ders dışında her hangi bir çalışma yapmalarını, dile karşı içsel olarak geliştirdikleri bir istek veya o dili konuşan topluma karşı uyum anlamında her hangi bir gereksinim duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine 5. ve 6. sorular, sırasıyla, en yüksek puana ulaşmıştır.

Bütün sınıflar göz önüne alındığında, 5. ve 6. sorular en yüksek puana ulaşan sorular olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin hepsi, geldikleri kaynaklara bakmaksızın, mesleklerinde belli noktalara yükselebilmelerini ve daha ileri düzeyde çalışma yapabilmelerini ödüllendirme olarak görüyorlar. Yabancı dilin bu ödüllere ulaşmada önemli bir araç olduğunun farkında oldukları açıktır. Sıklıkla söylenildiği gibi, yabancı dilin istenilen düzeyde öğrenilebilmesi için, bu eylemin anlamlı kılınması gerekmektedir. Bu çalışmalarını anlamlı kılacak etmen, daha önce belirtildiği gibi, elde edilecek sonuçtur. Bu bir bakıma ödüllerin (incentive) net olarak ortaya konulması doğrudan ilgilidir.

### **Günümüz Koşulları ile Bir Kıyaslama**

Bugün ise bu ödüller açıkça ortadadır. Yurt dışında akademik çalışma fırsatları, misyon koruma görevlerindeki artış, kısa süreli görevlendirmeler, uluslar arası antlaşmalar çerçevesindeki yurt dışı görevleri (Bosna, Doğu Timor, vs.), yurt içi yüksek lisans ve doktora çalışmalarında baraj dil puanına ulaşabilme, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsünde meslekî alanda yüksek lisans ve doktora fırsatları ve sonrasında öğretim görevlisi olabilme, kendi çalışma alanlarında, rütbeleriyle birlikte, öğretim üyeliğine ulaşabilme olanakları hemen ilk anda sayılabilenlerdendir. Bu ‘teşvik edici’ etmenler, bir bakıma ‘ödüller’, dil çalışmalarını daha da anlamlı hale getirmiştir.

Akademi öğrencileri ve mezunları dil çalışmalarında büyük bir çaba içinde görülmektedirler. Rakamsal veriler, eğer resmi olarak tutulabiliyorsa, çok yüksek olduğu açık bir şekilde görülecektir. Çeşitli üniversitelerde, Güvenlik Bilimleri Enstitüsünde ve diğer kurumlarda, ÜDS ve KPDS gibi standart sınavlarda baraj dil puanına ulaşarak, akademik çalışma yapanların sayısı hayli artmıştır ve hızla artmaya devam etmektedir.

Standart dil sınavlarında, başarısızlığın nedeni doğru güdüleme tipine sahip olamama değildir. Dil öğrenme çabalarında bir hedef varsa, elde edilecek sonuç önemli bir ödül ise, gereksinim kaynaklı araçsal güdülemenin (needs oriented instrumental motivation) varlığı söz konusudur. Yabancı dil ortamlarında, böylece değerli bir güdülemeye sahip olmak, bu çabaların arkasında gerekli enerjiyi sağlama anlamına gelmektedir. Sorunun çözümüne iki ayrı açıdan bakmak gereklidir. Birincisi sınavların özelliği, ikincisi ise öğrenme biçim ve stratejilerinde yapılan yanlışlıklardır.

### **Standart Sınavlar**

Türkiye’ de uygulanan ve geçerli olan ÜDS ve KPDS belli normları ölçen türde ve merkezi sistemle uygulanan standart sınavlardır. Dil öğretiminde her zaman farklı olduğu kabul edilen kullanım (use), gerektiğinde dili etkin bir şekilde kullanmayı vurgularken, dili kullanma biçimi (usage) o dil hakkında salt bilgi edinmeye gönderme yapar. Dil programlarında ise, bilginin kazandırılmasına yönelik etkinlikler çoğaltılarak, dilin bilinç altında bir sistem halinde oluşturulmasına çalışılır. EFL (Yabancı Dil olarak öğrenme) ortamları, ESL (İkinci Dil) ortamlarına göre böylesi olanakları, çevre içinde sağlamada daha yetersiz kalmaktadır. Türkiye hedef dilin konuşulmadığı ortama sahip ülke olarak, okul haricinde bu dilin kullanım fırsatlarından yoksundur. Sonuçta dil programları, hedef dil hakkında bilgi veren fakat dili etkin bir şekilde öğretmekten uzak kalmaya, bir bakıma, mahkumdurlar. Başarısızlık sonunda bıkkınlığa (ennui) yol açtığından, kişi bu uzun süreli uğraştan vazgeçme yolunu seçebilmektedir. Kullanıma yönelik çalışmalar yetersiz olduğundan, dilin kullanımını test eden ÜDS ve KPDS’de başa-



rısızlık yüksek oranda olası hale gelebilmektedir. Çözüm ise, öğrenme biçim ve stratejileri tekrar gözden geçirilerek, uygun öğrenme biçim ve stratejilerinin geliştirilmesidir.

### Öğrenme Biçim ve Stratejileri

Psikodilbilimi, diğer bilimlerde kullanılan öğrenme biçim ve stratejilerinden daha değişik şeyler sunmamaktadır. Cook (1991:81) öğrenme stratejilerini üç kısım da inceleniyor: Usdışı (metacognitive), ussal (cognitive) ve sosyal (social).

*Us dışı (metacognitive) stratejiler* planlama ve öğrenme sürecinde, kişinin kendi konuşma ve yazma becerilerinde, sınavlarda, ne kadar başarı sağladığıyla ilgili yorumlar yaparak, bir sonuca varmayla ilgili, düşünsel etkinlikleri kapsar. Kişinin kullandığı dili ne derece başarılı kullandığını, düzenli olarak gözlemlemesi gereğini vurgular. *Ussal (cognitive) stratejiler* öğrenmenin nasıl başarılacağı, etkin kaynak kullanımı ve bilgi ediniminde yeni bilgiyi eskiye dayandırma konusunda neler yapılması gerektiğini belirtirler. *Sosyal (social) stratejiler* kişilerin dili bir sosyal olgu olarak kabul edilmesi gereği üzerinde durur. Dilin kullanımında, iletişim ve etkileşimin birlikte önem kazanır.

Kullanıma yönelik dil çalışmaları sayesinde, öğrenme sürecinden (learning) edinme (acquisition) sürecine geçilebilir. Dilbilimciler, dili etkin kullanan kişilerin, bu edinme sürecinden geçmiş kişiler olduğunu belirtmektedirler. Daha önce vurgulandığı gibi, salt bilgi ile dilin kullanımı arasında büyük bir fark vardır. Bu ayrımı görmek ve yapmak bazı sorulara doğru yanıtlar bulmamızı sağlar. Çünkü, yabancı dilin, tıpkı anadil gibi, farklı bir sistem olarak kişinin uzun süreli hafızasında yerleşmesi gerekmektedir. Dil hakkında elde edilen bilginin (competence), etkin bir şekilde kullanıma dönüşmeden (performance), bir sistem halinde içselleştirilmesi söz konusu olamaz.

Bu stratejiler ışığında geliştirilen öğrenme biçimleri, yine Cook (1991) tarafından, araştırmalar sonucu elde edilen, şekliyle sunulmaktadır. Amaç ise, öğrencinin kendi kendine öğrenen, öğretmene her zaman bağımlı olmayan kişiyi (autonomous learner) yetiştirmektir. Dil çalışması yapan kişi, programların amacına uygun öğrenme biçimlerini geliştirebilmelidir. Dinleme ağırlıklı bir programda, söylenileni anlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Okunulanı anlamaya yönelik çalışmalarda, yazılı metni hızlı bir şekilde anlama ve yazılı veya sözlü olarak anlatabilme önem kazanır. Dolayısıyla, hızlı okuma teknikleri, zamanla edinilmiş beceriler haline getirilmelidir. Her öğrenme durumuna uygun olarak yapılan, dinleme, not alma, okuma, düzenli olarak bilgileri gözden geçirme, önemli öğrenme biçimleridir. Cook (1991:78) araştırma sonuçlarında varılan iyi öğrenme stratejilerini şöyle sıralamaktadır:

1. kişiye uygun öğrenme becerisi elde etmek,
2. dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmak,

3. dili bir iletişim sistemi olarak öğrenilmesi gerektiğinin bilincinde olmak,
4. dil bilgisini devamlı genişletme çabasında olmak ve
5. yabancı dili anadilden ayrı bir sistem olarak geliştirmek.

Yabancı dilin ayrı sistem olarak geliştirilmesi gereği psikodilbiliminde hep vurgulanmaktadır. Kendi kendine öğrenenlere, öğrenme stratejilerini ve buna uygun öğrenme biçimlerini geliştirmeleri önerilmektedir. Dil öğreniminde asıl olan şey, sürekli tekrar yaparak, dilin, nasıl kullanılıyorsa öyle algılanması ve içselleştirilmesidir. Bu ise o dilin sanal olarak kopya edilmesinden başka bir şey değildir. Anadil baskın olmasından dolayı, yabancı dil öğreniminde kontrol (monitor) işlevi görmek eğilimindedir. Bundan dolayı, araya girmesine (mother tongue intervention) izin verilmemesi gerekmektedir. Bu ikinci olgu—anadilin engellenmesi—yeni bir ara dilin (interlanguage) ortaya çıkmasına yol açar. Yabancı dilin istenilen düzeyde öğrenilebilmesi için, bu ara dilin oluşması engellenmelidir.

### Sonuç

Bu makalenin yazılma nedeni, lise ve kolej çıkışlı öğrenciler arasında, güdüleme kaybıyla ilgili büyük farkların var olduğunun sanılmasıdır. Bu yanılı dil öğreniminin istenilen düzeyde gerçekleşmemesiyle doğrudan ilgilidir. İstenilen düzeye ulaşamamanın nedeni olarak lise çıkışlı öğrencilerin dil düzeyinin, kolej çıkışlı öğrencilerin düzeyine oranla daha aşağıda olması gösterilebilir. Sorun ise, farklı iki düzeyin aynı öğrenme ortamında birlikte bulunması nedeniyle, daha alt düzeye göre dersler işlendiğinde ileri düzeyde olan öğrencilerde öğrenme istek ve çabalarında zamanla bir azalma görülebilmektedir. Dolayısıyla, bu azalma, yeterli güdülemeyle desteklenmemiş bir öğrenim sürecini yavaşlatabilir veya tamamen durdurabilir. Bunun araştırılması gereği ile yola çıkıldığında, yabancı dil çalışmalarında güdüleme eksikliği olduğu sonucuna varılabilir. Karşılıklı etkileşim sunucu her iki grupta zamanla dil düzeyinde gerileme olabilir. Bu çalışmanın varsayımı, yeterli derecede ödüllendirme olmadığı nedeniyle, dil öğreniminde güdüleme sorunu olabileceği noktasında yoğunlaşmaktadır.

Yapılan çalışmada, lise çıkışlı öğrencilerde güdüleme gittikçe yükselirken, kolej çıkışlı öğrenciler arasında bu ters yönde gözlemlenmiştir. Bunun birinci açıklaması, düşük dil düzeyinde olan lise çıkışlı öğrencilerle kolej mezunlarının, aynı ortamda dil dersi görmelerinden kaynaklanan 'bozulma' (deterioration) olduğu şeklindedir. İkinci açıklaması ise, kolej yıllarında edindikleri dil düzeyinden daha düşük düzeyde Akademi'ye geldikleridir.

Kişiler buldukları düzeyden daha ileri düzeyde dil bildiklerine kendilerini inandırmış olmaları nedeniyle, yıllar boyunca yavaş bir şekilde devam eden, dil düzeyi kaybının farkına varamamış olabilirler. Gerçekle yüzleşme yerine, psikolojik yansıtma mekanizmasını kullanarak, Akademiye geldiklerinde öğrendikleri

dili unutmaya başladıklarını düşünmektedirler. Böylesi bir yanılğı, her öğretim dönemi başında ve sonunda, tartışmalara yol açmıştır. Bunun haklı nedeni olarak, dil öğreniminde istenilen düzeye gelinememesi gösterilebilir.

Araştırmanın çıkış noktası olan problemin, diğer yan etmenlerin yanında, öğrenme açısından bakıldığında, tamamıyla kişisel olduğu sonucuna varılmıştır. Sorun kurumsal açıdan irdelendiğinde ise, teşvik edici ödüllerin yeterince ortaya konulmadığı söylenebilir. Geçen yıllar boyunca, dil çalışmalarını ısrarla sürdüren öğrencilerin, bugün yurt dışında, yüksek lisans ve doktora çalışması yapanlar olması hiç de rastlantı değildir. Mezunlarımız bu konuda öz eleştiri yaparken, biraz da bugün arkadaşlarının elde ettikleri fırsatlara gıpta ederek, dil çalışmalarına önem vermediklerini açıkça belirtmektedirler. Ödüllendirme eksikliğinin, yine araştırmanın hem çıkış noktası ve hem de ulaştığı nokta olması, bu görüşleri doğrulamaktadır.

Bugün, dil öğreniminde iyi bir düzeye ulaşmanın sağlayacağı fırsatlar, ödüller (incentives) ve terfiler (promotion), arzu edilen güdülemeyi sağlamaktadır. Dil öğreniminin birdenbire böylesi önem kazanmasının nedeni, aslında dil öğrenimiyle elde edilebilecek yararların, daha önceden, pek farkına varılamamasıdır. İçsel ve hedef dilin kültürüyle birleşme güdüsüne dayalı güdüleme tipi (intrinsic integrative motivation) oldukça değerli olarak kabul görse de, bu araştırmanın vardığı sonuç olarak ortaya çıkan etkin güdüleme tipi değildir. Dil öğreniminde, gereksinime dayalı, araçsal motivasyonun varlığı oldukça önemlidir. Araçsal güdüleme (instrumental/utalitarian motivation) tipi, hedefteki ödüllerin varlığıyla anlam kazanmaktadır. Dil öğreniminde, istek ve çabanın bu derece artması, ödülle dayalı güdülemenin (incentive-oriented instrumental motivation) varlığıyla son derece ilgilidir.

Yabancı dil öğretim programı, daha çok bu gereksinim çıkışlı güdüleme temel alınarak hazırlanmalıdır. İçsel güdülemesi yüksek öğrencilerin seçimine ağırlık verilmesi ve aynı dil düzeyine sahip öğrencilerden sınıfların oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Kurum açısından bakıldığında, dil öğrenen kişilerin teşvik edilmesi için, nesnel ödüllerin olması gerekmektedir. Bunlar, dil öğretim programlarının başarısı için son derece önem verilmesi gereken konulardır.

## Kaynakça

- Barthes, Roland, (1994a), *The Semiotic Challenge*, Berkeley: University of California Press.
- Barthes, Roland, (1994b), *Elements of Semiology*, New York: Hill and Wang.
- Brown, H. D., (1987), *Principles Language Learning and Teaching*, Eastwood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Ltd.
- Cook, Vivian, (1991), *Second Language Learning and Language Teaching*, G.B: Edward Arnold.
- Crystal, David, (1992), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dry, D. P., (1977), "Whose motivation and to what end?", *The ELT Journal*, Vol. 31, No. 3, pp. 190-203.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E., (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley: M. A.: Newbury House Publishers.
- Finocchiaro, Mary, (1976), "Motivation in Language Learning", *The English Teaching Forum*, Vol. 14, No. 3, pp. 4-8, 21.
- Harvey, Anamaria, (1986), "The role of motivational variables in ESP settings", Pat Wilcox Peterson (Ed.), *ESP in Practice*, Washington D. C.: USIA.
- Kim, Knong Liong, (1996), *Caged in Our Own Signs*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Krashen, Stephen, (1983), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Kumral, Necat, (1990), *Identification of Motives for Language Study at the Police Academy*, unpublished thesis for master's degree in TEFL, Bilkent University, Ankara
- Lott, B., (1978), "Motivation for the learning of English: some regional considerations", *The ELT Journal*, Vol. 32, No. 2, pp 87-92.
- Lyons, John. (1981), *Language and Linguistics*, Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- McClelland, David C., (1987), *Human Motivation*, Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- McDonough, S. H., (1987), *Psychology in Language Teaching*, London: George Allen & Unwin Publishers.
- Pattison, B., (1976), "Organising motivation", *The ELT Journal*, Vol. 30, No. 4, pp.286-293.
- Rivers, Wilga, (1984), *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, A., (1986), *Teaching Adults*, Milton Keynes: Open University Educational Enterprises Ltd.

- Sharp, Margaret, (1975), *Children Learning: An Introduction to Educational Psychology*, London: University of London Press.
- Sless, David, (1986), *In Search of Semiotics*, London: Croom Helm.
- Stevick, E. W., (1976), *Memory, Meaning and Method*, Rowley; Mass: Newbury House.
- Wlodkowsky Raymond J., (1989), *Motivation and Teaching: A practical Guide*, Washington D.C.: National Education Association.

