

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ-EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI**

**ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
ÖĞRENİMİNDE GÜDÜLENMELERİNE OLUMSUZ ETKİ EDEN
FAKTÖRLER VE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI GÜDÜLEME
STRATEJİLERİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**Hazırlayan
Sibel SARIYER**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN**

HAZİRAN,2008

MUĞLA

MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ- EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM
DALI

ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE
GÜDÜLENMELERİNE OLUMSUZ ETKİ EDEN FAKTÖRLER VE
ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI GÜDÜLEME STRATEJİLERİ

HAZIRLAYAN
SİBEL SARIYER

Sosyal Bilimler Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :10.07.2008

Tezin Sözlü Savunma Tarihi :30.06.2008

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. İzzet GÖRGEN

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Hasan ŞEKER

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Turan PAKER

Enstitü Müdürü : Prof. Dr.Aslan EREN

Haziran,2008

MUĞLA

TUTANAK

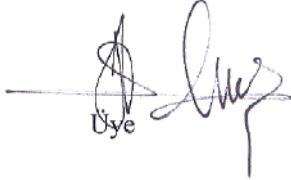
Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 29/05/2008 tarih ve 415/4 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Sibel Sarıyer'in " Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Gütülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Gütüleme Stratejileri" adlı tezini incelemiş ve aday 30/06/2008 tarihinde saat 14:00' da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul olduğuna oy birliği ile karar verildi.



Tez Danışmanı

Yrd.Doç.Dr. İzzet GÖRGEN



Üye

Yrd.Doç.Dr. Hasan ŞEKER

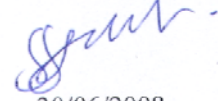


Üye

Yrd.Doç.Dr. Turan PAKER

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Güdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Güdüleme Stratejileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



30/06/2008

SİBEL SARIYER

İMZASI

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı :SARIYER

Adı : SİBEL

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : "Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Güdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Güdüleme Stratejileri

Y. Dil : "Demotivational Factors That Affect Anatolian High School 9th Class Students While Learning English and The Teachers' Use Of Motivational Strategies

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Üniversitesi

Fakülte :Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi

Enstitü :Sosyal Bilimler Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :30/06/2008

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : GÖRGEN, İzzet

Ünvanı :Yard. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI:

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecinde GÜdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörlerin Saptanması
2. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları GÜdüleme Stratejilerinin Saptanması
3. Öğrencilerin GÜdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Saptanması

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER :

1. İngilizce Öğretimi
2. GÜdülenme
3. GÜdüleme Stratejileri
4. GÜdülenme Eksikliği

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

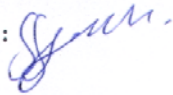
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstrakt ve thesaurus'ları kullanınız.

1. Demotivation
2. Motivation
3. Motivational Strategies

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- 1- Tezinden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezinin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası :



Tarih : 30/06/2008

ÖZET

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörleri, İngilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin bu güdüleme stratejilerine ilişkin görüşlerini saptamaktır. Ayrıca çalışma öğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin bu stratejileri kullanım sıklıkları arası ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın bir başka amacı ise öğretmenlerin kıdem yılları ile güdüleme stratejilerini kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Böylelikle, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda özellikle yabancı dil öğretmenlerine ve program geliştirme uzmanlarına öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için çeşitli yollar önermek ve onların öğrencilerin beklentilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Katılımcılar, Denizli ili merkez Anadolu Liselerindeki 6 Anadolu Lisesinde yer alan toplam otuz 9. sınıf şubesinden rastgele seçilen 26 şubedeki 648 öğrenci ile, bu Anadolu liselerinde görev yapan 9.sınıf deneyimi olan 38 İngilizce öğretmenidir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ‘İngilizce Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Güdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörler’, ‘Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları’ ve ‘Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri’ adlı 3 anket kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler SPSS 14.0 istatistik paket programı kullanılarak frekans, ortalama, yüzde değerlerine bakılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıllarıyla uyguladıkları güdüleme stratejilerinin sıklıkları arası ilişkiyi saptamak için Ki-kare analizi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen en önemli olumsuz faktörlerin çoğunun eğitim durumları, okul programındaki derslerin ağırlığı, okul olanakları gibi dışsal faktörlerden kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Eğitim durumları öğeleri olan öğretmenin öğretim stili, derste uyguladığı aktiviteler, değerlendirme tarzı ve yapılan quizler, ders kitabı ve sınıf

ortamındaki bazı öğrencilerin ciddiyetsiz ve uygunsuz davranışlarından kaynaklanan faktörler öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin bu unsurlar arasında en fazla olumsuz etkilendiği faktörler ise derslerde yapılan çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkili olmaması, öğrencilere İngilizce iletişim kurma, konuşma olanağı vermemesi ve öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabalarını göz ardı eden değerlendirme tarzıdır. Ayrıca içsel faktörler göz önüne alındığında öğrenciler başarısızlıktan(sınavdan düşük not alma, sınıfta uygulanan aktiviteleri gerçekleştirilememesi) oldukça olumsuz etkilenmektedirler.

Çalışmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç da öğretmenlerin, öğrencilerin oldukça etkili bulunduğu bazı güdüleme stratejilerini derslerde yeterli sıklıkta uygulayamamalarıdır. Öğretmenler, öğretim sürecinin zevkli ve ilgi çekici olması(derslerde İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan aktiviteler uygulama, ders kitabı dışında farklı, ilgi çekici konular, çeşitli görsel, işitsel materyaller kullanma vb.), öğrencilere kırıncı olmayacak şekilde olumlu geri-bildirim sağlama, öğrencilere öğrendikleri dili kullanabilme olanakları yaratma(ingilizce film izleme, anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma), öğrencilerin bireysel gelişim ve çabalarını da dikkate almaya yönelik stratejileri öğrencilerin önem verdiği derecede uygulayamamaktadırlar. Öğrencilerin oldukça etkili bulunduğu ve öğretmenlerin yeterli sıklıkta uyguladığı stratejiler ise öğretmenin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurması, öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğretmesi ve öğrencilerden ders işlenirken gelen olumlu katkıyı fark etmesi olarak saptanmıştır. Ayrıca literatürde öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik stratejilere verilen öneme rağmen, öğrenciler bu stratejilerin güdülenmelerinde çok fazla etkili olduğunu belirtmemişlerdir.

Anketin sadece 19., 23. ve 49. maddelerine yönelik öğretmen görüşlerinin kıdem yıllarına göre farklılaştığı saptanmıştır. “ Aktiviteleri, sunum/pratik tekniklerini çeşitlendirerek dersteki monotonluğu önlerim”, “İngilizce’ nin iletişimsel yönüne odaklanan, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulayım”, “Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olurum” stratejilerini mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha sık uyguladıkları saptanmıştır.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate demotivational factors affecting students in language learning process, the frequency of teachers' motivational strategy implementations and the perceptions of students towards these motivational strategies. Additionally, the study attempted to explore the relation between the frequency of teachers' motivational strategy implementations and the perceptions of students' towards these strategies. The last important aim of the study is to suggest foreign language teachers and program development specialists the possible ways of enhancing the motivation of students and to help them understand the students' expectations better in the light of the findings obtained from this research.

The participants were 648 students of 26 classes chosen randomly from total 30 9th classes of 6 Anatolian High Schools giving education in the centre of Denizli and 38 English teachers working in these schools and having 9th class experiences.

In this study, 3 questionnaires named as 'Demotivational Factors Affecting Students in Language Learning Process', 'The Frequency of Teachers' Motivational Strategy Implementations' and 'The Perceptions of Students towards Motivational Strategies' were used as a data gathering instrument.

The data gathered from the research was evaluated using SPSS 14.0 statistical programme in terms of frequency, percentage and means. To obtain the relations between the frequency of teachers' motivational strategy implementations and their length of services, ANOVA was used. The results were evaluated with 0,05 meaning level.

The findings obtained from the study revealed that the demotivational factors are mainly resulted from external factors such as learning situation (course, teacher, group specific components), the burden of other lessons included in the school programme, the lack technological facilities at schools. The teaching style of teachers, the usage of less communicative activities in classes, the strict way of evaluation of students avoiding the students' personal improvement and efforts and quizzes, coursebook and discipline problems of some students were obtained as the

most demotivating factors resulted from learning situation level. Among internal factors, the students are mostly demotivated by experiences of failure (getting low marks from exams, left behind classmates, fail to do activities).

The other result obtained from the study is that some strategies that the students attach great importance aren't used in classes enough. The strategies related with stimulating and enjoyable learning process (applying communicative, real life activities, using supplementary visual and audio aids, breaking the monotony of learning etc.), giving positive feedback avoiding embarrassing students, enhancing integrative values of the language (creating opportunities in which students can use the language they have learned, including English films in the lessons, inviting native speakers to classes), making sure that grades also reflect students' improvement and effort aren't used to the extent the students give importance. The strategies that the teachers use enough when considered the students' perceptions are having good relations with students, teaching learning strategies and noticing and reacting to any positive contribution (e.g. comment, example) from students during classes. Also, despite the importance given to the strategies related with enhancing learner autonomy in literature, most students didn't inform the effectiveness of these strategies.

The meaningful difference between the frequency of motivational strategies and the teachers' teaching experience was obtained just in items of 19, 23 and 49. The findings revealed that the teachers having less teaching experience use the strategies of breaking the monotony of lessons by varying tasks and presentation techniques, using communicative activities and helping students out of class time more than the teachers having more teaching experience.

ÖNSÖZ

Günümüzde yabancı dil bilgi ve becerisinin önemi, uluslar arası ilişkilerine, işbirliğine değer veren, Avrupa Birliği' ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye' de de yankı bulmaktadır; çünkü yabancı dil bilgisi, diplomatik, bilimsel, ekonomik vs. alanlarda uluslar arası iş birliği için önkoşuldur ve bu yolları açmak için adeta bir anahtardır. Ayrıca, günümüzde küreselleşmenin etkisinde olan ekonomiyi takip edebilme isteği, daha iyi bir kariyer elde edebilme ve aynı zamanda daha iyi ekonomik standartlara kavuşma, farklı toplumları ve kültürünü, yaşayış tarzlarını öğrenerek kültürlerarası anlayışı kavramak gibi birçok neden bireylerin de yabancı dil-özellikle de dünyada en yaygın kullanılan ve en etkili dil olması nedeniyle İngilizce öğrenme taleplerini arttırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da İngilizce bilmenin bireysel ve aynı zamanda toplumsal ve ulusal getirilerini göz önüne alarak okullarda daha etkili dil öğretimini sağlamaya yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Etkili İngilizce öğretimi için gerekli olan en önemli unsurlardan birisi de güdülenmedir. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler, öğretmenlerin güdüleme stratejilerini uygulama sıklıkları, öğretmenlerin uyguladığı güdüleme stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri saptanarak elde edilen bulgular ışığında öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına daha etkili bir İngilizce öğretimi için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisans tezimi hazırladığım süre boyunca engin bilgi ve tecrübeleriyle her türlü yardım ve desteğini esirgemeyen ve her konuda rehberlik eden sevgili danışmanım Yrd. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN' ne, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Turan PAKER ve Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞEKER' e teşekkürlerimi sunuyorum.

Sadece tezi hazırladığım süre boyunca değil hayatımın her döneminde hep yanımda ve bana destek olan canım aileme çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER	II
TABLolar LİSTESİ	VI

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Eğitimde Yabancı Dil Öğretiminin Önemi	1
1.1.2. GÜdülenme ve Etkili İngilizce Öğretimindeki Yeri	3
1.1.3. GÜdülenme Kuram ve Modelleri.....	5
1.1.3.1. Psikoloji Alanındaki GÜdülenme Kuramları	6
1.1.3.1.1. Öz-Kararlılık Teorisi	6
1.1.3.1.2. Beklenti ve Değer Kuramları	13
1.1.3.1.2.1. Başarma Kuramı.....	14
1.1.3.1.2.2. Neden Bulma Kuramı.....	15
1.1.3.1.2.3. Öz-yeterlilik Kuramı.....	16
1.1.3.1.2.4. Öz-Değer Kuramı.....	17
1.1.3.1.3. Hedef Kuramları	19
1.1.3.2. 2. Dil GÜdülenme Kuram ve Modelleri.....	21
1.1.3.2.1. Gardner'ın(1985) GÜdülenme Kuramı.....	21
1.1.3.2.2. Dörnyei'nin (1994) 2. Dil GÜdülenme Çatısı	24

1.1.3.2.3. Wiliams ve Burden(1997)'nın 2.Dil Öğrenmede Güdülenme Çatısı.....	26
1.1.3.2.4. Dörnyei ve Otto(1998)' nun Süreç Odaklı Modeli	27
1.1.4. Güdülenmeyi Olumsuz Etkileyen Faktörler.....	28
1.1.5. Güdüleme Stratejileri	33
1.2. Araştırmanın Önemi	39
1.3. Problem Cümlesi	41
1.3.1. Alt Problemler:.....	41
1.4. Sayıtlılar	41
1.5. Sınırlılıklar.....	41
1.6. Tanımlar	42

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.1. Güdülenmeyi etkileyen faktörleri saptamaya yönelik araştırmalar	43
2.2. Güdüleme Stratejileriyle ilişkili çalışmalar	52

BÖLÜM 3

MATERYAL VE YÖNTEM

3. MATERYAL YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Yöntemi	59
3.2. Çalışma Grupları	59

3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. ‘Öğrencilerin Güdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörler’ Anketi	60
3.3.2. ‘Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanma Sıklıkları’ Anketi	62
3.3.3. ‘Öğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri’ Anketi ...	63
3.4. Verilerin Toplanması	64
3.4.1 İşlem Basamakları.....	64
3.5. Verilerin Analizi	65

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4. BULGULAR VE YORUM	66
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.2. 2. Alt probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar.....	81
4.3. 3.Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar	111

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
5.1. Sonuçlar	114
5.1.1. 1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	114
5.1.2. 2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	115
5.1.3. 3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	123

5.2. Öneriler	123
5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler.....	124
5.2.1.1 Öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin öneriler	124
5.2.1.2.Güdüleme Stratejilerine İlişkin Öneriler.....	127
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	132
6. KAYNAKLAR	133
7. EKLER.....	142
EK 1) Öğrencilerin Güdülenmelerini Olumsuz Etkileyen Faktörler Anketi ..	143
EK 2) Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Uygulama Sıklıkları Anketi .	147
EK 3) Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri Anketi	151
EK 4) Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin	154

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Öz-Kararlılık seviyesine göre güdülenme boyutları	9
Tablo 2.	Dörnyei' nin 2. Dil Güdülenme Çatısı	25
Tablo 3.	Williams ve Burden' nin 2. Dil Güdülenme Çatısı.....	26
Tablo 4.	Süreç Odaklı Güdülenme Çatısı.....	28
Tablo 5.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı	60
Tablo 6.	Öğrencilerin Güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler ve ilişkili anket maddeleri	61
Tablo 7.	Makro Güdüleme Stratejileri ve ilişkili maddeler.....	63
Tablo 8.	Öğrencilerin Güdülenmelerini Etkileyen Olumsuz faktörlere ilişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	66
Tablo 9.	Öğrencilerin Güdülenmelerini Olumsuz Etkileyen En Önemli Faktörler	68
Tablo 10.	Öğrencilerin Belirttiği Güdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörler ve Dağılımları	78
Tablo 11.	Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıklarının Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	81
Tablo 12.	Öğretmenlerin her zaman kullandıkları stratejiler ve ilişkili oldukları kategoriler	84
Tablo 13.	Öğretmenlerin en az sıklıkta uyguladığı stratejiler ve ilişkili oldukları kategoriler	94
Tablo 14.	Öğrencilerin Güdülenmelerinde En Etkili Olan Stratejiler.....	97
Tablo 15.	Öğrencilerin Güdülenmelerinde En Az Etkili Olan Stratejiler	102
Tablo 16.	Öğrencilerin en etkili bulduğu stratejileri öğretmenlerin kullanım sıklıkları	107
Tablo 17.	Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıklarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimine İlişkin Ki- Kare Sonuçları	111

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Eğitimde Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Dil bir iletişim aracıdır. Bir toplumda yaşayan bireyler birbirleriyle aynı dili konuşarak iletişim kurarlar. Bugün hızla gelişen ve değişen dünyamızda diğer uluslarla da iletişim sağlamak zorundayız. Başka bir deyişle, diğer ülkelerle her alanda bilgi alışverişi yapabilmek, ekonomik ilişkilerimizi yürütebilmek ve kendi düşüncelerimizi ifade edebilmek için anadilimizden başka en az bir yabancı dili bilmek zorundayız. İçinde bulunduğumuz çağ "bilgi" çağıdır. Bireyler ve toplumlar bilgiye ulaşmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Küreselleşme anlamında giderek "küçülen" dünyamızda farklı toplumlar arasında "iletişim" çok önemlidir. İletişim hem görsel ve yazılı basın hem de bilgisayarlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu küresel iletişimin ortak dili İngilizcedir. Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucunda, İngilizce neredeyse tüm ülkelerde kullanılan "dünya dili" haline gelmiştir. İletişim kanallarının hızla artması İşadamları, parlamenterler, yöneticiler gibi her kesimde çalışan kişilerin yabancı dil öğrenmeye özellikle İngilizce öğrenmeye ihtiyaç duymasına neden olmaktadır (www.anadolu.edu.tr).

Günümüzde yabancı dil bilgi ve becerisinin önemi, uluslar arası ilişkilerine, işbirliğine değer veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye' de de yankı bulmaktadır; çünkü yabancı dil bilgisi, diplomatik, bilimsel, ekonomik vs. alanlarda uluslar arası iş birliği için önkoşuldur ve bu yolları açmak için adeta bir anahtardır. Yabancı dil öğretimi, yabancı bir ülkenin dil bilgisini ve kurallarını öğretmekle sınırlandırılmaz.

Öğrencinin yabancı bir dünyaya kapı aralaması, bu kapı aracılığıyla yabancıları, yabancı kültürleri tanıyabilmesi, anlayabilmesi, öz kültürün, öz olanın ayırımına varması ve olaylara, insanlara bakış açısını genişletmesi sağlanmalıdır (Genç, 1995: 107).

Yabancı dil öğrenmenin (eğer mümkünse birden fazla) getirdiği avantajların fazla oluşu toplum ve bireylerin yabancı dil öğrenimine büyük önem vermelerine yol açmıştır. Bireyler neden yabancı dil öğrenme gereği veya isteği duymaktadır? Abi Samra (2002: 10) bu nedenlerin bazılarını özetlemiştir: Günümüzde küreselleşmenin etkisinde olan ekonomiyi takip edebilme isteği, daha iyi bir kariyer elde edebilme ve aynı zamanda daha iyi ekonomik standartlara kavuşma, farklı toplumları ve kültürünü, yaşayış tarzlarını öğrenerek kültürlerarası anlayışı kavramak ve dünyaya daha geniş bir perspektiften bakmak, hedef dilin toplumunun üyeleriyle iletişim kurabilmek ve etkileşim sağlayabilmek, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek, yurt dışında çalışmak veya okumak, hedef dildeki müzik, film, medya unsurlarını anlayıp, takip edebilmek ve bu durumun verdiği zevk ve tatmin duygusunu tadabilmek, yurt dışındaki üniversitelerde eğitim görme fırsatını yakalamak, öğrenim görülen okul ve üniversitelerin akademik gerekliliklerini karşılamak, toplumda sosyal bir prestij sağlamak, aile ve öğretmen gibi çevrede önem verilen kişileri memnun etmek (Akt.: Çiftçi, 2005). Bu ve bu gibi birçok nedenden ötürü yabancı dil- özellikle de dünyada en yaygın kullanılan ve en etkili dil olması nedeniyle İngilizce tüm Dünyada olduğu gibi ülkemizdeki okullarda da üzerinde en fazla üstünde durulan derslerden biri haline gelmiştir. Küreselleşmenin gereği olarak çağı yakalamak, çağdaş olabilmek, diğer ülkelerle teknolojik, ekonomik ve kültürel açıdan iletişim sağlayabilmek için okullarımızda etkili İngilizce öğretimini sağlamak gereklidir. Etkili İngilizce öğretimi, iyi eğitilmiş ve alanında yeterli bilgisi olan öğretmenler ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları doğrultusunda modern metodolojiye dayandırılarak geliştirilmiş bir öğretim programıyla sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı da İngilizce bilmenin bireysel ve aynı zamanda toplumsal ve ulusal getirilerini göz önüne alarak okullarda etkili dil öğretimini sağlamaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu doğrultuda İngilizce programları geliştirilmekte, ders saatlerinde değişikliklere gidilmekte ve okul kitaplarının içeriği düzenlenmeye çalışılmaktadır. İngilizceye verilen büyük önem ve

programdaki bu değişikliklere rağmen ilk ve Ortaöğretimde İngilizce dersi gören birçok öğrenci bu derse karşı isteksizlik duymakta ve dolayısıyla dil öğrenmede başarısız olmaktadır. İngilizce öğrenme süreci karmaşık ve uzun süreli bir süreçtir dolayısıyla uzmanların ve öğretmenlerin etkili İngilizce öğretimini engelleyen unsurların farkında olmaları ve bu doğrultuda bu olumsuzlukları gidermeye yönelik çalışmalara devam etmeleri gerekmektedir.

1.1.2. GÜDÜLENME VE ETKİLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Bazı insanlar İngilizceyi kolay ve yeterli biçimde öğrenirken neden diğerleri aynı öğrenme olanaklarına ve aynı zamana sahipken başarısız oluyorlar? Bunun nedeni sadece bireylerin doğuştan getirdiği dil öğrenme kabiliyeti midir? Neden sınıflardaki bazı öğrenciler dili öğrenmek için yoğun çaba sarf ederken, İngilizce konuşabilmek için ellerine geçen hiçbir fırsatı kaçırmamaya çalışırken, öğretmenin yapılmasını istediği görev ve ödevleri ciddiye alırken diğerleri derse dikkatini veremiyor, devamsızlıklar yapıyor ve öğrenmek için yeterli çaba harcamıyor? Brown (1993: 1-3)'nin de ifade ettiği gibi dil öğrenme sürecini etkileyen sosyal, psikolojik, fiziksel, sınıf içi ya da dışından da kaynaklanabilecek bir çok değişken vardır. Dil öğrenimi tüm bu değişkenlerin etkisindeki aylar hatta yıllar alan uzun ve zor bir süreçtir dolayısıyla kolay ve hızlı basamaklar içeren basit bir programla bu süreçte başarılı olunamaz. Dolayısıyla bu soruların cevapları da ancak bu değişkenlerin saptanmasıyla verilebilir.

İngilizce öğrenme sürecini etkileyen en önemli değişkenlerden birisi de güdüsel faktörlerdir (Oxford, 1994, Sprinthall ve Sprinthall, 1994). Bu doğrultuda yapılan birçok çalışmada güdülenme ve dil öğrenme başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Gardner ve diğerleri, 1976; Clement ve diğerleri, 1994; Kramer, 1990; Demir, 2005; Guilloteaux ve Dörnyei, 2007).

Güdü Latin kökenli “motive” kelimesine karşılık gelir. Türkçede sözlük anlamı “saik, harekete geçirici” olarak tanımlanır (Eren, 2001: 20).

“Güdülenme ulaşmaya çalıştığımız hedefleri ve bu hedeflere ulaşırken gösterdiğimiz çabanın oranını belirler” (Brown, 2001: 72). Gage ve Berliner (1984:

372)’e göre güdü “arabanın motoru ve direksiyonu gibidir. Bir davranışın ortaya çıkmasını sağlayan ve o davranışı belirli bir amaca doğru yönelten, devamını sağlayan bir çeşit enerjidir”. Brown (2001: 114)’ a göre güdülenme “kişiyi belirli bir eylemi gerçekleştirmeye yönelten içsel dürtü, itici kuvvet, duygu veya arzudur”. Dörnyei ve Otto (1998) güdülenmenin tanımlarındaki enerji ve itici güç kavramlarının altını çizmişler aynı zamanda güdülenmenin İngilizce öğrenme sürecindeki dinamik yapısına dikkat çekmişlerdir:

“Genel anlamda güdülenme sahip olunan istek, talep ve arzuların önceliklerinin belirlendiği, harekete geçirildiği ve (başarılı ya da başarısız olarak) gerçekleştirildiği bilişsel ve motor(fiziksel) öğrenme süreçlerini değerlendiren, etkinliğini arttıran, sınırlandıran, tutarlılığını sağlayan, bu süreçleri başlatan ve yönlendiren dinamik olarak artan ya da azaltan bireydeki uyarılma durumudur” (s.65).

Dörnyei (2001b: 8) güdülenmenin insan davranışlarının yönelimi ve etkinliğiyle ilişkili olduğunu belirtir. Güdülenmenin 3 temel unsuru vardır: Belirli bir eylemi gerçekleştirme tercihi (insanların bir davranışı yapma nedeni), tercih edilen hareketi devam ettirme azmi (insanların yapmaya başladıkları eylemi ne kadar süre devam ettirecekleri), hareketi gösterirken sarfedilen çaba (eylemi gerçekleştirirken ne oranda çaba sarfedecekleri).

Williams ve Burden (1997: 120) yabancı dil öğretiminde güdülenmenin önemine dikkat çekerek güdülenmeyi “harekete geçmek için bilinçli olarak karar vermeye neden olan, önceden belirlenmiş bir hedefe (ya da hedeflere) ulaşmak için harcanan fiziksel ve entelektüel çabanın artmasını sağlayan, bilişsel ve duyuşsal uyanma durumu” olarak tanımlamışlardır.

Gardner (1985) dil öğrenmeyle ilişkili güdülenmenin dört unsuruna dikkat çeker: hedef (dili öğrenme nedenleri), hedefi gerçekleştirme arzusu (dili öğrenmek için çalışma isteği), çaba ve dile yönelik olumlu tutumlar (dilini konuşulduğu topluma yönelik algılamalar). Yeterli oranda güdülenmiş birey amacına ulaşmak için çaba harcar , kararlıdır ve yapmakta olduğu eyleme odaklanır, amacına ulaşırken verdiği

mücadele onu yıldırmaz, başarıyı olumlu pekiştireç olarak görür ve hedefine ulaşmak için belirli stratejiler uygular (Gardner, 2001: 112).

Tüm bu yapılan tanımlar ışığında güdülenmenin yabancı dil öğrenimini başlattığı ve uzun zaman zaman bunaltıcı olan öğrenme sürecinde itici bir güç olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Dörnyei ve Csizers, 1998: 203). Yeterli güdü düzeyi olmazsa en üstün beceri ve yeteneklere sahip olan bireyler bile uzun süreli hedeflerini gerçekleştirmede güçlük çekerler ki yabancı dil öğrenimi de uzun süreli bir hedeftir. Good ve Brophy (1994: 209)' nin belirttiği gibi “Bir atı suya doğru yönlendirebilirsin fakat zorla o suyu içiremezsin”. Diğer taraftan yeterli düzeyde güdülenme öğrenme durumlarındaki ve sahip olunan dilsel yeteneklerdeki eksikliklerin öğrenen tarafından bir engel olarak algılanmasını engeller ve bireyi tüm olumsuzluklara rağmen başarıya götürebilir (Dörnyei, 2001b: 2).

1.1.3. Güdülenme Kuram ve Modelleri

Güdülenmenin yabancı dil öğrenmede başarılı olmak için gerekli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle son dönemde 2. Dil öğrenme sürecinde güdülenmenin doğası ve rolüne odaklanan araştırmaların arttığı göze çarpmaktadır (Dörnyei, 1994a: 273). Bu alandaki bazı araştırmacılar psikoloji, eğitim psikolojisi ve sosyal psikoloji alanında ortaya çıkmış kuramları yaptıkları çalışmalarla yabancı dil öğretimi boyutuna taşımışlardır. Bazı araştırmacılar ise tüm bu kuramları sentezleyerek 2. Dil öğrenmede Güdülenmeye etki eden faktörlere daha bütüncül olarak açıklık getiren ve öğretmenlere bu konuda sınıf içinde uygulayabilecekleri öneriler sunan bazı modeller ortaya çıkarmışlardır.

Bu bölümde öncelikle psikoloji alanındaki güdülenme kuramlarının 2. dil öğreniminde güdülenme alanına yansımaları ele alınacak sonrasında ise son dönem ortaya çıkan 2.dil güdülenme kuram ve modelleri açıklanacaktır.

1.1.3.1. Psikoloji Alanındaki Güdülenme Kuramları

1.1.3.1.1. z-Kararlılık Kuramı

Deci ve Ryan (1985) tarafından tanımlanmış z-Kararlılık Teorisi İçsel ve Dışsal Güdülenme yapısını ayrıntıyla inceler ve bu güdülenme eşitleri arası etkileşimin boyutlarına değinir.

İçsel ve Dışsal Güdülenme

Davranışlarımızı harekete geçiren ve yön veren çeşitli kaynaklar vardır. Bu kaynaklar genel olarak içsel ve dışsal olarak gruplandırılabilir. İçsel Güdülenme ğrencinin zevk aldığı ve anlamlı bulduğu için, kendi adına bir aktiviteyi gerçekleştirmesidir. İçsel güdülenme, bireylerin içinde var olan merak, bilme ihtiyaı, rekabet ruhu, ilerleme vb. ihtiyaçların harekete geçmesiyle oluşan bir süreçtir (Reeve, 1997: 105). Vallerand ve diğerleri (2003: 38) içsel güdülenmeyi 3 alt başlıkla tanımlar:

- Bilgi: Yeni birşeyler öğrenmenin, verilen bir problemi çözebilmenin ve anlamının verdiği zevk ve tatmin duygusuyla aktiviteyi gerçekleştirme.
- Başarı: Birşeyler başarma ve üretmenin vereceği tatmin duygusuyla aktiviteyi gerçekleştirme.
- Uyarılma: Hoş duygular (heyecan, mutluluk vb.) hissettirdiği veya eğlenceli olduğu için aktiviteyi gerçekleştirme.

İçsel olarak güdülenmiş öğrenciler yeni birşeyler öğrenmiş olmanın verdiği zevkle, başarılı olmanın, birşeyler üretmenin verdiği tatmin duygusuyla veya öğrenme sürecinde yapılanların hissettirdiği olumlu duygular(heyecan vb.) nedeniyle aktivitelere ve derse katılmakta istekli ve heveslidirler. Bu ğrenciler öğrenme sürecinde içsel denetim sağlamışlardır, çoğu kararı dışsal denetim ve baskı olmaksızın kendileri verirler. Hedef bilincinin gelişimi de içsel güdülenmeyle yakından ilişkilidir. Bu süreçteki ğrenci kendi hedeflerini belirler ve bu hedefler doğrultusunda uygun aktivitelere katılır. Dolayısıyla bu aktiviteler onun için tatmin edici ve ilgi çekicidir (Spaulding, 1992).

Görülüyor ki hali hazırda içimizde var olan ihtiyaçlar(merak duygusu, hissedebilme, başarıma ihtiyacı vb.) davranışlarımızı harekete geçirir ve yön verir. Fakat her öğrenme ortamı bu ihtiyaçların aktif olmasını sağlayamaz. Öğrenci bulunduğu ortamda duyarsız ve ilgisiz kalabilir. Bu durumda öğrenci öğretmenden aldığı övgü, yüksek not veya verilen ödev için son teslim tarihinin belirlenmesi veya ailesini memnun edebilme arzusu gibi dıştan etki eden nedenlerle istenilen davranışı göstermeye güdülenebilir (Brown, 2001: 76). Reeve (1997: 106)' e göre dışsal güdülenme “öğrencinin yaptığı eylemi dışsal bir ödül almak ya da cezadan kaçınmak için bir araç olarak görmesidir”. Örneğin bir öğrenci ailesini memnun edebilmek için çok çalışıyorsa ders çalışmak öğrencinin ailesini memnun edebilmek için kullandığı bir araçtır.

Gardner ve Lambert (1985) içsel güdülenmenin öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve psikolojik olarak okula uyum sağlamalarında daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca “içsel güdülenme uzun süreli hedeflerin gerçekleştirilmesinde daha etkilidir” (Crooks ve Schmidt, 1991: 56). Candry ve Chambers (1978: 303) içsel güdülenmiş öğrencilerin uzun-süreli, karmaşık aktiviteleri gerçekleştirirken daha sabırlı olduklarını ve daha fazla öğrenme stratejisi uyguladıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu öğrenciler kendilerini yeterli oranda zorlayan aktiviteleri tercih ederken diğer öğrenciler en az çabayı harcayarak sonuca daha çabuk ulaşmak amacındadırlar. Dışsal güdülenmenin unsurları olan değerlendirme ve notlar da öğrencinin kendinden beklenen performansı gösterememesine neden olabilir. Eğer öğrencinin öncelikli amacı gerçekleştirdiği davranış sonucu öğretmenden iyi not,övgü vb. bir ödül almaksa göstereceği performansın yüksek olacağından emin olana kadar kendini göstermekten kaçınır. Dolayısıyla öğrencinin kaygı düzeyi yükselir ve derse katılım ve risk alma oranı düşer (Crookes ve Schmidt, 1991: 489). Brown (2001: 75) ödül ve övgü gibi dışsal faktörlerin bağımlılık yaratan unsurlar olduğuna değinir. Gösterdikleri davranış sonucunda bu ödülleri almaya alışan öğrencilerin, bu ödülleri ortadan kalktığında öğrenmeye olan istekliliklerinin bile tamamen ortadan kalkması olası bir durumdur.

Bir öğrenci hiçbir dışsal etki ve özendirici olmadan aktiviteyi gerçekleştirmeye yönelir ve ardından aktiviteyi gerçekleştirdiği için ödül almaya başlarsa öğrencinin

var olan içsel güdülenmesine ne olur? Birçok öğretmen iki kaynağın beraber çalışmasının öğrencinin daha istekli olmasına yol açacağını düşenebilir. Fakat 'Öz-Kararlılık Kuramı' na göre bu durumda öğrencinin içsel güdülenmesi olumsuz etkilenecektir (Reeve, 1997: 114).

Lepper, Greene ve Nisbett (1973)' in yaptıkları çalışmada daha önceden içsel güdülenme seviyesini arttırdığı saptanmış bir aktivite üç ayrı gruba değişik şekillerde uygulanmıştır. İlk grup aktivite için bir ödül almamıştır. 2. gruba ise aktivite sonrası sürpriz ödül verilmiştir. 3. gruba ise aktivite sonrası ödül alacakları vaad edilmiştir. Çalışmanın sonucunda aktivite sonrası ödül vaad edilen grubun öğrencilerinin diğer grup öğrencilerine oranla daha az katılım gösterdikleri saptanmıştır (Crookes ve Schmidt, 1991: 489).

Ödül, övgü ve ceza gibi dışsal faktörlerin içsel güdülenme üzerindeki dolayısıyla öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri açıktır. Eğer öğrenciler zorunlu, dışsal baskıyla bir aktiviteye başlarsa o aktiviteye duydukları ilgi ve isteklilik azalmaktadır (zorunlu okuma dersleri vb.) (Dörnyei, 1994a: 276). Brown (2001: 388)' e göre öğretmenin baskın olduğu, sınav ve notların rekabet, doğruluk vb. unsurları ön plana çıkarttığı, kurumsal kısıtlamaların yer aldığı geleneksel okul ortamı dışsal güdülenmeyi besler ve öğrencilerin yeterliliğini arttıran işbirlikçi öğrenme ortamına ket vurur.

Deci ve Rhyn (1985)' nın ortaya koyduğu öz-kararlılık yaklaşımı ödül, övgü, geribildirim, rekabet gibi dışsal güdülenmeyi sağlayan unsurların dikkatli ve yerinde kullandığı takdirde içsel güdülenmeyi olumsuz etkilemeyeceğini ve hatta destekleyebileceğini savunur. Bu kurama göre dışsal denetimin etki oranı doğrultusunda dışsal güdülenmenin üç boyutu vardır:

Tablo 1. Öz-Kararlılık seviyesine göre güdülenme boyutları

Dışsal Güdülenme	İçsel güdülenme	
Dışsal denetim - İçe yansıtılmış denetim - tanımlanmış denetim-özümnenmiş denetim		
Az seviyede öz-kararlılık	orta-seviyede öz-kararlılık	Üst-seviyede öz-kararlılık

(Reeve, 1997: 121)

1. Dışsal Denetim: Dışsal güdülenmenin tümüyle baskın olduğu boyuttur. Ödül ve tehdit (öğretmenin övgüsü, aile baskısı vb.) davranış oluşumuna neden olur.
2. İçe yansıtılmış denetim: Öğrencinin yapmak zorunda olduğu kuralları içerir (Zamanında okulda olma, derse hazırlanma vb.).
3. Tanımlamış denetim: Öğrenci denetim sürecinin yararını anlar ve kabul eder.
4. Özümsemiş denetim: Uygulanan denetim bireyin değerleri, ihtiyaç ve kişiliği ile bütünleşmiştir. Birey bu değerleri benimsemiştir.

Öğrencinin üzerindeki dışsal denetimin hafifletilmesi için öğrenim sürecinde öğrencinin öz-kararlılık yetisinin geliştirilmesi gereklidir. Belirli durumlarda –eğer dışsal ödüller yeterli oranda içselleştirilebilir ve öğrenci özerkliği(özgür karar verebilmesi) desteklenirse dışsal denetimin baskısı hafifler ve bu ödüllerin içsel güdülenme üzerindeki olumsuz etkisi kaldırılabilir ve hatta içsel güdülenmenin artmasına yardımcı olabilir (Dörnyei, 1994a). Öyleyse içsel güdüleme nasıl artırılır ve dışsal unsurlar etkin ve öğrenmeyi destekleyici olarak nasıl kullanılır ve bu unsurların içsel güdülenme üzerindeki olumsuz etkisi ne şekilde engellenir? Deci ve Ryan (1985: 245) içsel güdülenmenin eğitim sürecinin temel güdülenme ögesi olduğunu vurgulamış ve içsel güdülenmeyi artırıcı sınıf ortamını tanımlamıştır:

“Öğrencileri öğrenmeye yönelten merak ve ilginin olduğu süreçler içsel güdülenmenin var olduğu süreçlerdir. Yaratılan öğrenme durumları öğrencilerin yeni birşeyler öğrendiklerini hissettiriyor, onları gerektiği oranda zorluyorsa; Duygularını harekete geçiriyor, öğrenmeden zevk almalarını sağlıyorsa, ve öğrencilerin bağımsız karar verebilmelerini(özerkliğini) destekliyorsa bu öğrenme sürecinde içsel güdülenme kaynağının beslenmesi muhtemeldir“ (Akt.: Dörnyei, 1994a: 275).

Eğer birey uygun düzeyde rekabet duygusu tadar ve bireyin özgür karar verebileceği durumlar yaratılırsa içsel güdülenme seviyesi artar.

Ödül, Övgü ve Geribildirim

Ödül öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için kullandıkları etkili bir unsurdur fakat dikkatli bir şekilde kullanılmazsa öğrencilerin derse olan istekliliğini olumsuz etkileyebilir. Reeve (1997: 114-116) ödüllerin içsel güdülenmenin kaderini belirleyen üç boyutuna değinir: beklenti, ödüle verilen değer ve ödülün maddi değerinin olması. Örneğin öğrencinin aktivite sonrasında bir ödül beklentisinde olması onun aktiviteden çok verilecek ödüle odaklanmasına neden olur. Eğer ödül çok değerli ve çekici olursa öğrenci en az çaba göstererek en kısa zamanda aktiviteyi bitirmeye odaklanacaktır. Ayrıca para, yemek gibi maddi değeri olan ödüller öğrencinin içsel güdülenmesini olumsuz etkiler.

Dörnyei (2001a: 130) ödüllendirmenin etkili olarak kullanılabilmesi için bazı öneriler sunmuştur: Öğretmenler ödüllerin değerli olanlarını çok sık kullanmamalıdır. Ayrıca ödüllendirme çok ciddiye alınmamalıdır. Öğrencilerin ödülleri daha anlamlı bulabilmeleri için öğrencilere alacakları ödülü seçme şansı verilebilir. Öğrencilerin aktiviteye odaklanmaları için ödül, aktivite sonrası sürpriz olarak verilmelidir.

Geribildirim etkili öğrenim-öğretim sürecinde ve öğrencilerin akademik başarılarını artmasında önemli bir etkidir. Fakat güdülenme açısından her tür geribildirim etkili değildir ve dikkatli olunmazsa öğrenme sürecinde ters etki yaratabilir (Dörnyei, 2001a, 2001b). Etkili bir geribildirim öğrencilere hatalarını görme şansı ve performanslarını artırma şansı verir ve gerekli durumlarda öğrenme strateji ve metodlarını değiştirme olanağı sağlar (McCown, Driscoll ve Roop, 1996). Öğrenci geri-bildirim alamazsa amaçladığı hedefe doğru ilerlemeyi bırakabilir ve hedef önemini ve önceliğini yitirir (Ford, 1992, Akt.: Dörnyei, 2001b: 123).

Dörnyei (2001b: 123-124) etkili Geri-bildirim üç işlevini belirtir:

Öğretmen gerektiği durumlarda öğrenciyi överek öğrencinin öğrenme sürecinden tatmin olmasını ve dolayısıyla öğrenme hevesinin artmasını sağlar. Etkili övgü performans sonrası hemen verilmelidir, gerçekçi olmalıdır, aşırı kullanılmamalıdır ve hangi davranışa yöneltildiği belli olmalıdır. Öğrencilerin sınıfta

yaptığı herhangi bir olumlu katkı (yorum, örnek vb.) öğretmen tarafından farkedilmelidir. Aksi takdirde öğretmen tarafından fark edilmediğini düşünen öğrenci derse katılmayı bırakabilir (Alison, 1993, Akt.: Dörnyei, 2001b: 124).

Ayrıca Öğretmen öğrencilere başarılı olacaklarına dair güvenini göstermek ve onları daha fazla çabalamalarına yardımcı olabilmek, onları teşvik edebilmek için de geri-bildirim kullanılmalıdır. Öğrencilerin sadece başarıları değil aynı zamanda ilerleme ve çabaları da takdir edilmelidir. Böylece öğrenci başarı ya da başarısızlıklarının nedenini yetenek değil gösterdiği çaba olarak görebilir. Böylece öğrencinin öz-değer ve dolayısıyla öz-güveni artar. Etkili bir geri-bildirim olumlu ve bilgilendirici olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin ne kadar ilerleme kaydettiklerini ve odaklanmaları gereken noktaları düzenli olarak bildirmeli ve performanslarını arttırabilmek için yapmaları gerekenleri belirtmelidir. Bu tip geribildirim olumlu ve bilgilendiricidir (Dörnyei, 2001b: 123-124).

Good ve Brophy (1994: 123-125) iki çeşit geribildirime değinir: Denetleyici ve bilgilendirici. Denetleyici geri-bildirim öğrenci davranışlarını kontrol altına alma amaçlıdır ve öğrencilerin performansları dışsal ölçütlerle değerlendirilir. Öğrencinin aldığı düşük notu sınıf ortalamasıyla karşılaştırmak, öğrenciye sınıf arkadaşlarının gerisinde olduğunu belirtmek vb. Bilgilendirici geri-bildirim ise öğrencinin aldığı notu önceki performansıyla karşılaştırır, olumlu ve olumsuz durumlar, performansını artırması için odaklanması gereken noktalar, uygulaması gereken öğrenme stratejileri belirtilir.

Notlar ve Değerlendirme

Okul ortamının bir parçası olan not ve değerlendirme sisteminin öğrencilerin üstünde bıraktığı olumsuz etki yadsınamaz. Birçok öğretmen geleneksel sınıf ortamında öğrencinin daha fazla çalışmasını ve istenilen davranışı gösterebilmesi için notları ödül ve ceza aracı olarak kullanır. Bu araçlar kısa-vadede etkili gibi gözekse de öğrencilerin içsel güdülenmelerini olumsuz etkiler. İngilizce sınıflarındaki birçok öğrenci istekli oldukları için değil iyi not almanın yol açtığı zorunluluk hissiyle İngilizce çalışmaktadır. Bu durum içsel denetimi ortadan kaldırmaktadır. Notlar öğrencilerin öğrenme sürecine değil sadece bu sürecin

sonucunda ortaya çıkardıkları ürüne odaklanır, öğrenciler arası karşılaştırmaya neden olur ve sınıflandırmaya yol açar. Notların bu olumsuz etkileri öğrenme sürecinde en aza indirgenmelidir. Her eğitim aşamasında notlara verilen büyük önem öğrencilerin öz-değerlerini aldıkları notla ölçmelerine neden olur. Bu durumda ise öğrenci kendini aldığı notla değerlendirir. Öğrencinin gösterdiği çaba, ilerleme, katılım, sahip olduğu olumlu kişisel özellikler anlamını yitirir. Dolayısıyla öğrencinin aldığı olumsuz bir not onun İngilizce öğrenme hevesini tüketmeye yeterli olacaktır. Dörnyei (2001b: 131-132) not ve değerlendirmenin olumsuz etkilerini belirtmiştir:

- İyi not alma yeni birşeyler öğrenme amacının önüne geçebilir. Öğrenci öğrenme sürecinden yarar sağlamaya değil kendisinden beklenilene karşılamaya yönelir.
- Notlar öğretmen ve öğrenciyi karşı karşıya getirebilir. Değerlendirilme sürecinde söz sahibi olan öğrenci kendini baskı altında hisseder. Bu durum modern öğrenci merkezli yaklaşımı uygulamayı imkansız kılar.
- Öğrenciler ortaya çıkan başarı standartlarının altında kalmamak için bir baskı altına girerler ve bu durum onları olumsuz davranışlar göstermeye teşvik edebilir (Kopya çekme, vb.).
- Notlar öğrenciler arasındaki eşitliği ortadan kaldırabilir. Alınan notlar, başarılılığın daha başarılı başarısızın ise daha başarısız olmasına yol açabilir.
- Notlar öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenini yetenek olarak görmelerine neden olabilir. Öğrencinin gösterdiği çaba ise ikinci planda kalır.
- Değerlendirilme hissi öğrencinin kaygı düzeyinin artmasına neden olur. Sürekli değerlendirilme kaygısı taşıyan öğrenci kendisinden beklenen performansı gösteremez.

Not ve değerlendirmenin olumsuz etkilerini en aza indirmek etkili bir İngilizce öğretimi ve öğrenimi için gereklidir. Öncelikle öğrencilerin, sınavları

yeteneklerini ölçmek için kullanılan araçlar değil , ne kadar ilerleme kaydettiklerini saptamalarını sağlayan fırsatlar olarak görmeleri sağlanmalıdır (Brophy, 1987: 48).

Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için olanaklar tanınmalıdır (portfolio çalışması,değerlendirme formu vb.). Değerlendirme süreci öğrenci gözünde şeffaf hale getirilmeli, öğrenci başarı kriterlerinin neler olduğu ve nasıl değerlendirilecekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin standart aldıkları notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanılmalıdır. Öğrencilerin nasıl ve ne zaman değerlendirileceklerine dair tercih hakkı tanımak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde söz sahibi olmalarını sağlar dolayısıyla not ve değerlendirmenin yarattığı baskı azaltılmış olur (Dörnyei, 2001b: 132- 133).

1.1.3.1.2. Beklenti ve Değer Kuramları

Beklenti ve Değer Kuramları' na göre bireyin aktiviteyi gerçekleştirmek için gösterdiği çabanın oranı iki unsura bağlıdır:

- Başarı beklentisi: Yeterli çabayı harcarsam aktiviteyi gerçekleştirebilirim inancı.
- Başarı sonucunda duyulacak tatmin duygusu: Aktiviteye ve aktiviteyi gerçekleştirmenin sonucunda elde edilecek yarar ve ödüllere verilen değer. Bu aktivite uğruna çaba göstermeye değer mi? sorusuna verilecek cevap bireyin aktiviteyi gerçekleştirmeye duyduğu istekliliğin oranını belirler.

Bu iki unsurdan biri bile eksik olursa birey aktiviteyi gerçekleştirmek için yeterli çabayı harcamaz (Brophy, 1987: 41).

Sonuç olarak öğretmenler öğrencileri aktiviteleri gerçekleştirmeye ve öğrenmeye istekli kılabilmek için yapılan aktivitelerin değerini ve amacını belirtmelidirler. Ayrıca Öğretmenler aktivitelerin zorluğunu öğrencilerin seviyelerine göre ayarlamalı ve öğrenciler yeterli çaba gösterirse başarabilirim inancına sahip

olmalıdır. Aksi takdirde yapılanı anlamlı bulmayan veya aktiviteyi başaramayacağını düşünen öğrenci aktiviteyi gerçekleştirmek için bir çaba göstermeyecektir.

1.1.3.1.2.1. Başarma Kuramı

Beklenti ve Değer Kuramı' na yönelik çalışmaların paralelinde Atkinson (1964) Başarma Odaklı GÜdülenme üzerine çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların sonucunda İngilizce öğrenmede etkin olan iki önemli unsur ortaya konmuştur: başarma ihtiyacı (başarı için mücadele etme) ve hata yapma korkusu (hata yapmaktan kaçınma).

Başarma ihtiyacı duyan bireyler mücadele ederek belirli standartlara ulaşabilecekleri ve başarı hissini tadabilecekleri ortamların arayışı içindedirler. Bu standartlar yüksek not alma, bir oyunu kazanma olabilir. Bu kişiler verilen aktiviteye daha fazla odaklanırlar ve başarma arzusu duyarlar. Yeterli oranda başarma ihtiyacı hissetmeyen bireyler başarıya değil hata yapmaktan kaçınmaya odaklanırlar. Dolayısıyla ya başarısızlık ihtimali çok düşük olan kolay aktiviteleri ya da diğer kişilerin de yapamayacakları kadar zor olan aktiviteleri gerçekleştirmeye isteklidirler. Orta düzeyde aktiviteleri gerçekleştirmekten kaçınırlar çünkü diğer kişiler başarılı olurken kendilerinin başarısız olması onları rahatsız eder (Akt.: Feldman, 1997: 293).

Başarma odaklı güdülenme, öğrencilerin hata yapmaktan kaçınma isteği duymalarına engel olması ve onları başarmaya yöneltmesi açısından 2. dil öğrenilen sınıflarda önemli bir unsurdur. Öğretmenler öğrencileri başarıya götüren aktiviteleri sınıfta uygulamadırlar; öğrenciler sınıfta yaptıklarının olumlu ve yararlı sonuçlar getireceğini bilmelidirler böylece tattıkları başarılar sayesinde zamanla daha fazla başarma ihtiyacı duyarlar. Ayrıca 2. dil öğrenilen sınıflarda başarısızlık korkusu yaygın olan bir durumdur. En yeterli öğrenciler bile 2. dille iletişim kurmaya çalışırken hata yapabilir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin hata yaptıklarında kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturmaları önemlidir (Oxford ve Shearin, 1994: 18-20).

1.1.3.1.2.2. Neden Bulma (Yükleme) Kuramı

Bireyin geçmişte yaşadığı başarı ya da başarısızlıklar ileride göstereceği performansı etkiler. Her birey yaşadığı başarı ve başarısızlıkları yetenek, çaba, şans, aktivitenin zorluğu, çevreden aldığı yardım gibi belirli nedenlere bağlar. Bu nedenler içsel (çaba,yetenek vb.) ya da dışsal (şans,aktivitenin zorluğu) veya bireyin kontrolünde ve değiştirilebilir(çaba,uygulanan öğrenme stratejisi vb.) ya da bireyin kontrolü dışında ve değiştirilemez (yetenek vb.) olabilir. Sınav ve aktivitelerde elde edilen başarı, kalıcı olmayan bir nedene değil (şans vb.) kalıcı olan, değişmez (yetenek vb.) bir nedene bağlanırsa ilerisi için duyulan başarı beklentisi artar. Aynı şekilde başarısızlığını, kalıcı bir nedene (yetenek eksikliği vb.) değil de kalıcı olmayan değiştirilebilen (çaba eksikliği, uygun öğrenme stratejisi kullanmama vb.) bir nedene bağlayan öğrencinin ilerideki başarı beklentisi daha yüksek olacaktır (Weiner, 1979, Akt.: Dörnyei, 1998a: 119).

Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecinde aldıkları sorumlulukla şekillenen denetim odağı büyük önem taşımaktadır. Akademik başarıda öğrenci başarı ya da başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlenmelidir. Eğer öğrenciler geçemiştiki başarısızlıklarının nedenini yeteneksizlik gibi kontrolleri dışında olan bir nedene bağlarsa ileride aktiviteleri yapacaklarına olan inançları azalır. Eğer başarısızlığın nedeni olarak kontrol edebilecekleri ve değiştirebilecekleri durumlar olan çaba eksikliği ya da uygun strateji kullanmamayı görürlerse ileride daha fazla çaba göstererek ya da daha uygun bir strateji uygulayarak aktiviteyi yapabileceklerine inanırlar (Dörnyei, 1994a; Williams ve Burden, 1997, Brophy, 1998, Yücel, 2003).

Öğretmenler öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenini gösterdikleri çaba olarak görmelerini sağlamalıdır. Öğretmenler öğrencilerin gösterdikleri çaba ve ilerlemeleri takdir etmeli, çabayı vurgulayan geri-bildirim sağlamalıdır (Dörnyei, 1994a). Aynı zamanda bu kuramın belirttikleri öğrencilere aktarılarak öğrenme sürecinde öğrencilerin daha bilinçli olmaları sağlanabilir.

1.1.3.1.2.3. Öz-Yeterlilik Kuramı:

Öz-Yeterlilik kuramı bireyin belirli bir aktiviteyi gerçekleştirebilme yeterliliğine olan inancıyla ilişkilidir. Bireyin yeterli olup olmadığına yönelik inanışı aktivite seçimi, aktiviteleri gerçekleştirirken gösterdiği çaba ve duyduğu kararlılıkta etkilidir (Dörnyei, 1998a: 119). Bandura (1993)'nın da özetlediği üzere düşük seviyede öz-yeterliliğe sahip öğrenciler gerçekleştirmesi zor olan aktiviteleri bir tehdit olarak görürler. Karşılaştıkları güçlüklerle ve yetersizlik hissine takılı kaldıkları için aktiviteyi başarılı şekilde gerçekleştirmeye odaklanamazlar. Sonuç olarak kapasitelerine olan inançları kolayca sarsılır ve pes etmeye eğilimlidirler. Güçlü öz-yeterlilik, bireyin riskli, zorlayıcı durumlarda kendine güvenmesini sağlar, aktiviteleri gerçekleştirirken kendi kapasitelerini değerlendirmek amacıyla değil aktiviteyi başarma amacındadırlar. Başarısızlık durumunda ise sarfettikleri çaba azalmaz aksine artar. Öz-yeterlilik ile ilgili algılamaların çok azı sahip olunan gerçek beceri ve kapasiteleri yansıtır. Bireyin sahip olduğu yeterlilik hissi, farklı kaynakların (diğer insanların yargılamaları, geri-bildirim, değerlendirme, teşvik veya pekiştirme, geçmişteki başarı ya da başarısızlıklar, yaşlılarını gözlemleme vb.) etkisiyle oluşan bilişsel sürecin sonucuna bireyin kendini inandırmasıyla oluşur (Akt.: Dörnyei, 1998a: 119-120).

Oxford ve Shearen (1994: 21) birçok öğrencinin dili öğrenebileceklerine ve aktiviteleri başarabileceklerine dair öz-yeterlilik hissine sahip olmadıklarını ve bu nedenle sınıfta kendilerini çaresiz hissettiklerini vurgular. Öğretmenler öğrencilerde öz-yeterlilik hissini arttırmak için öğrencilerin yapabilecekleri seviyede aktiviteler uygulayarak onlara başarı hissini tattırmalıdır. Ayrıca öğrencilere öğrenme sürecinde kontrol hakkı tanımak ve zaman zaman sınıfta yapılacak aktivitelerle ilişkili onlara tercih hakkı tanımak da öğrencilerin öğrenme sürecinde yeterli olduklarına dair inanışlarını arttırır.

Öz-yeterlilik kuramı öz-güven kavramına da büyük önem verir. Öz-güven “bireyin sonuca ulaşabilmek, hedeflerini gerçekleştirebilmek ve verilen aktiviteleri ve görevleri tamamlayabilmek için yeterli beceriye sahip olduğuna inanmasıdır” (Dörnyei, 1994a: 277). Öz-güven Öz-yeterlilikle bağıntılıdır fakat daha genel bir anlama sahiptir. Clement, Dörnyei ve Noels (1994)'in yaptıkları çalışmada dil

öğrenmede güdülenmeyi sağlayan en önemli etkenlerden biri de öz-güven olarak saptanmıştır. Öz-güvenin 2 boyutu vardır: Dili kullanma kaygısı (duyuşsal) ve hedef dili öğrenebilmekle ilişkili öz-değerlendirme (bilişsel) (Clement, 1980, Akt.: 1994a: 277).

Dörnyei (2001b, 1994a) öğretmenlere öğrencilerin özgüvenini arttırabilmek için yapabilecekleri bazı öneriler sunmuştur: Öğrencilerin mahçup olmadan, çekinmeden dili kullanabilecekleri, gerçekleştirdikleri katılım ve çabanın takdir gördüğü, hata yapmaktan korkmadan akademik risk alabilecekleri rahat bir sınıf ortamı oluşturmak ve sınıfta öğrencilerin başarı hissini tatmalarını sağlamak bu öneriler içerisinde yer almaktadır.

Öğrenilmiş çaresizlik durumu öz-yeterlilik ve öz-güvenle yakından ilişkilidir. Bu durumdaki bireyler ne yaparlarsa yapsınlar ingilizcede başarılı olamayacaklarını düşünürler. Dolayısıyla birey kendini karamsar ve çaresiz bir durumda hisseder. İngilizce öğrenmede saptanan hedeflere çabalasalar bile ulaşamayacakları bir gözle bakarlar (Dörnyei, 1994a). Bu durumdaki bireyin aktiviteleri gerçekleştirmek için içsel ya da dışsal hiçbir nedeni yoktur. En kısa sürede aktiviteyle uğraşmayı bırakma eğilimindedirler” (Vallerand ve diğerleri, 2003: 40). Çünkü çaba gösterebilirler bile aktiviteyi gerçekleştiremeyeceklerini düşünürler. Bu durum ingilizce öğrenme sürecini derinden etkiler. Bu nedenle öğretmenler bu durumdaki öğrencilere yardım etmelidir. Slavin (2000: 340) öğrencilerin bu çaresizlik hissini atlatabilmelerine yardımcı olacak bazı öneriler sunmuştur: Öğretmenler öğrencilerin onları başarıya götürecek küçük adımlar atmalarını sağlamalıdır, öğrencilerin performansına yönelik geri-bildirim düzenli olarak ve zamanında verilmelidir, öğrencilerin performans hedeflerine (iyi not alma, diğerlerinin önüne geçme vb.) değil öğrenme hedeflerine (yeni beceriler edinme, öğretilen konuyu anlama vb.) yönelmeleri sağlanmalıdır ayrıca öğretmen öğrencilerin başarılı olacaklarına dair inancını onlara göstermelidir.

1.1.3.1.2.4. Öz-Değer Kuramı

Covington (1992)' nun öz-değer kuramına göre bireyler toplum içinde kendilerini değerli hissetmek ve saygı görmek isterler (Dörnyei, 1998a).

Günümüzde bireyler gösterdikleri başarılar oranında değer görmektedir. Aynı şekilde öğrenciler de sınıfta-özellikle rekabetçi sınıf ortamında başarılı oldukları sürece kendilerini değerli hissederler. Bu nedenle çevre tarafından değerli görülme ihtiyacı öğrenciyi daha çok çalışmaya itebilir. Fakat sınıflarda başarılı öğrenciler kadar yavaş öğrenenler de vardır. Başarısız öğrenciler gerçekleştirmesi güç aktiviteleri kendi öz-değerlerine bir tehdit olarak görebilirler ve bir takım yollara başvurarak öz-değerlerini korumaya çalışırlar. Covington ve Teel (1996, s.27-28, Akt.: Dörnyei, 2001b: 88) bu davranışları dört kategoride belirtmiştir:

- Performans Göstermeme: Düşük öz-değere sahip öğrenciler sınıfta yapılan aktivitelere katılmayabilirler. Örneğin öğrenci sınava çalışmamayı tercih eder çünkü öğrencinin düşüncesine göre çalıştığı halde kötü not almak onun yetersiz olduğunu gösterir. “Oysa sınava çalışsaydım ve çaba gösterseydim başarılı olurum” söyleme şansını ona verir.
- Çok fazla sorumluluk yüklenme: Öz-değeri düşük olan öğrenciler üzerlerine gerçekleştiremeyecekleri kadar çok sorumluluk alırlar. Örneğin, bir proje çalışmasında arkadaşlarından daha fazla görev alan öğrenci çalışma sonunda kendisine verilen sürenin yeterli olmadığından şikayetçi olma hakkını kendinde bulabilecektir.
- Ulaşamayacak hedefler saptama: Öz-yeterlilik kuramında da bahsedildiği üzere düşük öz-değere sahip öğrenciler ulaşamayacak hedefler saptadıklarında kendilerini rahat hissederler çünkü muhtemelen diğer öğrenciler de bu tür hedeflere ulaşmada başarısız olacaklardır dolayısıyla zor hedefleri başaramamak bireyin yetersiz olduğunun bir göstergesi olamaz.. Böylece öğrenci başarısızlığının nedenini hedefin zorluğuna bağlar ve öz-kimliğini korur.
- Akademik çalışmada sorumsuzluk gösterme: Öğrenci başarısızlığının nedenini kendi kontrolünde gerçekleşen sorumsuzluklara bağlayabilir. Örneğin sınav için hazırlanmayı son zamana bırakır böylece sınavda başarısız olursa bunun nedeni olarak yeteneksizlik değil de çalışmak için

yeterli sürenin olmadığı bahanesini öne sürme şansı olacaktır. Çünkü birçok kişiye göre sınav başarısının temel nedeni dilde yetenekli olmaktır.

1.1.3.1.3. Hedef Kuramları

Genel anlamda güdülenme üzerine yapılan ilk çalışmalar insanların temel ihtiyaçları üzerine de durmuştur. Maslow (1970) oluşturduğu İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde beş kategori oluşturmuştur: psikolojik, güvenlik, sevgi, değer görme ve kendini gerçekleştirme. Son dönem yapılan çalışmalarda ihtiyaç kavramının yerini daha spesifik olan hedef kavramı almıştır. Saptanan hedefler bireyi belirli eylemleri gerçekleştirmek için harekete geçirmekle kalmaz aynı zamanda bu eylemlere yön verir (Dörnyei, 1998a, 1994a).

Son dönem güdülenme üzerine oluşturulan 2 önemli Hedef Kuramı vardır: Hedef Kuramı ve Hedefe Yönelme Kuramı.

Lock ve Latham (1994)'ın Hedef Kuramı'na göre hiçbir eylem belirli bir neden olmadan başlamaz. Her insan belirli bir eylemi gerçekleştirmek ve bu eylemi gerçekleştirmeye yönelik çaba sarfedebilmek için bir neden arar. Saptanan hedefler bireyin bir eylemi başlatabilmesi ve bu eylemi devam ettirmesi için belirli bir nedeni olmasını sağlar (Akt.: Yücel, 2003: 15). Locke ve Çalışma arkadaşlarının hedef saptama üzerine yaptıkları çalışmalarla ilişkili görüşleri özetlenebilir:

- Hedef saptama öğrenme sürecinde gösterilen performansı arttırabilir.
- Eyleme yönelik saptanan hedefler bireyin yaptığı eyleme odaklanmasını, eylem için daha fazla enerji harcamasını, eylemi sonuçlandırmaya daha kararlı olmasını ve hedefi gerçekleştirebilmek için daha etkili ve uygun strateji arayışı içerisinde olmasını ve geliştirmesini sağlar.
- Açık, net, belirli, gerçekçi, ölçülebilir ve öğrencileri uygun düzeyde zorlayıcı hedefler öğrencilerin performanslarını arttırmada kolay, net olmayan, “elinden gelenin en iyisini yap” tarzındaki hedeflerden daha etkilidir.

- Öğrencilere hedeflerini gerçekleştirme sürecinde öz-güvenlerini artırıcı ve onlara yol gösterici şekilde geri-bildirim verilmelidir (Oxford ve Shearin, 1994: 19).

Sonuç olarak dil öğrenme gibi uzun süreli ve devamlılık isteyen eylemlerde ulaşılabilecek hedef (öğrenilecek dilde yeterli olabilme) uzun-vadeli. Bu nedenle alt hedefler saptama (sınavlarda başarılı olabilme vb.) öğrencilerin ne kadar ilerleme kaydettiklerini görmeleri ve geri-bildirim almaları açısından öğrenme sürecinde önemli bir güdüleyici etken olabilir. Ayrıca ulaşılabilecek alt-hedefler saptama öğrencilerin öz-yeterliliğini artırması açısından önemlidir (Dörnyei, 1998a: 120-121).

Fakat birçok dil sınıfında hedef saptamayla ilişkili çalışmalara çok az önem verilmektedir. Birçok öğretmen sürece değil sonuca odaklanmaktadır. Öğrencilere belirli bir planlama süreci olmaksızın yapmaları gereken ödev, proje ve aktiviteler sunulmaktadır. Öğrencilere çoğu zaman yapacaklarının amacı, yararı açıklanmaz verilen geri-bildirim ise çoğu zaman nottan ibarettir. Sınav ve quizler ise öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmesi için değil öğretmenin öğrenci performansını değerlendirebilmesi için birer araç olarak görülür. Oysa öğrencilere sınıfta yapılan her türlü uygulamanın amacı ve yararı açıklanmalıdır (Yalçın, 2005). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin kendilerine kısa-vadeli hedefler belirlemeleri için teşvik edebilir veya öğrenciler için net onları uygun düzeyde zorlayıcı hedefler saptayabilir. Öğrencilerin hedefleri üzerine konuşmalar yapmak, ortak olan hedeflerini saptamak da öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik istekliliğini arttırabilir (Dörnyei, 2001b: 62).

Hedefe Yönelme Kuramı' na göre öğrenciler akademik çalışmalarında iki farklı yönelim veya hedef yapısı benimserler: performans hedefleri ve üstün hedefler. Öğrenci öğrenmeye odaklanarak üstün hedeflere yönelebilir veya sahip olduğu becerileri göstermeye, iyi not almaya veya diğer öğrencileri geçmeye odaklanarak performans hedeflerine yönelir. Bu iki farklı hedef yapısı farklı başarı kriterlerini ve nedenlerini temsil eder. Performans yöneliminde olan kişi, belirli amaçlarına ulaşabilmek veya toplumda göze çarpabilmek için öğrenmeyi bir araç olarak görür. Üstün hedef yöneliminde ise başarı için gösterilen çaba önemlidir ve amaç, kişinin öğrenme sürecinde ilerleme ve gelişim göstermesidir (Dörnyei,2001b; 1998a).

Performans hedefleri olan öğrenciler performans sonrası övgü ihtiyacı duyarlar ve eleştiriden kaçınırlar. Üstün hedeflere sahip öğrenciler ise yeni birşeyler öğrenmek ve becerilerini arttırmak için derse katılırlar. Ayrıca bu öğrenciler öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar sergiler, yapılan aktivitelere içsel olarak ilgi duyar ve zorlayıcı aktiviteleri gerçekleştirmekten zevk alırlar (Ames, 1992, Akt.: Dörnyei, 1998a: 121). Dolayısıyla öğrenme ortamında üstün hedefler daha etkilidir. Bu nedenle öğrencilerin temel hedefi iyi not almak değil öğrenmek olmalıdır.

1.1.3.2. 2. Dil Güdülenme Kuram ve Modelleri

1.1.3.2.1. Gardner' ın(1985) Güdülenme Kuramı

2. dille ilişkili güdülenme üzerine yapılan çalışmalar ilk olarak sosyal psikoloji alanında başlamıştır. Bu anlaşılır bir durumdur çünkü dil öğrenme sürecinde hedef dille o dilin konuşulduğu topluma yönelik tutumlar birbirinden ayrı tutulamaz. Robert Gardner 2. dil öğrenmenin sosyal boyutuyla ilgilenmiştir. Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin hedef dile, hedef dilin konuşulduğu toplum ve kültürüne yönelik algılamaları büyük önem taşır (Gardner, 1985).

Yabancı dil öğrenme dil becerilerini, dilin kurallar sistemini, dil yapısını öğrenmekten daha fazlasıdır; dili öğrenen kişi aynı zamanda dilin konuşulduğu toplumun sosyal ve kültürel öğelerini de içselleştirmek durumundadır. Sonuç olarak bu süreç öğrencinin sosyal doğasını önemli ölçüde etkiler (William, 1994, Akt.: Dörnyei, 1998a: 122).

Gardner' ın güdülenme kuramı güdülenme ve yönelim arası ilişkiyi ele alır. Gardner bireyin öğrenme hedeflerini yönelim olarak adlandırmıştır (Dörnyei, 2001a: 10). Bu kuram 2. dili öğrenme odaklı iki yönelimi vurgular: hedef dilin toplumuyla bütünleşme yönelimi ve araçsal yönelim. Hedef dilin toplumuyla bütünleşme yönelimi, 2. dilin konuşulduğu topluma yönelik olumlu tutumları, o dilin konuşulduğu toplumun bireyleriyle etkileşim kurma ve hatta söz konusu toplumun bir üyesi olma arzusunu içerir. Araçsal yönelim ise daha iyi bir kariyer edinmek, daha yüksek maaş almak ya da belirli bir sınavda başarılı olmak için dili bir araç olarak görmektir (Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994b, 2001a).

Gardner' in güdülenme yaklaşımı dört alanda açıklanabilir: bütünleşme güdüsü, sosyo eğitimsel model, Tutum/Güdülenme Testi.

Bütünleşme Güdüsü: “Hedef dilin toplumuna yönelik olumlu tutumlar nedeniyle 2. dil öğrenmeye güdülenmedir” (Gardner, 1985: 82). Bütünleşme güdüsü birleşik bir yapıdır ve üç temel unsurla açıklanabilir:

1. Bütünleşme odaklı yönelim: Yabancı dillere ve konuşulduğu toplumlara yönelik ilgi. Bu ilgi bireyin hedef dilin konuşulduğu toplumun bireyleriyle etkileşim kurma arzusu duymasına neden olur.

2. Öğrenme ortamına yönelik olumlu tutumlar: Öğrenme ortamının dinamikleri olan öğretmen, ders materyalleri, öğrenme aktiviteleri gibi unsurlara yönelik olumlu tutumları içerir.

3. Güdülenme: “Güdülenme yoğunluğunu (sarfedilen çaba), dili öğrenme arzusunu ve dil öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumları (süreçten alınan zevk) kapsayan bir çeşit enerji merkezidir” (Gardner, 1985: 10).

Gardner (1985: 169) tam anlamıyla hedef dili öğrenmeye güdülenmiş bireyin bu üç niteliğe de sahip olması gerektiğini vurgular. Oluşan bu yapı 2. dil öğrenmede başarıya neden olur. Çaba, arzu ve olumlu tutumlardan oluşan bu güdülenme (enerji merkezi) yapısı sınavlar, aktiviteler gibi bir takım güdüsel etkenlerle devreye sokulabilir fakat asıl enerji merkezi olduğu takdirde diğer güdüsel etkenlerin neler olduğu pek de önemli değildir (Gardner, 1985, Akt.: Dörnyei, 1998a: 123).

Dörnyei ve Clement (2000)' in İngilizce' nin yabancı dil olarak öğretildiği ve öğrencilerin dili konuşanlarla direk iletişim kurma şansı olmadığı Macaristan' da yürüttükleri çalışmada da 2. dilin toplumuna yönelik tutumların öğrencilerin dil öğrenmeyi seçmesinde ve öğrenirken gösterdiği çabada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyo-Eğitimsel Model: Gardner, 2. dil edinim sürecini açıklamak amacıyla oluşturduğu Sosyo-eğitimsel Modelde Bütünleşme Güdüsünü odak noktası yapmıştır. Bu modelde dil öğrenme sürecini oluşturan dört boyut vardır:

1. Dil öğrenme süreci öncesinde varolan etkenler: cinsiyet, yaş, öğrenim geçmişi
2. Öğrenenin sahip olduğu değişkenler: zeka, dil becerisi, uyguladığı dil öğrenme stratejileri, dile yönelik tutumları, güdülenme oranı, ve dil öğrenme kaygısı
3. Dil öğrenme bağlamı (formal ya da informal)
4. Dil öğrenme süreci sonunda elde edilen edinim (Dörnyei, 2001a: 51-52).

Güdülenme/Tutum Testi : Gardner (1985) oluşturduğu bu modeldeki boyutlarla dil öğrenme arası ilişkiyi saptamak amacıyla güdülenme/tutum testi geliştirmiştir. Bu test 2.dilin konuşulduğu topluma yönelik tutumlar, yabancı dile duyulan ilgi, 2. dili öğrenmeye yönelik tutumlar, bütünleşme odaklı yönelim, araçsal yönelim, dil öğrenme kaygısı, aile desteği unsurlarını içermiştir. Bu testin sonucunda güdülenmenin 2. dil öğrenme başarısında olumlu etkisi olduğu saptanmıştır (Dörnyei, 2001a: 52).

Sonrasında yapılan diğer çalışmalar da araçsal güdülenme ve bütünleşme amaçlı güdülenmenin hedef dili öğrenmedeki önemine odaklanmıştır (Gardner ve MacIntnry, 1993; Gardner ve Tremblay, 1995).

Gardner oluşturduğu Sosyo eğitimsel Modelde 2. dil öğrenmeye yönelik tutumların dil öğrenme başarısındaki etkisine değinmiş 2. dili öğrenme hedeflerine odaklanmıştır. Bu bağlamda 2.dil ile ilişkili güdülenme alanına katkı sağlamıştır. Fakat bütünsel amaçlı güdülenmeyi odak noktası yapılması kuramın eleştirilmesine eksik yanlarının vurgulanmasına yol açmıştır. Yabancı dil ve 2. dil öğrenilen bağlamlar farklılık gösterir. Yabancı dili öğrenen öğrenciler günlük yaşamlarında bu dili kullanmaz veya dili konuşan kişilerle iletişim kurma olanağına sahip olamaz. Bu nedenle hedef dilin toplumuyla bütünleşme yönelimi onlar için çok da etkili olamayabilir (Dörnyei, 2001a, 2001b). Dolayısıyla dil öğrenmeyle ilişkili güdülenmeyi etkileyen diğer faktörler (sınıf içi dinamikleri vb.) güdülenmede daha etkin bir rol alabilir. Sonrasında oluşturulan modeller bu düşüncüyü temel alarak sınıf içinde oluşan güdülenme sürecine da odaklanılmışlar, öğretmenlere öğrencilerin 2.

dile yönelik güdülenmelerini arttıracabilecekleri yararlı öneriler sunmayı amaçlamışlardır.

1.1.3.2.2. Dörnyei' nin 2. Dil Güdülenme Çatısı

Dörnyei (1994) eğitim psikolojisi, genel psikoloji ve sosyal psikolojide oluşturulan güdülenme kuram ve yaklaşımlarını ve 2. dil alanında bu doğrultuda yapılan çalışmaları da ele alarak 2. dil güdülenme modeli ortaya koymuştur. Dörnyei (1994a: 280)' nin oluşturduğu bu çatı güdülenmeyi etkileyen faktörleri 3 ana grupta toplar: Dil Boyutu, Öğrenen Boyutu, Öğrenme Ortamı Boyutu. Dil Boyutunda öğrencilerin hedef dilin toplumuna, kültürüne yönelik tutumları ve dil öğrenmenin onlara sağlayacağı yarar yer alır. Öğrenen Boyutu ise dil öğrenme kaygısı, özgüven gibi bireysel özellikleri içerir. Öğrenme Durumları Boyutu üç grupta ele alınır: öğrencinin derse duyduğu ilgi, dersin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklentileriyle ilişkili olması gibi dersle ilişkili unsurlar; öğretmenin öğrenciye örnek olması, öğrenciye verdiği geri-bildirim, öğrenciye yönelik tutum ve davranışları gibi öğretmenle ilişkili unsurlar; sınıf üyelerinin uyumu, sınıfın hedef yapısı gibi grupla ilişkili unsurlar.

Tablo 2. Dörnyei' nin 2. Dil GÜdülenme Çatısı

DİL BOYUTU	Bütünleşme amaçlı güdülenme alt sistemi Araçsal güdülenme alt sistemi
ÖĞRENEN BOYUTU	Başarma ihtiyacı Öz-güven ●kaygı (dil öğrenme sürecinde duyulan kaygı) ●algılanan dili öğrenme yeterliliği ●kaynağına bakma durumu (dil öğrenmede başarı ya da başarısızlıklara bağlanan nedenler) ●öz-yeterlilik
ÖĞRENME DURUMLARI BOYUTU	Dersle ilişkili güdülenme öğeleri ●Derse olan ilgi ●Dersin öğrenenin ihtiyaçlarıyla ilişkili olması ●Başarı beklentisi ●Derste yapılanların sonucunda öğrenenin duyduğu tatmin Öğretmenle ilişkili güdülenme öğeleri ●Öğretmeni memnun etme güdüsü ●Otorite çeşiti (kontrol altına alıcı-öğrenenin özerkliği destekleyici) ●güdülenmeye olan direk etki (örnek olma,aktivite sunumu,geri-bildirim) Grupla ilişkili güdülenme öğeleri ●Grubun hedefe yönelmişliği ●Kural ve ödüllendirme ●Grubun uyumu ●Grubun hedef yapısı (işbirlikçi-mücadelici veya bireysel)

(Dörnyei, 1994a: 280)

Dörnyei' nin oluşturduğu 2. dil öğrenmeyle ilişkili güdülenme çatısı, güdülenme seviyesinin sosyal faktörler kadar bireysel özelliklerden (öz-güven vb.) ve durumsal faktörlerden (öğretmen davranışları, ders süreci vb.) de etkilendiğini vurgular ve öğretmenlere sınıf ortamında öğrencelerin güdülenmesini arttırmak için kullanabilecekleri stratejiler önerir.

1.1.3.2.3. Williams ve Burden(1997)' nin 2.Dil Öğrenmede GÜdülenme Çatısı

Williams ve Burden 2. dil güdülenme yapısını kompleks ve çok yönlü bir yapı olarak tanımlar. Güdülenmeyi etkileyen faktörleri içsel ve dışsal olarak gruplandırmışlardır. İçsel faktörler öğrencinin derste yapılanlara olan ilgisi, öz-kavram gibi duyuşsal durumları içerir. Dışsal faktörler ise öğretmen, öğrenciler, ebeveyn gibi çevredeki kişilerin önemi, öğrenenin bu kişilerle kurduğu etkileşim, öğrenme ortamı, kültürel normlar, toplumun beklentileri ve tutumları gibi unsurları içerir (Williams ve Burden,1997).

Tablo 3. Williams ve Burden' nin 2. Dil Güdülenme Çatısı

İçsel Faktörler	Dışsal Faktörler
Aktiviteyle ilişkili içsel güdülenme	Diğer kişilerin etkisi
•Aktivitelere duyulan merak	•aile
•Aktivitelerin öğrencilerin seviyesine uygun derecede zorlayıcı olması	•öğretmen
Aktivitenin değeri	•akran
•Kişisel ihtiyaç ve beklentilerle ilişkili olması	Diğer kişilerle kurulan etkileşim
•aktivite sonrası elde edilenlere verilen değer	•diğer kişilerin aracılığıyla yaşanan öğrenme deneyimleri
•aktiviteden alınan zevk	•geri-bildirim oranı ve özelliği
Öz-denetim mantığı	•ödülleri
•olaylara atfedilen nedenler	•övgünün oranı ve özelliği
•denetim odağı	•ceza ve yaptırımlar
•uygun hedefler belirleyebilme yeteneği	Öğrenme ortamı
Üstünlük(mastery)	•rahatlık
•yeterlilik hissi	•kaynaklar
•becerileri geliştirmenin farkında olma, seçilen alanda ustalaşma,üstün hale gelme	•sınıfın ve okulun büyüklüğü
•öz-yeterlilik	•sınıf ve okul ruhu ve değerleri
Öz-kavram	Daha geniş bağlamlar
•edinilen becerilerin eksik ya da tam olduğunun gerçekçi olarak farkında olma	•aile ağları
•Başarı ya da başarısızlığı yargılama	•yerel eğitim sistemi
•öz-değer	•çelişen ilgiler
•öğrenilmiş çaresizlik hissi(güdüsüzlük durumu)	•kültürel normlar
Tutumlar	•toplumun beklentileri ve tutumları
•genel olarak dil öğrenmeye yönelik tutum	
•hedef dile yönelik tutum	
•hedef dilin toplumu ve kültürüne yönelik tutum	
Diğer duyuşsal faktörler	
•Öz-güven	
•kaygı ve korku	
Gelişim yaşı ve durumu	
Cinsiyet	

(Williams ve Burden, 1997, Akt.: Dörnyei 2001a: 114)

1.1.3.2.4. Dörnyei ve Otto (1998)' nun Süreç-Odaklı Güdülenme Modeli

Dörnyei ve Otto (1998) oluşturdukları bu güdülenme çatısında güdülenmenin sabit değil dinamik bir yapısı olduğunu belirtmişlerdir. 2.Dil öğrenme uzun zaman alan bir süreçtir, dolayısıyla öğrencilerin güdülenme seviyesi tüm bu süreç boyunca aynı kalmaz. Bu dalgalanmanın nedeni ders süresinden (belirli bir zaman geçtikten sonra öğrencilerin dikkati dağılabilir vb.), başarısızlık hissinden, yapılan aktiviteden, veya öğretmenin olumsuz bir tutum sergilemesinden kaynaklanabilir. Dörnyei ve Otto (1998) güdülenme sürecinin 3 aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu aşamalarda belirli stratejiler uygulayarak güdülenme seviyesindeki dalgalanmaları en aza indirgeyebilirler. Eylem öncesi aşamada temel güdülenme durumları yaratılır. Bu aşamada hedefler saptanır, yapılacak eylem için harekete geçilir. Eylem aşamasında oluşturulan güdülenme korunmalıdır. Bu süreç sınıftaki öğrenme durumlarıyla ilişkilidir. Öğrenciler ders sürecinde aktiviteyi gerçekleştirirken duyulan kaygı, sınıf arkadaşlarının verdiği rahatsızlık, sınıfın fiziksel durumları gibi olumsuz etkilere maruz kalabilirler. Son olarak eylem sonrası aşamada öğrenci tamamlanan aktivitelere yönelik değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme öğrencinin ileride uygulanacak aktivitelere tutumunu şekillendirir. Öğrencinin başarı ya da başarısızlığının nedenini, kullandığı öğrenme stratejilerini değerlendirme şekli bu süreçte önemlidir.

Dörnyei, oluşturduğu bu yapıyla farklı güdülenme kuramlarının savunduğu fikirlerin karşıt değil bütünleyici olduğunu vurgular. Her güdülenme kuramı farklı aşamalarda öğrencilerin güdülenmesinde önemli rollere sahiptir (Dörnyei, 2001b: 21).

Tablo 4. Süreç Odaklı GÜdülenme Çatısı

TERCİH ODAKLI GÜDÜLENME	YÖNETİM ODAKLI GÜDÜLENME	RETROSPEKSİYON (GEÇMİŞE BAKIŞ)
<p>Güdüsel işlevler</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Hedef saptama ●Niyetleri belirleme ●Eylemi başlatma <p>Temel güdüsel etkenler</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Hedeflerin nitelikleri ●Sonuçları ve elde edilecek ürünlerle beraber öğrenme süreciyle ilişkili değerler ●2.Dil ve toplumuna yönelik tutumlar ●Başarı beklentisi ve sahip olunan potansiyele yönelik algılamalar ●Öğrenenin inanışları ve uyguladığı öğrenme stratejileri ●Çevrenin desteği veya engeli 	<p>Güdüsel İşlevler</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Alt aktiviteleri oluşturma ve gerçekleştirme ●Gerçekleştirirken aktivitelere değer biçme ●Gerçekleştirilen aktivitede kontrol sahibi olma(öz-denetim) <p>Temel Güdüsel Etkenler</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Öğrenme deneyimlerinin nitelikleri(hoşluk, ihtiyaçlarla bağıntılılık, seviyeye uygun olması, öz ve sosyal kimlik) ●Özerklik hissi ●Öğretmen ve ebeveynin etkisi ●Sınıfın norm ve hedef yapısı(işbirlikçi veya rekebetçi) ●Öğrenci grubunun etkisi ●Bilgi seviyesi ve öz-denetim stratejilerinin kullanımı(hedef saptama, öğrenme ve öz-güdüleme stratejilerinin kullanımı vb.) 	<p>ODAKLI GÜDÜLENME</p> <p>Güdüsel İşlevler</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Aktivitenin sonucundaki başarı ya da başarısızlıkları belirli nedenlere bağlama ●Uygulanan stratejileri ve standartları ayrıntılı olarak ele almak ●İleriye yönelik planlama <p>Temel Güdüsel Etkenler</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Başarı ya da başarısızlıkların kaynağını bulmada etkin olan önyargı veya eğilimler ●Öz-kavrama yönelik inanışlar(öz-güven ve öz-değer) ●Alınan geri-bildirim,övgü ve ödüller
Eylem öncesi Aşama	Eylem Aşaması	Eylem Sonrası Aşama

(Dörnyei, 2001b: 22)

1.1.4. GÜdülenmeyi Olumsuz Etkileyen Faktörler

1990' lardan sonra dil öğrenmede güdülenme üzerine çalışma yapan araştırmacılar (Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990, 1994a, 2001; Oxford ve Shearin, 1994; Williams ve Burden, 1997) güdülenme yapısına yeni boyutlar kazandırmışlardır. Güdülenme öğrencilerin öncesinde sahip olduğu, kişisel ve değiştirilmesi güç tamamiyle psikolojik bir olgu olmaktan çıkartılmıştır. Aksine güdülenme dinamik, iniş çıkışlar yaşayan, dil öğrenme başarısını etkileyen ve ondan etkilenen bir kavram olarak tanımlanmıştır (Dörnyei, 2001; Dörnyei ve Otto, 1998). 1990' lardan sonra oluşan bu yeni anlayışla dil öğrenmede güdülenme eksikliği ve bu eksikliğe neden olan faktörler de araştırılmaya başlanmıştır. Güdülenme

öğrencinin harekete geçmesini ve çaba sarfetmesini sağlayan enerjiyi besleyen bir çeşit güç kaynağı olarak tanımlanmıştır. Öyleyse güdülenmeyi her boyutuyla ele alabilmek için bu enerjiyi sağlayan güdusel etkenlerin yanında bu enerjiyi azaltan, önünü kesen olumsuz güdusel etkenlerin de incelenmesi gereklidir (Dörnyei, 2001a).

Güdülenme eksikliği “Belirli dışsal faktörler nedeniyle, bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik ortaya çıkan niyetin veya devam eden eylemin temelindeki güdülenme kaynağının azalmasıdır” (Dörnyei, 2001a: 143). Güdülenme eksikliği yaşayan öğrenci öncesinde öğrenmeye istekli olduğu halde belirli dışsal etkiler nedeniyle bu istekliliği azalan öğrencidir. Güdülenme eksikliği aynı ders içinde bile yaşanabilir. Bir öğrenci gayet istekli girdiği derste öğretmenin olumsuz bir tutumundan etkilenerek derse katılmayı istemeyebilir. Dörnyei (2001a) bu olumsuz etkilerin çoğunun dil öğrenme ortamıyla (sınıf ortamı, öğretmen davranışları, okul vb.) ilişkili olduğunu savunur. Fakat her olumsuz etki de bu kapsam içine alınmamalıdır. Örneğin öğrencinin güzel bir filmi izlemek istediği için ders çalışmayı istememesi güdülenme eksikliği sayılamaz. Film izleme olumsuz bir unsur değil, öğrenciye daha çekici gelen bir unsurdur (Dörnyei, 2001a: 142).

Bu bağlamda güdülenme eksikliği ve güdüsüzlük arası ilişkiye de açıklık getirilmelidir. Deci ve Rhyn (1985)’ na göre güdüsüz öğrenci öğrenme süreci öncesi yaşadığı olumsuz dil deneyimleri nedeniyle kendini dil öğrenmede yetersiz ve çaresiz hisseden öğrencidir (Akt.: Dörnyei, 2001a: 143). “Bu durumdaki öğrencinin aktiviteleri gerçekleştirmek için içsel ya da dışsal hiçbir nedeni yoktur. En kısa sürede aktiviteyle uğraşmayı bırakma eğilimindedirler” (Vallerand ve diğerleri, 2003: 40). Çünkü çaba gösterebilirler bile aktiviteyi gerçekleştiremeyeceklerini düşünürler. Güdüsüzlük durumu çoğu gerçek olmayan önyargılara bağlıdır (Dörnyei, 2001a: 142). Chambers (1993: 13) güdülenme eksikliği çeken öğrencilerin öğretmenler tarafından şu şekilde tanımlandığını belirtir: “Derse konsantre olamama, kendi kapasitesinin yeterli olmadığına inanma, öğrenmek için hiçbir çaba sarfetmeme, “ne gereği var” sendromu yaşama, övgüye hiçbir tepki vermeme, işbirliği yapmama, sınıfta rahatsız edici davranışlarda bulunma, ödev yapmama, ders kitabı taşımama vb.”

Görüldüğü üzere güdülenme ve güdüsüzlük durumunun belirtilerinin birbirinden tamamen ayrılması oldukça zordur. Fakat bu iki durum da İngilizce öğrenmede başarının önünü keser. Bu nedenle bu durumlara yol açan faktörlerin tespit edilip ortadan kaldırılması gereklidir. Bu çalışmada öğrencinin İngilizce öğrenme istekliliğini azaltan içsel ya da dışsal her türlü etken güdülenme düşüklüğü kapsamındadır.

Dörnyei (2001a: 143)' e göre güdülenme eksikliği dil öğrenimde güdülenme alanının ihmal edilmiş bir yanıdır. Bazı araştırmacılar (Oxford, 1998; Ushioda, 1998; Dörnyei, 1998; Chambers 1993; Tagaki, 2005; Trang ve Baldauf, 2007; Keblawi, 2007; Gorham ve Christophel, 1992; Gorham ve Christophel, 1995; Gorham ve Millette, 1997; Çiftçi, 2005; Yalçın, 2005) güdülenmeyi olumsuz etkileyen faktörleri saptamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır.

Dörnyei (1998b: 152-153) güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörleri gruplandırmıştır:

1. Öğretmen (kişiliği, işine duyduğu sorumluluk hissi, yeterliliği, öğretim metotları)
2. Yetersiz okul imkanları (öğretmenlerin sürekli değişmesi, sınıfın kalabalık oluşu vb.)
3. Öz güven eksikliği (Geçmişte yaşanana başarısızlıklar)
4. 2. dile yönelik olumsuz tutumlar (dil yapısı, zor oluşu,)
5. Zorunluluk

Genel olarak bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörler aşağıda gruplandırılmıştır:

1. İçsel Faktörler

- İngiliz diline ve toplumuna yönelik olumsuz tutumlar (dili zor bulma, ses ve dilbilgisini beğenmeme, dilin konuşulduğu topluma yönelik olumsuz tutum sergileme vb.)

- Geçmişte yaşanan olumsuz deneyimler, başarısızlıklar

- Öz-değer eksikliği

2. Dışsal Faktörler

- Eğitim durumlarıyla (sınıftaki öğretim süreciyle) ilişkili faktörler

Derste yapılan aktivite ve çalışmalar

Öğretmen davranışları (öğrenciye yönelik tutumları, öğrencilerle kurduğu iletişim, verdiği geri-bildirim, aktiviteleri uygulama şekli, öğretmenin duyduğu sorumluluk duygusu, yeterliliği, uyguladığı öğretim metotları ve öğretim stili, otoriter oluşu, eşitsiz davranması vb.)

Ders kitabı

Sınıf ortamı (öğrencilerin birbirleriyle olan uyumsuzluğu, sınıfta sıkıcı ve gergin bir ortam olması veya disiplinsiz rahatsız edici bir ortamın olması, sınıftaki seviye farkı vb.)

Değerlendirilme ve notlar (sınavların zorluğu, katı değerlendirme şekli, çaba ve ilerlemenin göz ardı edilmesi, quizler vb.)

- Okul olanakları

Mevcutun fazla oluşu

Öğretmenlerin çok sık değişmesi

Teknolojik olanakların olmayışı

- Zorunluluk hissi
- İngilizce' yi kullanma olanaklarının kısıtlı oluşu
- Aile ve çevrenin olumsuz etkisi ve yüksek beklentileri
- Okul programı

İçsel nedenler bireyin öğrenme sürecinden önce sahip olduğu “sınıf ortamına beraberinde taşıdığı” unsurlardır (Gorham ve Millette, 1997: 246). Hedef dile ve kültürüne olan tutumlar, önceki öğretmenler, öğrenme deneyimleri, yaşanan başarısızlıklar içsel unsurlara örnek olarak verilebilir. Bu gibi unsurlar öğretmenin kontrolü dışında ortaya çıkmıştır.

Öğrenme durumlarıyla ilişkili unsurlar sınıftaki öğrenme süreciyle (metodoloji ve ders formatı) ilişkili unsurlardır. Müfredat programı, sınıfta yapılan aktiviteler, öğretmenin geri-bildirimi, değerlendirme ve notlar, ders kitabı bu unsurlara örnek olarak verilebilir.

Birçok araştırmacı öğrenme ortamının öğrenci güdülenmesi üzerindeki etkisine farklı yollar ve ağırlıklar vererek değinmişlerdir. Sivan (1986: 209)’ a göre “güdülenme öğretim süreci ve sınıf ortamından ayrı tutulamaz”. Nikalov (1999) yaptığı çalışma sonucunda güdülenmeyi etkileyen faktörlerin öğretmen davranışları, sınıfta uygulanan aktiviteler, kullanılan materyaller gibi öğrenme ortamıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler bütüncül ve araçsal güdülerden daha etkilidir. Stevick (1980: 84)’e göre “başarı derste kullanılan materyallere, uygulanan tekniklere ve daha da fazlası öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerine ve öğrenmeye ilişkin kendi içlerinde hissettiklerine bağlıdır”.

Burden ve Williams (1997: 133) öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu hislerin, kurdukları iletişimin öğrenmeye güdülenmelerindeki etkisine değinir. “Güdülenmenin her boyutunda öğretmen önemli bir role sahiptir” (Akt.: Yalçın, 2005: 40). Gorham ve Millette (1997: 246)’ e göre öğretmenlerin sınıfta gösterdikleri olumsuz tutumlar öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu tutumlardan daha hızlı ve güçlü etki etmektedir.

Güdülenme doğuştan var olan bir özellik değildir; yaşayarak oluşur (Hunter, 1993, Akt.: Yalçın, 2005: 23). Güdülenme eksikliği dil sınıflarında karşılaşılan en önemli problemlerden birisidir. Öğretmenlerin ve yetkililerin öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler hakkında bilgi edinmeleri ve bu doğrultuda önlemler almaları gerekir. Chambers (1999)’ ın da vurguladığı gibi bu sorunu öğretmen ve yetkililer kendileri tek başına çözemezler. Bu problemi yaşayan

öğrencilerden yardım almak, onları dinlemek ve anlamaya çalışmak iyi bir başlangıç noktası olacaktır (Akt.: Dörnyei, 2001a: 149).

1.1.5. GÜDÜLEME STRATEJİLERİ

Hedef dili öğrenirken güdülenmenin başarıdaki etkisi ve dersteki öğretim sürecinin (öğretmen, yapılan aktiviteler, sınıf ortamı, kullanılan materyaller vb.) güdülenme seviyesiyle yakından ilişkisi bu alanda yapılan çalışmalarla ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin dolaylı ya da direk olarak öğretim süreci dinamikleri üzerinde kontrolü vardır. Ayrıca öğretmen öğrenci gözünde bir modeldir. Bu düşünceye odaklanan araştırmacılar oluşturdukları güdülenme modelleriyle öğretmenlerin sınıf içinde uygulayabilecekleri bazı güdüleme stratejileri önermişlerdir (Keller, 1987; Oxford ve Shearin; Dörnyei, 1994a; 2001a, 2001b). Güdüleme Stratejileri “öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkiler yaratabilmek amacıyla uygulanan bilinçli öğretmen davranışlarıdır” (Dörnyei, 2001b: 2). Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde güdülenmelerini arttırmada uygulanabilecek stratejiler aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğrencilerin hedef dile ve kültürüne yönelik olumlu değer yargıları ve tutumlar geliştirmelerini sağlayın. Gardner (1985)' in oluşturduğu sosyal öğrenme kuramına göre öğrencilerin araçsal (belirli hedeflere - daha iyi bir kariyer elde etme vb. ulaşabilmek için dili bir araç olarak görme) ve bütünleşme amaçlı (hedef dilin konuşulduğu toplumla bütünleşme) yönelimlerinin dil öğrenme sürecinin başlatılmasında ve devamında sarfedilen çaba da büyük etkisi vardır. Dil öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenilen dil konuşulduğu toplumun değerlerinden ayrı tutularak öğretilemez. Ayrıca öğrenciler dil öğrenmenin kendilerine sağlayacağı faydaların farkında olmaları gereklidir. Bu doğrultuda öğretmenler anadili İngilizce olan konuşmacıları sınıfa davet edebilirler. Ayrıca öğrencileri hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürel değerleri hakkında bilgilendirmek de öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını geliştirecektir. Öğrencilere hedef dili bilmenin yararlarından bahsetmek de araçsal güdülenmeleri için yararlı olacaktır (Dörnyei, 1994a, 2001a, 2001b).

2. Öğrencilerin öz-güvenini arttırın: Güdülenmede öz-kavram (öz-yeterlilik, öz-değer, öz-güven) büyük önem taşımaktadır. Sınıfta sürekli başarısızlıkla karşılaşan öğrenci kendini yetersiz hissetmeye başlar ve kendine olan saygısı ve güveni azalır. Kendine olan saygısı ve güveni azalan öğrenci zorlayıcı aktiviteleri bir tehdit olarak algılar. Verilen aktivite ve görevleri yerine getirmeye odaklanmaktan çok kendi eksikliklerine ve karşılaştığı engellere odaklanır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde kolaylıkla moralleri bozulur ve pes ederler (Dörnyei, 2001b: 87) Bu nedenle öğretmen sınıfta öğrencilerin seviyesine uygun yapabilecekleri güçlükte aktiviteler uygulamalıdır. Her seviyeden öğrencinin düzenli olarak başarıyı tatması sağlanmalıdır (Brophy, 1998; Dörnyei, 1994a, 2001b; Yücel, 2003). Öğretmenin öğrencinin aktiviteleri başarabileceğine inanması ve bunu dile getirmesi de öğrencinin öz-yeterliliğini olumlu yönde etkiler. Ayrıca kaynağına bakma kuramına göre öğrenci başarı için asıl gerekenin çaba olduğunu anlamalıdır. Öğretmen öğrencinin gösterdiği çaba ve ilerlemenin farkında olmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenci başarısızlığa uğradığında bu başarısızlığın nedenini istese bile değiştiremeyeceği yetenek eksikliği olarak görmez ve daha fazla çaba harcadığında başarılı olabileceğine inanır (Brophy, 1998; Dörnyei, 2001b). Ayrıca öğretmenler öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmelidir. Öğrenme sürecinde bilinçli olan öğrenci hangi durumda hangi stratejiyi kullanması gerektiğini bilir ve başarısızlık durumunda uyguladığı stratejileri değerlendirir Övgü ve olumlu geri-bildirim de öğrencilerin öz-güven ve öz-yeterliliğinin dolayısıyla öz-değerlerinin artmasında etkilidir (Dörnyei, 2001b).

3. Rahat ve destekleyici sınıf atmosferi yaratın: Dil öğrenme sınıflarında öğrencilerin hata yapma riski yüksektir. Fakat birçok öğrenci sınıf arkadaşlarının dalga geçeceği veya öğretmeni tarafından olumsuz eleştirileceği düşüncesiyle kaygılı olurlar. “Kaygı, sinir sisteminin otomatik olarak devreye girmesiyle ilişkili olan bireydeki gerginlik, endişe, telaş veya sinir durumudur” (Horwitz ve diğerleri, 1986: 125). Hata yapmaktan kaygılanan öğrenci dersteki aktivite ve çalışmalara katılmak istemez, sessiz kalmayı tercih eder. Bu durum öğrencinin dil öğrenmedeki başarısını olumsuz etkiler (Dörnyei, 2001b; Brophy,1987; Horwitz ve diğerleri, 1986).

Öğrencinin hata yapma korkusu olmadan risk alabileceği rahat ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratılmadır. Rahat bir sınıf atmosferi için öğrencinin üstündeki çevrenin baskısı ortadan kaldırılmalıdır. Sosyal karşılaştırma öğrencinin duyduğu bu baskıyı artırır. Performansı sürekli sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılan öğrenci kendisini sürekli başkalarının gözüyle görmeye başlar, diğerlerinden daha başarısız olma kaygısı duyar (Horwitz ve diğerleri, 1986). Başarısızlık korkusu duyan öğrenci kendinden beklenen performansı gösteremez. Bu nedenle öğretmenler öğrencileri birbirleriyle kıyaslamaktan ve buna olanak verecek durum ve ifadelerden kaçınmalıdırlar. Öğrenciler hataların dil öğrenmenin bir parçası olduğu anlayışına sahip olmalıdırlar. Öğretmen öğrencinin İngilizce konuşurken konuşurken her yaptığı hatayı düzeltmemelidir. Ayrıca rahat bir sınıf atmosferi için derste esriye ve gülmeye yer verilmelidir. Sürekli ciddi bir ortam öğrencilerin stresli ve kaygılı olmasına yol açar. Rahat bir sınıf atmosferi için gerekli olan birbirleriyle uyumlu ve birbirlerini destekleyen öğrenci grupları oluşturmaktır. Uyum içinde çalışan, iyi ilişkiler kuran sınıf üyeleri öğrenme sürecini daha zevkli kılarlar (Dörnyei, 2001a, 2001b, 1994a; Yücel, 2003; Dörnyei, 2001b). Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamak, birbirlerini daha iyi tanımalarına olanak verecek çalışmalar uygulamak, sınıf kurallarını öğrencilerle beraber oluşturmak ve sınıfta ortak hedef bilincini geliştirmek de öğrencilerin birbirleriyle uyumunu ve iletişimini geliştirir (Dörnyei, 2001b: 43-45).

4. Ders sürecini zevkli ve ilgi çekici yapın: Öğretmenlerin sınıflarına monotonluğun hakim olmasına izin vermemelidir. Monotonluk öğrencinin dersten sıkılmasına yol açar. Sıkılan öğrenci aktivitelere dikkatini veremez. Öğrencilerin temel şikayeti sınıfta yapmaları gereken işin zorluğu değil sürekli aynı şeyleri yapmanın verdiği can sıkıntısıdır (Glasser, 1992; Yücel, 2003). Sınıfta monotonluğu kırmamanın yolu yapılan aktiviteleri çeşitlendirmektir. Öğretmen dersin doğal işleyişini bölerek farklı, beklenmedik bir aktivite uygulayabilir. Ayrıca ders sunum ve pratik teknikleri çeşitlendirilmelidir. Ders kitabı dışında ilgi çekici konular ve ek materyaller (görsel ve işitsel) kullanılmalıdır (Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 2001b). Yapılan aktiviteler ne kadar çeşitli olursa olsun öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları doğrultusunda seçilmeyen aktiviteler öğrenciyi sıkar. Aktivitelerin ilgi çekici olması için merak uyandırması gereklidir (Dörnyei, 2001b, 1994; Crookes ve Schmidt,

1991; Brophy, 1983). Dörnyei (2001b: 76) aktivitelerin ilgi çekici olmasına yönelik çeşitli öneriler sunmuştur:

- Öğrencileri uygun düzeyde zorlayan, yeni birşeyler öğrendiklerini hissettiren aktiviteler(problem çözme, keşfetme, gizli bilgiyi bulma vb.) uygulayın.

- Öğrencilerin ilgi çekici bulduğu konuları dersin içeriğine katın(futbol, müzik gibi güncel konular, fantastik öğeler içeren konular vb.).

- Aktiviteleri kişiselleştirin (öğrencilerin kendi duygu ve düşünceleriyle, gerçek yaşamlarıyla ilişkilendirin)

Ayrıca öğrencileri gerçek yaşama hazırlayan, özgün aktivitler uygulamak öğrenciler için ilgi çekici ve değerlidir. Yapılanların sınıf dışında da kullanılabilirliğini görmek öğrencilerin aktiviteye verdiği değer artmasına neden olur (Spaulding, 1992).

Öğrencilerin bir ürün, performans ortaya çıkartıp sergileyebilecekleri aktiviteler de öğrencinin aktiviteye katılma istekliliğini artırır. Oluşturulan ürün veya performansla çevrenin dikkatini çekme ve odak noktası olma güdüsü öğrenciyi aktiviteyi gerçekleştirmeye yönlendirir (Dörnyei, 2001b; Brophy, 1998).

5. Aktiviteleri uygun şekilde uygulayın: Aktivitenin uygulanış biçimi de öğrencilerin güdülenmesini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Sınıfta yapılacak aktivitenin amacı ve yararı öğrencilere belirtilmelidir. Böylece öğrenci yapacağı aktivitenin değerini ve önemini anlamış olur. Ayrıca öğrencilerin aktiviteleri yapmalarına yardımcı olacak talimatlar açık ve net olarak verilmelidir. Öğretmen gerekirse aktiviteyi örnek olarak gerçekleştirmelidir. Aktivitenin nasıl yapılacağını anlamayan veya yaparken zorlanan bir öğrencinin başarı beklentisi de azalır. Aktiviteye verilen değer ve öğrencinin aktiviteyi başaracağına olan inancı önemlidir (Dörnyei, 2001b, 1994). Bu 2 durumdan biri bile eksik olsa öğrenci aktiviteyi gerçekleştirmek için yeterli çabayı göstermez (Brophy, 1987: 43).

6. Öğrencilere olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim sağlayın: Öğretmenin öğrencilere verdiği etkili geri-bildirim öğrencilerin öz-güvenlerin ve öz-

değerlerinin gelişiminde etkisi büyüktür. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin hatalarını düzeltirken veya onları eleştirirken dikkatli olmalıdır. Öğretmenin sarf ettiği küçük bir sözün bile öğrenci üzerine ne derece etkili olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin ilerlemeleri hakkında bilgi vermeli ve odaklanmaları gereken noktaları vurgulamalıdır (Dörnyei, 2001b, 1994, Williams ve Burden, 1997; Crookes ve Schmidt, 1991). Öğrenciler gösterdikleri başarı ve sarfettikleri çabanın takdir edilmesini beklerler. Ödül ve övgü öğrencinin öğrenme sürecinden tatmin olmasını sağlar. Fakat bu gibi dışsal güdülerin öğrencilerin yeni birşeyler öğrenme ve kendini geliştirme gibi sahip olduğu üstün hedeflerin önüne geçmesi önlenmelidir (Dörnyei, 2001b).

7. Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurun: Öğretmeniyle iyi ilişkiler kuran öğrenciler sınıfta kendilerini daha iyi hisseder ve yapılan aktivitelere katılmakta daha isteklidirler (Csikszentmihalyi, 1997). Öğretmenler öğrencilere birer birey olarak değer verdiklerini hissettirmelidir. Ayrıca öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih ve duygularına karşı duyarlı olmalı ve onları anlamaya çalışmalıdır (Dörnyei, 2001b, 1994a). “Öğretmenin öğrenciyi dinlemesi ona verdiği değeri gösterir” (Dörnyei, 2001b: 37).

8. Sınıfta istekli ve içten tavırlar sergileyerek öğrencilere örnek olun: Bir öğrenci öğretmenin yaptığından zevk alıp almadığını kolaylıkla anlayabilir. Öğretmekten zevk alan ve bunu sınıfta gösterebilen öğretmenin öğrencilerin öğrenmeye istekli olmasında rolü büyüktür. Öğretmende bu istekliliği ve tutkuyu gören öğrenci öğrenmeye de aynı istekliliği duyar (Csikszentmihalyi, 1997: 33). Bu nedenle öğretmen güleryüzlü, içten, istekli tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarından zevk aldığını öğrencilere hissettirmelidir (Dörnyei, 2001b, 1994a).

9. Öğrencilerin öğrenme sürecini ve ilerlemelerini ciddiye alın: Eğer öğrencilerin öğrenmelerini ve ilerlemelerini ciddiye alırsanız, onlarda bu ciddiyeti ve verilen önemi hissederek aynı ciddiyetle öğrenme sürecinde yer alır, verilen sorumlulukları yerine getirirler. Öğretmen sadece maaş almak için sınıfta olmadığını göstermelidir. Geri kalmış öğrencilere ders dışında az da olsa zaman ayırmak, sınav ve ödev kağıtlarını zamanında kontrol etmek öğretmenin işine duyduğu sorumluluğu gösterebilir (Dörnyei, 2001b, 1994a). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerden

beklentilerini yüksek tutması da önemlidir. Rosenthal ve Jacobson (1968)' a göre öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri düşük olmamalıdır. Aksi takdirde öğrencinin sahip olduğu potansiyel ortaya çıkamayabilir (Akt.: Dörnyei, 2001b: 35). Öğrencinin başarılı olacağına inanması için öncelikle öğretmenin buna inanması gereklidir.

10. Öğrencilerin hedef bilincini arttırın: Öğretmenler öğrencileri başarıya götürecek hedefleri saptayarak onlara öğrenim sürecinde rehber olurlar. Öğrenciler ancak belirlenmiş bir hedef için çaba sarfeder. Net, ulaşılabilir hedefler öğrencilerin daha etkili performans sergilemelerine neden olur. Genel olan hedefler daha belirli hale getirilmeli, uzun vadeli hedefler de belirli alt hedeflere bölünmelidir. (Maccormich ve Pressley, 1994: 38). Örneğin her üniteyle ilişkili hedefleri belirtmek ve ünite sonrası bu hedeflerin ne oranda gerçekleştirildiği konusunda değerlendirme yapmak yararlıdır. Ayrıca, öncelikle uzun vadeli bir hedef saptayarak sonrasında bu hedef doğrultusunda alt-hedefler saptamak sınav, quiz gibi değerlendirmelerin öğrenciler üstünde yarattığı olumsuz baskıyı hafifletebilir (Brown, 2001: 79). Öğrenciler arasında ortak hedef bilincinin arttırılması da sınıfta bir birliktelik ve uyum sağlanması için gereklidir (Dörnyei, 2001b, 1994a). Ayrıca öğrenciler kendilerine kısa-vadeli hedefler saptamaları için teşvik edilmelidir. Çünkü dışardan empoze edilen hedefler zamanla etkinliğini kaybedebilir veya öğrencilerin baskı altında hissetmesine yol açabilir (Dörnyei, 2001b, 1994a; Slavin, 2000; Brophy, 1998).

11. Öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğini arttırın: Öz-kararlılık kuramı öğrenen özerkliğinin öğrenci güdülenmesini arttırdığını vurgulamıştır. Başkalarının isteği veya arzusu doğrultusunda hareket etmeye zorlanmak yerine bağımsız ve aktif şekilde seçim şansına sahip olmak öğrencilerin öğrenmeye daha olumlu bakmalarına neden olur (Burden, 1999: 156). Özerklik dışsal denetimin öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerini hafifletir. Dörnyei (2001b: 104-106) öğrenen özerkliğinin desteklenmesi için yapılması gereken bazı öneriler sunmuştur: Öğretim sürecinde öğrencilere öğretim materyalleri, aktiviteler, ne zaman ve nasıl değerlendirilecekleri, çalışma arkadaşlarının seçimi vb. konularda tercih hakkı tanınması, öğrencilerin hatalarını kendilerinin ya da arkadaşlarının düzeltmesine izin verilmesi, öğrencilerin

öğrenim sürecinde portfolio hazırlama, değerlendirme formu doldurma gibi etkinliklerle kendilerini değerlendirmelerine olanak verilmesi, öğrencilerin öğretim sürecinde sorumluluklar üstlenmesi (bireysel çalışma, ev ödevleri vb.), öğretmenin sınıf lideri olarak baskı ve kontrolü (tehdit ve ceza kullanımı vb) en aza indirmesi öğretim sürecinde öğrenen özerkliğini destekler. Fakat sınıfta öğrencilere kontrol ve tercih hakkı tanınırken dikkatli olunması gereklidir. Good ve Brophy (1994: 228)'nin de belirttiği üzere insanlara yaptıklarına değer vermelerini sağlayacak en basit yol onların neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarına karar vermelerine izin vermektir. Okul eğlence için hizmet veren bir yer değil önceden oluşturulmuş bir program doğrultusunda öğrencilerin öğretim görmeleri için hizmet veren bir eğitim – öğretim kurumudur. Bu nedenle okul programlarında öğrencilere ilgileri doğrultusunda aktivite seçmelerine fırsat veren bazı esneklikler ve olanaklar bulunabilir. Fakat çoğu zaman öğretmenler bu programın gerektirdiği aktivite ve çalışmalara öğrenci katılımını bir şekilde teşvik etmek durumundadır (Akt.: Dörnyei, 2001b: 108).

1.2. Araştırmanın Önemi

1990 lardan itibaren yabancı dil öğrenme sürecinde güdülenmenin karmaşık yapısını çözmeye yönelik çalışmalar artmıştır. Bu çalışmalar,

1. Öğrenme sürecindeki öğrencinin kişisel özellikleri gibi (örn. başarı ihtiyacı, özyeterlilik, özgüven) bilişsel unsurları vurgulayarak,

2. Eğitim Psikolojisinde genel psikolojide ortaya çıkmış güdülenme kuramlarını (örn. hedefle ilişkili kuramlar, kayanağına bakma kuramı vb.) 2. dil öğretimi alanına adapte ederek,

3. 2. dil öğrenme sürecinin öğrenme durumları boyutunda (derste uygulanan metod ve teknikler, kullanılan öğretim materyalleri, öğretmen davranışları) güdülenmeyi etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlere değinip öğretmenlere ders sürecinde uygulayabilecekleri güdüleme stratejileri hakkında öneriler sunarak, güdülenmeyi psikolojik bir olgu olmaktan çıkarıp daha yönetsel ve kullanılabilir bir alana çekmiştir (Cheng ve Dörnyei, 2007: 154).

Böylece yabancı dil öğretiminde güdülenme üzerine yapılacak deneysel ve betimsel çalışmaların önü açılmıştır. Bu çalışmalar ve araştırmaların sonuçları sosyo-kültürel farklar nedeniyle ülkemizde aynı sonuçları vermeyebilir. Güdülenme dinamik bir yapıdır. Güdüsel etkenler kültürel, kurumsal ve hatta bireysel farklılıklar nedeniyle değişiklik gösterebilir (Dörnyei ve Csizer, 1998: 224).

Yapılacak bu araştırma yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde son dönem ortaya çıkan güdülenme üzerine olan bulguları da temel alarak gerçekleştirilecek ve ileride yapılacak diğer çalışmalara da örnek olabilecektir. Güdülenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve öğretmenlerin öğrencilerin güdülenme seviyelerini arttırmadaki ya da azaltmadaki rolü göz önüne alındığında, araştırmanın öğrenme-öğretme süreci ve dolayısıyla program geliştirme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı;

1. Güdülenme eksikliğine yol açan etkenleri belirlemek
2. Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini uygulama sıklıklarını saptamak
3. Öğrencilerin öğretmenlerin uyguladıkları bu güdüleme stratejilerine ilişkin görüşlerini saptamak
4. Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıkları ile öğrencilerin bu stratejilere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak
5. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Yabancı Dil öğretmenlerine ve Program Geliştirme uzmanlarına öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için çeşitli yollar önermek ve onların öğrencilerin beklentilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi program geliştirme ve uygulama sürecinde sıkıntılar yaşanmakta ve öğrenciler İngilizceyi etkili ve yeterli şekilde öğrenememektedirler. İngilizce sınıflarında güdülenme eksikliği çeken, derse karşı ilgisiz, aktivitelere katılmada, görevleri gerçekleştirmede isteksiz ve hatta sinirli öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin zamanla yabancı dil öğrenmede kendilerine duydukları güven ve özsaygıları azalır ve hatta yok olabilir. Bu nedenle

öğretmenler ve program geliştirme uzmanları ingilizce öğrenme sürecinde hangi etkenlerin öğrencilerde güdülenme eksikliğine yol açtığını bilmelidirler. Bu doğrultuda etkili, güdülenmeyi artırıcı öğretim programları geliştirilmeli ve öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Bu araştırma ile öğretme - öğrenme sürecinde etkisi olan psikolojik temelli güdüsel etkenlerin bu sorunların çözümlenmesinde yer almasını sağlamak ve uygulamaya yönelik öneriler getirmek amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi:

Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörler ve öğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejileri nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Anadolu Lisesi 9.sınıf öğrencilerinin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Anadolu Lisesi 9. sınıf ingilizce öğretmenlerinin sınıfta güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarının oranı nedir?

3. Anadolu Lisesi 9. sınıf ingilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıkları kıdem yıllarına göre değişmekte midir?

1.4. Sayıtlar:

1. Anadolu Lisesi 9.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ölçme aracındaki maddelere verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini ifade etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Anadolu Lisesi 9. sınıf ingilizce dersi ile sınırlıdır.

2. Denizli’ de bulunan TEV, Denizli Anadolu Lisesi, Nevzat Karaalp Anadolu Lisesi, Nalan Kaynak Anadolu Lisesi, Lütfi Ege Anadolu Öğretmen Lisesi,

Mustafa Kaynak Anadolu Lisesi' ndeki toplam otuz 9. sınıf şubesinde rastgele seçilen 26 şubedeki ölçme araçlarına cevap veren 648 öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri görüşleri ile sınırlıdır.

4. 2007-2008 Eğitim - Öğretim yılı Bahar Dönemi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada sıkça geçen kavramlar aşağıda tanımlanan anlamda kullanılmıştır.

Güdülenme: “Harekete geçmek için bilinçli olarak karar vermeye neden olan, önceden belirlenmiş bir hedefe (ya da hedeflere) ulaşmak için harcanan fiziksel ve entellektüel çabanın artmasını sağlayan, bilişsel ve duyuşsal uyanma durumu” (Williams ve Burden, 1997: 120).

Güdülenme Eksikliği: “Belirli dışsal faktörler nedeniyle, bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik ortaya çıkan niyetin veya devam eden eylemin temelindeki güdülenme kaynağının azalması” (Dörnyei, 2001a: 143).

Güdüleme Stratejileri: “Öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkiler yaratabilmek amacıyla uygulanan bilinçli öğretmen davranışları” (Dörnyei,2001a: 2).

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde 2.dil öğretiminde güdülenme üzerine yapılan araştırmalar incelenmiş ve tarih sırası göz önüne alınarak özetlenmiştir.

2.1. Güdülenmeyi etkileyen faktörleri saptamaya yönelik araştırmalar:

Gorham ve Christophel (1992) İngilizce iletişim dersi alan üniversite öğrencilerinin güdülenmelerini etkileyen faktörleri saptamak amacıyla çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada veri toplamak amacıyla öğrencilere açık uçlu soru sorulmuştur: “Bu derste güdülenmenizi olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?”. Araştırma sonucunda 3 önemli kategori oluşturulmuştur:

1. Bağlamsal faktörler (%21): Öğrencinin güdülenmesinde İngilizce dersini almadan önce de etkili olan ve öğretmenin kontrolü dışındaki faktörler
2. Format ve yapıyla ilişkili faktörler (%36): Değerlendirme veya ders kitabı gibi öğretmenin kısmen etkili olduğu faktörler
3. Öğretmen davranışlarıyla ilişkili faktörler (%43): Öğretmenin öğrenci güdülenmesinde direk etkin olduğu faktörler

Araştırmanın sonucunda öğretmenin öğrenci güdülenmesinde büyük oranda etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacılar farklı boyutlardan sonuçları değerlendirerek öğrencilerin görüşlerine göre “güdülenmeyi olumlu etkileyen faktörlerin öğrenci kaynaklı olduğu fakat olumsuz etkileyen faktörlerinse öğretmen kaynaklı olduğu” sonucuna varmışlardır.

Chambers (1993) öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini saptamak amacıyla İngiltere de 4 okulda öğretmenleri tarafından isteksiz olarak nitelendirilen 191 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Aynı anket 7 öğretmene de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. Güdülenmeyi etkileyen olumsuz etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri: psikolojik faktörler, dile yönelik olumsuz tutumlar, sosyal çevrenin olumsuz etkisi, coğrafi ve tarihi faktörler. Bir öğretmen, öğrencilerin dil dersini isteyerek seçmediklerini ve İngilizce öğrenmenin onlara bir yarar sağlayacağını düşünmediklerini, gerçek yaşamlarıyla dil öğrenmeyi bağdaştıramadıklarını belirtmiştir. Diğer bir öğretmen ise öğrencilerin sınıf dışında örneğin ev ortamında İngilizceyle ilgili olmadıklarını ve aileleri tarafından teşvik edilmediklerini belirtmiştir. Güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri ise farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sadece %14' ü olumsuz etken olarak İngilizce öğrenmenin gereksiz oluşunu belirtmiştir. %50' den fazlası ise farklı nedenler ortaya koymuştur. Öğretmenlerin anlaşılır açıklamalar yapmaması, etkili öğretim metotları kullanmaması, öğrencileri eleştirmesi, anlamadıkları zaman onlara bağırması öğretmenle ilişkili faktörler olarak saptanmıştır. Diğer önemli faktörler ise sınıfın küçük olması, sınıf mevcudunun fazla oluşu, ailenin teşvik etmemesi, öz-güven eksikliğidir. Chambers (1993) araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılığa dikkat çekerek etkili bir öğretim için öncelikle öğrencilerin neler düşündüğünü anlamak ve fikirlerini sormak, en önemlisi onları tanımak gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörün sadece dil öğrenmeye değil genel olarak öğrenmeye yönelik olduğunun altını çizerek bu bağlamda aile ve sosyal çevrenin öğrenci güdülenmesinde büyük etkisi olduğunu belirtmiştir.

Clement, Dörnyei ve Noels (1994) İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlar, dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan kaygı, öğrencilerin güdülenme yoğunlukları (gösterdikleri çaba), sınıf atmosferi ve uyumunun öğrenci başarısında ne derece etkili olduğunu saptamak amacıyla Macaristan'daki 301 ortaokul son sınıf öğrencisi üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlerden öğrencilerin her birini İngilizce öğrenme başarıları ve sınıf içi davranışları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin dil öğrenme başarısını etkileyen 3 temel faktör ortaya çıkmıştır: hedef dilin toplumuyla bütünleşme amacı, özgüven ve sınıf içindeki öğrenme süreci (sınıfın uyumu).

Christophel ve Gorham'ın (1995) önceki yürüttükleri çalışmanın geçerliliğini ölçmek amacıyla aynı açık uçlu soruyu İngilizce iletişim dersi alan üniversite öğrencilerine tekrar sormuşlar ve benzer sonuçları almışlardır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere davranışları ve tavırlarıyla yakınlık göstermesinin öğrenci güdülenmesini olumlu etkilediği saptanmıştır.

Gorham ve Millette (1997) Gorham'ın daha önceki çalışmalarını (1993,1995) temel alarak daha kapsamlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinde önemli farklılıklar olup olmadığını saptamak amacıyla çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak öğrenci ve öğretmenlerin belirli faktörler konusunda benzer görüşleri olduğu saptanmıştır. Bu benzer görüşler sınıf içi dinamiklerinin güdülenmede etkili olduğuna ilişkindir. Saptanan ortak görüşlere rağmen öğretmenler farklı olarak öğrencilerin güdülenme eksikliğini performansla ilişkili nedenlere bağlamışlardır: öğrencilerin gösterdiği başarısızlık, öğrenme için gerekli olan öncül becerilerin veya bilginin eksik oluşu, öğrencilerin yoğun çalışma temposu vb. Öğrenciler ise güdülenmelerinin olumsuz etkilenmesinin nedeni olarak büyük oranda öğretmenlerini belirtmişlerdir: yetersiz ders anlatımı, öğretirken hevesli ve istekli olmayışı, derste kullandığı öğretim metotları ve uyguladığı aktiviteler vb.

Oxford (1998) güdülenmeyi olumsuz etkileyen faktörleri saptamak amacıyla lise ve üniversitede okuyan 250 Amerikalı öğrenciye kompozisyon yazdırmıştır. Kompozisyonu yazdırırken “öğretmenle düştüğünüz bir anlaşmazlığı açıklayınız”, “kendinizi rahatsız hissettiğiniz sınıf ortamını açıklayınız” vb. sorular yöneltilerek öğrencilerden daha ayrıntılı bilgiler de alınmıştır. Kompozisyonların içerik analizi yapıldığında 4 ana kategori saptanmıştır:

- Öğretmenin öğrencilerle olan ilişkisi: Öğretmenin öğrenciyi önemsememesi, öğrencilerle münakaşaya girmesi, aşırı eleştirel tutumu, bazı öğrencileri diğerlerinden üstün tutma vb.
- Öğretmenin derse ve derste yapılanlara yönelik tutumu: Öğretmenin derste isteksiz oluşu, yetersiz sınıf yönetimi, açık fikirli olmayışı vb.

- Öğretmen ve öğrencilerin uyguladıkları strateji farkı: Öğretmenin konuyu anlatırken ayrıntıya inmesi, sınıfta çok ciddi durması vb.

- Sınıfta uygulanan aktivitelerin özellikleri: Aktivitelerin öğrencilerin yaşamları, ihtiyaç ve ilgileriyle ilişkisiz oluşu, öğrencileri zorlaması, sınıfta tekrar yapılmaması vb.

Ushioda (1998) güdülenmeyi etkileyen olumsuz etkenleri saptamak amacıyla 20 İrlandalı Fransızca öğrenen üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada olumsuz güdülerin, bireysel faktörlerden (olumsuz öz-algılama, alınan düşük notlar vb.) kaynaklanmadığı direkt kurumsal olduğu ortaya çıkmış ve olumsuz faktörlerin çoğunun sınıfta uygulanan öğretim metodlarından ve aktivitelerden kaynaklandığı saptanmıştır. Bu doğrultuda Ushioda (1998) öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz deneyimlerin üstesinden gelebilmeleri için öz-güdüleme stratejilerini önermiştir: öğrencilerin kendilerine kısa vadeli hedefler belirlemeleri, kendileriyle olumlu güdülenmelerini artırıcı konuşmalar yapmaları, İngilizcenin zevkli yönlerini keşfetmeleri (İngilizce film izleme, müzik dinleme, turistlerle konuşma vb.)

Dörnyei (1998b) güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörleri saptamak amacıyla öğretmenleri tarafından isteksiz olarak nitelen Budapeşte'deki farklı okullardan 50 ilköğretim öğrencisi üzerinde araştırma yapmıştır. İçerik analizi sonucunda yapılan gruplamada en fazla oranın (%40) direkt öğretmen davranışlarıyla (öğretmenin kişiliği, yetersiz bilgiye sahip oluşu, öğretim metodları, öğrencilerle olan olumsuz ilişkileri) ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir yüksek oran ise (%17) öğrencilerin öz-güven eksikliğine bağlıdır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin öz-güven eksikliği sınıfta yaşadıkları başarısızlıklardan kaynaklanmaktadır. Öyleyse bu olumsuz faktör de direkt olmasa da dolaylı olarak öğretmene bağlıdır. Oluşturulan diğer kategorilerin her biri ise yaklaşık %10 luk bir orana sahiptir: yetersiz okul imkanları (sınıfın çok kalabalık olması, çok sık öğretmen değişikliği yapılması), 2.dile yönelik olumsuz tutumlar (İngilizcenin seslerini sevmeme, telaffuzundan ve dilbilgisi yapısından hoşlanmama). Diğer önemli olumsuz etkenler ise sırasıyla 2.dilin zorunlu oluşu, öğrenilen diğer yabancı dilin olumsuz etkisi, Öğrenilen dilin

toplumuna yönelik olumsuz tutumlar, sınıftaki grup üyelerin olumsuz davranışları, ders kitabının sevilmemesidir.

Noels, Clement ve Pelletier (1999) öğretmen davranışlarının öğrenci güdülenmesindeki etkisini saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişimin (öğrencinin özerkliğini desteklemesi, olumlu dönüt sağlaması) öğrencilerinin özgür iradelerinin gelişiminde ve öğretim sürecinden hoşnut kalmalarında dolayısıyla güdülenmelerinin artmasında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Nikolov (1999) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri ve tutumlarını saptamak amacıyla çalışma yapmış ve Macaristan'da sayıları 84 ve 45 arası değişen 3 ayrı yaş grubundaki ilk öğretim öğrencisine, 8 yıl boyunca her öğretim yılının bahar döneminde yabancı dil öğrenme nedenlerini sormuştur. Sonuç olarak en önemli 2 nedenin öğrenme ortamı ve öğretmene yönelik olumlu tutumlar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmenleri destekleyici, adil ve anlayışlı olduğu ve öğretmenlerinin onları sevdiği, onlara bağırmadığı ve sinirlenmediği için İngilizce çalışmaya istekli olduklarını vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğrencilerin sınıfta yapılan aktivitelere ve çalışmalara yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. Öğrencilerin dışsal bir gerekçe (devam zorunluluğu, not kaygısı vb.) olmasa da derse katılmaya istekli olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonucu olarak bu olumlu tutumlarla öğretmenle kurulan duygusal bağın önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca daha küçük yaştaki öğrencilerin sınıfın eğlenceli ve rahat olmasına ve öğretmene daha fazla önem verdikleri fakat yaşları ilerledikçe öğretmenin verdiği ödül, takdir, övgü gibi dışsal güdülerin etkisinin azaldığı ve özgüvenin ve de araçsal (İngilizceden yarar sağlama amaçlı) güdülerin daha etkili olduğu görülmüştür. Yaşa bağlı olarak İngilizce öğrenme nedenlerinde farklılıklar ortaya çıksa da ders sürecinin ilgi çekici ve içsel güdülenmeyi arttırıcı olması her yaştaki öğrencinin belirttiği güdüleyici etken olarak saptanmıştır.

Tagaki (2005) güdülenmeyi etkileyen olumlu ve olumsuz faktörleri saptamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenin öğrenci güdülenmesinde etkin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Güdülenmeyi etkileyen olumlu faktörler İngilizce konuşabilme yetisi, Sınıfta yapılanların kişisel ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerle ilişkili

olması, Aktivitelerin yeterli ölçüde zorlayıcı olması, Öğretim stili, Övgü, başarı hissi olarak saptanmıştır. GÜdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörler ise sınıfın seviyesinin uygun olmaması, Öğretmenin olumsuz davranışları (öğrencinin hatalarına gülmesi), Öğretmenin tembel oluşu (derse geç kalması), derslerin monoton geçmesi, sınıf arkadaşlarının olumsuz tutumları olarak saptanmıştır. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu olumlu ilişkiler (öğretim stili, öğretmenin olumlu tutumları) ve aktivitelerin kişiselleştirme yoluyla ilgi çekici hale getirilmesi Dörnyei ve Csizer (1998)' in yaptıkları araştırmada çıkan sonuçlarla örtüşmektedir.

Yalçın (2005) Gazi Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulu'nda İngilizce öğrenimi gören öğrencilerin güdülenme seviyelerini saptamak, güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin görüşlerini almak ve öğretmenlerin uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşlerini sormak amacıyla 310 öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda öğrencilerin çoğunlukla araçsal olarak(bazı amaçlarına ulaşabilmek için) İngilizce öğrenmeye güdülendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarısızlıktan çok etkilendiği saptanmıştır. Öğrencilerin öz-değerlerindeki(kendilerini ne kadar değerli bulduklarına dair kişisel görüşlerindeki) herhangi bir düşüş güdülenme seviyelerini azaltmaktadır. Aynı zamanda öğretim materyalleri öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler ders kitabını sevmedikleri için İngilizce öğrenme istekleri azalmıştır. Öğrencilerin güdülenme seviyelerini arttırmaya yönelik stratejiler önerebilmek için, çalışmada öğrencilere literatürden alınmış bazı stratejilere yönelik görüşleri sorulmuştur. Saptanan sonuçlara göre bir strateji listesi oluşturulmuştur:

- 1.Öğretmenler öğrencilerle iyi ilişkiler kurmalıdırlar.
- 2.Öğrenciler gerçekçi, öğrenmeye yönelik hedefler saptamaya yönlendirilmelidirler.
- 3.Öğretmenler sıcak, destekleyici bir sınıf ortamı yaratarak öğrenciler arasında iyi ilişkiler oluşmasını sağlamalıdırlar.
- 4.Öğrenciler hak ettikleri zaman övülmelidirler.

5.Eğitim süresince öğrencilere mümkün olduğu kadar çok seçenek sunulmalıdır.

6.Eğer mümkünse derse devam isteğe bağlı olmalıdır.

7.Sınıf içi aktiviteler gerçek hayatı yansıtabak biçimde seçilmelidir (Yalçın, 2005: 89).

Çiftçi (2005) üniversite öğrencilerinin güdülenmelerine etki eden faktörlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini saptamak amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu” da İngilizce dersi alan 305 öğrenci ve İngilizce dersi veren 45 öğretmen üzerinde çalışma yapmıştır. Verileri saptamak amacıyla öğrencilere açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında önemli farklılıklar saptanmıştır. Çoğu öğrenci (%25) öğretmenlere yönelik olumlu tutum sergilemektedirler. Fakat sınavların güdülenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (%15.43). Öğretmenler ise çoğunlukla kullanılan metot ve tekniklerin (%48) ve öğretmen davranışlarının (%38), iyi bir kariyer edinme isteğinin (%21) öğrencilerin güdülenmelerini olumlu etkilediğini, çevresel ve fiziksel koşulların (%42) ise olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin güdülenmeleri öğretmen, sınavlar ve çevresel koşullardan büyük oranda etkilenmektedir.

Trang ve Baldauf (2007) güdülenme düşüklüğüne neden olan faktörleri saptamak amacıyla Vietnam”daki 100 üniversite öğrencisine kompozisyon yazdırmıştır. Kompozisyonda öğrencilere 3 soru yöneltilmiştir:

1.İngilizce öğrenme sürecinde hiç güdülenme düşüklüğü yaşadınız mı? Neden?

2.İngilizce öğrenmeye istekli misiniz? İngilizce öğrenmeye tekrar istekli olmanızı sağlayan etkenler neler oldu?

3.Size göre güdülenme nasıl arttırılabilir?

%88 oranında öğrenci geçmişte bir şekilde güdülenme düşüklüğü yaşadığını veya halen yaşamakta olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin belirttiği olumsuz güdümler içerik analizi yapılarak 4 ana kategoride toplanmıştır:

İçsel nedenler (%36)

- İngiliz diline yönelik olumsuz tutumlar (%16)
- Geçmişte yaşanan olumsuz deneyimler, başarısızlıklar (%17)
- Öz-değer eksikliği (%3)

Dışsal nedenler (%64)

- Öğretmenle ilişkili nedenler (%38)
 - Öğretmen davranışları
 - Öğretmenin yeterliliği
 - Öğretim metodları
 - Not ve değerlendirme
- Öğrenme Ortamı (%21)
 - Sınıf Atmosferi
 - İngilizceyi kullanma fırsatı
 - İngilizce öğrenme olanakları
 - Ders Saati
 - Ders Kitabı
- Diğer nedenler (%5)
 - Zorunluluk
 - Yapılan olumsuz değişiklikler

Çalışmanın sonucunda olumsuz etkenlerin çoğunun dışsal olduğu ortaya çıkmıştır. Dışsal faktör olarak öğretmenle ilişkili olanlar en büyük orana sahiptir.

İngilizcede gelişim gösterme, İngilizceye yönelik tutumların olumlu yönde değişimi, öğretmenin daha istekli, ilgili oluşu ve daha az eleştirmesi, öğretmenin kullandığı öğretim metotlarının daha etkili oluşu, öğretmenin desteği ve öğrencileri teşvik etmesi, öğretmenin övgüsü ve takdiri vb. faktörler de öğrencilerin güdülenmelerini arttırıcı faktörler olarak saptanmıştır.

Keblawi (2007) İngilizce öğreniminde güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörleri saptamak amacıyla İsrail’de 294 Arap öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplamak için kompozisyon yazdırılmış ve arkasından 25 öğrenci ve 10 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda 2 ana kategori oluşturulmuştur:

1.Öğrenme bağlamıyla ilişkili faktörler (%63)

- Öğretmenin öğretim stili (%46.6): Öğretim tarzı, materyalleri sunuş ve aktiviteleri uygulama şekli, kişisel özellikleri, öğrencilere davranış tarzı
- Sınıf ortamı (%35.3): Sınıftaki öğrenci ilişkileri
- Önceki deneyimleri (%14.4): Önceki öğretmenleriyle olan olumsuz ilişkileri
- Ders kitabı ve öğretim materyalleri(%6)

2. İngilizce’ye yönelik tutumlarla ilişkili faktörler (%64)

- İngilizcenin zor bir dil oluşu: İngilizce kelimeleri akılda tutamama, İngilizce dilbilgisini anlayamama, İngilizce konuşamama vb.
- İngilizceden, telaffuzundan hoşlanmama

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci güdülenmesinde direkt ya da dolaylı olarak etkin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngilizceyi öğrenirken zorlanmanın da öğrencinin güdülenmesi üzerinde önemli etkisi vardır. Öğrenirken zorluk çeken öğrenci İngilizceye yönelik olumsuz tutumlar geliştirmektedir

2.2. Güdüleme Stratejileriyle ilişkili alışmalar

Wilson ve Wilson (1992) yetişkinlerin İngilizce ğreniminde güdülenmelerine etki eden faktörleri saptamak amacıyla çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda aile ve okul çevresi unsurlarının içerisinde ğretmen desteğinin önemli yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Dörnyei ve Csizer (1998: 215) ğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejilerinin sıklığını ve öğretmenlerin bu stratejilere yönelik görüşlerini saptamak amacıyla Macaristan’da 200 İngilizce ğretmeni üzerinde çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin önemli gördüğü 10 temel güdüleme stratejisi saptanmıştır:

- 1.Davranışlarınızla ğrencilere örnek olun.
- 2.Sınıfta hoş, rahat bir ortam yaratın.
- 3.Aktiviteleri uygun biçimde, gerektiği gibi uygulayın.
- 4.Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurun.
- 5.Öğrencilerin z-güvenlerini arttırın.
- 6.Ders sürecini ilgi çekici yapın.
- 7.Öğrencilerin özerkliğini destekleyin.
- 8.ğrenme sürecini öğrencilerin ilgi,ihtiyaç ve beklentilerine göre kişiselleştirin.
- 9.Öğrencilerin belirli bir amaca yönelik çalışmalarını sağlayın.
- 10.Öğrencileri hedef dilin kültürü hakkında bilgilendirin

Çalışmada ğretmenlerin gerektiği sıklıkta uygulamadığı stratejiler öğrencilerin hedef bilincini arttırmayla ilişkili stratejilerdir. Ayrıca ğretmenin istekli ve içten davranışlarıyla öğrenciye örnek olmasıyla ilişkili stratejiler de öğretmenlerin göz ardı ettiği davranışlar arasındadır. Öğretmenler tarafından yeterli sıklıkta

uygulanmayan diğer stratejiler ise öğrencilerin düzenli olarak başarıyı tatmalarını sağlamak, yeterli oranda zorlayıcı aktiviteler uygulamak ve aktiviteleri uygularken açık,net anlaşılır açıklamalar yapmaktır.

Tuckman (2003) öğrenme ve güdüleme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilere 4 temel strateji hakkında bilgilendirmiştir: Orta düzeyde risk alımı, çalışma sonunda ortaya çıkan ürünün sorumluluğunu üstlenme, öğrenme ortamı hakkında bilgi sahibi olma, öğretmenin verdiği geri bildirimden yararlanma. Çalışmanın sonucunda bu stratejileri uygulayan öğrencilerin güdülenme ve başarılarında artış gözlemlenmiştir. Öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluklar verme, risk almaları için cesaretlendirme öğrencilerde öz-güven duygusu geliştirmede etkilidir. Dolayısıyla bu stratejiler güdülenme düzeyini arttırmada etkin stratejiler olarak saptanmıştır.

Hancock (2003) sözle yapılan övgünün öğrencilerin güdülenmesi, ev ödevi yapma alışkanlıkları ve sınıf içi başarısı üzerindeki etkisini saptamak amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda olumlu yönde övgü alan öğrencilerin almayanlara kıyasla güdülenme seviyelerinde ve sınıf içi başarılarında artış saptanmıştır.

Taşpınar (2004) öğretmen ve öğrencilerin öğretmenlerin aktivitelerle ilişkili güdüleyici strateji kullanımına yönelik algılamalarını saptamak amacıyla Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce dersi veren 13 öğretmen ve bu derslere devam eden 261 öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kendi strateji kullanımına yönelik algılamaları öğrenci görüşlerinden daha olumlu çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenler sınıfta aktiviteleri uygularken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine daha fazla önem vermelidirler ve öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttıracak biçimde aktiviteleri uygulamalıdır.

Yücel (2005) öğretmenlerin güdüleme stratejilerinin kullanımına yönelik algılamalarını ve bu stratejileri kullanım sıklıklarını saptamak amacıyla Muğla Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki 33 öğretmen üzerinde bir çalışma

yapmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin aktivitelerin güdüleyici özelliklerine yönelik düşüncelerine de yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin büyük oranda güdüleme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin nadiren kullandıkları stratejiler ise sınıf dışı aktiviteler düzenleme ve anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmektir. Öğretmenlerin her zaman kullandıklarını belirttikleri 11 strateji ise aktivite uygulaması(3), öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma(4), öğrencilerin öz-güvenini geliştirme(1), kaygıyı azaltma(2) ve İngilizcenin yararını vurgulamayla(1) ilişkilidir. Öğretmenlerin önem verdiği fakat yeterli sıklıkta uygulayamadığı stratejiler ise öğrencilere aktivite çeşitliliği sunma, ödüllendirme, ulaşılabilir, net hedefler belirleme, öğrencilere ne kadar ilerleme kaydettikleri hakkında bilgilendirme, anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmedir. Öğretmenlerin hem önem verdiği hem de yeterli sıklıkta uyguladığı stratejiler ise öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma, öğrencileri başarılı olduklarında övme, karşılaştırma yapmaktan kaçınma, başarı için asıl gerekenin çaba olduğunu vurgulama, öğrencileri risk almaları için teşvik etme ve İngilizcenin önemini vurgulamadır.

Öğretmenlerin etkili olduğunu düşündüğü stratejiler aktiviteleri gerektiği şekilde uygulama, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma, öğrenciler için net, ulaşılabilir hedefler saptama, çabanın önemini vurgulayarak öğrencilerin özgüveni arttırma, öğrencilerin hata yapma kaygısı duymadan risk alabilmelerini sağlama, sınıfta hoş, rahat bir ortam yaratma ve öğrencilere İngilizcenin önemini vurgulamadır. Ayrıca öğretmenler ödül ve övgünün önemini vurgulamışlardır.

Sakui (2006) İngilizceyi sevmeyen öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırmak amacıyla kendi güdüleme stratejilerini oluşturup sınıfta uygulamıştır. Bu doğrultuda öğretim stilini öğrencilerin ilgileri ve İngilizce seviyelerini göze alarak oluşturmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendi ilerlemelerinin farkında olmalarını sağlamıştır. Onları öğrenmeye teşvik etmiş ve her fırsatta övmüştür, ilerleme ve çabalarını takdir etmiştir. Ayrıca öğrencilerin kişisel ilgileri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmıştır. Bir öğretmen olarak onları değerlendirme ve yargılama amacıyla olmadığını hissettirmiştir. Birkaç ay içerisinde öğrencilerin İngilizceye yönelik algılamaları olumlu yönde değişmiştir.

Cheng ve Dörnyei (2007: 165-166) önceki yapılan çalışmanın daha kapsamlı olanını Tayvan’da 387 İngilizce öğretmeni üzerinde uygulamıştır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanma sıklıklarını ve bu stratejilere verdikleri önemi saptamaktır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin önemli bulduğu ilk on strateji belirtilmiştir:

1. Kendi davranışlarınızla öğrencilere örnek olun.
2. Öğrencilerin gösterdiği çabanın farkında olun ve başarılarını takdir edin.
3. Öğrencilerin öz-güvenlerinin gelişmesine yardımcı olun.
4. Sınıfta hoş, rahat bir ortam yaratın.
5. Aktiviteleri uygun ve anlaşılır şekilde uygulayın.
6. Öğrencilerin belirli bir amaç doğrultusunda çalışmalarını destekleyin.
7. Sınıfta ilgi çekici, içsel güdülenmeyi arttırıcı aktiviteler uygulayın.
- 8.2. dil öğrenmeye öğrencilerin değer vermesini sağlayın.
9. Sınıftaki öğrenciler arası uyumu destekleyin ve uygun grup normları oluşturun.
10. Öğrencilerin özerkliğini destekleyin

Yapılan iki araştırmada etkili beş güdüleyici stratejinin dördü benzer çıkmıştır.

1. Davranışlarınızla öğrencilere örnek oluşturun.
2. Öğrencilerin öz-güvenlerini arttırın.
3. Hoş, destekleyici sınıf atmosferi yaratın.
4. Aktiviteleri uygun ve anlaşılır şekilde uygulayın.

Macaristan’ daki İngilizce öğretmenlerinin önem vermediği fakat Tayvan’ daki öğretmenlerin önemli bulduğu stratejiler ise öğrencilerin çabalarını fark etmek ve başarılarını takdir etmek, sınıftaki öğrencilerin uyumunu sağlamak ve uygun grup normları oluşturmaktır.

Öğrencilerin özerkliğini desteklemek ise Tayvanlı öğretmenlerin öncelikli önem verdiği bir strateji değildir.

Gerektiği sıklıkta uygulanmayan makro stratejiler:

1.Sınıfta ilgi çekici ve güdülenmeyi arttırıcı aktiviteler uygulamak. Özellikle öğretmenler öğrencilerin belirli bir ürün ortaya çıkarmalarını sağlayan ve öğrencileri yeterli oranda zorlayıcı aktiviteler gerektiği sıklıkta uygulamamaktadırlar.

2.2.dilin kültürü hakkında öğrencileri bilgilendirmek.

Önem verilen fakat gerektiği sıklıkta uygulanmayan mikro stratejiler:

1.öğrencilere onları önemseydiğini, dikkate aldığını göstermek.

2.öğrencilerin ilerlemelerini takip etmek, başarılarını takdir etmek.

3.Ana dili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmek.

Çalışmanın sonucunda güdüleme stratejilerine verilen önemin ve kullanım sıklığının bağlamsal ve kültürel farklılıklara bağlı olarak değişebileceği saptanmıştır. Her iki bağlamda da önemli görülen stratejiler de vurgulanmıştır.

Vural (2007) İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri güdülemek için sınıfta yaptığı davranışlar konusunda öğretmen ve öğrenci algılarını araştırmak ve öğretmenlerin sınıfta yaptığı güdülenmeyi arttırıcı davranışları saptamak amacıyla Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan 138 öğrenci ve yedi İngilizce öğretmeni üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen ve öğrencilerin güdüleyici öğretmen davranışları ile ilgili algılarının, bazı farklılıklara rağmen benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve öğretmenlerin arkadaşça ve

destekleyici olmalarının en güdüleyici davranışlar olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenin öğrencilerin öğrenme ve başarılarını ciddiye alması, öğrencilere olumlu dönütler vermesi, derse eğlence , gülmece ve mizah katması, aktiviteleri yeterli zorlukta hazırlayarak ilgi çekici yapması, aktivite, ders sunum ve pratik tekniklerini çeşitlendirerek dersteki monotonluğu önlemesi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı stratejiler öğretmesi de öğrencilere göre etkili öğretmen davranışlarıdır. Öğrenciler başarı ve ilerlemelerinin öğretmenleri tarafından önemsenmesini ve fark edilmesini istemektedirler.

Öğretmenlerin önem verdiği davranışlar arasında öğrencileri daha çok çalışmalarını konusunda teşvik etmek ve önceden belirledikleri bir amaca doğru çalışmalarını istemek olduğu halde öğrenciler bu davranışları etkili bulmamışlardır. Ayrıca literatürde öğrencilerin özerkliğine verilen öneme rağmen hem öğrenciler hem de öğretmenler öğrenci özerkliğini desteklemeye yönelik davranışların bu derece etkili olduğunu düşünmemektedirler.

Öğretmenin hedef dilin kültürü hakkında bilgi vermesi, öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltmemesi, derste İngilizce konuşması, hataları öğrencilere düzelttirilmesi, öğrencilerden yüksek beklentiler içerisinde olması ve öğrencileri ödüllendirmesi de öğrenciler tarafından etkili görülmemiştir.

Maya (2007) yetişkinlerin güdülenmişliği ile aile ve okul çevresi arası ilişkiyi saptamak amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin beklenti ve desteğinin yetişkinlerin güdülenmeleri üzerinde olumlu etki yarattığı ortaya çıkmıştır.

Guillateaux ve Dörnyei (basımda) öğretmenlerin uyguladıkları güdüleme stratejilerinin öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerindeki etkinliğini saptamak amacıyla Güney Kore’ deki İngilizce öğretimi olan 40 sınıftaki 1300 öğrenci ve bu sınıflara ders veren 27 öğretmen ile deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada Dörnyei”nin oluşturduğu “2.dil öğreniminde süreç odaklı güdüleme modeli” nde yer alan stratejiler sınıfta öğrencilere uygulanmıştır:

- Temel güdüleme durumları yaratma: olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri oluşturma, hoş ve destekleyici sınıf ortamı yaratma, uygun grup normlarına sahip uyumlu grup ruhu oluşturma.

- Başlangıç güdülenmesini sağlama: öğrencilerin başarı beklentisini arttırarak ve derse ve hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak öğrencilerin derse olan istekliliklerini arttırma.

- Güdülenmeyi muhafaza etme ve koruma: öğrenme ortamı odaklı aktivitelerle ilişkili güdülenmeyi destekleme(ilgi çekici, zevkli, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileriyle ilişkili aktiviteler uygulama), öğrencilerin başarıyı tatmalarını sağlama, öğrencilerin özellikle İngilizce konuşurken yaptıkları hatalar nedeniyle kendilerini kötü hissetmemeleri için sınıfta olumlu sosyal kimlik edinmelerini sağlama ve öğrencilerin özerkliğini(kendi kendilerine karar verebilme yetisini) destekleme.

- Olumlu öz-değerlendirmeyi destekleme: Etkili ve öğrencileri çalışmaya teşvik edici geri bildirim sağlama, öğrencilerin başarı sonrası tatmin olmalarını sağlama, notları öğrencilerin içsel güdülenmesine zarar vermeyecek şekilde ve olumlu yönde kullanma, öğrencileri başarı ve başarısızlıklarının nedenini kendi değiştirebilecekleri, kendi kontrollerindeki nedenlere (çaba, uyguladıkları öğrenme stratejileri) bağlamalarını sağlama (Guilloteaux ve Dörnyei, 2007: 5-6).

Uygulamanın sonucunda güdüleme stratejilerinin öğrencilerin derse olan ilgi, istek ve katılımlarının artmasında, öğrencilerin dil yeterliliğiyle ilgili öz-güvenlerinin gelişmesinde ve kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM 3

3. MATERYAL YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörleri, öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin bu stratejilere ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın evrenini Denizli ili merkezdeki 6 Anadolu Lisesinde yer alan 30 9.sınıf şubesindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Denizli ili merkez Anadolu liselerindeki 30 9. sınıf şubesinden rastgele seçilen 26 şubedeki öğrenciler oluşturmaktadır.

“İngilizce Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Güdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörler” anketi örneklem grubundaki 14 sınıfta öğretim gören 370 öğrenciye uygulanmıştır. “Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri” anketi ise örneklem grubundaki 12 sınıfta öğretim gören 278 öğrenciye uygulanmıştır.

“Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları” anketi Denizli Merkez Anadolu Liselerindeki 9. sınıf deneyimi olan veya halen 9. sınıflarda ders veren toplam 41 İngilizce öğretmenine verilmiştir. 38 İngilizce öğretmeni anketi cevaplayarak geri vermiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımı Tablo 5” de belirtilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem Yılları	Öğretmen Sayısı (n)
1-10 Yıl	11
11 ve üzeri	27
Toplam	38

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlere ve iki ayrı öğrenci grubuna uygulanmak üzere üç anket kullanılmıştır. Anketlerin maddelerinin bazıları ilgili literatüre dayandırılarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, bazı maddeleri ise konuyla ilgili yapılmış anketlerden alınmıştır. Anketlere pilot uygulama yapılarak son şekli verilmiş ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

3.3.1. “Öğrencilerin Güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler” anketi

Araştırmadaki 1. alt problem olan öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörleri saptamak amacıyla ölçme aracı olarak anket geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır(Ek 1).

Bölüm 1 - Kişisel Bilgiler: Bu bölümünde öğrencilerin cinsiyetleri ve İngilizce dersinden aldıkları ilk dönem notları sorulmaktadır.

Bölüm 2 - Bu bölümde öğrencilerin İngilizce dersinde güdülenmelerini olumsuz etkileyebilecek durumlara ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla 48 maddelik anket yer almaktadır. Öğrencilerden her bir madde için kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden birini seçerek görüşleri bildirmeleri istenmektedir. Anketin 1, 2, 7, 8, 9, 10, 13, 27, 39 ve 48. maddeleri Yalçın(2005)’nin Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde uygulamış olduğu ankettan alınmıştır. Diğer maddeler ise Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılabileceği olumsuz faktörler göz önüne alınarak ilgili literatürde yapılan çalışmalar (Trang ve Baldauf, 2007; Keblawi, 2007; Tagaki, 2005; Çiftçi, 2005; Oxford, 1998; Ushioda, 1998; Dörnyei, 1998; Gorham ve Milette, 1997;

Gorham ve Christophel, 1995; Chambers, 1993; Gorham ve Christophel, 1992) incelenerek Yabancı Dil Öğretimi alanında uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Anket maddeleri literatürde (Trang ve Baldauf, 2007; Keblawi, 2007; Dörnyei, 1998; Gorham ve Milette, 1997; Gorham ve Christophel, 1995; Chambers, 1993; Gorham ve Christophel, 1992) oluşturulmuş belirli kategoriler doğrultusunda gruplandırılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörlerin kategorileri ve ilişkili maddeleri Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler ve ilişkili anket maddeleri

Olumsuz faktörlerin kategorileri	İlişkili anket maddeleri
İçsel Faktörler	
•Öz-güven ve Öz-yeterlilik	1-2-27-48-42-17-18 17-18
•Hedef dile ve toplumuna yönelik tutumlar	16-31-33-34
•Genel olarak öğrenmeye duyulan isteksizlik	36
•Dil öğrenme hedefleri	39
Dışsal Faktörler	
•Eğitim durumları Notlar ve değerlendirme	5-29
Öğretim stili, sınıfta yapılan aktivite ve çalışmalar	12-20-24-25-28-40-41
Sınıf ortamı	7-8-9-30-35-38
Öğretmenin davranışları, öğretim stili ve kişiliği	13-14-15-19-21-22-23-44-45-46-47
Ders kitabı	10
•Diğer dışsal faktörler	
Okul programı	3
Okul olanakları	43
Öğrenilen dili kullanma olanağı	37

Hazırlanan anket kullanılmadan önce çalışma grubu dışındaki 30 lise öğrencisine soruların anlaşılabilirliğini test etmek için uygulanmış , Yabancı Dil Öğretimi ve Eğitim Bilimleri alanındaki uzman görüşleri ile gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin güvenilirliği için 4(24), 6(38), 11(28), 26(5) ve 32(13). maddeler parantez içinde yazılmış olan maddelerin kontrol maddesi olarak ankete

dahil edilmiştir. Bu maddelere verilen cevaplarda tutarlılık görülmüştür. Anketin güvenilirlik katsayısı ise $(r)=0,90$ olarak bulunmuştur.

Bölüm 3 – Açık Uçlu Soru: Bu bölümde açık uçlu soru ile öğrencilerden ankette yer almayan fakat İngilizce öğrenme istekliliklerini olumsuz etkilediğini düşündükleri başka durumlar/ etkenler varsa belirtmeleri istenmektedir.

3.3.2. “Öğretmenlerin GÜdüleme Stratejilerini Kullanma Sıklıkları” Anketi

Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını saptamak ve kıdem yıllarıyla uyguladıkları güdüleme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek böylece 2. ve 3. alt problemlere yanıt aramak amacıyla ölçme aracı olarak “Öğretmenlerin GÜdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları” anketi kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan bu anket 3 bölümden oluşmaktadır(Ek 2).

Bölüm 1 - Kişisel Bilgiler: Bu bölümde öğretmenlere yaşları, kıdem yılları, mezun oldukları üniversite ve bölüm sorulmuştur.

Bölüm 2 - Bu bölümde öğretmenlerin İngilizce sınıflarında öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için kullanabilecekleri stratejileri içeren 58 madde yer almaktadır. Öğretmenlerden her bir stratejiyi kullanım sıklıklarını hiçbir zaman- nadiren- bazen- sık sık- her zaman seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmektedir. Anket maddelerinin bazıları ilgili alanda literatürde yapılmış olan anketlerden (Vural, 2007; Yücel, 2003; Dörnyei, 1994a; Dörnyei ve Csizer, 1998) alınmış bazı maddeler ise araştırmacı tarafından ilgili literatür (Dörnyei, 2001a, 2001b, Brophy,1998) incelenerek ve Yabancı Dil Öğretimi ve Eğitim Bilimleri alanındaki uzmanların görüşü alınarak oluşturulmuştur. Ankette yer alan stratejiler literatürde (Vural, 2007; Cheng ve Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2001b; Yücel, 2003; Dörnyei ve Csizers, 1998) belirtilmiş olan belirli kategoriler incelenerek gruplandırılmıştır. GÜdüleme stratejilerinin dahil oldukları kategoriler ve ilişkili oldukları maddeler Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7: Makro Güdüleme Stratejileri ve ilişkili maddeler

Güdüleme stratejilerinin kategorileri	İlişkili maddeler
Hedef dile ve dilin toplumuna yönelik olumlu tutum ve değer yargıları	1-2-3-5-6-56-9-55
Özgüven	10-11-12-16-50
Rahat ve destekleyici sınıf ortamı	13-14-15-17-31-32-53
Ders sürecinin zevkli ve ilgi çekici olması	19-20-21-22-23-24-25-30-33
Aktiviteleri uygulama şekli	26-27
Olumlu ve bilgilendirici geribildirim	28-29-35-36-37-38
Öğrencilerle iyi ilişkiler kurulması	39-40-41
Öğrencilere rnek olunması	47
Öğrencilerin ğrenme sürecinin ciddiye alınması	7-48-49
Hedef bilinci	52-54
Öğrenen zerkliği	18-34-42-44-45-46-51

Anket maddelerinin açık ve anlaşılır olduğundan emin olmak için uygulama öncesi çalışma grubu dışındaki 11 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Anketin güvenirliği için 4(34), 8(48) ve 43(15). maddeler parantez içerisinde yazılmış olan maddelerin kontrol sorusu olarak ankete dahil edilmiştir. Bu maddelere verilen cevaplarda tutarlılık görülmüştür. Ayrıca anketin güvenirlik katsayısı (r) = 0,81 olarak bulunmuştur.

3.3.3. “ğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri” Anketi

Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarına ilişkin bulguların daha etkili yorumlanıp değerlendirilebilmesi amacıyla öğretmenlerin güdüleme stratejilerini uygulama sıklığıyla öğrencilerin bu stratejilere verdikleri önem derecesi arasında karşılaştırma yapmak için “ğrencilerin Güdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri” anketi öğrencilere uygulanmıştır. Bu amaçla öğretmenlere uygulanan

“Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları” anketindeki aynı stratejileri içeren anket “ğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri” adıyla öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Dolayısıyla ankette 58 madde yer almaktadır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır (Ek 3).

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler- ğrencilerden Okul, sınıf , isim ve soy ad bilgileri istenmektedir.

Bölüm 2: Öğrencilerden ankette yer alan güdüleme stratejilerine ilişkin görüşlerini oldukça etkilidir, etkilidir, etkisi yoktur, olumsuz etkiler, oldukça olumsuz etkiler seçeneklerinden birini seçerek belirtmeleri istenmektedir.

Anketin açık ve anlaşılır olduğunu kontrol etmek amacıyla çalışma grubu dışındaki 20 9. sınıf lise ğrencisi üzerinde pilot uygulama yapılmış, uzman görüşünden de yararlanarak öğrencilerin anlaşılır bulmadıkları maddeler için örnekler ve açıklamalar eklenmiştir.

Ayrıca ğretmenlere uygulanan anketteki güvenirlik için hazırlanan üç kontrol sorusu bu ankette de yer almıştır. Bu maddelere verilen cevaplarda da tutarlılık görülmüştür. Anketin güvenirlik katsayısı (r) = 0,77 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan “ğrencilerin Güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler”, “ğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanma Sıklıkları” ve “ğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri” anketleri Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü”nden yazılı izin alınarak 3-27 Mart 2008 tarihleri arasında 2007-2008 eğitim- ğretim bahar yarıyılında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.4.1 İşlem Basamakları

1. “ğrencilerin Güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler” anketi okullardaki uygun görülen ingilizce dersi saatinde öğrencilere dağıtılmıştır. Bir ders süresi içerisinde öğrenciler anketi cevaplamışlar ve geri teslim etmişlerdir.

2. “Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları” araştırmacı tarafından Okulların İngilizce zümre başkanlarına gerekli açıklamalar yapılarak İngilizce öğretmenlerine dağıtılması için teslim edilmiştir. Yaklaşık dört günlük süre içerisinde öğretmenler anketi cevaplayarak İngilizce zümre başkanlarına teslim etmişlerdir. Araştırmacı cevaplanan anketleri Zümre başkanlarından teslim almıştır.

3. “Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri” anketi okullardaki uygun görülen İngilizce dersi saatinde öğrencilere araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Bir ders süresi içerisinde öğrenciler anketi cevaplamışlar ve araştırmacıya teslim etmişlerdir.

3.5. Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 14.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörleri saptamak amacıyla hazırlanmış anketin verileri frekans, yüzde ve ortalama değerlerine bakılarak analiz edilmiştir. Anketteki açık uçlu soru ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılarak ve yüzde değerlerine bakılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin bu güdüleme stratejilerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla uygulanan anket sonuçları da frekans, yüzde ve ortalama değerlerine bakılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıllarıyla uyguladıkları güdüleme stratejilerinin sıklıkları arası ilişkiyi saptamak için Ki-kare analizi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır. Ki- Kare analizinde hücrelere düşen eleman sayısının azlığı göz önüne alınarak hem mesleki kıdemde hem de sıklık derecelerinde birleştirme yapılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, bu bulgulara ilişkin sonuçlar ve yorumlar alt problemlerin sırasına uygun olarak verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için öncelikle öğrencilerin hazırlanan ankete verdikleri cevapların frekans ve yüzdelerine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Güdülenmelerini Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Madde 1	97	26,2	110	29,7	68	18,4	61	16,5	34	9,2	2,52	1,28
Madde 2	20	5,4	34	9,2	49	13,2	111	30,0	156	42,2	3,94	1,18
Madde 3	108	29,2	115	31,1	55	14,9	58	15,7	34	9,2	2,44	1,30
Madde 4	20	5,4	43	11,6	78	21,1	136	36,8	93	25,1	3,64	1,13
Madde 5	145	39,2	85	23,0	52	14,1	52	14,1	36	9,7	2,32	1,36
Madde 6	45	12,2	54	14,6	64	17,3	104	28,1	103	27,8	3,77	1,27
Madde 7	66	17,8	48	13,0	63	17,0	98	26,5	95	25,7	3,29	1,43
Madde 8	22	5,9	28	7,6	53	14,3	97	26,2	170	45,9	3,98	1,20
Madde 9	39	10,5	59	15,9	42	11,4	97	26,2	133	35,9	3,61	1,38
Madde 10	106	28,6	75	20,3	77	20,8	62	16,8	50	13,5	2,66	1,39
Madde 11	106	28,6	81	21,9	56	15,1	73	19,7	54	14,6	2,69	1,43
Madde12	164	44,3	122	33,0	43	11,6	19	5,1	22	5,9	1,95	1,14
Madde13	61	16,5	69	18,6	43	11,6	96	25,9	101	27,3	3,28	1,45
Madde 14	64	17,3	53	14,3	59	15,9	96	25,9	98	26,5	3,30	1,43
Madde 15	29	7,8	42	11,4	59	15,9	114	30,8	126	34,1	3,71	1,25
Madde 16	20	5,4	19	5,1	24	6,5	73	19,7	234	63,2	4,30	1,14
Madde 17	55	14,9	83	22,4	43	11,6	90	24,3	99	26,8	3,25	1,43
Madde 18	44	11,9	51	13,8	54	14,6	103	27,8	118	31,9	3,54	1,37
Madde 19	33	8,9	37	10,0	45	12,2	94	25,4	161	43,5	3,84	1,31
Madde 20	66	17,8	89	24,1	77	20,8	78	21,1	60	16,2	2,93	1,34
Madde 21	40	10,8	63	17,0	43	11,6	105	28,4	119	32,2	3,54	1,37
Madde 22	34	9,2	54	14,6	58	15,7	126	34,1	98	26,5	3,54	1,27
Madde 23	46	12,4	57	15,4	58	15,7	123	33,2	86	23,2	3,39	1,32
Madde 24	34	9,2	48	13,0	63	17,0	135	36,5	90	24,3	3,53	1,24
Madde 25	35	9,5	64	17,3	63	17,0	121	32,7	87	23,5	3,43	1,27
Madde 26	74	20,0	67	18,1	47	12,7	81	21,9	101	27,3	3,18	1,50
Madde 27	20	5,4	20	5,4	36	9,7	89	24,1	205	55,4	4,18	1,15
Madde 28	125	33,8	69	18,6	35	9,5	50	13,5	91	24,6	2,76	1,61
Madde 29	52	14,1	48	13,0	58	15,7	104	28,1	108	28,2	3,45	1,39

Tablo 8 (devamı)

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Madde 30	52	14,1	71	19,2	54	14,6	120	32,4	73	19,7	3,24	1,34
Madde 31	62	16,8	43	11,6	72	19,5	98	26,5	95	25,7	3,32	1,40
Madde 32	33	8,9	60	16,2	85	23,0	97	26,2	95	25,7	3,43	1,27
Madde 33	41	11,1	22	5,9	69	18,6	97	26,2	141	38,1	3,74	1,31
Madde 34	43	11,6	103	27,8	52	14,1	88	23,8	84	22,7	3,18	1,36
Madde 35	131	35,4	85	23,0	55	14,9	50	13,5	49	13,2	2,46	1,42
Madde 36	27	7,3	49	13,2	41	11,1	118	31,9	135	36,5	3,77	1,27
Madde 37	69	18,6	92	24,9	43	11,6	97	26,2	69	18,6	3,01	1,41
Madde 38	42	11,4	50	13,5	84	22,7	100	27,0	94	25,4	3,41	1,30
Madde 39	24	6,5	47	12,7	58	15,7	118	31,9	123	33,2	3,72	1,22
Madde 40	46	12,4	45	12,2	56	15,1	112	30,3	111	30,0	3,53	1,35
Madde 41	60	16,2	83	22,4	72	19,5	94	25,4	61	16,5	3,03	1,33
Madde 42	86	23,2	72	19,5	44	11,9	91	24,6	77	20,8	3,00	1,48
Madde 43	89	24,1	72	19,5	65	17,6	75	20,3	69	18,6	2,90	1,44
Madde 44	29	7,8	41	11,1	66	17,8	130	35,1	104	28,1	3,64	1,21
Madde 45	41	11,1	44	11,9	43	11,6	118	31,9	124	33,5	3,64	1,34
Madde 46	14	3,8	8	2,2	26	7,0	111	30,0	211	57,0	4,34	0,97
Madde 47	50	13,5	54	14,6	57	15,4	101	27,3	108	29,2	3,44	1,39
Madde 48	90	24,3	116	31,4	46	12,4	68	18,4	50	13,5	2,65	1,37

Öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörleri saptamak için her bir maddenin frekans ve yüzdeleri incelenmiştir. Ankete verilen cevaplar analize kesinlikle katılıyorum=1, katılıyorum=2, kararsızım=3, katılmıyorum=4, kesinlikle katılmıyorum=5 şeklinde girilmiştir. Her bir madde için ortalama puanı en fazla 5 ve en az 1 olabileceği için 3' ün altında ortalama değerine sahip maddeler öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen en önemli faktörler olarak ele alınmıştır. Bu maddeler ortalama, yüzde değerleri ve ilişkili oldukları kategoriler ile Tablo 9' da belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Güdülenmelerini Olumsuz Etkileyen En Önemli Faktörler

Madde No	Madde	\bar{x}	%	Dahil Olduğu Kategori
12	Derste yaptığımız çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkisi yok(Bize İngilizce konuşma , iletişim kurma olanağı vermiyor). Bu nedenle aktivitelere katılmakta isteksizim.	1,95	77,3	Eğitim durumları(Öğretmenin öğretim stili,sınıfta uyguladığı aktivite ve çalışmalar)-dışsal
5	Sarf ettiğim çabanın ve gösterdiğim bireysel ilerlemenin göz ardı edilmesi ve sadece notla değerlendirilmem beni rahatsız ediyor.	2,32	62,2	Eğitim durumları(not ve değerlendirme)-dışsal
3	Çalışmam gereken çok fazla ders var. Bu ağır çalışma temposu İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.	2,44	60,3	Okul programı-dışsal
35	Bazı öğrenciler derste çok ciddiyetsiz, uygun davranışlar sergilemiyorlar ve gürültü yapıyorlar. Bu durum beni rahatsız ediyor.	2,46	58,4	Eğitim durumları(sınıf ortamı)-dışsal
1	Bir sınavdan düşük not aldığımda öğrenme isteğimi kaybederim.	2,52	55,9	Özgüven ve Öz-değer-içsel
48	Arkadaşlarım bir aktiviteyi tamamlayıp ben tamamlayamadığımda rahatsızlık duyuyorum.	2,65	55,7	Özgüven ve Öz-değer-içsel
28	Sürekli ders kitabını kullanıyoruz. Sınıfta farklı, ilgi çekici aktiviteler uygulanmıyor. Bu nedenle dersler monoton geçiyor ve sıkılıyorum.	2,76	52,4	Eğitim durumları(Öğretmenin öğretim stili, uyguladığı aktivite ve çalışmalar)-dışsal
10	Ders kitabını beğenmiyorum. Bu nedenle İngilizce çalışmak içimden gelmiyor.	2,77	48,9	Eğitim durumları(ders kitabı)-dışsal
43	Okulda daha etkili öğrenmemiz için yeterli teknolojik olanak yok.Bu durum İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.	2,90	43,6	Okul olanakları-dışsal
20	Öğrenme sürecimizde bizim hiç tercih hakkımız yok. Bu durum İngilizce öğrenme hevesimi azaltıyor.	2,93	41,9	Eğitim durumları(Öğretmenin öğretim stili, uyguladığı aktivite ve çalışmalar)-dışsal
42	İngilizce temelim zayıf olduğu için dersleri anlamakta, aktiviteleri gerçekleştirmekte zorluk çekiyorum. Bu durum kendimi yetersiz hissetmeme neden oluyor.	2,96	42,7	Özgüven ve Öz-değer-içsel

Anketin 12. maddesi olan “Derste yaptığımız çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkisi yok(Bize İngilizce konuşma, iletişim kurma olanağı vermiyor). Bu nedenle aktivitelere katılmakta isteksizim” görüşüne öğrencilerin yaklaşık %77’ si katılıyor veya kesinlikle katılıyor yönünde yanıt vermişlerdir. Grubun %25,7’ si ise bu görüşe katılmamıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu derste yapılan aktivitelerin gerçekçi olmadığını kendilerine İngilizce konuşma ve

iletişim kurma olanağı vermediğini ve bu durumun güdülenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Açık uçlu soruda bu konuyla ilgili olarak bir öğrencinin açıklaması dikkat çekicidir:

“İngilizce güzel bir dil fakat bize eksik öğretiliyor. Yani İngilizcenin gramerine çok önem veriliyor. Kendimizi derdimizi anlatabilecek kadar öğrensek yeterli bence. İngilizce konuşurken düzgün cümle kurmasak ne fark eder ki...sadece konuşma da olmaz belki ama dengeyi bulmak gerek....”

Bazı öğrenciler ise sınıfta yapılan aktivitelerin gramer ağırlıklı olmasını şu şekilde yorumlamışlardır:

“İngilizce derslerinde çok fazla bilgi öğreniyoruz. Fakat öğrenmek kadar öğrendiğimizi kullanma şansımız da olsa daha iyi olurdu. Derslerde İngilizce konuşmamızın artmasını istiyorum. İngilizceyi fotokopi, kitaplarla işliyoruz. Biraz da yaşayarak ve anlayarak işlemeliyiz (Sınıfta İngilizce filmler izleyebilir, bunun üzerine konuşabiliriz, kendimiz diyaloklar hazırlayabiliriz)’.

“İngilizce öğrenmemiz temelden yanlış . Mesela şimdi bana İngilizce bir şey sorulsa herhalde cevap veremem ama kuralların çoğunu biliyorum. Yazılı olarak yaparım. Böyle olunca İngilizcenin diğer sözel derslerden bir farkı kalmıyor. Keşke daha fazla pratik yapma şansımız olsa...”

“Ben yedi yıldır İngilizce dersi görüyorum ve hala bir yabancıyla konuşacak düzeye gelemedim. İngilizce kendi cümlelerimizi kurarak, İngilizce kitap okuyarak öğrenilmeli . Sınıfta ikili, üçlü diyaloklar yapmak önemli...”

Beklenti ve Değer Kuramı’ na göre derste yapılan aktivite ve çalışmaların öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenmelerinde büyük etkisi vardır. Öğrencinin derste yapılan aktivitelere katılması o aktivitelere değer vermesi ile mümkün olabilir. Verilen değeri arttıran unsurlardan birisi de aktivitenin sağlayacağı yarar ve tatmin duygusudur (Brophy, 1998: 41). İngilizce iletişim kurabildiğini ve konuşabildiğini

gören öğrenci öğrenme sürecinden tatmin olur ve derste yapılan aktiviteleri yararlı bulur. Çünkü bu aktiviteler gerçek yaşamda karşılaşılan durumları sınıf ortamında öğrencilere uygulama fırsatı verirler (Dörnyei, 1994, 2001a). Öğrencilerin bu dilde iletişim kurabilme isteğinin artması günümüzde internet ortamının sunduğu olanaklar ve İngilizce iletişim kurabilmenin sağladığı faydalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin bu beklentisini karşılamayan aktivitelerin büyük oranda derslerde uygulanması derste yapılan aktivitelere verilen değeri azaltabilir ve öğrencilerin aktivitelere katılmakta isteksiz olmalarına neden olabilir.

Nikalov (1999)' un 3 farklı yaş grubu üzerinde yaptığı çalışmada derste yapılan aktivitelerin öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilmesi her yaş grubundaki öğrencinin belirttiği bir güdüsel faktördür.

Tagaki (2005)' nin güdülenmeyi etkileyen olumlu ve olumsuz faktörleri saptamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada güdülenmeyi olumlu etkileyen faktörler arasında İngilizce konuşabilme yetisi, sınıfta yapılanların kişisel ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerle ilişkili olması yer almıştır.

Anketin 5. maddesi olan “Sarf ettiğim çabanın ve gösterdiğim bireysel ilerlemenin göz ardı edilmesi ve sadece notla değerlendirilmem beni rahatsız ediyor” görüşüne öğrencilerin %62,2’ si katılmaktadır. Grubun %23,8’ i ise bu görüşe katılmamaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin sarf ettikleri çaba ve ilerlemenin göz ardı edilmesi ve sadece sınavdan aldıkları nota göre değerlendirilmeleri İngilizce öğrenmeye olan güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin bu konudaki yorumları şu şekildedir:

“Öğretmenimiz sınıfta derse olan katılımımızı çok değerlendirmiyor. Derse katılsam da, çaba sarfetsem de bu notumu etkilemiyor. Bu nedenle derse katılmak içimden gelmiyor. Not dışında farklı değerlendirmeler de yapılmalı bence. Sınav öncesi çok stres yaşıyoruz. Sınav sonrası da o rahatlıkla öğrendiklerimizin çoğunu unutuyoruz”.

“Benim İngilizce temelim çok kötü. Çoğu arkadaşım ise önceden İngilizce birikimleri var. Sınavlarda iyi not alabiliyorlar.

Ben gayret ediyorum ama bu gayretimi gören yok.
Öğretmenimiz sürekli iyi seviyede olan öğrencilerle ilgileniyor.
Bu yüzden İngilizceyi sevmiyorum”.

Sınavdan alınan notlar öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği performansa ve çabaya değil bu sürecin sonucunda çıkardıkları ürüne odaklanır. Notlara verilen büyük önem öğrencilerin öz-değerlerini aldıkları notla ölçmelerine neden olur. Bu durumda öğrenci kendisini aldığı nota göre değerlendirir. Öğrencinin gösterdiği çaba, ilerleme, katılım, sahip olduğu olumlu kişisel özellikler 2. planda kalır. Dolayısıyla öğrenciler ortaya çıkan başarı standartlarının altında kalmamak için baskı altına girerler. Aynı zamanda sınavdan alınan notlar başarılıyı daha başarılı başarısızı ise daha başarısız olmasına neden olabilir. Gösterdikleri çabanın önemsenmediğini gören öğrenciler zamanla başarısızlıklarının nedenini yeteneksizlik olarak görmeye başlarlar ve tamamen öğrenmek için çaba sarfetmeyi bırakabilirler (Dörnyei, 2001a: 131-132).

Trang ve Baldauf (2007)’ un yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin katı not anlayışı öğrencileri olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Yapılan çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir.

Anketin 3. maddesi olan “Çalışmam gereken çok fazla ders var. Bu ağır çalışma temposu İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor” görüşüne öğrencilerin %60,3’ ü katılıyor yönünde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin %24,9’ u ise bu görüşe katılmamaktadırlar. Bu sonuca göre okul programında yer alan derslerin fazla oluşu öğrencilerin yükünü arttırmakta ve öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini olumsuz etkilemektedir. Bu doğrultuda açık uçlu soruda öğrencinin yaptığı açıklama dikkat çekicidir:

“Bunca dersin içinde bir de İngilizce gibi zaman isteyen bir dersle uğraşmak çok kötü. Eskisi gibi hazırlık olsa daha başarılı olacağımıza inanıyorum”.

Farklı bir öğrenci ise okul programındaki derslerin ağırlığını şu şekilde açıklamıştır:

“İngilizce çalışma isteğim var ama İngilizce hariç 11 tane daha ders var. Bu derslerin sorumlulukları nedeniyle İngilizceye istediğim vakti ayıramam beni rahatsız ediyor”.

Güdülenmeyi etkileyen faktörler üzerinde yapılan çoğu çalışmada öğrenciler okul programı gibi eğitim durumları dışındaki faktörlerin etkisini öncelikli olumsuz etken olarak belirtmemişlerdir (Dörnyei, 1998; Trang ve Baldauf, 2007).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda da derslerin fazla oluşu olumsuz faktör olarak öğrenciler tarafından belirtilmemiştir (Çiftçi, 2003; Yalçın, 2005). Bunun nedeni yapılan tüm çalışmaların üniversitelerin hazırlık sınıflarındaki öğrencileri kapsamaması olabilir. Öğrenciler hazırlık sınıflarında tüm yıl boyunca sadece İngilizce görmektedirler. Açık uçlu soruların cevapları incelendiğinde öğrencilerden bazıları İngilizcenin yoğun olarak verildiği hazırlık sınıflarının önemini vurgulamışlardır. Bir öğrencinin bu konudaki yorumu şu şekildedir:

“İngilizce dersine önem verildiği için en fazla ders saatine sahip fakat diğer derslere de önem vermemiz gerekli. Ayrıca İngilizceye bu derece önem veriliyorsa o zaman hazırlık sınıfları kaldırılmamalıydı. Böylece sadece İngilizceye emek harcardık. İyi bir İngilizce temelimiz olurdu. Önümüzdeki yıllarda da rahat ederdik”.

Anketin 35. maddesi olan “Bazı öğrenciler derste çok ciddiyetsiz, uygun davranışlar sergilemiyorlar ve gürültü yapıyorlar. Bu durum beni rahatsız ediyor” görüşüne öğrencilerin %58,4’ ü katılıyor olarak cevap vermişlerdir. Öğrencilerin %26,7’ si ise bu görüşüne katılmamaktadır. Bu sonuca göre eğitim durumlarının bir unsuru olan sınıf ortamının öğrencilerin güdülenmelerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının olumsuz tutumlarından etkilenmektedirler. Bu konuya ilişkin açık uçlu soruya öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

“Bazı sınıf arkadaşlarımda dersteki ciddiyetsizliği benim derse katılma hevesimi azaltıyor. Dersi tam olarak dinleyemiyorum, konuya konsantre olamıyorum bu nedenle derse katılmak içimden gelmiyor çoğu zaman. Ayrıca deste yaptığımız hatalara özellikle kelimeleri yanlış söylediğim de gülüp dalga geçiyorlar. Bu nedenle bir şey söylemekten çekiniyorum”.

“Hocamız sınıfı iyi yönetmiyor. Konuşan arkadaşlara sadece sus demekle yetiniyor. Ama onun da faydasını pek göremiyoruz. Yüksek dersle ders işlemeye çalışıyor. Dersin yarısı boşa gidiyor. Bu şekilde ingilizce dersinde yaptıklarımın nasıl zevk alabilirim ki...”

Öğrenme sürecinin güdüleyici olabilmesi için rahat ve destekleyici sınıf atmosferi gereklidir. Sınıfta yaşanan disiplin problemleri ve öğrenciler arasında oluşan gruplaşmalar rahat ve destekleyici sınıf atmosferi oluşmasını engeller (Dörnyei, 2001b: 42).

Güdülenmeyi etkileyen faktörleri saptamaya yönelik çoğu çalışmada öğrenciler sınıf ortamının olumlu ya da olumsuz etkisini belirtmişlerdir(Dörnyei, 1998; Tagaki, 2005; Trang ve Baldauf, 2007).

Keblawi (2007) nin yaptığı çalışmada öğrencilerin %35’ i bazı sınıf arkadaşlarının sınıf ortamının gergin ve rahatsız olmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada sınıf ortamının olumsuz etkisi öğretmenden kaynaklanan olumsuz faktörlerden sonra ikinci önemli unsur olarak saptanmıştır.

Anketin 1. maddesi olan “Bir sınavdan düşük not aldığımda öğrenme isteğimi kaybederim” görüşüne öğrencilerin %55,9’ u katılmaktadır. Öğrencilerin 25,7’ si ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğrencilerin çoğu başarısızlıktan olumsuz etkilenmektedirler. Başarısızlık hissi öz-güven ve öz-değer kavramlarıyla yakından ilişkilidir ve içsel bir durumdur.

Kaynağına bakma kuramına göre başarısızlıklarının nedeni çaba eksikliği, uygun strateji kullanmama gibi kalıcı olmayan değiştirebilir bir nedene bağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenci başarısız olduğunda öğrenme ve çalışma isteğini kaybetmez. Aksine bir dahaki sefere başarılı olabilmek için daha fazla çaba harcar (Brophy, 1998; Dörnyei, 1994, 2001a, 2001b; Williams ve Burden, 1997). Öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme isteğini kaybedecek kadar başarısızlıktan etkilenmesi büyük oranda çaba ve ilerlemeyi göz önüne almayan değerlendirme anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Anketin 5. maddesi ile ilişkili olarak gösterdiği çaba ve ilerlemesi göz ardı edilerek sadece sınavdan aldığı notlarla değerlendirilen

bir öğrencinin başarı kriteri olarak sınavları görmesi ve dolayısıyla sınavdan aldığı düşük bir notla öğrenme isteğinin azalması olası bir durumdur.

Yalçın (2005)' in üniversite öğrencileri üzerinde güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerini saptamaya yönelik çalışmasında öğrencilerin başarısızlıktan büyük oranda etkilendikleri saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda da (Dörnyei, 1998; Keblawi, 2007; Trang ve Baldauf, 2007) içsel faktörler(dile ve toplumuna yönelik tutumlar, öz-değer, öz-güven vb.) arasında öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıklar hedef dili öğrenmeye olan güdülenmelerini en fazla etkileyen olumsuz etken olarak saptanmıştır.

Anketin 48. maddesi olan “Arkadaşlarım bir aktiviteyi tamamlayıp ben tamamlayamadığımda rahatsızlık duyuyorum” görüşüne öğrencilerin %55,7’ si katılmaktadır. Öğrencilerin %31,9’ u ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin yarısından fazlası arkadaşları bir aktiviteyi tamamladıklarında fakat kendileri tamamlayamadıklarında rahatsızlık duymaktadır.

Öz-değer kuramına göre, öğrenciler kendilerini öğrenme ortamında başarılı gördükleri sürece değerli bulmaktadırlar. Bu durum başarıyı tadabilen öğrencilerin aktivitelere katılmalarında ve aktiviteleri tamamlamak için çaba göstermelerinde olumlu bir itici güç olabilir. Fakat sınıfta düşük seviyede öğrenciler de olabilir. Bu öğrenciler sınıfta uygulanan aktivite ve çalışmalarda başarısız olmayı kendi öz-değerlerine bir tehdit olarak görebilirler ve derse katılmakta isteksiz olurlar. Belirli bir süre sonra ise başarısızlıklarını örtmek için çeşitli yollara başvurabilirler (Covington, 1992, Akt. Dörnyei, 2001a; Covington ve Tell, 1996, Akt. : Dörnyei, 2001b).

Anketin 28. maddesi olan “Sürekli ders kitabını kullanıyoruz. Sınıfta farklı, ilgi çekici aktiviteler uygulanmıyor. Bu nedenle dersler monoton geçiyor ve sıkılıyorum” görüşüne öğrencilerin 52,4’ ü katılıyorum yönünde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin %37,1’ i ise bu görüşe katılmamaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin yarısından fazlası derslerin monoton geçtiğini bu nedenle derste sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler sınıfta monotonluğun hakim olmasına izin vermemelidirler. Monotonluk öğrencilerin dersten sıkılmalarına yol açar. Sıkılan öğrenci ise sınıfta yapılan aktiviteler dikkatini veremez (Glasser, 1992; Yücel, 2003).

Anketin 10. maddesi olan “Ders kitabını beğenmiyorum. Bu nedenle ingilizce çalışmak içimden gelmiyor” görüşüne öğrencilerin %48,9’ u katılmaktadır. Öğrencilerin %30,3’ ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin yarıya yakını kullandıkları ders kitabını beğenmemekte ve bu durum güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğrenciler açık uçlu soruya verdikleri cevaplarda ders kitabıyla ilgili olarak örnek ve resimlerin gerçekçi olmadığı, içeriğinin karışık olduğu gibi eleştirirler getirmişlerdir.

Ders kitabı da öğretim sürecinde kullanılan bir materyal olarak yapılan aktivite ve çalışmalar, sınıf ortamı, değerlendirme gibi eğitim durumlarının bir unsurudur. Sınıfta yapılan aktivite ve çalışmalar kadar öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması ve gerçekçi olması gereklidir (Crookes ve Schmidt, 1991: 491-492).

Anketin 43. maddesi olan “Okulda daha etkili öğrenmemiz için yeterli teknolojik olanak yok. Bu durum ingilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor” görüşüne öğrencilerin 43,6’ sı katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin 38,9’ u ise bu görüşe katılmamaktadır. Bu sonuca göre yarıya yakın öğrenci ders sürecinde teknolojik imkanlardan yararlanılmamasının olumsuz etkisini belirtmişlerdir. Bu madde de dolaylı olarak dersteeki öğretim süreciyle ilişkilidir. Bu konuyla ilgili olarak öğrenciler düşüncelerini okul olanaklarını öğretim sürecine bağlı olarak açık uçlu soruda belirtmişlerdir:

“Öğretmenimizin klasik anlatım stilini değiştirmesi gerekli. Okulumuzda dinleme yapabileceğimiz bir Cd player bile yok. Oysa yeni bir dil öğreniyoruz. Bir dil dinlemeden ve izlemeden nasıl öğrenilebilir ki”.

“Televizyonda uydu kanallarında diziler oluyor ingilizce bense saatlerce ingilizce çalışmama rağmen konuşulanların tekini bile anlayamıyorum. Derslerde ingilizce film izlese müzik dinlese en azından 9 saatin haftada 2 saati buna ayrılabilir”.

Anketin 20. maddesi olan “Öğrenme sürecimizde bizim hiç tercih hakkımız yok. Bu durum İngilizce öğrenme hevesimi azaltıyor” görüşüne öğrencilerin %41,9’u katılıyor, yönünde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin %37,3’ ü ise bu görüşe katılmamaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin yarıya yakını öğretim sürecinde söz sahibi olamamaktan ve öğretmenlerin bu konuda kendilerine tercih hakkı vermemesinden olumsuz etkilenmektedir.

Öğrenen özerkliği öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluklar almaları, aktif ve bağımsız bir rol üstlenmeleridir (Benson, 2001; Dörnyei, 2001b; Little, 1991, Akt.: Yalçın, 2005). Öğrenen özerkliği dışsal denetimi azaltır ve içsel güdülenmeyi artırır. Böylece öğrenciler kendi istedikleri ve zevk aldıkları için öğrenme sürecine dahil olurlar (Brophy, 1984; Reeve, 1997). Çalışmanın sonucunda çoğu öğrencinin değerlendirme sistemi ve sınıftaki öğretim sürecinden olumsuz etkilendikleri açıktır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretim sürecinde tercih hakkı istemeleri aslında öğrencilerin önerdiği ve literatürde de destek bulan bir çözüm yolu niteliğindedir.

Anketin 42. maddesi olan “İngilizce temelimi zayıf olduğu için dersleri anlamakta, aktiviteleri gerçekleştirmekte zorluk çekiyorum. Bu durum kendimi yetersiz hissetmemi neden oluyor” görüşüne öğrencilerin %42,7’ si katılıyor veya kesinlikle katılıyor yönünde görüş bildirmişleridir. Öğrencilerin 45,7’ si ise bu görüşe katılmamaktadır. Yarıya yakın öğrencinin bu görüşe katılması farklı ilköğretim okullarından gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıftaki seviye farkının bir nedeni olabilir.

Araştırmada, içsel faktörler arasında öğrencilerin en fazla olumsuz etkilendiği unsur başarısızlık durumu olarak saptanmıştır. Öğrencilerin başarısızlıktan olumsuz etkilenmeleri öğretim sürecinde değerlendirme ve notlara verilen önemin bir sonucu olabilir. Öz-değer kuramına göre öğrencilerin gösterdikleri çaba ve ilerlemeyi göz ardı eden katı not anlayışı, başarının tek ölçütünün sınavdan alınan notlar olarak görülmesine neden olur. Bu durum öğrencinin başarısızlıktan olumsuz etkilenerek bu durumu öz-değerine(kendini toplum içinde değerli hissetme) bir tehdit olarak algılamasına yol açar (Dörnyei, 2001a, 2001b). Çalışmanın sonucunun bu açıklamayı desteklediği söylenebilir.

Diğer içsel faktörler göz önüne alındığında çoğu öğrenci İngilizce ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergilememektedir. Aksine İngilizce öğrenmenin sağlayacağı yararların bilincinde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin yalnızca %10,5'i İngilizce öğrenmenin kendilerine yarar sağlamayacağını düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin yalnızca %27 si “seçme şansım olsa başka bir dil öğrenirdim” görüşüne katılmaktadır.

Dışsal faktörler ise eğitim durumları, okul programı, okul olanakları, öğrenilen dili kullanma olanağı gibi unsurlardır. Eğitim durumları öğretmen(kişiliği, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, sınıfta uyguladığı aktivite ve çalışmalar, öğretim stili), sınıf ortamı, değerlendirme ve notlar, ders kitabı gibi unsurları içerir (Gorham ve Millette, 1997; Trang ve Baldauf, 2007). Genel olarak çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Eğitim durumları boyutunun öğrencilerin güdülenmelerindeki etkisi göze çarpmaktadır. Eğitim durumları boyutunun birer unsuru olan derste yapılan aktivite ve çalışmalar, değerlendirme sistemi ve alınan notlar, sınıf ortamı öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen önemli olumsuz faktörler arasında yer almaktadır. Derste yapılan aktivite ve çalışmalar ve değerlendirme sistemi büyük oranda öğretmenin kontrolü altındadır. Dolayısıyla öğretmenin sınıfta uyguladığı aktivite ve çalışmaların, değerlendirme tarzının öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde etkisi büyüktür. Bu sonuç birçok araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Chambers, 1993; Dörnyei, 1998; Kablawi, 2007; Tagaki, 2005; Trang ve Baldauf, 2007). Sivan (1986: 209)' nın da belirttiği üzere “güdülenme öğretim süreci ve sınıf ortamından ayrı tutulamaz”.

Eğitim durumları dışındaki dışsal faktörler arasında okul programı, okul olanakları, İngilizceyi kullanma olanaklarının kısıtlı oluşu, aile ve çevrenin olumsuz etkisi, İngilizce öğrenmenin zorunlu olması vb. unsurlar yer almaktadır (Gorham ve Millette, 1997; Trang ve Baldauf, 2007). Öğrencilerin eğitim durumları dışında belirttikleri ağırlıklı dışsal etkenler okul programı ve okul olanaklarıdır.

Okul programı ele alındığında çalışmalarını gereken ders sayısının fazla oluşu öğrencilerin İngilizceye gereken önemi verememelerine yol açmaktadır. İngilizce öğrenme sürecini zaman ve sorumluluk isteyen bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı değildir. Dolayısıyla öğrenciler sınıf içindeki durumların yanında

genel olarak okul programının yarattığı durumlardan da aynı ölçüde etkilenebilmektedirler.

Yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise okul programı gibi dışsal faktörler öz-değer, dile yönelik olumsuz tutumlar gibi içsel faktörlerden ve eğitim durumları faktörlerinden sonra gelmektedir (Dörnyei, 1998; Kebabli, 2007; Trang ve Baldauf, 2007).

Okul olanakları ise öğrencilerin ve öğretmenlerin derse yönelik olumlu tutumlarını bloke eden duyuşsal bir filtre oluşturacak kadar güçlü bir etkidir (Dörnyei, 2001a: 153). Sınıf mevcudu, sınıftaki seviye farkı, öğretmenlerin çok sık değişmesi okul olanaklarıyla ilişkili diğer faktörlerdir. Güdülenmeyi olumsuz etkileyen faktörleri saptamaya yönelik yapılan bazı çalışmaların sonucunda da okul olanaklarının yetersizliği yer almaktadır (Dörnyei, 1998; Trang ve Baldauf, 2007).

Anketin 3. bölümünde öğrencilerden anketteki maddeler dışında güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler varsa belirtmeleri istenmiştir. 370 öğrenci arasında 150 öğrenci bu soruya cevap vermiştir. Anket maddeleri dışında farklı unsurları belirten öğrenci sayısı 90 kişidir. Öğrencilerin açık uçlu soruya verdiği cevaplar içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin açık uçlu soruda belirttiği olumsuz faktörler ve dağılımları Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Belirttiği Güdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörler ve Dağılımları

Olumsuz faktörlerin kategorileri		N	Yüzde
İçsel Faktörler			
●İngilizceye yönelik olumsuz tutum			
	Telaffuzun zorluğu	8	%8,8
Dışsal Faktörler			
●Eğitim durumları			
Öğretmenle	Öğretim stili (ezber, yazı, yoğunluk ve ayrıntı)	60	%60,6
İlişkili	Değerlendirme ve Not (quizler, ortak sınav)	32	%35,5
Faktörler	Dış görünüş	5	%5,5
●Okul programı (ders saatleri)		19	%21,1
●Zorunluluk		5	%5,5
●Ailenin beklentileri		3	%3,3
●Okul olanakları (Sınıfın küçük oluşu, derslerin boş geçmesi)		15	%16,6
Toplam		90	%100

Öğrencilerin %8,8' i İngilizcenin telaffuzunun zor olduğunu, okurken kelimeleri telaffuz edememenin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler İngilizce telaffuzunun olumsuz etkisini şu şekilde belirtmişlerdir:

“İngilizcede telaffuz çok önemli fakat biz sene başından beri sadece bir kez dinleme yaptık. Gördüğümüz kelimeleri doğru telaffuz edememek çok büyük eksiklik...”

“Sınıftaki bazı öğrenciler bir kelimeyi yanlış telaffuz ettiğimde dalga geçiyorlar. Normalde bir parçayı yalnız başıma daha güzel okuyorum. Ama sınıf ortamında benle dalga geçeceklerini düşünerek heyecanlanıyorum ve çok yanlış telaffuz ediyorum”.

Öğrencilerin %60,6' sını ders işlenişinin çeşitli yönlerine değinmişlerdir. 25 öğrenci ezberle yönelik öğretimden olumsuz etkilenmektedir. 19 öğrenci ise derslerde sürekli yazı yazmanın kendilerini bunalttığını belirtmiştir. 10 öğrenci öğretmenlerin ders anlatırken çok fazla ayrıntıya indiğini ve kafalarının karıştığını belirtmiştir. Gramer konularının yoğun olarak verilmesi de öğrencileri olumsuz etkilemektedir. 6 öğrenci ise hızlı ders işleniş ve konuların tekrar edilmemesini belirtmiştir. Öğrencilerin bu konulara ilişkin açık uçlu soruda belirttikleri dikkat çekicidir:

“Bir yıl içinde tüm dilbilgisi konularını yetiştirmeye çalışıyoruz. Bu durum derslerin çok yoğun geçmesine neden oluyor. Bu yoğunluk beni dersten soğuttu ve sürekli kelimelerin yazılışını, Türkçe anlamını ve okunuşlarını ezberliyoruz. Bu çok bunaltıcı. Ayrıca ezberlediklerimin birçoğunu kısa zamanda unutuyorum. Yüzlerce kelimeyi ezberlemek çok sıkıcı...”

“Biz dersi dil öğrenmek yerine ezberle not için çalışıyoruz. Bence İngilizce'yi İngilizce öğrenmek için öğrenmeliyiz”.

“İngilizceyi öğrenirken ezberlemek zorunda kalıyoruz. Ezber yaptığımız için İngilizce zevksiz hale geliyor. Quizler öğrenciler üstünde çok baskı uyguluyor. Özellikle kelime quizleri...İngilizce öğrenmek ezberle dayanmamalı...”

Öğrencilerin %5,5'i öğretmenlerinin dış görünüşünden olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenleri bakımlı ve özenli olduğunda dersleri daha dikkatli dinlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %35,5' i quizlerden olumsuz etkilenmektedir. Özellikle kelime quizlerinin kendilerini ezberle yönelttiğini ve sınavdan sonra bu kelimeleri unuttuklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler quizlerin çok sık yapılmasının kendilerini bunalttığını yazmışlardır. Quizlerin notlandırılması da bazı öğrencilerin kaygı düzeylerini arttırmaktadır. Bu konuda açık uçlu soruda öğrencilerin yazdıkları şu şekildedir:

“Quizler en azından önceden haber verilmeli. Hazırlıksız quize yakalanmak çölde tek başına kalmak gibi bir şey...”

“ Quiz sonuçlarını ailemize imzalatmamamız bizim onurumuzu kırıyor. İngilizceyi öğrenen benim eksikliklerimi benim görmem yeterli. Ailemin bunları görmesi sadece onlardan laf işitmeme yardımcı oluyor”.

“Yapılan quizlerin not olarak geri dönmesini istemiyorum.Bu sınavlar sadece öğrencilerin kendini test etmesi ve eksikliklerini görmesi için yapılmalı..”

“Quizlerin kaldırılması taraftarıyım. Quizler öğrenciler üzerinde baskı yapıyor ve onları ezberle zorluyor. Bunlar yerine öğrencileri sınamak için başka bir yol bulunmalı..”

Çiftçi (2005)' nin üniversite ingilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik çalışmasında yapılan quizlerin öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Öğrencilerin %21,1'i ders saatlerinin güdülenmelerini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. 10 öğrenci ingilizce derslerinin son saatler olması nedeniyle kendilerini yorgun ve bunalmış hissetmektedirler. Günlük az saatlerde yer alan ingilizce dersleri de işlenen ingilizce dersleri arası kopukluğa yol açmaktadır.

Öğrencilerin %5,5' i ingilizce öğrenmeye zorunlu tutulmalarının kendilerini ingilizce çalışmaktan soğuttuğunu belirtmiştir. Zorunluluk hissi öğrencileri İngilizceden soğutmaktadır. 3 öğrenci ise ailelerinin kendilerine çalışmak için çok baskı yaptığını, bu baskının çalışmak isteseler de bu isteklerini yok ettiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %16,6' sı okul olanaklarına değinmiştir. 5 öğrenci sınıflarının küçük oluşunu belirtmiştir. 10 öğrenci ise öğretmenlerinin rahatsızlığı nedeniyle izne ayrıldığını bu nedenle derslerinin boş geçtiğini yeni gelen öğretmenin ise konuları yetiştirmek için çok yoğun ders işlediğini belirtmiştir. Açık uçlu sorunun cevapları değerlendirildiğinde öğretmenle ilişkili faktörlerin oranının daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerin öğretim stili ve değerlendirme tarzından

özellikle de kendilerini ezbere yönelten ve baskı oluşturan quizlerden oldukça olumsuz etkilenmektedir.

4.2. 2. Alt probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarının oranı nedir?” olarak ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için öğretmenlerin hazırlanan ankette verdikleri cevapların frekans ve yüzdelere bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıklarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{x}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Madde 1	15	39,5	13	34,2	6	15,8	1	2,6	3	7,9	2,05	1,18
Madde 2	1	2,6	11	28,9	14	36,8	8	21,1	4	10,5	3,07	1,02
Madde 3	2	5,3	10	26,3	18	47,4	5	13,2	3	7,9	2,92	0,96
Madde 4	2	5,3	8	21,1	11	28,9	8	21,1	9	23,7	3,36	1,21
Madde 5	0	0	1	2,6	6	15,8	17	44,7	14	36,8	4,15	0,78
Madde 6	0	0	0	0	3	7,9	9	23,7	26	68,4	4,60	0,63
Madde 7	1	2,6	0	0	10	26,3	12	31,6	15	39,5	4,05	0,95
Madde 8	2	5,3	0	0	3	7,9	9	23,7	24	63,2	4,39	1,02
Madde 9	0	0	0	0	2	5,3	32	84,2	4	10,5	4,05	0,39
Madde 10	0	0	0	0	4	10,5	20	52,6	14	36,8	4,26	0,64
Madde 11	0	0	1	2,6	4	10,5	13	34,2	20	52,6	4,36	0,78
Madde 12	0	0	0	0	4	10,5	12	31,6	22	57,9	4,47	0,68
Madde 13	3	7,9	4	10,5	12	31,6	8	21,1	11	28,9	3,52	1,24
Madde 14	0	0	0	0	4	10,5	6	15,8	28	73,7	4,63	0,67
Madde 15	0	0	1	2,6	9	23,7	20	52,6	8	21,1	3,92	0,74
Madde 16	0	0	0	0	4	10,5	19	50,0	15	39,5	4,28	0,65
Madde 17	0	0	0	0	8	21,1	17	44,7	13	34,2	4,13	0,74
Madde 18	0	0	0	0	5	13,2	18	47,4	15	39,5	4,26	0,68
Madde 19	0	0	1	2,6	14	36,8	18	47,4	5	13,2	3,71	0,73
Madde 20	1	2,6	4	10,5	18	47,4	14	36,8	1	2,6	3,26	0,79
Madde 21	0	0	4	10,5	15	39,5	11	28,9	8	21,1	3,60	0,94
Madde 22	0	0	3	7,9	14	36,8	11	28,9	10	26,3	3,73	0,94
Madde 23	0	0	3	7,9	30	78,9	4	10,5	1	2,6	3,07	0,53
Madde 24	0	0	3	7,9	11	28,9	17	44,7	7	18,5	3,73	0,86
Madde 25	0	0	2	5,3	5	13,2	20	52,6	11	28,9	4,05	0,80
Madde 26	0	0	1	2,6	4	10,5	17	44,7	16	42,1	4,26	0,76
Madde 27	0	0	0	0	6	15,8	9	23,7	23	60,5	4,44	0,76

Tablo 11 (devamı)

	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{x}	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Madde 28	2	5,3	2	5,3	7	18,4	20	52,6	7	18,4	3,73	1,00
Madde 29	1	2,6	0	0	2	5,3	13	34,2	22	57,9	4,44	0,82
Madde 30	0	0	3	7,9	6	15,8	23	60,5	6	15,8	3,84	0,78
Madde 31	7	18,4	8	21,1	10	26,3	9	23,7	4	10,5	2,86	1,27
Madde 32	1	2,6	3	7,9	12	31,6	16	42,1	6	15,8	4,44	4,83
Madde 33	0	0	2	5,3	12	31,6	19	50,0	5	13,1	3,71	0,76
Madde 34	1	2,6	5	13,2	11	28,9	15	39,5	5	15,8	3,52	1,00
Madde 35	0	0	1	2,6	8	21,1	15	39,5	14	36,0	4,10	0,83
Madde 36	2	5,3	3	7,9	7	18,4	17	44,7	9	23,7	3,73	1,08
Madde 37	0	0	0	0	6	15,8	18	47,4	14	36,8	4,21	0,70
Madde 38	0	0	0	0	1	2,6	13	34,2	24	63,2	4,60	0,54
Madde 39	0	0	0	0	2	5,3	12	31,6	24	63,2	4,57	0,59
Madde 40	0	0	0	0	3	7,9	15	39,5	20	52,6	4,44	0,64
Madde 41	0	0	0	0	3	7,9	21	55,3	14	36,8	4,28	0,61
Madde 42	0	0	2	5,3	11	28,9	14	36,8	11	28,9	3,89	0,89
Madde 43	0	0	1	2,6	12	31,6	18	47,4	7	18,4	3,81	0,76
Madde 44	0	0	3	7,9	6	15,8	19	50,0	10	26,3	3,94	0,86
Madde 45	0	0	4	10,5	14	36,0	16	42,1	4	10,5	3,52	0,82
Madde 46	3	7,9	9	23,7	5	13,2	16	42,1	5	13,2	3,28	1,20
Madde 47	0	0	0	0	1	2,6	10	26,3	27	71,1	4,68	0,52
Madde 48	0	0	0	0	3	7,9	14	36,8	21	55,3	4,47	0,64
Madde 49	1	2,6	2	5,3	13	34,2	14	36,8	8	21,1	3,68	0,96
Madde 50	0	0	2	5,3	4	10,5	20	52,6	12	31,6	4,10	0,79
Madde 51	3	7,9	13	34,2	17	44,7	5	13,2	0	0	2,63	0,81
Madde 52	0	0	3	7,9	11	28,9	12	31,6	12	31,6	3,86	0,96
Madde 53	0	0	5	13,2	7	18,4	13	34,2	13	34,2	3,89	1,03
Madde 54	0	0	1	2,6	9	23,7	16	42,1	12	31,6	4,02	0,82
Madde 55	0	0	0	0	1	2,6	16	42,1	21	53,3	4,52	0,55
Madde 56	1	2,6	13	34,2	14	36,8	7	18,4	3	7,9	2,94	0,98

Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını saptamak için her bir maddenin frekans, yüzde ve ortalama değerleri incelenmiştir. Ankete verilen cevaplar analize hiçbir zaman=1, nadiren=2, bazen=3, sık sık=4, her zaman=5 şeklinde girilmiştir. Her bir madde için ortalama değeri en fazla 5 en az 1 olabileceği için ortalaması 4.21 ve üstü olan maddeler öğretmenin her zaman kullandıklarını belirttikleri stratejilerdir. Bu nedenle değerlendirmede ele alınmışlardır.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında öğretmenler 53 stratejiden 182 ini her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu stratejileri belirten maddeler 6, 10, 12, 14, 16, 18, 26, 27, 29, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 55. maddelerdir. Öğretmenler stratejilerin 26” sını ise sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu stratejilere ilişkin maddeler ise 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 42, 44, 45, 49, 50, 52, 53, 54. maddelerdir. Öğretmenlerin bazen kullandıklarını belirttikleri stratejilere ilişkin maddeler 2, 3, 20, 23, 31, 51, 56. maddelerdir. Neredeyse hiç kullanılmayan 1 tane strateji bulunmaktadır. Bu strateji 1. maddeyle ilişkindir. Sonuç olarak genel anlamda öğretmenlerin stratejileri kullanma düzeyi en fazla olan “sık sık” kategorisidir.

Öğretmenlerin her zaman kullandıkları stratejiler, frekans ve yüzde değerleri ve ilişkili oldukları kategoriler Tablo 12’ de belirtilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin her zaman kullandıkları stratejiler ve ilişkili oldukları kategoriler

No	Madde	\bar{x}	%	Dahil olduğu Kategori
47	Gülyüzlü, içten, istekli tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarımdan zevk aldığımı öğrencilere hissettiririm.	4,68	97	Öğretmenin olumlu tutum ve davranışları
39	Öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğimi hissettiririm(ders dışı sorunlarıyla ilgilenmek, onlar hakkında bilgi sahibi olmak vb.).	4,57	94	
40	Öğrencilerin istek, inanç, tercihlerine karşı duyarlıyım ve onları anlamaya çalışırım.	4,44	91	
48	Sınav ve ödev kağıtlarını ertelemeden zamanında kontrol ederim.	4,47	91	
41	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisindiyim.	4,28	91	
14	Hataların dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğu anlayışını öğrencilere aktarmaya çalışırım.	4,63	89,5	Rahat ve destekleyici sınıf atmosferi
38	Öğrencilerden ders işlenirken gelen herhangi bir olumlu katkıyı(yorum, örnek vb.) fark eder olumlu tepki veririm.	4,60	97,4	Olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim
29	Öğrencilerin ders içi başarılarını takdir ederim.(öğrencileri överim vb.)	4,44	92,1	
37	Düzenli olarak öğrencileri ne kadar ilerleme kaydettikleri ve odaklanmaları gereken noktalar hakkında bilgilendiririm.	4,21	84,2	
6	Öğrencilere İngilizce bilmenin faydalarını hatırlatırım.	4,60	92,1	Hedef dile yönelik olumlu değer yargıları ve tutumlar(Araçsal güdülenme)

Tablo 12 (Devamı)

No	Madde	\bar{x}	%	Dahil olduğu Kategori
55	Öğrencileri derste İngilizce konuşmaları için teşvik ederim.	4,52	95,4	Bütüncül güdülenme
12	Başarı için asıl gerekenin çaba olduğunu öğrencilerin fark etmesini sağlarım.	4,47	89,5	Öz-güven
11	Aktiviteleri başaracaklarına olan inancımı öğrencilere belirtirim.	4,36	86,8	
16	Öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak yolları/srtejileri öğretirim.	4,28	89,5	
10	Öğrencilerin seviyelerini aşmayan yapabilecekleri güçlükte aktivite ve çalışmalar uygulayarak düzenli olarak başarıyı tatmalarını sağlarım.	4,26	89,4	
27	Aktiviteleri yapmalarına yardımcı olacak talimatları açık ve net olarak vererek öğrencilere yol gösteririm.	4,44	84,2	Aktiviteleri uygulama şekli
26	Yapılacak aktivitenin amacı ve yararını öğrencilere açıklarım.	4,26	86,8	
18	Öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluklar veriririm.	4,26	86,9	Öğrenen Özerkliğini desteklemek

Öğretmenlerin çoğunluğunun her zaman uyguladıkları 18 strateji saptanmıştır. Bu stratejilerin 5 tanesi(Madde 39, 40, 41, 47, 48) öğretmenin olumlu tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir. Rahat ve destekleyici sınıf atmosferi yaratmaya yönelik stratejilerden biri(Madde 14) öğretmenlerin sıkça kullandığı stratejiler arasındadır. Öğretmenler olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim sağlamaya yönelik stratejilerden 3 tanesini(Madde 29, 37, 38) sıkça kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dile yönelik olumlu tutum ve değer yargıları oluşturmaya yönelik stratejiler arasında en sık kullandıkları öğrencilerin araçsal güdülenmesini arttırmaya yöneliktir. Bu stratejilere ilişkin maddeler 6 ve 15. maddelerdir. Öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik stratejilerden sadece birini sıkça kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu strateji ise 18. maddede belirtilmiştir. Aktiviteleri uygun şekilde uygulamaya yönelik stratejiler(Madde 26, 27) ise sıkça uygulananlar arasındadır. Öğrencilerin öz-güvenini arttırmaya yönelik en sık kullanılan 4 strateji(Madde 10, 11, 12, 16) saptanmıştır.

Anketin 39. maddesi olan “Öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğimi hissettiririm(ders dışı sorunlarıyla ilgilenmek, onlar hakkında bilgi sahibi olmak vb.)’ stratejisini öğretmenlerin %63,2’si her zaman uyguladıklarını, %31,6’sı ise sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak çoğu öğretmen öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirmektedir. Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmek

için öğretmenler onlara değer vermeli ve önemsedğini göstermelidir. Öğretmenleriyle iyi ilişkiler kuran öğrenciler derse yönelik de olumlu tutumlar sergilemektedirler (Dörnyei, 2001a, 2001b).

Anketin 40. maddesi olan “Öğrencilerin istek, inanç, tercihlerine karşı duyarlıyım ve onları anlamaya çalışırım” stratejisini öğretmenlerin 52,6’sı her zaman, %39,5 i ise sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin ilgi, istek, tercih, duygularına karşı duyarlıdır ve onları anlamaya çalışmaktadır. Bu strateji de öğrencilerle iyi ilişkiler kurmaya yöneliktir. Öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi için aynı zamanda onları dinlemesi ve ilgi, istek ve tercihlerini göz önüne alması gereklidir (Dörnyei,2001a, 2001b).

Anketin 41. maddesi olan “Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisindeyim” stratejisini öğretmenlerin %36,8’i her zaman %55,3’ü ise sık sık uygulamaktadırlar. Sonuç olarak diğer olumlu ilişkiler kurmaya yönelik stratejilerle karşılaştırıldığında öğretmenler bu stratejiyi daha az sıklıkta uygulamaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin çok sık arkadaşça tavırlar sergilemenin sınıfta sağladıkları disiplini bozabileceği ve öğretmen öğrenci ilişkisine zarar verebileceği düşüncesi olabilir.

Anketin 47. maddesi olan “Güleryüzlü, içten, istekli tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarından zevk aldığımı öğrencilere hissettiririm” stratejisini öğretmenlerin %71,1’ i her zaman, %26,3’ü ise sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu güler yüzlü, içten, istekli tavırlar sergileyerek öğrencilere derste yaptıklarından zevk aldığını hissettirmektedir. Öğretmekten zevk alan ve bunu sınıfta gösterebilen öğretmenin öğrencilerin öğrenmeye istekli olmasında rolü büyüktür. Öğretmede bu istekliliği ve tutkuyu gören öğrenci, öğretmenini örnek alarak öğrenmeye karşı daha istekli olur (Csikszentmihalyi, 1997: 33).

Anketin 48. maddesi olan “Sınav ve ödev kağıtlarını ertelemeden zamanında kontrol ederim” stratejisini öğretmenlerin %55,3’ ü her zaman, %36,8’i ise sık sık uygulamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu sınav ve ödev kağıtlarını

ertelemeyen zamanında kontrol etmektedir. Öğretmen davranış ve tutumlarıyla ilişkili olarak öğretmenin işine duyduğu sorumluluk önem taşımaktadır. Dörnyei (2001b: 34) öğretmenlerin işini ciddiye alması gerektiğini belirtmektedir. Eğer öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecini ciddiye alırlarsa, onlar da büyük olasılıkla bu ciddiyeti ve verilen önemi hissederek aynı ciddiyetle öğrenme sürecinde yer alacaklardır. Öğretmenler aldıkları sorumlulukları zamanında yerine getirmeleri işlerine duydukları sorumluluğun bir göstergesidir. Öğretmenlerin aldıkları sorumluluklardan birisi de sınav ve ödev kağıtlarının kontrolüdür.

Genel anlamda öğretmenin olumlu tutum ve davranışlarına yönelik ankette 7 strateji bulunmaktadır. Çoğu öğretmen bu stratejileri derslerde sıklıkla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen davranış ve tutumlarıyla ilişkili olarak sadece 2 strateji en sık uygulanalar arasında yer almamaktadır. Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olmak(Madde 49) ve öğretmenlerin öğrencilerin başaracakları şeyler konusunda yüksek beklenti içerisinde olmaları(Madde 7) en sık kullanılan stratejiler arasında yer almamaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin yoğun programı olabilir. Anadolu Liselerinde öğretmenlerin yoğun ders saatlerine sahip olmaları öğrencilere ek vakit ayırmalarını güçleştiren bir neden olarak görülebilir.

Anketin 14. maddesi olan “Hataların dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğu anlayışını öğrencilere aktarmaya çalışırım” stratejisini öğretmenlerin %73,7’ si her zaman, %15,8’ i sık sık uygulamaktadır. Bu sonuca göre çoğu öğretmen hataların dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğu anlayışını öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır.

Anketin 29. maddesi olan “Öğrencilerin ders içi başarılarını takdir ederim (öğrencileri överim vb.)’ stratejisini öğretmenlerin %57,9’u her zaman, %34,2’ si sık sık kullanmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çoğu öğrencilerin başarılarını takdir etmektedir. Olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim sağlamak öğrencilerin özgüvenini ve öz-değerini arttırmaktadır. Övgü ve ödül öğrencilere yaptıkları olumlu davranışlara yönelik etkili bir geri-bildirim verme şeklidir (Burden, 1995; Hancock, 2002; Slavin, 2000). Öğrenciler gösterdikleri başarının ve sarfettikleri çabanın takdir edilmesini beklerler. Öğrencilerin başarılarını takdir etmenin en etkili yollarından

birisi onları başarılarından dolayı övmektir. Başarılarından dolayı övgü alan öğrenci öğrenme sürecinde yaptıklarından tatmin olur. Bu tatmin duygusu öğrencinin derste daha istekli olmasını sağlar (Dörnyei, 2001a, 2001b).

Anketin 38. maddesi olan “Öğrencilerden ders işlenirken gelen herhangi bir olumlu katkıyı(yorum,örnek vb.) fark eder olumlu tepki veririm” stratejisini öğretmenlerin %63,2’ si her zaman, %34,2’si ise sık sık uygulamaktadır. Sonuç olarak etkili geri-bildirim sağlamaya yönelik stratejiler arasında en sık uygulanan strateji derste öğrencilerin yaptığı olumlu katkının fark edilmesidir.

Anketin 37. maddesi olan “Düzenli olarak öğrencileri ne kadar ilerleme kaydettikleri ve odaklanmaları gereken noktalar hakkında bilgilendiririm” stratejisini öğretmenlerin %36,8’i her zaman, %47,4’ ü ise sık sık uygulamaktadır. Sonuca göre olumlu bilgilendirici geri-bildirim sağlamaya yönelik en sık kullanılan stratejiler arasında bu stratejinin kullanım sıklığı daha düşüktür. Olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim aynı zamanda öğrencilerin eksik ve hatalarından çok katkılarını ve ilerlemelerini vurgulamaktır. Ayrıca öğrencilere eksik yönleri dışsal standartlarla karşılaştırılarak(sınıf arkadaşlarının performansları vb.) değil kendi ilerlemeleriyle karşılaştırılarak verilmelidir Sadece yazılı ve notlarla yapılan geri- bildirim öğrencinin kendisini diğer sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırmasına neden olur. Bu tür değerlendirmenin yanında öğrenciler ne kadar ilerleme kaydettikleri ve odaklanmaları gereken noktalar hakkında da düzenli olarak bilgilendirilmelidirler. Olumlu geri-bildirim vermenin etkili bir yolu da öğrencilerin derste yaptıkları olumlu katkıları fark ederek olumlu tepki vermektir (Dörnyei, 2001b: 124). Alison (1993) çoğu öğretmenin öğrencilerin hata ve yanlışlıklarına dikkatlerini vererek yaptıkları olumlu katkıları göremediğini vurgular. Oysa olumlu katkıları fark edilmeyen öğrenci zamanla “neden uğraşıyorum ki fark edilmiyor bile..” tutumu geliştirebilirler. Ayrıca dikkat çekme amacıyla sınıfta disiplin problemlerine yol açan öğrencilerin küçük de olsa yaptıkları katkılar ve olumlu tutumlar fark edilirse öğrencilerin bu problemi daha rahat aşmaları sağlanabilir (Akt. Dörnyei, 2001b: 124) .

Genel olarak ankette olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim sağlamaya yönelik 6 strateji bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu etkili geri-bildirim sağlamaya yönelik stratejilerin 32' sini sıklıkla uygulamaktadırlar. Çoğu öğretmen tarafından sıklıkla uygulanmayan etkili geri-bildirimle ilişkili stratejiler ise “ders içi başarılarından dolayı öğrencileri ödüllendiririm”(Madde 28), “Öğrencilere kırıcı olmayacak utandırmayacak şekilde geri-bildirim sağlarım”(Madde 35) ve “Eleştirilerimi öğrenciye birebir yalnızken yöneltirim”(Madde 36) stratejileridir.

Anketin 6. maddesi olan “Öğrencilere ingilizce bilmenin faydalarını hatırlatırım” stratejisini öğretmenlerin %68,4' ü her zaman, %23,7' si ise sık sık uygulamaktadır. Sonuç olarak çoğu öğretmen öğrencilere ingilizce bilmenin faydalarını hatırlatmaktadır.

Anketin 55. maddesi olan “Öğrencileri derste ingilizce konuşmaları için teşvik ederim” stratejisini öğretmenlerin %53,3' ü her zaman, %42,1' i ise sık sık uygulamaktadır. Sonuç olarak çoğu öğretmen öğrencileri derste ingilizce konuşmaları için teşvik etmektedir. Öğrencilere ingilizce bilmenin faydalarını hatırlatmak ve öğrencileri ingilizce konuşmaları için teşvik etmek hedef dile yönelik olumlu tutum ve değer yargıları geliştirmeye yönelik stratejilerdir. Öğrencilerin dile yönelik olumlu tutum sergilemelerinde iki önemli unsur etkilidir: Hedef dilin kültürü ve toplumuyla bütünleşme, iletişim kurma amacı(bütünleşme amaçlı güdülenme) ve belirli hedeflere(iyi bir işe sahip olma vb.) ulaşabilmek için ingilizceyi bir araç olarak görme(Araçsal güdülenme). Her iki amaçtan birine yönelik de olsa öğrenci ingilizce öğrenmeye daha istekli olacaktır (Dörnyei, 1994, 2001a, 2001b).

Genel olarak ankette araçsal güdülenmeyi arttırmaya yönelik bir strateji(Madde 6) yer almaktadır. Bütünleşme amaçlı güdülenmeye yönelik stratejiler(Madde 2, 3, 5, 56, 9, 55) arasında öğretmenlerin en sık kullandığı strateji ise öğrencileri derste ingilizce konuşmaları için teşvik etmektir(Madde 55). Bu doğrultuda öğretmenlerin hedef dilin kültürü ve toplumuyla ilişkili çoğu stratejiyi sıkça kullanmadıkları söylenebilir.

Anketin 12. maddesi olan “Başarı için asıl gerekenin yetenek değil çaba olduğunu öğrencilerin bir şekilde fark etmesini sağlarım” stratejisini öğretmenlerin

%57,9' u her zaman, %31,6' sı ise sık sık uygulamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu başarı için asıl gerekenin çaba olduğunu öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır.

Anketin 11. maddesi olan “Aktiviteleri başaracaklarına olan inancımı öğrencilere belirtirim” stratejisini öğretmenlerin %52,6' sı her zaman, %34,2' si ise sık sık uygulamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çoğu öğrencilere başaracaklarına olan inancını ifade etmektedir.

Anketin 16. maddesi olan “Öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak yolları/stratejileri öğretirim” stratejisini öğretmenlerin %39,5' i her zaman, %50'si sık sık uygulamaktadır. Sonuç olarak çoğu öğretmen her zaman olmasa da sık sık öğrencilere öğrenme stratejilerine ilişkin bilgi vermektedirler.

Anketin 10. maddesi olan “Öğrencilerin seviyelerini aşmayan yapabilecekleri güçlükte aktivite ve çalışmalar uygulayarak düzenli olarak başarıyı tatmalarını sağlarım” stratejisini öğretmenlerin %36,8' i her zaman, %52,6' sı sık sık uygulamaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin öz-güvenlerini geliştirmeye yönelik en sık kullanılan stratejiler arasında öğretmenlerin en az sıklıkta uyguladığı strateji öğrencilerin düzenli olarak başarıyı tatmalarını sağlamaktır.

Genel olarak ankette öğrencilerin öz-güven ve öz-değerlerini arttırmaya yönelik 5 strateji(Madde 10,11,12,16,50) yer almaktadır. Çoğu öğretmen bu stratejileri her zaman veya sık sık uygulamaktadır. “Değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel gelişim ve ilerlemelerine de odaklanırım” stratejisi(Madde 50) ise öğretmenlerin en sık uyguladıkları stratejiler arasında yer almamaktadır. Bu durum yazılı ve quizlere verilen önemden kaynaklanıyor olabilir. GÜDÜLENMEDE ÖZ-KAVRAM (öz-güven, öz-yeterlilik ve öz-değer) büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde sürekli yaşanan başarısızlık öğrencinin dili öğrenmede kendisini yetersiz görmesine yol açar ve bu öğrencinin öz-güvenini ve öz-değerini olumsuz etkiler (Brophy, 1998; Littlejohn, 2001, Akt. Yücel, 2003). Kendine olan güveni azalan öğrenci zorlayıcı aktiviteleri kendine bir tehdit olarak algılar. Kendisini arkadaşlarının performanslarıyla karşılaştırır, verilen aktiviteleri başarmaya odaklanmaktan çok kendi eksikliklerine ve karşılaştığı engellere odaklanır.

Dolayısıyla öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden kolayca moralleri bozulur ve yeterli çabayı sarfetmeden pes ederler. Bazı zamanlar ise başarısızlıktan korktukları için aktiviteleri gerçekleştirmekten çekinirler. Dili öğrenmede öz-güven azlığı bazı öğrencilerin tamamen dil öğrenmekten soğumalarına da neden olabilir. Nasıl olsa başaramıyorum düşüncesiyle öğrenci çaba sarfetmeyi bırakabilir (Dörnyei, 1994; Dörnyei, 1998a, 2001b; Vallerand ve diğerleri, 2003). Hedef dili öğrenebileceklerine dair öz-güvenlerini arttırabilmek için öğrencilere başarı için asıl gerekenin yetenek değil çaba olduğu anlayışı aktarılmalıdır. Bu yolla öğrenci karşılaştığı başarısızlıkların nedeni olarak yeteneksizlik değil çaba eksikliğini görebilir. Başarısızlığını yeterli çaba sarfetmemeye bağlayan öğrenci ise daha fazla çalışarak başarılı olacağına inanır (Brophy, 1998; Yücel, 2003). Öğrencileri aktiviteleri uygulamaya teşvik etmek de öğrencilerin öz-yeterliliğini (Aktiviteleri başarabilecek yeterliliğe sahip olma düşüncesi) arttırmada etkilidir. Öğretmen sınıfta yapılan aktiviteleri başaracaklarına dair inancını öğrencilere belirtmelidir. Öğrencilerin başaracaklarına inanabilmesi için öncelikle öğretmenin buna inanması gereklidir. Öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmek de öğrencilerin olumlu öz-değerlendirme yapmalarını da etkilidir. Öğrenme sürecinde bilinçli olan öğrenci hangi öğrenme stratejisinin hangi durumda etkili olabileceğini bilebilir ve başarısızlık durumunda uyguladığı stratejileri değerlendirir. Ayrıca iletişim stratejilerini kullanabilen öğrenciler dili konuşurken daha rahat olabilirler ve hata yapma kaygıları azalır. Öğrencilerin yapabilecekleri güçlükte seviyelerini aşamayan aktivite ve çalışmalar uygulamak da öğrencilerin düzenli olarak başarıyı tatmalarını için gereklidir. En başarısız öğrencilerin bile düzenli olarak başarıyı tatmalarını sağlanmalıdır. Bu yolla öğrencilerin hedef dili öğrenmeyi başaracaklarına dair öz-güvenleri artar (Dörnyei, 1994, 2001b).

Anketin 18. maddesi olan “Öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluklar veririm (ev ödevi, sözlük çalışması, bireysen çalışma vb.)’ stratejisini öğretmenlerin 39,5’ i her zaman, %47,4’ ü ise sık sık uygulamaktadır. Sonuç olarak çoğu öğretmen her zaman olmasa da sık sık öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluklar verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenen özerkliği öğrencinin öğrenme sürecinde aktif ve bağımsız olarak rol almasıdır (Benson, 2001; Little, 1991; Dörnyei, 2001b, Akt.: Yalçın, 2005). Öğrenme sürecinde dışsal denetim ve baskı olmadan aktif ve bağımsız

rol alan öğrenci öğrenmeye daha istekli olur. Öğrenen özerkliğini destekleyebilmek için öğrencilere öğrenme sürecinde sorumluluklar verilmeli, sınıf kuralları öğrencilerle oluşturularak gerekliliği ve yararları üzerine tartışmalar yapılmalı, sınıf lideri olarak öğretmen baskı ve kontrolü en aza indirgemeli, öğrencilere sorumluluklar verme amacıyla öğrencilerin birbirinden öğrenmesi ve grup sunumları teşvik edilmeli, öğrencilerin hatalarını kendilerinin veya arkadaşlarının düzeltmesine olanak verilmeli ve öğretim sürecinde öğrencilere tercih hakkı tanınmalıdır (Dörnyei, 1994, 1998, 2001b).

Genel olarak ankette öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik 7 strateji bulunmaktadır. Bu stratejiler arasında en sık kullanılan 1 strateji yer almaktadır (Madde 18) Bu durum geleneksel öğretim sisteminin gerektirdiği bir durum olan öğretmen merkezli öğretimin nedeni olabilir. Öğretmenler öğrencilere bu derece tercih hakkı tanınmanın ve baskı ve kontrolü en aza indirmenin sınıfta disiplin problemlerine neden olabileceğini düşünüyor olabilirler.

Anketin 27. maddesi olan “Aktiviteleri yapmalarına yardımcı olacak talimatları açık ve net olarak vererek öğrencilere yol gösteririm” stratejisini öğretmenlerin %60,5’i her zaman, %23,7’si ise sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre çoğu öğretmen aktiviteleri yapmalarına yardımcı olacak talimatları açık ve net olarak vererek öğrencilere yol göstermektedirler.

Anketin 26. maddesi olan “Yapılacak aktivitenin amacı ve yararını öğrencilere açıklarım” stratejisini öğretmenlerin %42,1’ i her zaman, %44,7’ si ise sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin çoğu derste yapılan aktivitelerin amacı ve yararını öğrencilere açıklamaktadır. Genel anlamda öğretmenler aktiviteleri uygun şekilde uygulamaya yönelik 2 stratejiyi de derslerde sıkça uygulamaktadırlar. Aktivitelerin sınıfta uygulanış biçimi öğrencilerin derse katılma isteğini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Sınıfta yapılacak aktivite ve çalışmaların amacı ve yararı öğrencilere belirtilmelidir. Böylece öğrenci yapacağı aktivitenin önemi ve değerini daha net anlamış olur (Dörnyei, 1994, 2001a, 2001b). Beklenti ve Değer kuramına göre öğrencinin aktiviteyi gerçekleştirmek için çaba sarfetmesi o aktiviteye değer vermesi ile mümkün olur. Ayrıca öğrencilere aktiviteyi yapmalarına yardımcı olacak talimatlar açık ve net olarak verilmelidir. Aktivitenin

nasıl yapılacağını anlamayan veya yakarken zorlanan bir öğrencinin o aktiviteyi başarma beklentisi azalır. Aktiviteyi başaramayacağına inanan bir öğrenci o aktiviteyi gerçekleştirmek için çaba sarfetmez (Brophy, 1987: 43).

Tablo 13. Öğretmenlerin en az sıklıkta uyguladığı stratejiler ve ilişkili oldukları kategoriler

No	Madde	\bar{x}	%	İlişkili olduğu kategori
56	Öğrencileri İngiliz kültürü hakkında bilgilendiririm.	2,94	25	Hedef dile yönelik olumlu tutum ve değer yargıları
3	Derste ingilizce film izletirim.	2,92	20	Hedef dile yönelik olumlu tutum ve değer yargıları
31	Öğrencilerin sınıfta sürekli aynı kişilerle olan katı oturma düzenini engellerim.	2,86	33	Uyumlu Sınıf Ortamı ve Etkili sınıf normları
51	Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmelerine zemin hazırlarım(Öğrencilere portfolio hazırlatmak, değerlendirme formu doldurtmak vb.)	2,63	13,2	Öğrenen Özerkliği
1	Ana dili ingilizce olan kişileri sınıfa davet ederim.	2,05	10,5	Hedef dile yönelik olum tutum ve değer yargıları

Anketin 56. maddesi olan “Öğrencileri İngiliz kültürü hakkında bilgilendiririm” stratejisini öğretmenlerin %7,9’ u her zaman, %18,4’ ü ise sık sık uygulamaktadırlar. %34,2’ si ise nadiren uygulamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çoğunluğu sıklıkla bu stratejiyi uygulamamaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin İngiliz kültürü hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmaması veya dil öğrenmede öğrencilere kültür hakkında bilgi vermenin gerekli olmadığını düşünmeleri olabilir.

Anketin 3. maddesi olan “Derste ingilizce film izletirim” stratejisini öğretmenlerin %47,4’ ü bazen, %26,3’ ü nadiren uygulamaktadır. 2 öğretmen ise hiçbir zaman öğrencilere derslerde ingilizce film izletmemektedir. Bunun nedeni ders programı nedeniyle yeterli zamanın olmaması olabilir.

Anketin 1. maddesi olan “Ana dili ingilizce olan kişileri sınıfa davet ederim” stratejisi ni öğretmenlerin %34,2’ si nadiren uygulamakta, %39,5’ i ise hiçbir zaman uygulamamaktadır. Sonuç olarak bu strateji diğer tüm stratejilerin arasında en az uygulanan stratejidir. Bunun nedeni anadili ingilizce olan kişileri bulabilme ve bu kişileri sınıfa davet edebilme olanaklarının kısıtlı oluşu olabilir.

Gardner’ ın sosyal öğrenme kuramına göre öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu toplumun kültür ve değerlerini tanınması ve bu kültüre olumlu yaklaşması dil öğrenme sürecinde gereklidir. Ayrıca bu toplumun bireyleriyle iletişim kurma isteği duyan öğrenciler de dil öğrenme sürecinde daha istekli olurlar ve daha fazla çaba sarfederler (Gardner, 1985: 110). Yücel (2005)’ in ingilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini saptamaya yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında da öğretmenlerin en az sıklıkta uyguladığı strateji anadili ingilizce olan kişileri sınıfa davet etmektir. Bu doğrultuda bu çalışma Yücel (2005)’ in çalışmasını destekler niteliktedir.

Anketin 31. maddesi olan “Öğrencilerin sınıfta sürekli aynı kişilerle olan katı oturma düzenini engellerim” stratejisini öğretmenlerin %21,1’ i nadiren, %26,3’ ü bazen uygulamaktadır. 7 öğretmen ise hiçbir zaman öğrencilerin yerini değiştirmemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin çoğu öğrencilerin aynı kişilerle oturma düzenini engellememektedir. Bunun nedeni öğrencilerin alışık olduğu ve daha iyi tanıdığı kişilerle oturmayı tercih etmesi olabilir. Dörnyei (2001b: 45)’ e göre öğrencilerin sınıfta oluşturduğu gruplaşmaları önlemek ve öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaları için sürekli aynı kişilerle olan katı oturma düzeni önlenmelidir.

Anketin 51. maddesi olan “Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmelerine zemin hazırlarım (Öğrencilere portfolio hazırlatmak, değerlendirme formu doldurtmak vb.)” stratejisini öğretmenlerin %44,7’ si bazen, %34,2’ si nadiren uygulamaktadır. 3 öğretmen ise bu stratejiyi hiçbir zaman

uygulamamaktadır. Bu sonuca göre çoğu öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmesini sağlayacak uygulamaları sıklıkla gerçekleştirmektedirler. Öğrenen özerkliğini sağlamak için uygulanabilecek stratejilerden birisi de öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmelerini sağlamaktır. Bu yolla yazılı ve notlandırmanın öğrenci üzerinde oluşturduğu dışsal baskı ve denetim azaltılabilir. Öğrenci değerlendirme aşamasında daha aktif ve bağımsız bir rol üstlenir (Dörnyei, 2001b: 133).

Öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanma sıklıkları ile öğrencilerin bu stratejileri etkili bulma dereceleri karşılaştırarak 2. alt problem daha ayrıntılı bir şekilde yorumlanmak istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere uygulanan “Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları” anketindeki aynı stratejileri içeren anket “öğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri” adıyla öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin verdikleri cevaplarla karşılaştırılmıştır. Ankette kullanılan kategorilerin değerleri oldukça olumsuz etkiler=1, olumsuz etkiler=2, etkisi yoktur=3, etkilidir=4, oldukça etkilidir=5 olarak belirlenmiştir. Her bir maddenin frekans, ortalama ve yüzde değerlerine bakılmıştır.

Tablo-14’ de en yüksek ortalama değerlerine sahip maddeler, standart sapmaları, yüzde değerleri ve kategorileri gösterilmiştir. Bu maddeler öğrencilerin güdülenmelerinde en etkili stratejiler olarak ele alınmıştır. Tabloda her bir madde için belirtilen yüzdeler maddeye ilişkin etkilidir ve oldukça etkilidir görüşünde olan toplam öğrencilerin yüzde değerleridir.

Tablo 14. Öğrencilere Göre GÜdülenmelerinde En Etkili Olan Stratejiler

No	Madde Öğretmenin	\bar{x}	Sd	%	İlişkili Kategori
23	İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan , öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulaması	4,99	2,98	97,9	Öğretim sürecinin zevkli ve ilgi çekici olması
22	öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle canlanmalarını sağlaması	4,81	0,45	98,2	
20	derslerde çeşitli görsel ve işitsel öğretim araçları kullanması	4,50	0,62	93,2	
19	Aktiviteleri, sunum/pratik tekniklerini çeşitlendirerek dersteki monotonluğu önlemesi	4,44	0,70	89,9	
21	Ders kitabı dışında ilgi çekici konular ve ek materyaller kullanması	4,48	0,65	91,8	
17	derse eğlence, gülmece ve mizah katması ve bu öğeleri teşvik etmesi	4,79	0,46	97,1	Rahat ve Destekleyici Sınıf Atmosferi
47	Güleryüzlü, içten, istekli tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarından zevk aldığını öğrencilere hissettirmesi	4,70	0,52	96,8	Öğretmenin örnek olması
41	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisinde olması	4,64	0,58	96,0	Öğretmen ve öğrenciler arası olumlu ilişkiler
40	Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih,duygularına karşı duyarlı olması ve onları anlamaya çalışması	4,56	0,55	97,1	
39	Öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirmesi	4,51	0,63	92,5	
49	Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olması	4,50	0,68	91,0	Öğretmenin öğrenme sürecini ciddiye alması
16	öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak strateji/yolları öğretmesi	4,68	0,47	99,7	Öz-güven
50	Değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanması(ek kurtarma sınavları yapmak, öğrencinin gösterdiği çaba ve ilerlemeyi de notlara yansıtmak)	4,65	0,56	95,3	
35	Öğrencilerin hatalarını kırıcı olmayacak onları utandırmayacak şekilde düzeltmesi	4,61	0,58	96,8	Olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim
38	Ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum, örnek vb.) fark etmesi ve olumlu tepki vermesi	4,54	0,58	95,4	
36	Eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmesi	4,51	0,63	92,5	
3	Derslerde İngilizce film izletmesi	4,54	0,66	92,2	Hedef dilin toplumu ve kültürüne yönelik olumlu tutum ve değer yargıları
1	Anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmesi	4,51	0,69	90,6	
5	İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için öğrencileri teşvik etmesi	4,49	0,76	89,9	

Öğrencilerin %83,5'i sınıfta İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan , öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulanmasını (Madde 23) güdülenmelerindeki en etkili strateji olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin, öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle canlanmalarını sağlaması (Madde 22) ve derslerde çeşitli görsel ve işitsel öğretim araçları kullanması(Madde 20) ise öğrencilerin güdülenmelerinde en etkili olan, öğretim sürecinin zevkli ve ilgi çekici geçmesiyle ilişkili diğer stratejilerdir. Öğretim sürecinin en önemli unsurları sınıfta yapılan aktivite ve çalışmalar ve kullanılan materyallerdir. Öğretim sürecinin zevkli ve canlı olmasını sağlamak için sınıfta çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanılmalı ve ilgi çekici aktiviteler uygulanmalıdır. Aktivitelerin ilgi çekici olabilmesi için merak uyandırması veya öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileriyle örtüşmesi gereklidir (Dörnyei, 1994, 2001a, 2001b; Brophy, 1985, 1998; Crookes ve Schmidt, 1991).

Öğrencilerin %82,7' si öğretmenlerin derslerde eğlence ve espiye yer vermesinin güdülenmelerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dörnyei (2001b: 41) gergin ve sıkıcı sınıf atmosferinin öğrencilerin kendilerini rahatsız ve güvensiz hissettirdiğini bu nedenle öğrencilerin derse katılmakta isteksiz olduklarını ve hata yapma kaygısı duyduklarını belirterek öğretmenlerin sınıfta eğlence ve espiye yer vermeleri gerektiğini vurgular.

Öğrencilerin en etkili bulduğu stratejilerden bir diğeri de uygun öğretmen tutum ve davranışlarıyla ilişkili olan stratejilerdir. Öğrencilerin %98,8' i öğretmenin içten ve istekli tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarından zevk aldığını hissettirmesini en etkili strateji olarak belirtmişlerdir. Öğretmenle iyi ilişkiler kurulmasına yönelik ankette yer alan 3 strateji de en etkili stratejiler arasında yer almıştır. Öğrencilerin %96' sı öğretmenin, öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisinde olmasını (Madde 41) olumlu ilişkiler kurmaya yönelik en etkili strateji olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirttiği diğer stratejiler ise öğretmenin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih,duygularına karşı duyarlı olması ve onları anlamaya çalışması (Madde 40) ve öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirmesidir(Madde 39).

Öğretmenin olumlu tutum ve davranışlarıyla ilişkili olarak öğretmenin işini ve öğrencilerin öğrenme sürecini ciddiye alması da öğrencilerin örnek aldığı bir durumdur. Öğretmenlerinde bu ciddiyeti gören öğrenciler öğrenme sürecinde daha sorumluluk sahibi olabilirler (Dörnyei, 2001a, 2001b). Öğretmenin ders dışında vakit ayırarak geri kalmış öğrencilere yardım etmesi(Madde 49) onların öğrenme sürecini ciddiye aldığına bir göstergesidir. Öğrencilerin %91' i öğretmenlerin bu davranışını güdülenmelerinde oldukça etkili bulmaktadır.

Öğrencilerin güdülenmelerinde en etkili bulunduğu stratejiler içerisinde yer alan 16. ve 50. maddeler, öğrencilerin öz-güvenini arttırmaya yönelik stratejileridir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde başarılı olacaklarına ve dersteki aktivite ve çalışmaları gerçekleştireceklerine dair kendilerine güvenmeleri ve başarısızlıkları öz-değerlerine yönelik bir tehdit olarak algılamamaları gereklidir. Aksi takdirde öğrenme sürecinde kendilerini tedirgin hissederler, sınıf arkadaşlarının daha başarılı olmaları onları rahatsız eder ve hatta İngilizce öğrenmek için çaba sarf etmeyi bırakabilirler. Öğrencilerin öz-güvenlerini arttırmanın yollarından biri de öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğretmektir. Diğer bir yol ise öğrencilerin gösterdiği çaba ve ilerlemeyi göz önüne alarak notların öğrenci üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaktır. Öğrencilerin %99,7'si öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri bilmenin(Madde 16) güdülenmelerinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %95,3' ü ise öğretmenin değerlendirme yaparken standart aldıkları notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanmasının(Madde 20) güdülenmelerinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Bu sonuca göre öz-güven arttırmaya yönelik öğrencilerin en etkili bulunduğu strateji öğretmenin öğrencilerin çabalarını ve ilerlemelerini göz önüne almasıdır.

Öğrencilerin güdülenmelerinde en etkili bulunduğu stratejiler arasında etkili geri-bildirimle ilişkili olarak 3 madde (35, 36, 38) yer almaktadır. Öğretmenin sağladığı geri-bildirim öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi vardır. Olumlu ve etkili geri-bildirim öğrencilerin performanslarını dışsal standartlara göre karşılaştırmamak(sınıf arkadaşlarının performansları vb.), onların küçük de olsa yaptığı katkıların farkında olmak, düzenli olarak ilerlemelerini takip etmek ve eksik oldukları yönleri vurgulamaktır (Dörnyei, 2001b; Williams ve

Burden, 1997, Akt.: Yücel, 2005). Ayrıca öğrencilerin öz-değerleri(toplum içinde kendilerini ne derece değerli hissettikleri) ve öz-güvenlerini göz önüne alarak hatalarını düzeltirken kırıcı ve aşağılayıcı olunmamalı ve öğrenciye yönelik eleştiriler sınıf içinde değil birebir öğrenciyle yalnızken yapılmalıdır (Dörnyei, 1994; 2001a, 2001b). Tüm bu özgüvenle ilişkili stratejiler arasında öğrencilerin %95'i öğretmenin öğrencilerin hatalarını kırıcı olmayacak onları utandırmayacak şekilde düzeltmesini(Madde 35), öğrencilerin %89'u ise öğretmenin eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmesini(Madde 36) oldukça etkili bulmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin %95,4' ü öğretmenin ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum, örnek vb.) fark etmesi ve olumlu tepki vermesi(Madde 38) ni oldukça etkili bulmaktadır. Bu sonuca göre öğrenciler sınıf içinde öz-değerlerine büyük önem vermektedirler. Öğretmenin sınıf içinde kendilerine yönelik tavır ve davranışları onları oldukça etkilemektedir. Gorham ve Millette (1997: 246)' e göre öğretmenlerin sınıfta gösterdikleri olumsuz tutumlar öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu tutumlardan daha hızlı ve güçlü etki etmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerin övgü ve ödüllendirmesi yerine olumsuz tutumlarına değinmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca öğrenciler sınıf içinde yaptıkları olumlu davranışların öğretmenleri tarafından fark edilmesini istemektedirler. Öğretmenin öğrenci güdülenmesi üzerindeki büyük etkisini bu aşamada da vurgulamak yerinde olacaktır.

Hedef dilin toplumuna ve kültürüne yönelik olumlu tutum ve değer yargıları geliştirmeye yönelik stratejiler arasında öğrenciler tarafından en etkili görülen stratejiler öğretmenin derslerde İngilizce film izletmesi(Madde 3), Anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmesi(Madde 1) ve İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için öğrencileri teşvik etmesidir(Madde 5). Öğrencilerin %89,9' u bu stratejileri etkili bulmaktadır. Bu sonuç İngilizcenin konuşulduğu toplumun bireyleriyle iletişim kurabilmenin verdiği tatmin duygusunun öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Dörnyei (1990) yabancı dil öğrenen kişilerin hedef dilin toplumuyla etkileşim içinde olmadıkları için bu kişilerde ortaya çıkan bütünleşme güdüsünün(hedef dilin toplumuyla bütünleşme odaklı güdülenme) daha farklı boyutta olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretildiği toplumun bireyleri hedef dilin toplumuyla bütünleşme amacından çok yabancı dilin

toplumuna ve o dili öğrenmeye olan ilgileri, yabancı dille iletişim kurabilmenin getirdiği kültürel ve entelektüel değerler gibi genel anlamdaki tutum ve inanışlar nedeniyle söz konusu dili öğrenmeye istekli olurlar (Akt: Vural, 2007: 97). Bu çalışmadaki öğrencilerin de bütünleşmeyle ilişkili olan stratejiler arasında etkili buldukları stratejiler göz önüne alındığında, öğrencilerin sadece İngiliz kültürünü tanımak ve İngiliz toplumuyla bütünleşmekten çok genel anlamda farklı bir dille iletişim kurabilmenin, bu dille ilişkili olan kültürel iletişim araçlarını anlayabilmenin verdiği tatmin duygusunu yaşamak olduğu söylenebilir. Nitekim Dörnyei ve Clement (2001)' in İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamdaki çalışmasında bütünleşme güdüsünün öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye karar vermelerinde ve bu süreçte gösterdikleri çabada en etkili faktörlerden biri olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada yer alan Anadolu Lisesi öğrencileri de hedef dilin konuşulduğu topluma ve kültürüne olumsuz tutum sergilememekte ve toplumun bireyleriyle iletişim kurma isteği içindedirler. Dolayısıyla ilgili çoğu stratejiyi etkili bulmaktadırlar. Vural (2007)' in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu toplum ve kültürüne yönelik ilgilerinin olmadığı ve bütünleşme odaklı güdülenmeye yönelik stratejileri etkili görmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın nedeni öğrencilerin farklı yaş gruplarına dahil olmaları olabilir. Ayrıca çağın gereği olarak gelişen teknolojik imkanlar nedeniyle yeni yetişen nesil hedef dilin konuşulduğu toplumlar ve kültürleriyle daha fazla etkileşim içinde olabilme fırsatına sahiptirler. Bu imkanlar bütünleşme güdüsünün İngilizce öğretimdeki etkinliğini arttırmış olabilir.

Öğrencilerin Güdülenmesinde En Az Etkili olan Stratejiler:

Öğrencilerin güdülenmelerinde en az etkili olan stratejiler, ankette en düşük ortalama değerine sahip 10 strateji göz önüne alınarak ortalama, standart sapma ve maddeleri etkili ve oldukça etkili bulan öğrencilerin toplam yüzdeleri ve ilişkili oldukları kategorileriyle beraber Tablo 15' de belirtilmiştir. Belirtilen stratejiler anketteki diğer stratejilerle karşılaştırıldığında öğrencilerin güdülenmelerini en az etkileyen stratejilerdir. Dolayısıyla öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilediklerine dair bir genellemeye varılamaz.

Tablo 15. Öğrencilerin Güdülenmelerinde En Az Etkili Olan Stratejiler

No	Madde Öğretmenin	\bar{x}	Sd	%	İlişkili olduğu kategori
44	Öğrencilerin birbirinden öğrenmesini ve grup sunumlarını teşvik etmesi	3,74	0,98	63,6	Öğrenen Özerkliği
28	Ders içi başarılarından dolayı öğrencilere ödülleri vermesi	3,66	1,04	52,9	Olumlu ve bilgilendirici Geri-bildirim
42	Sınıf lideri olarak baskı ve kontrolü en aza indirmesi	3,52	1,17	56,8	Öğrenen Özerkliği
18	Öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluklar vermesi	3,49	1,17	62,6	Öğrenen Özerkliği
6	Öğrencilere İngilizce bilmenin faydalarını hatırlatması	3,47	0,84	45	Araçsal(Hedef dilden yarar sağlamaya yönelik) Güdülenme
26	Sınıfta yapılan aktivite ve çalışmaların yararı ve amacını belirtmesi	3,37	0,71	36,7	Aktiviteleri uygulama şekli
7	Öğrencilere başarabilecekleri şeyler konusunda yüksek beklentileri olduğunu belirtmesi	3,26	1,16	41,7	Öğretmenin öğrencilerin öğrenme sürecini ciddiye alması
46	Öğrencilerin hatalarını kendilerinin ya da arkadaşlarının düzeltmesine izin vermesi	2,98	1,12	34,6	Öğrenen Özerkliği
31	Öğrencilerin sınıfta sürekli aynı kişilerle oturmasını önlemesi	2,87	1,26	26,2	Uyumlu Sınıf Ortamı ve Uygun sınıf normları
15	Öğrencilerin İngilizceyi konuşurken yaptığı her hatayı düzeltmemesi	2,74	1,30	30,6	Hoş ve Rahat Sınıf Atmosferi

Öğrencilerin güdülenmelerinde en az etkili stratejilerin 4' ü öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik stratejilerdir(Madde 44, 42, 18, 46). Öğrencilerin %63,6' sı öğretmenin öğrencilerin birbirinden öğrenmesini ve grup sunumlarını teşvik etmesini etkili bulmaktadır(Madde 44). Öğrencilerin %28,8 bu stratejinin güdülenmelerinde etkisi olmadığını, %3,2' si olumsuz etkilediğini, %4,3' ü ise oldukça olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğrenciler bu stratejiye yönelik görüşleri farklılaşmaktadır. Bunun nedeni geleneksel öğretimin bir anlayışı olan öğretecek kişinin yalnızca öğretmen olabileceği düşüncesi olabilir. Ayrıca öğrenme sürecinde sorumluluk almak isteyen öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenme ihtimalleri yüksektir.

Öğrenen Özerkliğini destekleyen diğer bir strateji ise öğretmenin Öğrencilerin hatalarını kendilerinin ya da arkadaşlarının düzeltmesine izin

vermesidir(Madde 46). Öğrencilerin sadece %34,6' sı bu stratejiyi etkili bulurken,%38,9' u olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %26,6'sı ise bu stratejinin güdülenmelerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin çoğu bu stratejiyi etkisiz veya olumsuz bulmaktadır. Bazı öğrencilerin bu stratejiden olumsuz etkilenmesinin sebebi arkadaşlarının hatalarını düzeltmesini küçük düşürücü olarak görmeleri olabilir. Öğretmenlerin en sık kullandığı stratejilere bakıldığında uyumlu ve işbirlikçi sınıf ortamını destekleyen stratejiler bulunmamaktadır. Dolayısıyla rekabetçi sınıf yapısında bazı öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmeleri olasıdır.

Öğrencilerin %56,8'i öğretmenin sınıftaki baskı ve kontrolü en aza indirgemesini(Madde 42) etkili bulurken, %20,9'u ise güdülenmelerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %22,3'ü ise bu stratejinin olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin bu stratejiye ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Bazı öğrenciler öğretmenin sınıftaki otoritesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bunun nedeni bu öğrencilerin sınıf ortamındaki disiplin problemlerinin kaynağını öğretmenin otorite eksikliği olarak görmeleri olabilir. Ayrıca öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen bir faktör de sınıf ortamındaki bazı öğrencilerin ciddiyetsiz tutumları olarak saptanmıştır. Bu sonuç bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrencilerin %62,6'sı öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sorumluluklar vermesinin(Madde 18) etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %20,1' i bu stratejinin etkisi olmadığını belirtirken, %17,3' ü ise olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin bu stratejilere ilişkin görüşleri farklıdır. Bazı öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmesinin nedeni öğretmenlerin verdiği ev ödevleri olabilir. Sınıfta öğrenen özerkliğini destekleyen diğer stratejilerin sık uygulanmaması bu stratejinin bazı öğrencileri olumsuz etkilemesinin nedeni olabilir. Öğrenme sürecinde tam anlamıyla aktif ve bağımsız rol alamayan öğrencinin öğretmenin verdiği bu sorumlulukları zorunluluk olarak algılaması muhtemeldir.

Güdülenme üzerinde araştırma yapan çoğu araştırmacı ise (Cheng ve Dörnyei, 2007; Dörnyei, 1994a; Dörnyei ve Czsers, 1998; Oxford ve Shearin, 1994;

Spratt ve diğeri (2002) öğrencilerin güdülenmelerinin artmasında öğrenen özerkliğini desteklemenin etkinliğini vurgulamışlar ve buna yönelik stratejileri öğretmenlerin kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim bu çalışmada elde edilen bulgular farklılık göstermektedir. Öğrenciler öğrenen özerkliğini arttırmaya yönelik stratejilerin çoğuna çelişkili yaklaşmaktadırlar. Bunun nedeni çalışmaların yürütüldüğü toplumların farklı oluşu olabilir.

Ayrıca Spratt ve diğeri (2002)' nin yaptığı çalışmada öğrenen özerkliğinin mi güdülenmeyi arttırdığı yoksa güdülenme arttıkça öğrenen özerkliğinin de arttığı sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın sonucunda güdülenme eksikliğinin öğrenme sürecinde öğrencilerin özerkliğini desteklemeye yönelik çalışmalara ket vurduğu saptanmıştır. Öğrenme sürecinde içsel olarak güdülenmiş öğrenciler kendi öğrenmelerinde daha fazla kontrol sahibi olmak ve daha fazla sorumluluk almak istemektedirler. İngilizce öğrenmeye istemeyen ve zorunluluk olduğu için bunu yapan öğrenciler ise öğrenme sürecinde sorumluluk almaktan kaçınmaktadırlar (Akt:Vural, 2007: 102). Bu çalışmanın sonuçları bu açıklamayı destekler niteliktedir. Nitekim Anadolu Lisesi öğrencilerinin etkilendiği olumsuz etkenlere bakıldığında(öğretim sürecinin ilgi çekici ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına yönelik olmaması, katı not anlayışı vb.) çoğu öğrencinin İngilizce öğrenmeye içsel güdülenmedikleri açıktır. Bunun sonucu olarak da öğrenen özerkliğine yönelik çoğu stratejiyi etkili bulmuyor olabilirler.

Olumlu geri-bildirim şekli olan ödüllendirme de öğrencilerin en az etkili bulunduğu stratejiler arasındadır. Öğrencilerin sadece %52,9' u öğretmenin ders içi başarılarından dolayı öğrencilere ödüller vermesini(Madde 28) etkili bulmaktadır. Öğrencilerin %38,5'i ödüllendirmenin güdülenmelerinde etkisi olmadığını belirtmişler, %8,7'si olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğrencilerin ödüllendirmeye yönelik görüşleri farklılaşmaktadır. Bazı öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmelerinin nedeni başarılı olan arkadaşları ödül alırken kendilerinin alamaması ve bu durumdan olumsuz etkilenmeleri olabilir. Öğrencileri olumsuz etkileyen faktörlerin içerisinde öğrencilerin başarısızlıktan etkilendikleri saptanmıştır. Bu bulgu yapılan yorumu destekler niteliktedir. Ödüllendirme ve ceza davranışçı yaklaşımın bir unsurudur. Öğrencilerin ödüllendirmeyi fazla ciddiye

almaları içsel güdülenmelerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca sınıfta diğer arkadaşlarının gerisinde olan öğrenciler başarılı olanların ödüllendirilmesini kendi öz-değerlerine bir tehdit olarak algılayabilirler (Brophy, 1998; Dörnyei, 2001b).

Öğrencilerin %45'i öğretmenin İngilizce bilmenin yararlarını hatırlatmasını (Madde 6) etkili bulmaktadır. Öğrencilerin % 47,8' i ise bu stratejinin güdülenmelerinde bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %7,2' si ise bu stratejinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre çoğu öğrenci bu stratejiyi etkisiz bulmaktadır. 1. alt problemi cevaplamak amacıyla öğrencileri olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin yapılan çalışmada öğrencilerin hedef dili öğrenmenin getireceği yararların farkında oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin sadece %10,5' i İngilizcenin bir yarar getirmeyeceğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencinin farkında olduğu bir durumu öğretmenin belirtmesinin öğrenci üzerinde etkisi olmayabilir.

Öğrencilerin sadece %36,7' si öğretmenin sınıfta yapılan aktivite ve çalışmaların yararı ve amacını belirtmesini (Madde 26) güdülenmelerinde etkili bulmaktadır. Öğrencilerin % 58,6' sı bu stratejinin güdülenmelerinde etkisi olmadığını, %4,8' i ise olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre bu stratejinin çoğu öğrencinin güdülenmesinde etkisi yoktur. Öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin önceki bölümdeki çalışmada öğrencilerin öğretim sürecinde yapılan çoğu aktivite ve çalışmanın kendi istek, ihtiyaçlarına yönelik olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin %77,3' ü ilgi çekici, İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan, kendilerini gerçek hayata hazırlayan aktiviteleri tercih etmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarıyla örtüşmeyen aktivitelerin amacı ve yararının belirtilmesinin bu öğrencilerin güdülenmelerinde bir etkisi olmayabilir.

Öğrencilerin %41,7' si öğretmenin öğrencilere başarabilecekleri şeyler konusunda yüksek beklentileri olduğunu belirtmesini (Madde 7) etkili bulmaktadır. Öğrencilerin %32,7' si bu durumun etkisi olmadığını belirtirken, %32,7' si bu durumun güdülenmelerini olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğrencilerin bu stratejiye ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Vural (2007: 58)' ın yaptığı çalışmada öğrencilerin bu stratejiye ilişkin görüşleri şu şekildedir: Eğer

öğretmenin beklentileri ulaşılabilir düzeyde ise bir sorun yok fakat öğretmenlerin beklentileri öğrencilerin seviyesinin üstünde ise bu durum öğrencide stres yaratır. Öğretmenin yüksek beklentiler içerisinde olduğu bir öğrenci eğer bu beklentiyi karşılayamazsa (sınavdan düşük not almak vb.) kendini yetersiz hisseder ve öğrenme sürecinde isteksizlik yaşar.

Öğrencilerin % 26' sını öğretmenin öğrencilerin sınıfta sürekli aynı kişilerle oturmasını önlemesini (Madde 31) etkili bulmaktadır. Öğrencilerin %42,6' sını bu stratejinin güdülenmelerini etkilemediğini belirtirken %31,3' ü bu stratejinin güdülenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre çoğu öğrenci bu stratejiyi etkili bulmamakta veya olumsuz etkilenmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin tanıdıkları ve alışkın oldukları arkadaşlarıyla oturmanın kendilerini daha rahat hissetmelerine neden olması olabilir.

Öğrencilerin %30,6' sını öğretmenin İngilizce konuşurken öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltmekten kaçınmasını (Madde 15) etkili bulmaktadır. Öğrencilerin %23,4' ü bu stratejinin güdülenmelerinde etkisi olmadığını belirtirken, %46,1' i bu durumun güdülenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğrencilerin bu stratejiye ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Vural (2007: 62)' in yaptığı çalışmada öğrencilerden bazıları öğretmenin yaptıkları hataları düzeltmesi gerektiğini aksi takdirde yaptıkları hataların farkında olup düzeltmeyeceklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise öğretmenin, öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmemesinin öğrencilerin öğrenme sürecini önemsemediği anlamına gelebileceğini belirtmiştir. Bu stratejiyi oldukça etkili bulan öğrenciler ise öğretmenin yaptıkları her hatayı düzeltmesinin sinir edici bir durum olduğunu ve bu takdirde derse olan katılımlarının azalabileceğini belirtmişlerdir. Diğer bir öğrenci ise eğer yapılan hatalar önemliyse öğretmenin daha sonra yapılan bu hatalara ilişkin öğrenciyle konuşabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin yaptıkları her hatayı düzeltmemeleri olumlu bir durum olsa da öğrenciler yaptıkları hataların farkında olmaları gerektiğini düşünmektedirler.

“Öğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin bu stratejileri kullanım sıklıkları arası anlamlı farklar var mıdır?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerin en etkili gördüğü stratejiler ile öğretmenlerin bu stratejileri

kullanım sıklıkları karşılaştırılmıştır. Bu stratejiler ve ortalama değerleri Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin En Etkili Bulduğu Güdüleme Stratejilerini Öğretmenlerin Kullanım Sıklıkları

No	Madde	\bar{x}	İlişkili olduğu Kategori	
Öğr.23	Öğretmenin İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan , öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulaması	4,99	Ders sürecinin zevkli ve ilgi çekici olması	
Öğrt.23	İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan , öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulamam	3,07		
Öğr.22	öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle canlanmalarını sağlaması	4,81		
Öğrt.22	öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle canlanmalarını sağlarım	3,73		
Öğr.20	derslerde çeşitli görsel ve işitsel öğretim araçları kullanması	4,50		
Öğrt.20	derslerde çeşitli görsel ve işitsel öğretim araçları kullanırım	3,26		
Öğrn.21	Ders kitabı dışında ilgi çekici konular ve ek materyaller kullanması	4,48		
Öğrt.21	Ders kitabı dışında ilgi çekici konular ve ek materyaller kullanırım	3,60		
Öğrn.17	derse eğlence, gülmece ve mizah katması ve bu öğeleri teşvik etmesi	4,79		Rahat ve destekleyici Sınıf Ortamı
Öğrt.17	derse eğlence, gülmece ve mizah katması ve bu öğeleri teşvik ederim	4,13		
Öğr.47	Gülyüzlü, içten, istekli tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarından zevk aldığını öğrencilere hissettirmesi	4,70	Öğretmenin olumlu tutum ve davranışları	
Öğrt.47	Gülyüzlü, içten, istekli tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarından zevk aldığını öğrencilere hissettiririm	4,68		
Öğr.41	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisinde olması	4,64		
Öğrt.41	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisinde olurum	4,28		
Öğr.40	Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih, duygularına karşı duyarlı olması ve onları anlamaya çalışması	4,56		
Öğrt.40	Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih, duygularına karşı duyarlı olması ve onları anlamaya çalışırım	4,44		
Öğr.39	Öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirmesi	4,51		

Tablo 16 (Devamı)

No	Madde	\bar{x}	İlişkili olduğu Kategori
Öğrt.39	Öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirim	4,57	Öğretmenin olumlu tutum ve davranışları
Öğr.49	Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olması	4,50	Öğretmenin işini ciddiye alması
Öğrt.49	Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olurum	3,68	
Öğr.16	öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak strateji/yolları öğretmesi	4,68	Öz-güven
Öğrt.16	öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak strateji/yolları öğretirim	4,28	
Öğr.50	Değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanması(ek kurtarma sınavları yapmak, öğrencinin gösterdiği çaba ve ilerlemeyi de notlara yansıtmak)	4,65	
Öğrt.50	Değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanırım(ek kurtarma sınavları yapmak, öğrencinin gösterdiği çaba ve ilerlemeyi de notlara yansıtmak)	4,10	
Öğr.35	Öğrencilerin hatalarını kırıncı olmayacak, onları utandırmayacak şekilde düzeltmesi	4,61	Geri-bildirim
Öğrt.35	Öğrencilerin hatalarını kırıncı olmayacak onları utandırmayacak şekilde düzeltirim	4,10	
Öğr.38	Ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum, örnek vb.) fark etmesi ve olumlu tepki vermesi	4,54	
Öğrt.38	Ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum, örnek vb.) fark ederim ve olumlu tepki veririm	4,60	
Öğr.36	Eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmesi	4,51	Hedef dilin toplumuna yönelik olumlu tutumlar
Öğrt.36	Eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltirim	3,73	
Öğr.3	Derslerde İngilizce film izletmesi	4,54	
Öğrt.3	Derslerde İngilizce film izletirim	2,92	
Öğr.1	Anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmesi	4,51	
Öğrt.1	Anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet ederim	2,05	
Öğr.5	İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için öğrencileri teşvik etmesi	4,49	
Öğrt.5	İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için öğrencileri teşvik ederim	4,15	

Tablo-16 incelendiğinde öğrencilerin önem verdiği bazı stratejiler öğretmenler tarafından yeterli sıklıkta kullanılmamaktadır.

Öğretim sürecinin zevkli ve ilgi çekici geçmesine yönelik stratejileri öğretmenler yeterli sıklıkta kullanmamaktadırlar. Farkın en fazla olduğu strateji ise Öğretmenin derslerde İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan , öğrencileri gerçek

hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulamasıdır (Madde 23). Öğrencilerin %83,5'i bu stratejiyi oldukça etkili bulunduğu halde öğretmenlerin %13,1' i bu stratejiyi sınıflarında sık sık veya her zaman, %78,9' u ise bazen uygulamaktadır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin bitirmek durumunda oldukları ders programı nedeniyle sınıfta farklı aktivitelere yer ayıracak yeterli zamanı bulamamaları olabilir.

Rahat ve destekleyici sınıf atmosferi yaratmaya yönelik olarak derste eğlence, gülmece ve mizah öğelerinin yer alması ve bu öğelerin teşvik edilmesi (Madde 17) öğrencilerin %82,7' si tarafından oldukça etkili bulunmaktadır. Öğretmenlerin %34,2' si bu stratejiyi her zaman derslerde uygulamaktadır. Bunun nedeni derslerde eğlence ve mizah öğelerinin çok fazla yer almasının öğretim sürecinin ciddiyetini bozabileceği ve disiplin problemlerine yol açabileceği düşüncesi olabilir.

Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya yönelik stratejiler (Madde 39, 40, 41, 47) öğrenciler tarafından etkili bulunmakta ve aynı zamanda öğretmenler tarafından da sık sık uygulanmaktadır. Öğretmenlerin en az % 92,1' i öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya yönelik stratejileri sık sık veya her zaman derslerde uygulamaktadır.

Öğretmenin öğrencilerin öğrenme sürecini ciddiye almasıyla ilişkili olarak anlatılan konularda zorluk çeken öğrencilere öğretmenin ders dışında zaman ayırarak yardımcı olması(Madde 49) öğrenciler tarafından oldukça etkili bulunmasına rağmen öğretmenlerin %57,9'u bu stratejiyi sık sık veya her zaman derslerde uygulamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecini ciddiye almasıyla ilişkili olarak öğretmenlerin %92,1'i öğrencilerin sınav ve ödev kağıtlarını zamanında kontrol etmektedir(Madde 48). Dolayısıyla öğretmenler sınav ve ödev kağıtlarının zamanında okunmasını daha sık yapmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin yoğun ders programları nedeniyle öğrencilere ders dışında vakit ayıramamasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin öz-güvenini arttırmaya yönelik stratejilerden öğrencilerin en etkili buldukları öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak strateji/yolları öğretmesi(Madde 16) ve değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanmasıdır(Madde 50). Öğretmenlerin

%89,5' i sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğrettiklerini belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin %31,6' sı her zaman değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel gelişim ve çabalarına da odaklanmaktadır. Öğretmenlerin en sık uyguladıkları öz-güven artırıcı stratejiler başarı için asıl gerekenin çaba olduğunu vurgulamak(Madde 12) ve öğrencilere aktiviteleri başaracaklarına olan inançlarını belirtmektir(Madde 11). Öğrenciler ise bu iki sözsel ağırlıklı davranıştan çok öğretmenlerden sınavdan aldıkları notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanmalarını beklemektedirler.

Öğrencilerin en etkili bulduğu Olumlu ve etkili geri-bildirim sağlamaya yönelik stratejiler öğrencilerin hatalarını kırıcı olmayacak onları utandırmayacak şekilde düzeltmesi(Madde 35), ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum, örnek vb.) fark etmesi ve olumlu tepki vermesi(Madde 38) ve eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmesidir(Madde 36). Öğretmenlerin %97,4' ü sık sık veya her zaman ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum, örnek vb.) fark etmekte ve olumlu tepki vermektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerin önem verdikleri bu davranışı yeterli sıklıkta uygulamaktadırlar. Fakat öğretmenlerin % 76,3' ü öğrencilerin hatalarını kırıcı olmayacak onları utandırmayacak şekilde düzeltmekte ve öğretmenlerin %68,4' ü eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmektedir. Öğrenciler tarafından verilen öneme bakıldığında öğretmenler bu 2 stratejiyi daha sık uygulayabilirler.

Öğrencilerin hedef dile ve toplumuna yönelik olumlu tutum ve değer yargıları geliştirmelerine yönelik stratejilerden öğrencilerin en etkili bulduğu 3 strateji öğretmenin, anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmesi(Madde 1), derslerde İngilizce film izletmesi(Madde 3), İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için öğrencileri teşvik etmesidir(Madde 5). Öğretmenlerin %36,8 i her zaman öğrencileri İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için teşvik etmektedir. Öğretmenlerin %10,5' i sıklıkla anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmekte ve öğretmenlerin %21,1'i öğrencilere derslerde İngilizce film seyrettirmektedir. Bu sonuçlara göre bu 2 strateji öğrenciler tarafından etkili bulunmasına rağmen öğretmenler tarafından yeterli sıklıkta kullanılmayan

stratejilerdir. Bu durumun nedeni ana dili İngilizce olan kişileri sınıfa davet edebilme olanağının kısıtlı oluşu olabilir.

4.3. 3.Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

“Anadolu Lisesi 9. sınıf İngilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıkları kıdem yıllarına göre değişmekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla Ki Kare testi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre anketin yalnızca 19., 23 ve 49 maddelerine yönelik öğretmen görüşlerinin kıdem yıllarına göre farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıklarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimine İlişkin Ki- Kare Sonuçları

Madde no		Çok az (f)	Bazen (f)	Çoğu zaman (f)	Toplam	Ki kare
19	1-10 yıllar	1	1	9	11	6.850
	11 ve üzeri		13	14	27	
	Toplam	1	14	23	38	
23	1-10 yıllar	1	6	4	11	7.532
	11 ve üzeri	2	24	1	27	
	Toplam	3	30	5	38	
49	1-10 yıllar	2		9	11	8.902
	11 ve üzeri	1	13	13	27	
	Toplam	3	13	22	38	

Tablo 17 deki bulgular incelendiğinde anketin 19.maddesi olan “ Aktiviteleri, sunum/pratik tekniklerini çeşitlendirerek dersteki monotonluğu önlerim.” şeklindeki güdüleme stratejisini mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin kullanma sıklıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. “İngilizce’ nin iletişimsel yönüne odaklanan, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uyguluyorum.” şeklinde ifade edilen 23. maddede mesleki kıdemi daha az olan öğretmenleri bu güdüleme stratejilerine daha çok yer verdikleri görülmektedir. “Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olurum.” şeklinde belirtilen 49. maddeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler öğrencileri ile ders dışında deneyimli öğretmenlere göre daha çok zaman ayırarak yardımcı oldukları görülmektedir. Yukarıdaki bulgular mesleğinde yeni olan öğretmenlerin sunum pratiklerini çeşitlendirme, ders aktivitelerini monotonluktan kurtarma ve öğrenciye ders dışı zamanlarda da destek sağlama etkinliklerini daha kıdemli öğretmenlere göre daha sıklıkla uyguladıkları söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çıkarılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

5.1.1. 1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Gütülenmelerini Olumsuz Etkileyen En Önemli Faktörler:

İçsel Faktörler:

- Bir sınavdan düşük not aldığımda öğrenme isteğimi kaybederim.
- Arkadaşlarım bir aktiviteyi tamamlayıp ben tamamlayamadığımda rahatsızlık duyuyorum.
- İngilizce temelim zayıf olduğu için dersleri anlamakta, aktiviteleri gerçekleştirmekte zorluk çekiyorum. Bu durum kendimi yetersiz hissetmeme neden oluyor.

Dışsal Faktörler:

Eğitim Durumları Boyutu

Öğretmenin Öğretim Stili ve Sınıfta uyguladığı Aktivite ve Çalışmalar

- Derste yaptığımız çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkisi yok(Bize İngilizce konuşma, iletişim kurma olanağı vermiyor). Bu nedenle aktivitelere katılmakta isteksizim.

- Sürekli ders kitabını kullanıyoruz. Sınıfta farklı, ilgi çekici aktiviteler uygulanmıyor. Bu nedenle dersler monoton geçiyor ve sıkılıyorum.

- Öğrenme sürecimizde bizim hiç tercih hakkımız yok. Bu durum İngilizce öğrenme hevesimi azaltıyor.

Değerlendirilme Tarzı

- Sarf ettiğim çabanın ve gösterdiğim bireysel ilerlemenin göz ardı edilmesi ve sadece notla değerlendirilmem beni rahatsız ediyor.

Ders Kitabı

- Ders kitabını beğenmiyorum. Bu nedenle İngilizce çalışmak içimden gelmiyor.

Sınıf Ortamı

- Bazı öğrenciler derste çok ciddiyetsiz, uygun davranışlar sergilemiyorlar ve gürültü yapıyorlar. Bu durum beni rahatsız ediyor.

Diğer Dışsal Etkenler

Okul Programı

- Çalışmam gereken çok fazla ders var. Bu ağır çalışma temposu İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.

Okul Olanakları

- Okulda daha etkili öğrenmemiz için yeterli teknolojik olanak yok. Bu durum İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.

Açık Uçlu Soruda Belirtilen Öğrencilerin Güdülenmelerini Etkileyen Diğer Önemli Olumsuz Faktörler:

İçsel Faktörler

Dile Yönelik tutum ve Değer Yargıları

- İngilizcenin telaffuzunun zor oluşu

Dışsal Faktörler

Eğitim Durumları Boyutu

- Quizlerin yoğun, habersiz, ezbere yönelik olması ve notlandırılması
- Öğretmenlerin öğretim stili (ezbere yönelik öğretim, öğretilirken öğrencilere çok fazla yazı yazdırılması, öğretmenin ders konularını yoğun olarak veya fazla ayrıntıya inerek öğretme tarzı)

Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecindeki güdülenmelerini olumsuz etkileyen 11 önemli faktör saptanmıştır. Bu faktörlerden 3 tanesi içsel (öğrencinin öğrenme sürecine başlamadan önce sahip olduğu özellikler veya öğrencinin kişisel özellikleriyle ilişkili faktörler), 9' u ise dışsal (öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı dışsal faktörler) dir. İçsel faktörler göz önüne alındığında öğrencilerin öz-güven ve öz-değerleri öğrenme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler sınavlardan düşük not aldıkları ve arkadaşları sınıfta yapılan aktivite ve çalışmalarda başarılı olduğu halde kendileri olamadıkları durumlarda oldukça olumsuz etkilenmektedirler. Ayrıca bazı öğrencilerin İngilizce temelini zayıf olması nedeniyle sınıftaki öğrenme sürecinde zorlanmaları da olumsuz faktör olarak saptanmıştır. Sonuç olarak öğrenciler İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları başarısızlıklardan oldukça etkilenmektedir. Öğrenilen dille ilişki olarak İngilizcenin telaffuzunda zorlanmaları öğrencilerin öğrenme sürecinde olumsuz etkilendiği bir faktördür. Öğrencilerin özellikle İngilizce kelimeleri sınıf ortamında yanlış telaffuz etmeleri ve bu duruma bazı arkadaşlarının gülebileceği veya öğretmenlerin olumsuz tepki verebileceği düşüncesiyle rahatsızlık duymaktadırlar.

Dışsal Faktörler göz önüne alındığında öğrencilerin en fazla olumsuz etkilendiği faktörler eğitim durumlarıyla ilişkili olan faktörlerdir. Sınıfta yapılan aktivite ve çalışmaların öğrencilerin güdülenmelerinde etkisi büyüktür. Sınıftaki

çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkili olmaması, İngilizce iletişim kurma ve konuşma olanağı vermemesi, çoğu zaman ders kitabının kullanılması ve farklı, ilgi çekici aktivitelere yer verilmemesi öğrencilerin derse katılmada isteksiz olmalarına yol açmaktadır. Eğitim durumlarının bir unsuru olan ders kitabının da öğrencilerin güdülenmelerinde etkisi büyüktür. Öğrenciler ders kitabını ilgi çekici ve gerçekçi bulmadıkları için çalışma isteklerinin azaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stili göz önüne alındığında ezbere yönelik öğretim, öğretilirken öğrencilere çok fazla yazı yazdırılması, öğretmenin ders konularını yoğun olarak veya fazla ayrıntıya inerek öğretme tarzı öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini azaltmaktadır.

Öğrencilerin öğretim sürecinde yapılanlara dair tercih haklarının olmaması da olumsuz bir etken olarak saptanmıştır. Eğitim durumlarıyla ilişkili olan diğer faktör ise not ve değerlendirme tarzıdır. Öğrenciler sarf ettikleri çabanın ve bireysel ilerlemenin göz ardı edilmesinden ve sadece notla değerlendirilmekten rahatsızlık duymaktadırlar. Sınıfta yapılan quizlerin yoğun, habersiz, ezbere yönelik olması ve notlandırılması, sonuçlarının ailelere imzalatılması da öğrencileri oldukça olumsuz etkilemektedir.

Eğitim durumlarının bir unsuru olan sınıf ortamı da olumsuz faktör olarak saptanmıştır. Sınıftaki bazı öğrencilerin ciddiyetsizliği, uygun davranışlar sergilememesi ve gürültü yapması öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan isteğini azaltmaktadır.

Eğitim durumları dışında öğrencilerin belirttiği dışsal faktörler okuldaki ders programı ve okul olanaklarıyla ilişkilidir. Öğrencileri çalışmalarını gereken derslerin yoğunluğu İngilizce öğrenme sürecinde güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca bazı okullarda daha etkili İngilizce öğrenmeye yönelik dvd, cd player vb. teknolojik olanaklarının olmaması ya da yeterli oranda İngilizce derslerinde kullanılmaması öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde belirttikleri olumsuz bir durumdur.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmenin gerekliliği ve yararının farkında oldukları saptanmıştır. Ayrıca İngilizcenin konuşulduğu toplum ve kültürüne yönelik tutumlarının da güdülenmelerinde olumsuz etkisi saptanmamıştır.

Öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen çoğu etken sınıf içindeki öğretim süreci dinamiklerinden ve okulda görülen ders programının yoğunluğundan kaynaklanmaktadır.

5.1.2. 2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin En Sık Uyguladığı Güdüleme Stratejileri ve İlişkili Oldukları Kategoriler:

- Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak
- İstekli, içten tavırlar sergileyerek öğrencilere örnek oluşturmak
- Sınav ve ödev kağıtlarını zamanında okuyarak öğrencilerin öğrenme sürecini ciddiye aldığını göstermek
- Aktiviteleri uygun şekilde uygulamak
- Başarı için asıl gerekenin çaba olduğunu vurgulayarak, aktiviteleri başaracaklarına olan inancının belirterek, öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğretmek ve öğrencilerin seviyelerini aşmayan zorlukta aktiviteler uygulayarak öğrencilerin öz-güvenlerini geliştirmek
- Düzenli olarak ilerlemeleri hakkında bilgi vererek ve öğrencilerin ders içi başarılarını takdir ederek öğrencilere olumlu ve bilgilendirici geri-bildirim sağlamak
- İngilizce öğrenmenin sağlayacağı yararları vurgulamak
- Hataların doğal olduğunu vurgulayarak rahat ve destekleyici sınıf atmosferi yaratmak

Öğretmenlerin en sık kullandığı stratejiler öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma, onlara örnek olma, özgüvenlerini geliştirme, aktiviteleri uygun şekilde uygulama, etkili geri-bildirim sağlama, İngilizce öğrenmenin yararlarını vurgulama ve hataların doğal olduğunu vurgulayarak öğrencilerin kaygı oranını azaltan rahat bir sınıf ortamı yaratmaya yönelik stratejileridir.

Öğretmenler öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik stratejilerden sadece birini sıkça kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere sıkça öğrenim sürecinde ev ödevi, bireysel çalışma gibi sorumluluklar verdiklerini belirtmişlerdir. Hedef dilin konuşulduğu topluma yönelik olumlu değer yargıları ve tutumlarla ilişkili olarak sadece bir stratejiyi sıklıkla uygulamaktadırlar. Öğrencileri derste İngilizce konuşmaya teşvik ederek öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu toplumun bireyleriyle iletişim kurabilme isteğini göz önüne almaktadırlar.

Öğretmenlerin En Az Sıklıkta Uyguladığı Güdüleme Stratejileri ve ilişkili Olduğu Kategoriler:

- Öğrencileri İngiliz Kültürü hakkında bilgilendirerek, derslerde İngilizce film izleterek ve anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet ederek öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu tutum ve değer yargıları geliştirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin sınıfta aynı kişilerle olan katı oturma düzenini engelleyerek uyumlu sınıf ortamı yaratmak
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmelerine zemin hazırlayarak öğrenen özerkliğini desteklemek

Öğretmenlerin en az sıklıkta uyguladığı stratejilerin çoğu hedef dilin konuşulduğu topluma yönelik olumlu değer yargıları ve tutumlarla ilişkilidir. Öğretmenlerin çoğu bazen veya nadiren öğrencileri İngiliz kültürü hakkında bilgilendirdiklerini veya derslerde İngilizce film izlettirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunun nadiren uyguladığı veya hiçbir zaman uygulamadığı tek strateji ise anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmektir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde güdülenmelerinin artmasında etkili buldukları stratejiler:

Öğretmenin,

- sınıfta İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan, gerçekçi, farklı ve ilgi çekici aktiviteler uygulayarak ve çeşitli görsel ve işitsel öğretim materyalleri

kullanarak dersteki monotonluğu önlemesi ve öğretim sürecini zevkli ve ilgi çekici yapması.

- derse espri, mizah katarak ve bu öğeleri destekleyerek rahat bir sınıf atmosferi yaratması

- istekli ve içten tavırlar sergileyerek öğrencilere derste yapılanlardan zevk aldığını göstererek öğrencilere örnek olması

- öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirerek, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih ve duygularına karşı duyarlı olarak onlarla iyi ilişkiler kurması

- öğrencilerin hatalarını düzeltirken kırııcı ve aşağılayıcı davranmaması, eleştirilerini sınıf ortamında değil birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmesi ve öğrencilerin derste yaptıkları olumlu katkıları fark ederek öğrencilere olumlu geri-bildirim sağlaması.

- öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğreterek ve ingilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabalarını da değerlendirmede göz önünde bulundurarak öğrencilerin dili öğrenmeyle ilişkili öz-güvenlerinin gelişmesine yardımcı olması

- öğrencilere ingilizce filmler izleterek, anadili ingilizce olan kişileri sınıfa davet ederek ve ders dışında da İngilizceyi kullanabilme olanakları yaratarak öğrencilerin İngilizcenin konuşulduğu toplum ve kültürüne yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlaması ve öğrendikleri dili aynı zamanda kullanabilmelerini sağlaması.

Öğrenciler öğretim sürecinin zevkli ve ilgi çekici olmasına yönelik stratejileri güdülenmelerinde oldukça etkili bulmaktadırlar. Bu stratejilerden en etkili ise gerçek hayatla ilişkili, özgün aktiviteler kullanılmasıdır.

Rahat ve Destekleyici sınıf atmosferi oluşturmaya yönelik stratejiler arasında öğrencilerin en etkili bulunduğu öğretmenin derse espri, gülmece, mizah katması ve bu öğeleri desteklemesidir

Öğretmen davranışlarıyla ilişkili olarak öğretmenin istekli,içten tavırlar sergileyerek öğrencilere örnek olması, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurması ve öğrencilerle ders dışında da ilgilenerek öğrenmelerini ciddiye aldığını göstermesi öğrencilerin en etkili bulunduğu stratejiler arasındadır.

Öz-güvenle ilişkili olarak öğrenciler, öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğretmesini ve çaba ve bireysel ilerlemelerini göz önüne almasını oldukça etkili bulmaktadırlar.

Hedef dilin konuşulduğu toplum ve kültürüne yönelik olumlu tutum ve değer yargıları geliştirmeye yönelik stratejiler arasında öğrencilerin en etkili buldukları derslerde ingilizce filmler izlenmesi, anadili ingilizce olan kişilerin sınıfa davet edilmesi ve ders dışında da İngilizcenin kullanılması için olanaklar yaratılmasıdır.

Etkili geri-bildirim sağlamaya yönelik stratejiler arasında öğrencilerin en etkili bulunduğu stratejiler öğretmenin öğrencilerin hatalarını düzeltirken kırıncı ve aşağılayıcı davranmaması, eleştirilerini sınıf ortamında değil birebir öğrenciyle yalnızken yapması ve öğrencilerin derste yaptığı olumlu katkıları fark ederek olumlu tepki vermesidir.

Öğrencilerin oldukça etkili bulunduğu fakat öğretmenlerin neredeyse hiç uygulamadığı güdüleme stratejileri:

- Öğretmenin anadili ingilizce olan kişileri sınıfa davet etmesi

Öğrencilerin oldukça etkili bulunduğu fakat öğretmenlerin bazen uyguladıkları güdüleme stratejileri:

- Öğretmenin İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulaması

- Öğretmenin derslerde ders kitabı dışında ilgi çekici konular ve ek materyaller kullanması

- Öğretmenin derslerde ingilizce film izletmesi

- Öğretmenin anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olması

Öğrencilerin oldukça etkili bulunduğu fakat öğretmenlerin derslerde her zaman değil sık sık uyguladığı güdüleme stratejileri:

- Öğretmenin öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle canlanmalarını sağlaması

- Öğretmenin derse eğlence, gülmece ve mizah katması ve bu öğeleri teşvik etmesi

- Öğretmenin değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanmasını

- Öğretmenin öğrencilerin hatalarını kırıcı olmayacak onları utandırmayacak şekilde düzeltmesi

- Öğretmenin eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmesi

- Öğretmenin İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için öğrencileri teşvik etmesi

Öğrencilerin oldukça etkili bulunduğu fakat öğretmenlerin yeterli sıklıkta uygulamadığı stratejilerin kategorilerine göre dağılımı:

Zevkli ve ilgi çekici Öğretim Süreci

Öğretmenin,

- İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan , öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulaması

- öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle canlanmalarını sağlaması

- derslerde çeşitli görsel ve işitsel öğretim araçları kullanması

- ders kitabı dışında ilgi çekici konular ve ek materyaller kullanması

İngilizceyi öğrenmeye ilişkin öz-güven duygusu

- öğretmenin, değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanması

Öğretmenin öğrencilerin öğrenme sürecini ciddiye alması

- Öğretmenin, anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olması

Etkili geri-bildirim

Öğretmenin,

- Eleştirilerini birebir öğrenciyle yalnızken yöneltmesi
- Öğrencilerin hatalarını kırıcı olmayacak onları utandırmayacak şekilde düzeltmesi

Hedef dile yönelik olumlu tutum ve değer yargıları

Öğretmenin,

- Anadili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmesi
- Derslerde İngilizce film izletmesi
- İngilizceyi günlük yaşamlarında da kullanabilmeleri için öğrencileri teşvik etmesi

Rahat sınıf atmosferi

- Öğretmenin, derse eğlence, gülmece ve mizah katması ve bu öğeleri teşvik etmesi

Öğretmenler, öğretim sürecinin zevkli ve ilgi çekici olması, olumlu geri-bildirim sağlama, öğrencilere öğrendikleri dili kullanabilme olanakları

yaratma(ingilizce fil izleme, anadili ingilizce olan kişilerle iletişim kurma), öğrencilerin bireysel gelişim ve çabalarını da dikkate alma ve rahat bir sınıf atmosferi yaratmak için eğlence ve mizah öğelerini sınıfta kullanmaya yönelik stratejileri öğrencilerin önem verdiği derecede uygulayamamaktadırlar.

Öğrencilerin oldukça etkili bulduğu ve öğretmenlerin her zaman uyguladığı güdüleme stratejileri ve kategorilerine göre dağılımları

Öğretmenin öğrencilerle iyi ilişkiler içerisinde olması

Öğretmenin,

- Öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirmesi
- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih, duygularına karşı duyarlı olması ve onları anlamaya çalışması
- Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisinde olması

İngilizceyi öğrenmeye ilişkin öz-güven duygusu

- Öğretmenin, öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak strateji/yolları öğretmesi

Etkili geri-bildirim

- Öğretmenin, ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum, örnek vb.) fark etmesi ve olumlu tepki vermesi

Öğrenciler öğretmenin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurması, öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri öğretmesi ve öğrencilerden ders işlenirken gelen olumlu katkıyı fark etmesi ve olumlu tepki vermesi stratejilerini oldukça etkili görmektedirler ve öğretmenler bu güdüleme stratejilerini derslerde her zaman uygulamaktadırlar.

Öğrencilerin ingilizce öğrenme sürecinde güdülenmelerinin artmasında en az etkili buldukları stratejiler:

Öğretmenin,

- Öğrencilere ingilizce bilmenin faydalarını hatırlatması
- Sınıfta yapılan aktivitelerin yararı ve amacını belirtmesi
- Öğrencilere başarabilecekleri şeyler konusunda yüksek beklentileri olduğunu belirtmesi
- Öğrencilerin hatalarını kendilerinin ya da arkadaşlarının düzeltmesine izin vermesi
- Öğrencilerin birbirinden öğrenmesini ve grup sunumlarını teşvik etmesi
- Sınıf lideri olarak baskı ve kontrolü en aza indirmesi
- Öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluklar vermesi
- Öğrencilerin sınıfta aynı kişilerle olan katı oturma düzenini önlemesi
- Öğrencilerin ingilizce konuşurken yaptıkları her hatayı düzeltmemesi
- Ders içi başarılarından dolayı öğrencilere ödüller vermesi

Öğrencilerin güdülenmelerinde en az etkili olan stratejilerin çoğu öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik stratejilerdir. Bazı öğrenciler öğretmenin, öğrencilerin hatalarını kendilerinin ya da arkadaşlarının düzeltmesine izin vermesini, öğrencilerin birbirinden öğrenmesini ve grup sunumlarını teşvik etmesini, sınıf lideri olarak baskı ve kontrolü en aza indirmesini ve öğrencilere ev ödevi, sözlük çalışması gibi kendi öğrenmeleri için sorumluluklar vermesini güdülenmelerinde etkisiz bulmakta ya da olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Öğrencilerin en az etkili gördüğü stratejiler arasında ingilizce öğrenmenin yararlarının belirtilmesi ve sınıfta yapılan aktivitelerin yararlarının ve amacının belirtilmesi de yer almaktadır.

Öğrencilerin en az etkili gördüğü geri-bildirim yolu ödüllendirmedi. Öğrenciler ödüllendirilmekten çok sözle takdir görmeyi ve sınıf içindeki olumlu katkılarının fark edilmesini istemektedirler.

Öğrencilerin güdülenmelerinde ez az etkili bulduğu diğer strateji ise uyumlu sınıf ortamı yaratmaya yönelik olarak öğretmenin öğrencilerin sürekli aynı kişilerle olan katı oturma düzenini engellemesidir. Öğrencilerden bazıları aynı sınıf arkadaşlarıyla birlikte oturmayı tercih etmektedirler.

5.1.3. 3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Anketin 19., 23. ve 49. maddelerine yönelik öğretmen görüşleri kıdem yıllarına göre farklılaşmaktadır.

Anketin 19.maddesi olan “ Aktiviteleri, sunum/pratik tekniklerini çeşitlendirerek dersteki monotonluğu önlerim.” şeklindeki güdüleme stratejisini mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin kullanma sıklıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. “İngilizce’ nin iletişimsel yönüne odaklanan, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulayım.” şeklinde ifade edilen 23. maddede mesleki kıdemi daha az olan öğretmenleri bu güdüleme stratejilerine daha çok yer verdikleri görülmektedir. “Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olurum.” şeklinde belirtilen 49. maddeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler öğrencileri ile ders dışında deneyimli öğretmenlere göre daha çok zaman ayırarak yardımcı oldukları görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yapılan öneriler uygulamaya ilişkin ve bundan sonra yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

5.2.1.1. Öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin öneriler

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen çoğu faktör eğitim durumlarıyla(sınıftaki öğrenme ve öğretim süreci) ilişkilidir. Öğrencilerin derste yapılan aktivite ve çalışmalarla ilgili olarak en fazla olumsuz etkileyen faktör yapılan aktivitelerin çoğunun gerçek hayatla ilişkili olmaması, İngilizce iletişim kurma ve konuşma olanağı vermemesidir. Bu doğrultuda İngilizce derslerinde gramer öğretimi kadar dinleme, yazma, okuma ve özellikle de konuşma becerilerinin edinilmesine yönelik aktivitelere de büyük önem verilmelidir. İngilizce ders saatleri bu becerilerin öğretilmesine yönelik olarak düzenlenmelidir. Ayrıca değerlendirme sistemi de iletişimsel odaklı İngilizce öğretiminin bir parçası olarak öğrencinin sadece gramer bilgisine ölçme amaçlı değil tüm bu becerileri ölçme amaçlı olmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlere rehberlik edecek bir İngilizce öğretim programı geliştirilmelidir.

Derste sürekli ders kitabının kullanılması ve farklı, ilgi çekici aktivitelere yer verilmemesi de öğrencilerin dersten sıkılmalarına yol açmaktadır. Ders kitabı okul programı gerektirdiği için işlenmesi gereken bir materyal olabilir. Fakat en azından ders kitabındaki aktiviteler ve konular öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı, ilgi çekici unsurlar dahil edilerek uygulanabilir. Ayrıca öğrenciler sıkıldıkları zaman sınıfta kısa süreli, farklı, ilgi çekici ve beklenmedik aktiviteler uygulamak da ders işlenişinin sıradanlığını ortadan kaldıracaktır.

Eğitim durumlarının bir unsuru olan ders kitabının da öğrencilerin güdülenmelerinde etkisi büyüktür. Bu nedenle geliştirilen İngilizce programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının değerlendirilmesi yapılmalı ve bu değerlendirmeye yönelik olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmalıdır. Ders kitapları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Ayrıca öğrenciler ders kitabının gerçekçi olmadığını, konuların çok yoğun olduğunu fakat bu konuları uygulamaya yönelik çalışmaların az olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda uzmanların ders kitabını tekrar değerlendirmesi gereklidir.

Öğretmenlerin öğretim stili göz önüne alındığında ders konularının özellikle de İngilizce gramer konularının yoğun olarak ve ayrıntısıyla verilmesinden kaçınılmalıdır. Ayrıca gramer konularının öğrencilere sürekli yazdırılması yerine öğrencilere belirli konular üzerinde dili iletişim kurmak için kullanmaya yönelik aktiviteler verilmelidir.

Öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili belirttikleri diğer olumsuz etken ise öğretmenlerin öğretim sürecinde kendilerine yeterli tercih hakkını vermemesidir. Bu doğrultuda öğretmenler sınıfta yapılacaklara yönelik birkaç alternatif sunarak öğrencilerden seçmelerini isteyebilir. Bu küçük tercih hakkı bile öğrencin öğrenme sürecinde sorumluluk hissini duymasını sağlayacak ve yapılacak aktiviteye katılma isteğini arttıracaktır.

Eğitim durumlarının bir unsuru olan değerlendirme tarzı da öğrencilerin belirttikleri olumsuz etkenler arasındadır. Öğrenciler sarf ettikleri çabanın ve bireysel ilerlemenin göz ardı edilmesinden ve sadece yazılılardan aldıkları notla değerlendirilmekten rahatsızlık duymaktadırlar. Yazılılar dışında öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri performans, bireysel ilerlemeler, gösterdikleri daha sık değerlendirmeye alınmalıdır. Ayrıca süreç odaklı değerlendirmenin bir unsuru olan portfolio çalışmaları, proje ödevleri de öğrencinin gösterdiği çabayı yansıması açısından önemli çalışmalardır. Öğretmenler bu tür çalışmalara derslerde daha fazla yer vermelidirler.

Yapılan quizlerin de yapılış amacı ve içeriği gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin ilerlemeleri hakkında bilgi vermesi ve uzun vadeli bir hedef olan İngilizce öğrenme sürecinde öğrencileri çalışmaya yönlendirmesi açısından gerekli olan quizlerin bu amaç doğrultusunda yapılması gereklidir. Bu nedenle quizlerin çok sık ve habersiz yapılması ve notlandırılması ve bu notların ailelere bildirilmesi öğrencilerin öğrenme sürecinde baskı altında olmasına neden olmaktadır. Ayrıca yapılan quizlerde sorulan sorular ezbere yönelik olmamalıdır.. Değerlendirme tarzı öğretim sürecinde büyük öneme sahiptir. Öğrenciler değerlendirme tarzı neyse bu doğrultuda öğrenme hedeflerini saptarlar. Ezbere yönelik bir değerlendirme şekli öğrenciyi ezbere yöneltir. Dil bir iletişim aracıdır ve bu iletişim aracının öğrencilere ezber yoluyla öğretilmesi yanlış bir öğretim tarzıdır. Yapılan quiz ve sınavlardaki

soru yapılarının bu açıdan gözden geçirilmesi gereklidir. Örneğin yapılan kelime quizlerinin içerdiği kelime sayısı azaltılabilir. Öğrencilere bu quizlerin yapılacağı tarihler önceden düzenlenerek bildirilebilir.

Eğitim durumlarının bir unsuru olan sınıf ortamı da olumsuz faktör olarak saptanmıştır. Sınıftaki bazı öğrencilerin ciddiyetsizliği, uygun davranışlar sergilememesi ve gürültü yapması öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan isteğini azaltmaktadır. Sınıfta bu gibi problemlerin yaşanmaması için öğrencilerin uyum içinde çalışmalarını ve birbirlerini desteklemeleri gereklidir. Bu amaçla öğretmenler sınıfın hedef bilincini arttırmalı ve sınıf kurallarını öğrencilerle beraber oluşturarak gerekliliği ve yararı üzerine tartışmalar yapmalıdır.

Öğrencilerin belirttiği diğer olumsuz etken ise okul programında yer alan derslerin fazla ve yoğun oluşudur. İngilizcenin zaman ve yoğun çalışma gerektiren bir ders olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bu yoğunluktan olumsuz etkilenmeleri doğaldır. Bu doğrultuda Anadolu Liselerinde öğrencilerin bir öğretim yılı boyunca sadece İngilizce öğretimi gördükleri İngilizce hazırlık sınıfı programları açılmalıdır. Böylece diğer derslerin yoğunluğunun öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi ortadan kaldırılabılır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumsuz etkileyen diğer faktör ise derslerde teknolojik olanaklardan az yararlanılmasıdır. Bu doğrultuda okul olanakları artırılmalıdır. Bu olanaklara sahip okullardaki öğretmenler ise derslerde cd, dvd vb. teknolojik araçların kullanılmaları için teşvik edilmelidir ve gerekirse bu konuda eğitim almalıdırlar.

İçsel faktörler göz önüne alındığında başarısızlık öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Yaşanan başarısızlıklar zeka, beceri gibi kalıcı ve içsel nedenlere bağlanmamalıdır. Bu amaçla öğrencilere öğrenme sürecinde öncelikli olanın iyi not almak değil öğrenmek olduğu anlayışı benimsetilmelidir. Öğrencilerin öncelikli amaçlarının öğrenmek olabilmesi için öğretmenin yazılılardan alınan notlar kadar öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanması gereklidir. Ayrıca sınıfta ulaşılabilir, gerçekçi öğrenme hedefleri vurgulanmalı ve öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini saptamaları için teşvik edilmelidir. Sınıfta her

seviyedeki öğrencinin düzenli olarak başarıyı tatması sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler sadece durumu iyi olan öğrencilerle değil öğrenme sürecinde güçlük çeken öğrencilerle de eşit şekilde ders sürecinde ilgilenmeli, onlara değer verdiğini hissettirmelidir. Aksi takdirde temeli zayıf olan öğrenciler öğrenme sürecinde çaba sarfetmeyi bırakabilirler.

Öğrencilerin dile yönelik olumsuz faktörler arasında dilin teleffuzunun zorluğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin sınıf ortamında hata yapma kaygısı duymalarına neden olmaktadır. Bu doğrultuda sınıfta telaffuz çalışmalarına daha fazla önem verilmelidir. Sınıfta dinleme ve okuma becerilerini bütünleşik olarak edinilmesini sağlayan dinleme ve okuma aktiviteleri uygulanmalıdır.

Ayrıca öğrencilerin hata yapma kaygısı duymadan derse katılabilmeleri için rahat ve destekleyici sınıf atmosferi yaratılmalıdır. Bu atmosferin yaratılması için öncelikli olarak öğretmenin hataların dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğu anlayışını öğrencilere aktarması ve sınıfta öğrenciyi zor durumda bırakacak davranışlardan(öğrenci hazırlıksız olduğu halde aniden soru sormak vb.) kaçınması gereklidir.

5.2.1.2. Güdüleme Stratejilerine İlişkin Öneriler:

Öğrencilerin güdüleme stratejilerine önem verme dereceleri göz önüne alınarak öğretmenlere derslerde öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için uygulayabilecekleri aşağıda belirtilen stratejiler önerilmiştir.

1. Zevkli ve ilgi çekici öğretim süreci gerçekleştirilmelidir

- Derslerde İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan, gerçekçi aktiviteler uygulanmalıdır.

- Derslerde farklı ve ilgi çekici aktiviteler uygulanmalı ve çeşitli görsel ve işitsel öğretim materyaller kullanılmalıdır.

- Kısa, farklı, beklenmedik aktiviteler uygulayarak dersteeki monotonluk önlenmelidir.

2. Rahat bir sınıf atmosferi yaratılmalıdır.

- Derse espri ve mizah katılmalı ve bu öğeler desteklenmelidir.

3. Öğrencilere örnek olunmalıdır.

- İstekli ve içten tavırlar sergileyerek öğrencilere derste yapılanlardan zevk alındığı gösterilmelidir.

4. Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurulmalıdır.

- Öğrencilere birer birey olarak da değer verildiği hissettirilmeli ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tercih ve duygularına karşı duyarlı olunmalıdır.

5. Öğrencilere olumlu geri-bildirim sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin hatalarını düzeltirken kırıncı ve aşağılayıcı davranılmamalı ve eleştiriler sınıf ortamında değil birebir öğrenciyle yalnızken yöneltilmelidir.

- Öğrencilerin derste yaptıkları olumlu katkılar fark edilerek öğrencilere olumlu tepki verilmelidir.

6. Öğrencilerin hedef dili öğreneceklerine ilişkin öz-güven duygusu arttırılmalıdır.

- Öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejiler öğretilmelidir.
- İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabaları da değerlendirmede göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu değer yargıları ve tutumları desteklenmelidir.

- Öğrencilere ingilizce filmler izletilmelidir.
- Anadili ingilizce olan kişiler sınıfa davet edilerek ve ders dışında da İngilizceyi kullanabilme olanakları yaratılmalı öğrendikleri dili aynı zamanda kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

8. Öğrencilerin öğrenme süreci ciddiye alınmalıdır.

- Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında vakit ayırarak yardımcı olunmalıdır.

Öğrencilerin en etkili bulduğu bazı stratejiler öğretmenler tarafından yeterli sıklıkta uygulanmamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerin önem verdiği bu stratejileri derslerde daha sık uygulamaları gerekmektedir.

Öğretmenler sınıfta yapılan aktivite ve çalışmaların öğrenciler için ilgi çekici ve zevkli olmasını sağlamalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin anlamlı bulduğu İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanan aktiviteler derslerde daha sık uygulanmalıdır. Ayrıca derslerde ders kitabı dışında ilgi çekici aktiviteler ve çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanmak, öğrencilerin sıkıldığında kısa ve farklı bir aktiviteyle dersin monotonluğunu kırmak, derse espri, mizah katmak da öğretmenlerin daha sık uygulaması gereken stratejilerdir.

Öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarını da değerlendirmeye dahil etmek öğrencilerin önem verdiği fakat öğretmenlerin sıkça uygulamadığı bir stratejidir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabalarını daha fazla göz önünde bulundurmalıdırlar.

Öğretmenlerin anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olması daha sık uygulanması gereken bir stratejidir. Öğretmenler öğrencilerle ders dışında vakit ayırmak istedikleri halde yoğun ders programları nedeniyle bunu yapamıyor olabilirler. Bu doğrultuda okul programında öğretmen ve öğrencilerin ders dışında da birbirlerine vakit ayırabilmeleri için düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin kırıcı ve aşağılayıcı tutumları ve eleştirileri öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişkiler kurulmasına engel olmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin arkadaşları arasında küçük düşmesine neden olur. Bu nedenle öğretmenler öğrencileri kırıcı ve aşağılayıcı tutumlardan kaçınmalıdırlar ve eleştirilerini herkesin içinde değil öğrenciyle birebir yalnızken yöneltmelidirler.

Öğrenciler hedef dilin konuşulduğu toplumun bireyleriyle iletişim kurmak ve öğrendikleri dili kullanabilmeyi istemektedirler. Bu doğrultuda öğrencilere İngilizceyi iletişim kurmak amacıyla kullanabilmeleri için daha fazla olanak sağlanmalıdır. Anadili İngilizce olan kişilerin sınıfa davet edilmesi, derslerde İngilizce film izletilmesi ve öğrencilere İngilizceyi sınıf dışında da kullanabilmeleri için internet ortamı, turistik geziler gibi olanaklar tanınması öğrencilerin güdülenmelerinde oldukça etkili bulunduğu durumlardır. Okul yönetimi ve yetkili kişilerin bu doğrultuda öğretmenlere yardımcı olacak düzenlemeler yapması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin güdülenmelerinin artmasında en az etkili buldukları stratejileri uygularken dikkatli olmaları gereklidir çünkü bazı öğrencilerin bu stratejilere yönelik görüşleri farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin en az etkili gördüğü stratejiler arasında İngilizce öğrenmenin yararlarının belirtilmesi ve sınıfta yapılan aktivitelerin yararlarının ve amacının belirtilmesi yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenler çoğu öğrencinin zaten farkında olduğu İngilizce öğrenmenin yararlarını sınıfta çok sık belirtmekten kaçınmalıdırlar. Ayrıca sınıfta yapılan aktivitelerin yararı ve amacının belirtilmesinden daha önemli olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda aktiviteler uygulanmasıdır. Öğrencilerin yararlı bulmadığı ve İngilizce öğrenme hedeflerine yönelik olmayan bir aktivitenin yararı ve amacının belirtilmesi öğrencileri etkilememektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öncelikli yapması gereken öğrenciler için yararlı ve anlamlı aktiviteler uygulamaktır.

Ayrıca öğretmenler öğrencilere yönelik beklentilerini şekillendirirken dikkatli olmalıdırlar. Öğrencilerin seviyeleri üzerinde beklentiler veya öğrencilere beklentilerin çok sık belirtilmesi öğrencileri öğrenme sürecinde başarısız olma kaygısı duymalarına ve baskı altında hissetmelerine neden olabilir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerin seviyeleri üzerinde beklentiler duymaktan ve beklentilerini çok sık belirtmekten kaçınmalıdırlar.

Bazı öğrenciler alışkın oldukları sınıf arkadaşlarıyla beraber oturmayı tercih etmektedirler ve oturma düzenini değiştirmesini olumsuz bulmaktadırlar. Bu

doğrultuda öğretmenler öğrencilerin oturma düzenini çok sık değiştirmekten kaçınmalıdırlar. Öğrencilerin bu tercihlerinin altında yatan nedenin diğer sınıf arkadaşlarını yeteri kadar tanımamaları olabilir. Bu doğrultuda öğretmenler işbirlikçi grup çalışmalarını daha sık uygulayarak öncelikle öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarını ve kaynaşmalarını sağlamalıdır.

Öğretmenlerin ingilizce konuşurken öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltmemesi de bazı öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltmekten kaçınırken öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmemesini sağlamalıdırlar. Öğretmenin sağladığı geri bildirim önemseyen bir öğrenci öğretmenin yaptığı hatayı görmezden gelmesini farklı algılayabilir. Bu nedenle bu stratejinin altında yatan amaç öğrencilere aktarılmalıdır. Ayrıca konuşma anında olmasa da daha sonra önemli bulunan hatalar öğrencilere bildirilmelidir.

Öğrencilerin en az etkili bulduğu veya olumsuz etkilediğini düşündüğü çoğu strateji öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik stratejilerdir. Öğrenciler birbirlerinden öğrenme ve grup sunumlarını, öğretmenlerin bireysel çalışmaları için ev ödevi ve benzeri sorumluluklar vermesini etkili bulmamaktadırlar. Bu doğrultuda öğretmenler öncelikle öğrencilere verilen sorumlulukların gerekliliği ve yararlarını aktarmalıdırlar. Ayrıca öğrencilere yalnızca bu gibi sorumluluklar vermek yerine öğrenme sürecinde(değerlendirme şekli, sınıfta yapılan aktivite ve çalışmalar) tercih hakkı tanınabilir. Böylece öğrencilerin verilen sorumlulukları zorunluluk olarak görmeleri engellenebilir. Öğretmenin sınıf lideri olarak baskı ve kontrolü en aza indirilmesi de bazı öğrencilerin tercih etmediği bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içindeki otoriteleri ne öğrencileri baskı altına alacak kadar katı ne de sınıfta disiplin problemlerine yol açacak kadar esnek olmalıdır. Öğretmenler sınıf kurallarına uymayan öğrencilere uygun şekilde müdahale etmelidir.

Genel anlamda öğrencilerin öğrenen özerkliğini destekleyen stratejilere yönelik olumlu tutum sergilememelerinin temel nedeni öğrencilerin geçmişte aldıkları öğretmen merkezli (öğretmenin bilgiyi öğrenciye aktaran, öğrenme sürecindeki kararları veren otorite figürü olarak görüldüğü) ingilizce öğretim tarzı

olabilir. Öğretmenlerin bu doğrultuda sabırlı ve duyarlı olmaları gerekmektedir. Öğretmenler en azından öğrencilere öğrenme süreçlerinde neyi, ne zaman, nasıl yapabileceklerine ilişkin tercih hakları sunarak öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik bir başlangıç yapabilirler.

Ayrıca öğrenen özerkliğini destekleyecek ortamın hazırlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan içsel güdülenmelerinin artırılması gereklidir. Bu doğrultuda öğretmenler öncelikli olarak sınıftaki öğretim sürecinin öğrenciler için zevkli ve ilgi çekici olmasını sağlamaları gerekmektedir. Dolayısıyla İngilizce öğrenmeye istekli olan öğrenci aynı zamanda öğrenme sürecinde sorumluluklar almaya da istekli olacaktır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırmada güdülenmeyi olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin öğrencilerin görüşleri saptanmıştır. Başka bir araştırmada güdülenmeyi olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri incelenebilir. Ayrıca güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinin yanı sıra öğretmenlerin bu faktörlere ilişkin görüşleri saptanarak, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı incelenebilir.

Güdülenmeyi olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin farklı bir araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, akademik başarısına göre güdülenmeyi etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğine bakılabilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde Güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörlere ilişkin genelleme yapabilmek için farklı illerden ve kurumlardan örneklem seçilerek bir araştırma yapılabilir.

Çalışmada öğrencilerin güdüleme stratejilerine yönelik görüşleri ve İngilizce öğretmenlerinin bu stratejileri kullanım sıklıkları saptanmıştır. Farklı bir çalışmada öğrencilerin bu stratejilere yönelik görüşlerinin cinsiyet, yaş, akademik başarı gibi bireysel farklılıklara göre değişip değişmediği incelenebilir.

KAYNAKLAR

AbiSamra, N. (2002). *Motivation*. American University of Beirut, web sayfasından görüntülenme tarihi ve URL adresi, 26.12.2007, <http://nadabs.tripod.com>.

Alison, J. (1993). *Not bothered? Motivating reluctant language learners in key stage 4*. London: CILT.

Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84: 267-271.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-48.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48.

Brophy, J., (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw Hill.

Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. NY: Addison, Wesley Longman.

Burden, R. L., ve Williams, M. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press.

Chambers, G. N. (1993). Talking the “de” out of demotivation. *Language Learning Journal*, 7, 13-16.

Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chastain, K. (1976). *Developing second language skills: Theory and practice*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Cheng, H-F., ve Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*, 153-174.

Christophel, D. M. ve Gorham, J. (1995) A test-retest analysis of the student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education, 44*, 292-306.

Clement, R. (1980). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Clément, R., Dörnyei, Z., ve Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*, 417-448.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.

Condry, J., ve Chambers, J., (1978). *Intrinsic motivation and the process of learning*. In M.

Covington, M. V. ve K. M. Teel (1996). *Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning*. Washington, DC: American Psychological Association.

Crookes, G., ve Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*, 469-512.

Czikszenmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with every day life*. New York: Basic Books.

Çiftçi, A. (2005). Students and lecturers' views on the motivational factors of preparatory class students at university, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. London: Plenum Press.

Demir, B. (2005). An investigation into effects of motivational factors and attitudes of primary school students on learning English, Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46-78.

Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78, 515-523.

Dörnyei, Z. (1998a). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

Dörnyei, Z. (1998b). Demotivation in foreign language learning. TESOL” 98 Sempozyum Bildirisi, Mart, Seattle, WA.

Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Toward a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.

Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.

Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., ve Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt(Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 395–430). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Dörnyei, Z., ve Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.

Dörnyei, Z., ve Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: OUP.

Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.

Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Sage, Newbury Park, CA.

Gardner R. C., Lambert W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language motivation*. Newbury House, Rowley M.A.

Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. Web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 12.10.2007, <http://publish.uwo.ca/~gardner/AMTBmanualforwebpage.pdf>

Gardner, R. C. (2001a). *Integrative motivation: Past, present and future*. Web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 12.10.2007, <http://publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf>

Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Paper presented at the meeting of the Canadian Association of Applied Linguistics,

Gardner, R. C., Smythe, P. C., ve Clement, R. (1976). Intensive second language study in a biocultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320

Gardner, R. C., ve Tremblay, P. F. (1994). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal*, 78, 524-527.

Genç, A. (1995). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi, web sayfasından görüntülenme tarihi, 10.03.2008, <http://www.yordammanas.kg/ekitap/pdf/manasdergi>.

Good, T. L. ve Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6th ed.) New York: HarperColins.

Gorham, J., ve Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behavior as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239, 52.

Gorham, J., ve Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and students perceptions of sources of motivation and demotivation in collage classes. *Communication Education*, 46, 245-261.

Guilloteaux, M. J., ve Dörnyei, Z. (basımda). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation, web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 07.01.2008, http://theses.nottingham.ac.uk/archieve/00000271/01/Guilloteaux_pho.pdf

Hancock, D. R. (2002). Influencing graduate students' classroom achievement, homework habits and motivation to learn with verbal praise. *Educational Research*, 44, 83-95.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-133.

Hunter, M. (1993). *Mastery teaching*. California: TIP Publications.

Keblawi, F. (2007). Demotivation among Arab learners of English as a foreign language, web sayfasından görüntülenme tarihi ve URL adresi, 16.01.2008, <http://www.readingmatrix.com>

Kozminsky, E., ve Kozminsky, L., (2003). Improving motivation through dialogue. *Educational Leadership*, 61(1), 50-53.

Locke, E., ve Latham, G. (1994). *A theory of goal setting and task performance*. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.

London, Canada. Web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 12.10.2007, <http://publish.uwo.ca/~gardner/caaltalk5final.pdf>

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. 2.baskı. New York: Harper and Row.

Maya, C. (2007). *Factors affecting the achievement motivation of high school students in Maine*, web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 15.11.2007, <http://www.usm.maine.edu/cepare/pdf/he/factors.pdf>

McCombs, B. L. ve J. E. Pope (1994). *Motivating hard to reach students*. Washington, DC: American Psychological Association.

McCown. R., Driscoll, M., ve Roop, P. G. (1995). *Educational psychology: a learning centered approach to classroom practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Meece, J. L., Anderman, E. M., ve Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*. 57, 487–503.

Nikolov, M. (1999). “Why do you learn English?” “Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3, 33–56.

Noels, K. A., Clément, R., ve Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers’ communicative style and students’ intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.

Oxford, R. L. (1994). Where are we regarding language learning motivation? *Modern Language Journal*. 78, 16.

Oxford, R. L. (1998) The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in foreign language learning, TESOL' 98 Sempozyum Bildirisi, Mart, Seattle, WA.

Oxford, R. L., Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In R.L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 121-144). Honolulu: University of Hawaii Press.

Oxford, R. L., ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.

Reeve, J. (1997). *Understanding motivation and emotion*. USA: Harcourt Brace Collage Publishers.

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, 68-78.

Sakui, K. (2006). Student resistance: Is it a reflection of students' lack of motivation? *Learning Learning*, 13, 17-23.

Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, 21(3), 209-233.

Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology*. London: Pearson Education Company.

Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the classroom*. USA: McGraw-Hill, Inc.

Spratt, M., Humphreys, G., ve Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6, 245-266.

Sprinthall, R. C., Sprinthall, N. A., ve Oja, S. N. (1994). *Educational pscchology: a development approach*. U.S.A.: McGraw Hill.

Tagaki, A. (2005). Motivating Japanese students in the language classroom. *Proceedings of the University of Cambridge Second Postgraduate Conference in Language Research*, 96-103.

Taşpınar, H. K. (2004). Teachers and students perceptions of teachers' task related motivational strategy use and students' motivational levels, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Trang, T. T. T. ve Baldauf, R. B. (2007). Understanding resistance to English language learning: The case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 70-105, web sayfasından görüntülenme tarihi ve URL adresi, 16.01.2008, <http://www.espace.library.uq.edu.au/eserv.php?pid.com>

Tremblay, P. F., ve Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.

Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *The Journal of College Student Development*, 44(3), 430-37, web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 18.12.2007, http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3752/is_200305/ai_n9287633

Ushiodo, E. (1998) Effective motivational thinking: a cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In Solar E. A. & V.C. Espurz (eds) *Current issues in English language methodology*. Universitat Jaume, Castello De La Plana, İspanya, 77-89.

Vallerand, R. J. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.

Vural, S. (2007). Teachers and students perceptions of teachers' motivational behaviours, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wilson, P. M., ve Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic transform model, *Youth and Society*, 24(1),52-70.

Yalçın, H. (2005). Factors that affect the motivational level of English preparatory class students studying at Gazi University, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yücel, H. (2003). Teachers' perceptions of motivational strategy use and the motivational characteristics of tasks, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

**EK – 1 ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLENMELERİNİ OLUMSUZ ETKİLEYEN
FAKTÖRLER ANKETİ**

**EK – 2 ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLEME STRATEJİLERİNİ KULLANMA
SIKLIKLARI ANKETİ**

**EK– 3 ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLEME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
ANKETİ**

EK – 4 MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ' ÜNDEN ALINAN İZİN

EK – 1

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma Denizli Merkez Anadolu Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde güdülenmelerini(derse istekli olmayı) etkileyen olumsuz faktörleri saptamak amacıyla hazırlanmıştır.Bu anketten elde edilecek veriler doğrultusunda İngilizce öğretiminin daha istekli ve zevkli hale getirilmesi için öneriler sunulacaktır.Anket 3 bölümden oluşmaktadır.

Bölüm 1- Kişisel Bilgiler

Bölüm 2- Güdülenmeyi Etkileyen Olumsuz Faktörler: Sizden İngilizce dersinde güdülenmenizi (İngilizce öğrenme isteğinizi) olumsuz etkileyebilecek durumlara ilişkin görüşleriniz sorulmaktadır.

Bölüm 3- Açık Uçlu Soru: Sizden ankette yer almayan fakat İngilizce dersine olan güdülenmenizi(istekliliğinizi) olumsuz etkilediğini düşündüğünüz başka durumlar/etkenler varsa belirtmeniz istenmektedir.

Tüm cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece çalışmada kullanılacaktır.

Lütfen cevap kağıtlarına isim/ soyad ve okul numarasını yazmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Sibel Sarıyer
Muğla Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi 2008

Bölüm 1- Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz: Bayan ()

Bay ()

2.İlk dönem İngilizce notunuz: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

Bölüm 2- Güdülenmeyi Olumsuz Etkileyen Faktörler

Lütfen aşağıda verilmiş olan ifadeleri dönem boyunca işlediğiniz İngilizce derslerini göz önüne alarak okuyunuz. Sorulara olması gerektiğini düşündüğünüz gibi değil İngilizce öğretiminizdeki mevcut durumu yansıtacak şekilde cevap veriniz.

Bu doğrultuda uygun seçeneği işaretleyiniz.

‘Kesinlikle katılıyorum:1’ ‘Katılıyorum: 2’ ‘Kararsızım: 3’
‘Katılmıyorum: 4’ ‘Kesinlikle katılmıyorum: 5’

No	Madde	1	2	3	4	5
1.	Bir sınavdan düşük not aldığımda öğrenme zevkimi kaybederim.					
2.	İngilizce öğrenmede başarılı olacağıma inanmıyorum.Bu nedenle çalışmaya istekli değilim.					
3.	Çalışmam gereken çok fazla ders var. Bu ağır çalışma temposu İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.					
4.	Sınıfta yapılan çoğu aktivitenin amacının ve neden yararlı olduğunun farkındayım.Bu nedenle aktivitelere katılmaya istekliyim.					
5.	Sarf ettiğim çabanın ve gösterdiğim bireysel ilerlemenin göz ardı edilmesi ve sadece notla değerlendirilmem beni rahatsız ediyor.					
6.	Derslerde rahat ve eğlenceli bir ortam var.Bu nedenle derste yapılan aktivitelere katılmakta istekliyim.					
7.	Sanki bir yarıştaymız gibi sınıfta herkes birbirini geçmeye çalışıyor ve bu beni rahatsız ediyor.					
8.	Sınıfta çoğu kişi ders çalışmıyor. Bu yüzden ben de çalışmıyorum.					
9.	Öğretmenime soru sormakta onun sorularını cevaplamakta tereddüt ediyorum; Çünkü sınıf arkadaşlarımdan bazıları bu davranışları çocukça buluyor ve dalga geçiyor.					
10.	Ders kitabımızı beğenmiyorum bu nedenle İngilizce çalışmak içimden gelmiyor.					
11.	Öğretmenimiz ders kitabı dışında farklı, ilgi çekici konular ve aktiviteler getiriyor.Bu nedenle derslerde sıkılmıyorum.					
12.	Derste yaptığımız çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilgisi yok(Bize İngilizce konuşma, iletişim kurma olanağı vermiyor)Bu nedenle aktivitelere katılmakta isteksizim.					
13.	Öğretmenimiz bazen çok sabırsız oluyor ve çok çabuk sinirleniyor.Bu durum benim derse olan ilgimi azaltıyor.					
14.	Öğretmenimiz de bir zamanlar öğrenciydi fakat buna rağmen çoğu zaman bizim duygularımıza,isteklerimize karşı duyarlı değil bizi anlamaya çalışmıyor.Bu durum beni olumsuz etkiliyor.					
15.	Öğretmenimiz çoğu zaman derste güler yüzlü,içten,istekli,canlı tavırlar sergilemiyor bu nedenle derste yaptıklarımızdan zevk aldığımı düşünmüyorum ve bu durum beni de dersten soğutuyor.					
16.	İngilizce öğrenmenin ileride bana yarar sağlayacağını düşünmüyorum.Bu nedenle İngilizce öğrenmeye istekli değilim.					
17.	İngilizce konuşurken hata yapmaktan çekindiğim için çoğu zaman derse katılmak içimden gelmiyor.					
18.	Sınıf arkadaşlarımdan gerisinde olma kaygısı İngilizce öğrenmemi olumsuz etkiliyor.					

**‘Kesinlikle katılıyorum:1’ ‘Katılıyorum: 2’ ‘Kararsızım: 3’
‘Katılmıyorum: 4’ ‘Kesinlikle katılmıyorum: 5’**

No	Madde	1	2	3	4	5
19.	Öğretmenimin tehdit ve ceza kullanması, otoriter olması kendimi baskı altında hissetmeme neden oluyor.Bu durum beni olumsuz etkiliyor.					
20.	Öğrenme sürecimizde(sınıfta yapılacak aktiviteler, değerlendirilme şekli, sınav ve ödevlerin teslim tarihi vb.) bizim hiç tercih hakkımız yok.Bu durum İngilizce öğrenme hevesimi azaltıyor.					
21.	Öğretmenim hatalarımı düzeltirken veya performansımı değerlendirirken bazı zamanlar kırıcı,aşağılayıcı oluyor.Bu durum beni olumsuz etkiliyor.					
22.	Verilen aktiviteyi veya görevi tamamladığımda çoğu zaman öğretmenimden takdir veya övgü alamıyorum.Bu nedenle öğrenme hevesim azalıyor.					
23.	Ders işlenirken yaptığım olumlu katkılar (yorum,örnek vb.) öğretmenimiz tarafından çoğu zaman fark edilmiyor.Bu nedenle derse katılmak içimden gelmiyor.					
24.	Derste yapılan çoğu aktivitenin amacını ve yararını anlamış değilim.Bu nedenle aktivitelere katılmakta isteksizim.					
25.	Sınıfta yapmamız istenilen çoğu aktivitenin nasıl yapılacağını açık ve net olarak anlamıyorum.Bu nedenle aktiviteleri tamamlamakta ve gerçekleştirmekte zorlanıyorum.					
26.	Değerlendirilirken, sınavdan aldığım notlar kadar gösterdiğim çaba ve bireysel gelişim de göz önüne alınmıyor.Bu durum beni olumlu etkiliyor.					
27.	Ne yaparsam yapayım İngilizce öğrenmede başarılı olamayacağımdan emin olduğum için İngilizce öğrenmek için uğraşmayı bıraktım.					
28.	Sürekli ders kitabını kullanıyoruz.Sınıfta farklı, ilgi çekici aktiviteler uygulanmıyor.Bu nedenle dersler monoton geçiyor ve sıkılıyorum					
29.	Yapılan sınavlar çok zor ve öğrendiklerimizin dışında sorular soruluyor.Ne kadar çalışsam da sınavlarda hak ettiğim notu alamıyorum. Bu durum öğrenme isteğimi azaltıyor.					
30.	Sınıfta çok farklı seviyeden öğrenciler olması İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.					
31.	İngilizce’ nin telaffuzu,dilbilgisi yapısı hoşuma gitmiyor. Seçme şansım olsaydı başka bir dil öğrenmeyi tercih ederdim.					
32.	Öğretmenimizin sabırlı olması ve çok çabuk sinirlenmemesi derse olan ilgimi arttırıyor.					
33.	İngiltere veya Amerika’nın kültürü, yaşam tarzı hiç hoşuma gitmiyor. Bu nedenle onların konuştuğu dili de öğrenmek istemiyorum.					
34.	İngilizce öğrenilmesi zor bir dil.İngilizce öğrenirken zorlanmam İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.					
35.	Bazı öğrenciler derste çok ciddiyetsiz, uygun davranışlar sergilemiyorlar ve gürültü yapıyorlar.Bu durum beni rahatsız ediyor.					

**‘Kesinlikle katılıyorum:1’ ‘Katılıyorum: 2’ ‘Kararsızım: 3’
‘Katılmıyorum: 4’ ‘Kesinlikle katılmıyorum: 5’**

No	Madde	1	2	3	4	5
36.	Sadece İngilizce öğrenmeye isteksiz değilim. Çoğu dersi çalışmakta da isteksizlik duyuyorum.					
37.	Sınıf dışında İngilizce’ yi kullanma olanağım yok. Bu nedenle İngilizce öğrenmek anlamsız geliyor.					
38.	Derslerde gergin,sıkıcı bir ortam var.Bu durum beni olumsuz etkiliyor.İçimden aktivitelere katılmak gelmiyor.					
39.	İngilizce öğrenmeye dair belirli, net hedeflerim yok. Bu sebepten İngilizce öğrenmek için çok istekli değilim.					
40.	Öğretmenimiz etkili, anlaşılır şekilde öğretmiyor. Anlattıklardan pek bir şey anlayamıyorum. Bu durum beni olumsuz etkiliyor.					
41.	Öğretmeniz bize çok fazla sorumluluk yüklüyor. Verdiği ödev ve görevler çoğu zaman bunaltıcı oluyor.					
42.	İngilizce temelim zayıf olduğu için dersleri anlamakta, aktiviteleri gerçekleştirmekte zorluk çekiyorum.Bu durum kendimi yetersiz hissetmeme neden oluyor.					
43.	Okulda daha etkili İngilizce öğrenmemiz için yeterli teknolojik olanak yok.(Dvd player, Cd player,dil öğrenme laboratuvarı vb.) Bu durum İngilizce öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.					
44.	Öğretmenimin öğrenme ve başarılarımı ciddiye aldığını, önemsedğini düşünmüyorum.Bu nedenle İngilizce çalışmak içimden gelmiyor.					
45.	Öğretmenimle iyi ilişkiler kuramıyoruz.Bana değer verdiğini ve benimle ilgilendiğini düşünmüyorum.Bu nedenle İngilizce dersinden de soğudum.					
46.	Öğretmenimiz derse genelde geç kalıyor veya derse hazırlıksız geliyor.Bu nedenle işini önemsedğini ve ciddiye aldığını düşünmüyorum.Bu durum beni de olumsuz etkiliyor.					
47.	Öğretmenimin derste sürekli aynı öğrencilerle ilgilenmesi ve onlara söz hakkı tanınması İngilizce öğrenmemi olumsuz etkiliyor.					
48.	Arkadaşlarım bir aktiviteyi tamamlayıp ben tamamlayamadığımda rahatsızlık duyuyorum.					

Bölüm 3- Yukarıdaki ifadeler dışında İngilizce öğrenme isteğinizi/hevesinizi azaltan durumlar varsa belirtebilirsiniz.(Öğretmenden, kendinizden, ders işleniş biçiminden, sınıf ortamından veya diğer durumlardan bahsedebilirsiniz.)

EK-2

**ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLEME STRATEJİLERİNİ KULLANMA
SIKLIKLARI ANKETİ**

Değerli öğretmen arkadaşlar,

Bu anket Denizli Merkez Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan İngilizce

öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanma sıklıklarını saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Lütfen anketlere isim ve soyad yazmayınız.

Ankete katıldığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sibel Sarıyer
Muğla Üniversitesi
Eğitim Programı ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi 2008
e-mail: sibelsariyer@gmail.com
tel.no: 2632098-05362561477

Bölüm 1-Kişisel Bilgiler

Lütfen uygun seçeneği (+) işaretiyle belirtiniz.

1.Yaşınız
20-25 ___ 26-30 ___ 31-35 ___ 36-40 ___ 40 ve üstü ___

2.Kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yapmaktasınız?
1-5 ___ 6-10 ___ 11-15 ___ 16-20 ___ 20'den fazla ___

3.Mezun olduğunuz üniversite Adı: _____

4.Mezun olduğunuz bölüm :

İngilizce Öğretmenliği ()

İngiliz Dili ve Edebiyatı ()

Mütercum Tercümanlık ()

Diğer: _____

5.Pedagojik Formasyon Eğitimi aldınız mı?(Eğitim Fakültesi/İngilizce Öğretmenliği mezunları hariç)

Evet _____ Hayır _____

Hiçbir zaman:1 Nadiren:2 Bazen:3 Sık sık:4 Her zaman:5

No	Madde	1	2	3	4	5
29.	Öğrencilerin ders içi başarılarını takdir ederim(öğrencileri överim vb.).					
30.	Öğrencilerin bir ürün/performans ortaya çıkartıp sergileyebilecekleri(diyalog,role-play,gazete,broşür vb.) aktivite/çalışmalar uygulamam.					
31.	Öğrencilerin sınıfta sürekli aynı kişilerle olan oturma düzenini önlerim.					
32.	İşbirliği içerisinde öğrenmeyi sağlamak için grup ve ikili çalışmalar organize ederim.					
33.	Sınıfta öğrencilerin gerçek kişisel bilgilerini (duygu,istek,yaşam tarzı vb.) paylaşabilecekleri aktiviteler uygulayarak öğrenciler arası ilişkileri geliştiririm.					
34.	Sınıf kurallarını öğrencilerle oluşturarak gerekliliği ve yararları üzerine tartışmalar yaparım.					
35.	Öğrencilere kırıcı olmayacak/ utandırmayacak şekilde geribildirim(feedback) veririm.					
36.	Eleştirilerimi öğrenciye birebir yalnızken yöneltirim.					
37.	Düzenli olarak öğrencileri ne kadar ilerleme kaydettikleri ve odaklanmaları gereken noktalar hakkında bilgilendiririm.					
38.	Öğrencilerden ders işlenirken gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum,örnek vb.) fark eder olumlu tepki veririm.					
39.	Öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğimi hissettirim(ders dışı sorunlarıyla da ilgilenmek, onlar hakkında bilgi sahibi olmak vb.)					
40.	Öğrencilerin ilgi,inanç,ihtiyaç,tercih,duygularına karşı duyarlıyım ve onları anlamaya çalışırım.					
41.	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisindeyim.					
42.	Sınıf lideri olarak baskı ve kontrolü en aza indiririm.(tehdit ve ceza kullanmamak vb.)					
43.	Öğrencilerin İngilizce konuşurken yaptıkları her hatayı düzeltirim.					
44.	Öğrencilerin birbirinden öğrenmesini ve grup sunumlarını teşvik ederim.					
45.	Öğretim sürecinde öğrencilere tercih hakkı tanırım.(öğretim materyali/aktivite seçimi,ne zaman ve nasıl değerlendirilecekleri,çalışma arkadaşlarının seçimi vb.)					
46.	Öğrencilerin hatalarını kendilerinin ya da arkadaşlarının düzeltmesine izin veririm.					
47.	Güler yüzlü,içten,istekli,canlı tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarımdan zevk aldığımı öğrencilere hissettirim.					
48.	Sınav/ödev kağıtlarını ertelemeyen zamanında kontrol ederim.					
49.	Anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olurum.					
50.	Değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanırım.(ek kurtarma sınavları yapmak,öğrencilerin gösterdiği çaba ve ilerlemeyi de notlara yansıtma vb.)					
51.	Öğrencilerin öğrenim sürecinde kendilerini değerlendirmesine zemin hazırlarım.(Öğrencilere portfolio hazırlatma,değerlendirme formu doldurtma vb.)					
52.	Kendilerine kısa vadeli(yakın) hedefler belirlemeleri için öğrencileri teşvik ederim.(haftada 50 kelime öğrenme,kitaptan belirli bir bölüm okuma vb.)					
53.	Sınıfta ortak hedef(İngilizce konuşma,İngilizce film/şarkıları anlayabilmek,yabancıyla iletişim kurabilme vb.) bilincini artırırım.(Öğrencilerle hedefleri hakkında konuşarak ortak olan hedefleri saptama,hedefler üzerine fikir tartışmaları yapmak vb.)					
54.	Öğrenciler için net,ulaşılabilir hedefler belirlerim.					
55.	Öğrencileri derste İngilizce konuşmaları için teşvik ederim.					
56.	Öğrencileri İngiliz kültürü hakkında bilgilendiririm.(yaşam tarzı,kutladıkları özel günler vb.)					

Bölüm 3:Açık Uçlu Soru

1.Yukarıdaki maddeler dışında öğrencileri İngilizce öğrenmeye daha istekli hale getirmek için kullandığınız ve etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalarınız varsa belirtiniz.

EK-3

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma Denizli Merkez Anadolu Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin **İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları güdüleme stratejileri** hakkındaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu anketten elde edilecek veriler doğrultusunda İngilizce öğretiminin daha istekli ve zevkli hale getirilmesi için öneriler sunulacaktır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır.

Tüm cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece çalışmada kullanılacaktır. Ankete katıldığınız için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sibel Sarıyer
Muğla Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi 2008

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Lütfen kişisel bilgilerinizi yazınız.

Okul: _____

İsim/Soyad: _____

Sınıf: _____

Öğrenci No: _____

Bölüm 2: Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Size bazı öğretmen davranışları verilmiştir ve sizden bu davranışların güdülenmenizde(İngilizce öğrenmeye olan istekliliğinizde) ne kadar etkili olabileceğini belirtmeniz istenmektedir.

Lütfen cevabınıza uygun kutuyu işaretleyiniz.

Oldukça etkilidir: 5 Etkilidir: 4 Etkisi yoktur: 3 Olumsuz etkiler: 2

Oldukça olumsuz etkiler: 1

	Öğretmenin	1	2	3	4	5
1.	ana dili İngilizce olan kişileri sınıfa davet etmesi					
2.	derslerde gerçek hayatla ilişkili (özgün) kültürel materyaller(gazete,dergi vb.) kullanması					
3.	derslerde İngilizce film izletmesi					
4.	sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte değil kendi başına belirlemesi					
5.	ingilizceyi günlük yaşamlarında da kullanmaları için öğrencileri teşvik etmesi(Mektup arkadaşı edinmek,turistik yerlere geziye gitmek,internet ortamını kullanmak vb.)					
6.	öğrencilere İngilizce bilmenin faydalarını hatırlatması					
7.	öğrencilere, başarabilecekleri şeyler konusunda yüksek beklentileri olduğunu belirtmesi					
8.	sınav ve ödev kağıtlarının kontrollerini erteleyerek geciktirmesi					
9.	derste İngilizce konuşması					
10.	öğrencilerin seviyelerini aşmayan, yapabilecekleri güçlükte aktivite/çalışmalar uygulaması					
11.	öğrencilere, aktiviteleri başaracaklarına olan inancını belirtmesi					
12.	başarı için asıl gerekenin yetenek değil çaba olduğunu öğrencilerin fark etmesini sağlaması					
13.	öğrencileri birbirleriyle kıyaslamaktan ve buna olanak verecek ifade ve durumlardan kaçınması(Sınav sonuçlarını sesli açıklamak, seçilmiş ödev kağıtlarını panoya asmak, diğerlerinin gerisinde gibiyi ifadeler kullanmak vb.)					
14.	hataların dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğu anlayışını öğrencilere aktarmaya çalışması					
15.	öğrencilerin İngilizce konuşurken yaptığı her hatayı düzeltmemesi					
16.	öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri/yolları öğretmesi					
17.	derse eğlence, gülmece, mizah katması ve bu öğeleri teşvik etmesi					
18.	öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluklar vermesi(ev ödevi,sözlük çalışması,bireysel çalışma vb.)					
19.	aktiviteleri, sunum/pratik tekniklerini çeşitlendirerek dersteki monotonluğu önlemesi					
20.	derslerde çeşitli görsel ve işitsel öğretim araçları kullanması					
21.	ders kitabı dışında ilgi çekici konular ve ek materyaller kullanması					
22.	öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle(oyun, şarkı, sohbet vb.) canlanmalarını sağlaması					
23.	İngilizce' nin iletişimsel yönüne odaklanan, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan özgün aktiviteler uygulaması					
24.	öğrencileri yeterli oranda zorlayacak, onlara yeni bir şeyler öğrendiklerini hissettirecek aktiviteler(keşfetme,problem çözme,gizli bilgiyi bulma vb.) uygulaması					
25.	öğrencilerin hayatlarıyla alakalı konuları (futbol,müzik vb.) dersin içeriğine katması					
26.	sınıfta yapılan aktivitelerin amacı ve yararını öğrencilere açıklaması					
27.	aktiviteleri yapmalarına yardımcı olacak açıklamaları açık ve net olarak vererek öğrencilere yol göstermesi					
28.	ders içi başarılarından dolayı öğrencilere ödülleri vermesi					

	Öğretmenin	1	2	3	4	5
29.	öğrencilerin ders içi başarılarını takdir etmesi(öğrencileri övmesi vb.)					
30.	öğrencilerin bir ürün/performans ortaya çıkartıp sergileyebilecekleri(diyalog,role-play,gazete,broşür vb.) aktivite/çalışmalar uygulaması					
31.	öğrencilerin sınıfta sürekli aynı kişilerle oturmasını önlemesi					
32.	işbirliği içerisinde öğrenmeyi sağlamak için grup ve ikili çalışmalar düzenlemesi					
33.	sınıfta öğrencilerin gerçek kişisel bilgilerini (duygu,istek,yaşam tarzı vb.) paylaşabilecekleri aktiviteler uygulayarak öğrenciler arası ilişkileri geliştirmesi					
34.	sınıf kurallarını öğrencilerle oluşturarak gerekliliği ve yararları üzerine tartışmalar yapması					
35.	öğrencilerin hatalarını kırıncı olmayacak/utandırmayacak şekilde düzeltmesi					
36.	eleştirilerini birbir öğrenciyle yalnızken yöneltmesi					
37.	öğrencileri düzenli olarak ne kadar ilerleme kaydettikleri ve odaklanmaları gereken noktalar hakkında bilgilendirmesi					
38.	ders işlenirken öğrencilerden gelen herhangi bir olumlu katkıyı (yorum,örnek vb.) fark etmesi ve olumlu tepki vermesi					
39.	öğrencilere birer birey olarak da değer verdiğini hissettirmesi(ders dışı sorunlarıyla da ilgilenmek, onlar hakkında bilgi sahibi olmak vb.)					
40.	öğrencilerin ilgi,ihtiyaç,tercih,duygularına karşı duyarlı olması ve onları anlamaya çalışması					
41.	öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içerisinde olması					
42.	sınıf lideri olarak baskı ve kontrolü en aza indirmesi					
43.	öğrencilerin İngilizce konuşurken yaptığı her hatayı düzeltmesi					
44.	Öğrencilerin birbirinden öğrenmesini ve grup sunumlarını teşvik etmesi					
45.	öğretim sürecinde öğrencilere tercih hakkı tanıması(öğretim materyali/aktivite seçimi,ne zaman ve nasıl değerlendirilecekleri,çalışma arkadaşlarının seçimi vb.)					
46.	öğrencilerin hatalarını kendilerinin ya da arkadaşlarının düzeltmesine izin vermesi					
47.	güler yüzlü,içten,istekli,canlı tavırlar sergileyerek sınıfta yaptıklarından zevk aldığını öğrencilere hissettirmesi					
48.	sınav/ödev kağıtlarını ertelemeden zamanında kontrol etmesi					
49.	anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olması					
50.	değerlendirme yaparken öğrencilerin standart aldığı notlar kadar bireysel ilerleme ve çabalarına da odaklanması(ek kurtarma sınavları yapmak,öğrencilerin gösterdiği çaba ve ilerlemeyi de notlara yansıtma vb.)					
51.	öğrencilerin öğrenim sürecinde kendilerini değerlendirmesine zemin hazırlaması.(Öğrencilere portfolio hazırlatma,değerlendirme formu doldurtma vb.)					
52.	kendilerine kısa vadeli(yakın) hedefler belirlemeleri için öğrencileri teşvik etmesi(haftada 50 kelime öğrenme,kitaptan belirli bir bölüm okuma vb.)					
53.	sınıfta ortak hedef(İngilizce konuşmak,İngilizce film/şarkıları anlayabilmek,yabancıyla iletişim kurabilme vb.) bilincini arttırması.(Öğrencilerle hedefleri hakkında konuşarak ortak olan hedefleri saptamak,hedefleri üzerine fikir tartışmaları yapmak vb.)					
54.	öğrenciler için net,ulaşılabilir hedefler belirlemesi					
55.	öğrencileri derste İngilizce konuşmaları için teşvik etmesi					
56.	öğrencileri İngiliz kültürü hakkında bilgilendirmesi(yaşam tarzı,kutladıkları özel günler vb.)					

EK - 4

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

14 Ocak 2008

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/1210
Konu : Anket Onayı.


VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muğla Üniversitesi Rektörlüğünün 28/12/2007 tarih ve 500-2828 sayılı yazıları.

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Sibel SARIYER, Muğla Üniversitenin ilgi yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Nevzat Karalp, Mustafa Kaynak, Nalân Kaynak, (Uçler And.Lis.) Türk Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi ve Lütfi Ege Anadolu Öğretmen Liselerinde "Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğreniminde güdülenmelerine olumsuz etki eden faktörler ve öğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejileri " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans öğrencisinin yukarıda ismi geçen okullarda, konu ile ilgili anket çalışmalarını 25/05/2008 tarihine kadar yapması Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.





Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


İbrahim ÖGÜZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2008
H.İbrahim ERTEKİN
Vali A.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1-İlgi yazı (1 Sayfa)
- 2-Anket Formu (... Sayfa)

	<p>Saltak Mh. Oğuzhan Cd. No: 76 20100 DENİZLİ Bilgi için : VHKL H.ÇEPNİ Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 ... 262 23 53 Faks: (0 258) 265 01 69 egitim20@meb.gov.tr</p>			
---	---	--	---	---

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Sibel SARIYER

Doğum Yeri : Denizli

Doğum Yılı : 1980

Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 1991-1998 : TEV Anadolu Lisesi-Denizli

Lisans 1998-2003 : Hacettepe Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-İngilizce

Öğretmenliği-Ankara

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2003-2006 : Tavas Zeybekler Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni-Denizli

2006-..... : Pamukkale Üniversitesi Akademik Personel-Denizli