



**DİL ÖĞRENENLERİ GÜDÜLEME: ÖĞRENCİ MOTİVASYONU İLE
ALÂKALI GÜDÜLEME STRATEJİLERİNİN ETKİLERİNİN SINIF
MERKEZLİ BİR ARAŞTIRMASI***

**MOTIVATING LANGUAGE LEARNERS: A CLASSROOM-ORIENTED
INVESTIGATION OF
THE EFFECTS OF MOTIVATIONAL STRATEGIES ON STUDENT
MOTIVATION**

Marie J. Guilloteaux, Zoltán Dörnyei**

Çeviren: Sıddık YÜKSEL***

ÖZET

Öğretmenin motivasyon yöntemlerini kullanmasının, genelde, öğrenci motivasyonunu artırdığına inanılır, ancak literatürde bu iddiayı destekleyecek tecrübeye dayanan deliller yok denecek kadar azdır. Güney Kore’de 27 öğretmen ve 1300’den fazla öğrenciyi içine alan 40 ESOL sınıfıyla ilgili geniş kapsamlı bir araştırmaya dayanan bu çalışmada öğretmenlerin güdülemeye yönelik öğretim uygulamaları ve öğrencilerinin dil öğrenme güdüsü arasındaki ilişki incelendi. Öğrencilerin motivasyonu, kendileri hakkında bilgi veren bir anketle ve bu araştırma için özel olarak geliştirilen (the motivation orientation of language teaching) dil öğretiminin güdüleme-yönlendirme programı (MOLT) adlı bir sınıf gözlem aracı ile ölçüldü. MOLT gözlem planı ayrıca gözlemci tarafından bu maksatla doldurulan derecelendirme ölçeği ile birlikte, öğretmenlerin motivasyon

* TESOL QUARTERLY Vol. 42, No. 1, March 2008’in 55-77 sayfalarında yer alan “**Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation**” adlı makalenin çevirisi.

** Gyeongsang National University, Jinju/Güney Kore - University of Nottingham, Nottingham/ İngiltere.

*** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi (E) Öğretim Görevlisi.

yöntemlerini kullanma gücünü değerlendirmek için de kullanıldı. MOLT, Spada ve Fröhlich'in (1995) dil öğretiminin iletişim yönlendirme (COLT) planıyla alâkalı gerçek zamanlı şifreleme ilkesini örnek alıyor, ama Dörnyei'nin (2001) yabancı dil sınıfları için hazırlanmış motivasyon stratejileri taslağından çıkarılan gözlenebilir öğretmen davranışları türlerini kullanıyor. Sonuçlar gösteriyor ki dil öğretmenlerinin güdülemeye yönelik uygulaması hem öğrencilerin güdüsel durumuyla hem de onların motive edilmiş yükseltilmiş öğrenme seviyeleriyle ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Motivasyon Stratejileri, Öğretmenler, Dil Öğrenenler, Kullanılan Araçlar, ESOL, Güney Kore, Anket.

ABSTRACT

The teacher's motivational strategies is generally believed to enhance student motivation, yet the literature has little empirical evidence to support this claim. Based on a large-scale investigation of 40 ESOL classrooms in South Korea involving 27 teachers and more than 1,300 learners, this study examined the link between the teachers' motivational teaching practice and their students' language learning motivation. The students' motivation was measured by a self-report questionnaire and a classroom observation instrument specifically developed for this investigation, the motivation orientation of language teaching (MOLT). The MOLT observation scheme was also used to assess the teachers' use of motivational strategies, along with a posthock rating scale filled in by the observer. The MOLT follows the real-time coding principle of Spada and Fröhlich's (1995) communication orientation of language teaching (COLT) scheme but uses categories of observable teacher behaviors derived from Dörnyei's (2001) motivational strategies framework for foreign language classrooms. The results indicate that the language teachers'

motivational practice is linked to increased levels of the the learners' motivated learning behavior as well as their motivational state.

Key Words: Motivation, Motivational Strategies, Teachers, Language learners, Instruments, ESOL, South Korea, Questionnaire.

Motivasyon

Motivasyon psikolojideki en önemli kavramlardan biridir. Motivasyon ile ilgili nazariyeler insanların niçin davrandıkları gibi davrandıklarından ve düşündükleri gibi düşündüklerinden daha önemsiz şeyleri açıklamaya kalkışmazlar. Kıyas da dil eğitiminde büyük öneme sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler bu terimi öğrenmede başarıya veya başarısızlığa neyin sebep olduğunu açıklamak için kullanırlar çoğu kez. Gerçekten, motivasyon, önce ikinci dili veya yabancı dili (L2) öğrenmeye başlama sebebi olur, sonra da uzun ve sık sık da yorucu olan öğrenme sürecini destekleyecek itici güç olma özelliğini sahiplenir. Yeterli güdüleme olmadan, en üstün yeteneklere sahip bireyler bile uzun soluklu hedeflerine ulaşamazlar. Aynı şekilde, uygun ders programları ve iyi öğretim öğrenciyi başarıya ulaştırmak için yeterli değildir – öğrencilerin aynı zamanda az da olsa motivasyona ihtiyaçları vardır (yeni görüşler için bkz. Dörnyei, 2005; Ushioda basılıyor).

Geleneksel olarak, motivasyon psikologları öğrenenleri motive edecek bu bilgiyi nasıl kullanabilmektense motivasyonun ne olduğuna daha çok merak sarmışlardır. Bununla birlikte, son zamanlarda gittikçe artan sayıda araştırmacı motivasyon ile ilgili stratejileri kavramlaştırmak suretiyle araştırmanın pedagojik sonuçlarını incelemeye karar vermiş bulunuyorlar (eğitim psikolojisindeki görüşler için, bkz. meselâ, Brophy, 2004; Ginsberg & Wlodkowski, 2000; Pintrich & Halliwell, 2002; dil eğitimi alanı içerisinde, bkz. meselâ Alison l& Halliwell, 2002; Dörnyei, 2001, 2006; Williams & Burden, 1977). Bu suretle, motivasyon araştırması bir olgunluk seviyesine ulaştı, buna bağlı olarak da kuramsal

ilerlemeler yöntem bilimle ilgili gelişmelere şekil vermeye başladı. Bu makale o tarzda yazılmıştır.

Literatürde bildirilen motivasyon ile ilgili stratejiler ekseriyetle sağlam teorik düşüncelere dayanır. Mamafih, “Teklif edilen teknikler dil sınıfları için gerçekten etkili midir?” şeklindeki çok önemli bir soruya cevap vermek için yok denecek kadar az araştırma yapılmıştır. Bu eksiklik on yıldan fazla bir zaman önce Gardner ve Tremblay (1994) tarafından zaten vurgulanmıştı. Motivasyon ile alakalı stratejilerin yararı üzerinde düşünürken, onlar, bilimsel açıdan, böyle yöntemleri kullanmanın lehindeki güçlü iddiaları haklı çıkaracak deneysel delil olmadan sezgisel kullanımın yeterli olmayacağını ortaya koydular. Onlar, bu yüzden, motivasyon yöntemlerinin sadece test edilecek hipotezler olarak ele alınmalarını tavsiye ettiler ve böyle bir çalışmanın kaçınılması gereken bir takım muhtemel tuzaklar olduğunu vurguladılar. Bazı motiflerin veya güdüleme stratejilerinin farz edilen gücü ve gerçek motive edici gücü arasındaki bu olası çelişki, hakikaten, Chen, Warden, ve Chang’ın (2005) kaleme aldıkları “Motivators That Do Not Motivate” (Motive Etmeyen Motive Ediciler) isimli yeni bir makalenin başlığında çok iyi yansıtılan gerçek bir endişedir.

Geçmiş hatırlayınca, ikinci dil (L2) üzerinde çalışan bilim insanlarının, Gardner ve Tremblay’ın (1994) teklif edilen ‘motivasyon stratejileri gerçek dil sınıflarında araştırılsın’ şeklindeki tavsiyelerini dikkate almamış oldukları sonucuna varabiliyoruz. Bir şeyin doğru olduğunu ispatlama çalışmaları, araştırmacının deneysel tasarımlar yapmasını ve/veya kapsamlı sınıf gözlemi yapmasını gerektirdiği için iş yoğunluğu gerektiren çalışmalardır. Dağarcığımızda motivasyon yöntemlerinin etkililiği hususunda deneysel bilgiler sağlayan apaçık hedefleri olan yayınlanmış yalnızca iki çalışma bulunuyor (Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998). Ancak, bu çalışmalar sadece öğretmenlerin böyle stratejilerin ne kadar önemli olduğunu düşündüklerine ve onları ne kadar sıklıkla kullandıklarına dair verdikleri kendi bilgilerine dayanıyordu; onlar, ne katılan öğretmenlerin motivasyon uygulamalarının gerçek mahiyetini gösteren belgelere –ki bunlar daha objektif olurdu– ne de böyle bir uygulamanın

ilişkilendirilebileceği herhangi bir sınıfta eğitim alan öğrenci davranışına dayanıyordu.

Bu araştırmanın gayesi Güney Kore’de 40 ESOL sınıfında yapılan, 1300’den fazla öğrenciyi içine alan ve öğretmenlerin motivasyon kullanarak öğretim yapımlarıyla öğrencilerinin dil öğrenim motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen büyük ölçekli bir araştırmadan elde edilen deneysel bilgileri vermek suretiyle bu boşluğu doldurmaktır. Çalışmamızın yeni bir özelliği şudur: Kendisi hakkında bilgi veren anketlere dayanan alışılmış ikinci dil (L2) motivasyon araştırması uygulamasının aksine, bizim araştırma örneğimiz dikkati çeken bir sınıf gözlemi unsuru içermektedir. Bu maksatla, yeni bir sınıf gözlem vasıtası, hem öğretmenin motivasyonel öğretim uygulamasını hem de öğrencilerin motive edilmiş davranış seviyesini ölçmek için kullandığımız dil öğretiminin güdüleme-yönlendirme programı(MOLT) geliştirdik. MOLT Spada ve Frhlich’in (1995) dil öğretiminin iletişim-yönlendirme (COLT) planıyla ilgili gerçek zamanlı şifreleme ilkesini örnek alıyor, ama Dörnyei’nin (2001) yabancı dil sınıfları için hazırlanmış güdüleme stratejileri taslağından çıkarılan gözlenebilir öğretmen davranışları türlerini kullanıyor.

Motivasyon Stratejileri Taslağı

Motivasyon stratejileri kavramı (a) öğretmen tarafından öğrenci motivasyonunu ortaya çıkarmak ve harekete geçirmek için kullanılan eğitsel müdahalelere ve (b) her öğrenci tarafından kendi güdüsünün seviyesine ulaşabilmek için maksatlı olarak kullanılan kendi kendini düzene sokma stratejilerine işaret ediyor; bu makalede tartışılan motivasyon stratejileri (a) türüne mahsustur. Motivasyon stratejileri gerçek ilgiyi ilk kez 1990’lardaki ikinci dil literatüründe gördü; o yıllarda ikinci dil (L2) motivasyon araştırmasındaki esas örnek değişim öğrenenin güdülemeye olan temayülü ile alâkalı hazır görüşlere şekil vermede öğrenmenin gerçekleştiği ortamın öneminin vurgulanmasıydı. Birkaç bilim insanı (meselâ, Alison, 1993; Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994; Williams & Burden, 1997) sınıf uygulayıcılarının daha motive eden bir sınıf ortamı oluşturmak suretiyle

öğretim uygulamalarını geliştirmek için baş vurabilecekleri önerilen motivasyon teknikleriyle ilgili az da olsa farklı listeler yayınladılar. Mevcut teknikler dizisinin dil öğretmenlerinin çoğunun dürtücü öğretim uygulamalarıyla birleştirdiği havuç-sopa yaklaşımından (yani, ödül ve ceza sunan yaklaşımdan) çok daha geniş olduğu kısa zamanda belirgin hale geldi. Bununla beraber, bu farklı teknikler onları uzlaştıracak teori tabanlı bir yapıdan yoksundu. Böyle bir sınıflamayı ortaya koymak için bugüne kadar yapılan en sistematik girişim Dörnyei (2001) tarafından yapıldı; o, dört ana boyutu olan cimri bir sistem önerdi:

- İyi bir öğretmen-öğrenci ahengi tesis ederek, hoş ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratarak ve uygun grup normlarına sahip uyumlu bir öğrenci grubu ortaya çıkararak *temel motive edici şartları oluşturma*.
- Öğrencilerin başarı ümidini artırmak ve (b) dil dersine ve genelde dil öğrenimine karşı olumlu davranışlar geliştirmek için tasarlanan stratejileri kullanarak *ilk motivasyonu ortaya koyma*, yani, “öğrencilerin iştahını kabartma”.
- Duruma özel vazife motivasyonunu (meselâ, kamçılıyıcı, hoş ve birbiriyle alâkalı görevler kullanmak suretiyle) artırarak, öğrencilere başarıyı tattırarak, onların son derece sınırlı dil şifresiyle sık sık tekrarlanan onur kırıcı iletişim kurma görevi esnasında bile olumlu sosyal bir imajı idame ettirmelerine izin vererek ve öğrenme özerkliğini bir adım öne götürerek *motivasyonu sürdürme ve koruma*.
- Uyumlu vasıfları çoğaltarak, etkili ve teşvik edici dönüt vererek, öğrenci memnuniyetini artırarak ve motive edici tarzda notlar vererek *olumlu geçmişe dönük kendi kendini değerlendirmeyi teşvik etme*.

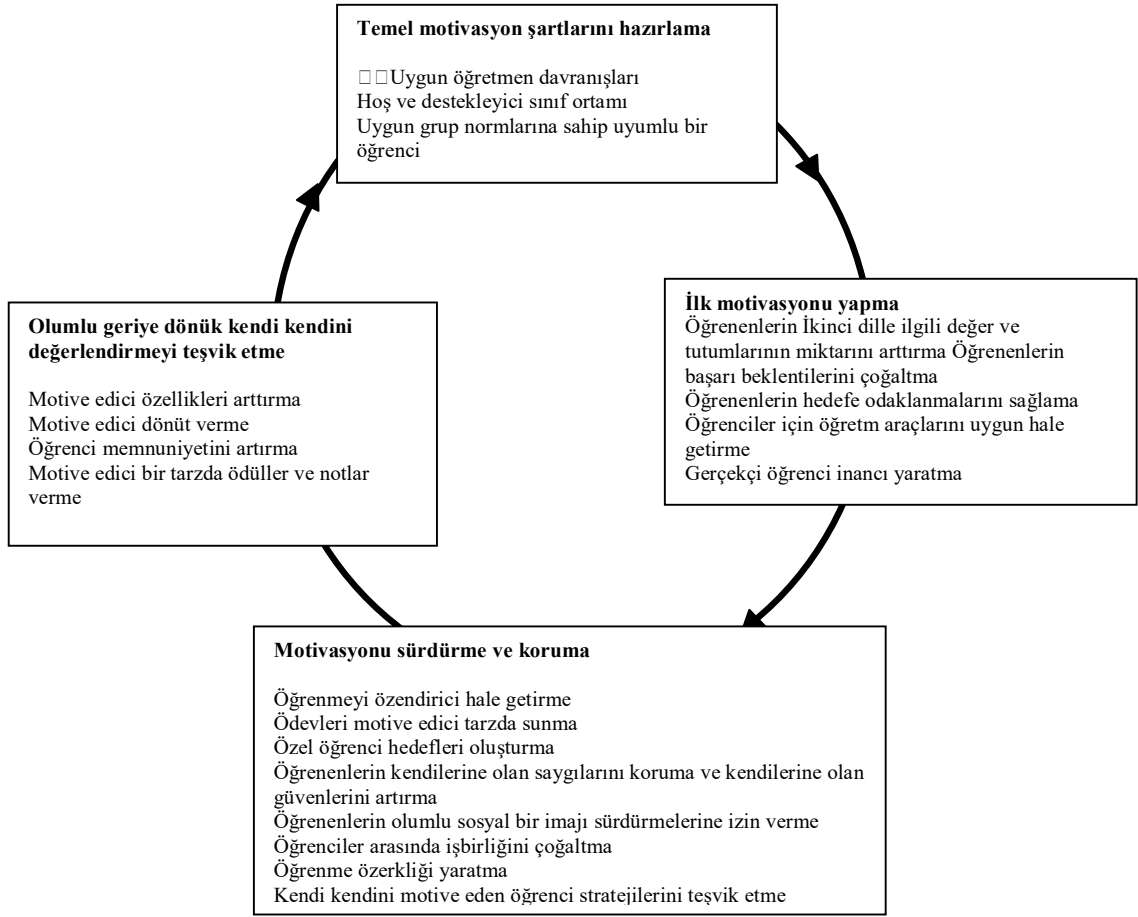
Şekil 1 bu modelin şematik bir görünümünü sunmakta ve her boyutla ilişkili temel makro stratejileri göstermektedir. Dörnyei (2001) bu makro stratejileri 100’den fazla kendine özgü motivasyon tekniklerine ayırmıştır. Bu motive edici stratejiler taslağı sınıf gözlem araçlarını tasarlarlarken araştırmamıza temel teşkil etti.

Araştırma Taslağı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada biz bir öğretmenin motivasyon yöntemleri kullanarak öğretim yapmasının, öğrencilerce gösterilen ilginin miktarı ve yapılan çalışmalara katılıp gönüllü olmalarının derecesiyle gösterildiği gibi, öğrencilerin motive edilmiş öğrenme tarzını nasıl etkilediğini deneysel olarak incelemek için yola çıktık. Çalışmayı tasarlayınca fark ettik ki ikinci dil (L2) motivasyon araştırmasıyla alakalı standart bilgi toplama tekniği – yani, anketlerin yönetimi – bu süreci değerlendirmek için kâfi gelmeyecekti. Bu yüzden, biz, genelleştirilebilir sonuçlar ortaya koyma ve hem öğretmen hem de öğrencilerle ilgili çeşitli ve zengin bilgiler elde etme niyetiyle, güdülemeye odaklanmış geniş ölçekli sınıf gözlem çalışması yapmaya karar verdik. Bahsettiğimiz şeyi gerçekleştirmek için Spada ve Fröhlich'in (1995 COLT modelini örnek alan oldukça sistemli bir gözlem planı tasarladık. Bunlara bir öğrenci anketi ve bir öğretmen değerlendirme formu ekledik.

ŞEKİL I

Motive edici İkinci Dil /L2 Öğretimi Uygulamasının Parçaları



Çalışmanın başında önemli bir karar aşamasına geldik: Her yeri bir kereden fazla mı ziyaret edelim, yoksa örnek ölçüyü istatistiksel olarak önemli sonuçlar ortaya koymaya elverişli bir seviyeye mi çıkaralım? İlk seçenek her sınıftan elde ettiğimiz resmi büyütecekti, ama örneğimize dâhil edebileceğimiz ikinci dil (L2) sınıflarının sayısını azaltacaktı. Bu yüzden, kısmen, gözleme dayalı bilgileri öğrencilerle ilgili araştırma ile birleştirmek istediğimizden, ikinci şıkkı seçip çalışmamıza 1300’den fazla öğrenciden oluşan 40 öğrenci grubunu dâhil ettik. Bu taslaktan, daha detaylı ve tercihen uzun süreli araştırma gerektirecek olan belli bir grup öğretmen tarafından kullanılan özel stratejilere odaklanma yerine, zengin gözleme dayalı bilgilerden oluşan bir indeks ortaya koymak suretiyle öğretmenlerin genel motive edici öğretim yapılarının niteliğini incelemeye odaklandığımız şeklinde bir sonuç çıktı. Bir başka deyişle, gözlenmiş bir sınıfta belgelediğimiz özel motivasyon tekniklerinin tek bir öğretmenin genel uygulama

şekline has teknikler olmasına rağmen, bir öğretmenin sınıfta başvurduğu güdüleme tekniklerinin tümünün o öğretmenin genel motivasyon ile ilgili bilgisi ve becerileriyle alakalı temsili bir indeks önereceğini kabul etmenin yerinde olacağını düşündük. Bu karma indeksi ortaya koyduktan sonra, öğretmenin uygulaması ve öğrencilerin tutumu arasında bağ kurmak maksadıyla, kendisiyle öğretmen ve öğrencilerle ilgili dereceler arasındaki bağlantıları hesap ettiğimiz ilişki planı takip ettik. Araştırma sorularımız şöyleydi:

1. Öğretmenin motivasyona dayalı öğretim yapması, ilgileri, katılımları ve gönüllü olmaları açısından öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiler?
2. Öğrencilerin (anketle değerlendirilen) kendileriyle ilgili bilgi veren motivasyonla ilgili görüşleri, onların gerçek sınıf davranışları ve öğretmenin sınıf içi uygulaması arasındaki ilişki nedir?

YÖNTEM

Katılımcı Okullar, Öğretmenler ve Öğrenciler

Araştırma projemizin yapıldığı yer olan Güney Kore’de, orta dereceli okul çocuklarına eşit eğitim sağlamak için bilinçli bir gayret gösterilmektedir (Seth, 2002). Yerel eğitim verilen belirli bir bölgede oturan öğrenciler kur’a yoluyla bölge içindeki bir okula yerleştiriliyor ve devlet okullarında çalışan öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürler genelde her dört yılda bir (sadece yerel değil) çalıştıkları illerde ve büyük şehirlerde rotasyona tabi tutuluyorlar. Bu durum örnekleme perspektifimiz açısından sevindirici idi; çünkü bu bize belirli bir oranda okullar arası kıyas yapmamızı sağladı ve bu yolla da tarafsız bir örneklemeyle sonuçlanmasından kaçınmamıza yardım etti. Bizim bu çalışmayla ilgili örnekleme kriterimiz, okulun yeri, öğretmenlerin yaşı, nitelikleri, tecrübeleri ve İngilizce yeterlik seviyeleri bakımından mümkün olduğunca çok çeşit ortaya koymaktı. Yeterince hacimli bir örnek elde etmek için, geniş bir bölgesel ilişki ağına başvurduk ve *kartopu örneğini (snowball sampling)* kullandık, yani katılımcı öğretmenler bizi kriterlerimize uyan diğer gönüllü katılımcılarla tanıştırdılar. Neticede, 20 ortaokul müdürü Güney Kore’nin geniş

bir bölgesinde çeşitli anakara, ada, kırsal bölge, şehir ve büyük şehirlerde bulunan okullarında araştırmamızı gerçekleştirmemize izin verdi. Okul örneğimiz 8 erkek okulu, 5 kız okulu, 5 karma okul ve cinsiyetsiz (single-sex) öğrenci gruplarından oluşan 2 karma okulu kapsıyordu.

Müdürlerinin iznini aldıktan sonra, 27 dil öğretmeni (4 erkek, 23 bayan) asıl çalışmada görev almayı kabul etti. Uygun bir çeşitlilik sunuyorlardı. Yaşları 23-44 arasındaydı (ort. 31.65) ve öğretmenlik tecrübeleri 1-20 yıl arasında değişiyordu (ort. 18.32). Öğretmen katılımcıların hepsinden kendi İngilizce seviyelerini değerlendirmeleri istendi: Hiçbiri kendini *akıcı* olarak değerlendirmede, %30'u kendilerinin *ileri*, %40'ı *ortanın üstünde* ve %30'u *ortanın altında* bir seviyede olduğuna hükmetti.

Kore'deki üniversite giriş sınavının (yani, teste yönelik öğretimin) hatırı sayılır geri iletim etkisinden (artık etkiden) dolayı, örneğimizden lise sınıflarını çıkararak ortaokul öğrencilerini tercih ettik ve olabildiği kadarıyla ortaokul öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencilerine (14-15 yaş) 1 ve 2. sınıf öğrenci gruplarını (12-13 ve 13-14 yaş) yeğledik. Son öğrenci örneği 40 sınıfta 1381 öğrenciyi içine alıyordu; örneğin %46'sı 1. sınıf, %46'sı 2. sınıf ve %8'i 3. sınıflardan oluşuyordu. Katılan öğrencilerin %60'ı erkek, %40'ı kız idi.¹ Hepsi Koreliydi ve ilk dilleri olan Korece konuşuyorlardı.

Araçlar

Kullanılan örneğin motivasyona yönelik özelliklerinin geçerli ve güvenilir bir resmini elde etmek için üç farklı türde araç kullanıldı: (a) Bir sınıf gözlem şeması, (b) bir öğrenci anketi ve (c) bir ders sonrası öğretmen değerlendirme ölçeği. Bu araçların hepsi bu çalışma için geliştirildi. Her araç yoğun bir deneme süreci yaşadı; bu durum **Yöntemler** bölümünde tanımlanmıştır.

¹ Son örneğin cins ve yaş açısından katılımcıların özelliklerini tam olarak yansıtmadığını belirtmemiz gerekiyor; bununla birlikte, kullanılan örneğin büyüklüğünden dolayı, sonuçların hâlâ genelleştirilebilir olduğuna inanıyoruz.

MOLT Sınıf Gözlem Şeması

MOLT sınıf gözlem şeması (bkz. Ek A) iki yerleşik şema veya taslağı, yani, Dörnyei'nin (2000) güdülemeye yönelik öğretim uygulaması sistemini ve Spada ve Fröhlich'in (1995) sınıf gözlem şemasını, COLT'u birleştiriyor. COLT'un A Bölümünün gerçek zamanlı doğasını kopya etmek için, MOLT ilgili sınıfta geçenlerin sürekli her dakika kaydedildiği zaman-örneklem formatını kullanıyor.

MOLT'un içerdiği esas kategoriler *öğrenenlerin motive edilmiş davranışı* ve *öğretmenin motive edici öğretim yapması* ile ilgili özellikleri etkiliyordu. Öğrenenlerin güdülenmiş davranışları, öğrencilerin eğitimle ilgili olaylara davranışsal olarak katılma seviyeleri olarak ele alındı. Daha kesin olarak, o, gözlemcinin, ilgi gösteren ve öğretmenin yönlendirdiği sözlü çalışmalar esnasında isteyerek gönüllü olan, ders esnasında derse aktif olarak katılan öğrenci oranı açısından, öğrenenlerin motive edilmiş davranış seviyesiyle alakalı değerlendirmesini kapsıyordu. Tablo 1 *öğrenenlerin motive edilmiş davranış* kümesine ait üç değişkenin tanımını vermektedir. İlgi ve katılım değişkenleri Emmer'e benzer şekilde şifrelendi (1971, Good & Brophy'de alıntılı, 2003) ama bu durumda, üç seviyeli bir örnek kullanıldı: *Çok düşük* = birkaç öğrenci, *düşük* = Öğrencilerin üçte biriyle üçte ikisi arası, *yüksek* = öğrencilerin üçte ikisinden fazlası. Analiz maksadıyla, tutucu bir tavır sergilendi ve öğrenenlerin motive edilmiş davranışı sadece *yüksek* ilgi seviyesi ile bir tutuldu.

MOLT'ta bulunan öğretmenin motive edici öğretim yapması ile ilgili görüşler Dörnyei'nin daha önce tanımlanan motive edici öğretim yapılması yöntemine dayanıyordu. Gerçek zamanlı gözlem şemamızı kullanarak açık bir şekilde tanımlanabilir ve gözlenebilir 25 motivasyon değişkeni seçtik; bunlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Bu değişkenler gözlem kâğıdında dört gruba ayrıldı: *Öğretmenin konuşması*, *derse katılım tarzı*, *olumlu geriye dönük kendini değerlendirmeyi teşvik etme* ve *aktivite tasarımı*. Spada ve Fröhlich'in (1995) geleneği şifreleyen *ilk odak* kavramına uygun olarak, aynı sınıfa ait iki farklı

olay bir dakikalık zaman dilimi içerisinde vuku bulduğunda, yalnızca bir dakikalık dilimin daha büyük kısmını almış olan olay kaydedildi. Bununla birlikte, *aktivite tasarımı* kategorisi altında şifrelenen ve bu yüzden görevlerini yapmaya çalışan öğrencileri ilgilendiren olaylar ilk odak şifreleme geleneği kavramı içine girmediler. Bu kategori şifreleme geleneğinin dışında kaldı, çünkü bu değişkenler tek başına veya biri veya diğeriyle birlikte esas görev taslağına ilave edilebilecek motive edici unsurları temsil ediyorlar; bu yüzden, tüm ilgili ilave unsurlar her bir dakikalık dilim için kaydediliyor.

TABLO 1

Öğrenenlerin Motive Edilmiş Davranışını Ölçen Gözlemle İlgili İfadeler

Değişkenler	Tanım
Dikkat	Öğrenciler dikkat ediyor gibi görünüyorlar: Herhangi bir dikkatsiz ya da yıkıcı davranış göstermiyorlar; öğretmene bakıp onun hareketlerini takip ediyorlar, ilgi çekici görsellere bakıyorlar, çalışmaya katkı vermekte olan bir başka öğrenciyi izlemek için ona dönüyorlar. Okunan metni takip ediyor, veya uygun şifahi olmayan karşılıklar veriyorlar.
Katılım	Öğrenciler sınıf etkileşiminde aktif olarak yer alıyor veya verilen aktiviteyle ilgileniyorlar.
Öğretmen odaklı etkinlikte gönüllü olma	Öğrencilerin en az üçte biri öğretmenin kendilerini şöyle ya da böyle ikna etmesine gerek kalmadan gönüllü oluyorlar.

TABLO 2

Öğretmenin Motive Edici Uygulamalarını Ölçen Gözlemle İlgili 25

Değişken

	Tanım	Süre*(dk)	Ortalama
Havadan sudan sohbet	Öğrencilerle dersle ilgisi olmayan gayri resmi (sık sık da mizahî) sohbetler yapmak.	0-7.11	1.08
Yol gösterme	Dersin hedeflerini açıkça belirtmek veya hedefleri gerçekleştirme adına o ana kadar yapılan ilerlemenin geriye dönük özetini vermek.	0-4.39	0.55
Etkinliğin iletişimsel değeri	Bir etkinliği sunarken, onun iletişimsel hedefinden, sınıf dışındaki yararından, dersler arası faydasından, veya ders için planlanan etkinliklerin sırasına nasıl uygun olduğundan bahsetmek.	0-3.38	0.44
ve yararını belirtme			
İlgi kurma	Öğrenilmesi zorunlu olan şeyleri öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkilendirmek (meselâ, dilbilgisiyle alâkalı örnekleri pop starlara atıfta bulunarak vermek).	0-12.38	3.95
Bütünleyici değerleri teşvik etme	İkinci dili konuşanlarla ve kültürel ürünlerle teması teşvik edip öğrencileri ikinci dili konuşanların kültürü ve topluluğunu keşfetmeye teşvik etmek.	0-1.00	0.03
Yardımcı değerleri	İkinci dilin dünyada oynadığı rolün ve ikinci dili bilmenin hem öğrencilerin kendileri için hem de	0-1.02	0.05

teşvik etme	toplumları için potansiyel olarak ne kadar faydalı olduklarının önemini vurgulamak.		
Merak ve ilgi uyandırm a	Bir etkinliğin sunumu esnasında, bir sonraki aktivitenin ilginç ve/ya önemli olacağı hususunda öğrencilerin beklentilerini yükseltmek (meselâ, sonraki etkinliğin ne olacağını tahmin etmelerini isteyerek, ya da etkinliğin veya öğrenilecek şeylerin eğlenceli, ilginç veya önemli yönlerine dikkati çekerek).	0-9.00	1.49
İskeleti oluşturm a	Öğrencilerin bir etkinliği başarıyla tamamlamalarına yardım edecek uygun stratejiler ve/ya modeller temin etmek (meselâ, öğretmen ders verirken yüksek sesle düşünür, öğrencilere aktiviteyi tamamlamalarına katkı sağlayacak daha önce öğrenilmiş bilgi veya becerileri hatırlatır, etkinliği başarıya ulaştıracak bir stratejiler listesi ortaya koymaları için sınıfa beyin fırtınası yaptırır).	0-9.00	1.10
İşbirliğinin teşvik etme	İşbirliğine dayalı bir öğrenme etkinliği hazırlamak, veya birbirlerine yardım hususunda öğrencileri açıkça teşvik etmek ve bunu en iyi nasıl yapacakları konusunda teklifler sunmak.	0-3.07	0.43
Özerkliği teşvik etme	Öğrencilere bir faaliyetler seçeneği sunup onları etkinliğin süresi ile ilgili karar verirken görüşlerini almak, onlara interneti kullanırmak, araştırma yaptırmak (meseâ, sözlü sunumlar, projeler ve sergiler).	0-7.87	0.66
Bilgi edinme	Öğretmenin sınıfa öğrencilerin hayatlarıyla ilgili sorular, daha önceden cevabını bilmediği türde	0-7.00	2.47

soruları	sorular sorması.		
Grup çalışması	Öğrenciler karışık, arkadaş değiştirerek ikili veya gruplar halinde çalışıyorlar (eşzamanlı veya tüm sınıfa sunarak).	0-25.00	2.73
İkili çalışma	Öğrenciler değişmeyen arkadaşla çalışıyorlar (eşzamanlı veya tüm sınıfa sunarak).	0-14i65	3.24
Somut ödül	Öğrencilere etkinlikte başarıyla yer aldıkları için (şekerleme, yapıştırıcı gibi) elle tutulur ödüller vermek	0-10.47	1.71
Kişiselleştirme	Öğrencilere kişisel düşüncelerini (meselâ deneyimlerini, duygularını, fikirlerini) ifade etmelerine fırsat vermek.	0-18.00	2.41
İlgi, yaratıcılık, hayal gücü unsuru	Etkinlik, belirsiz, ihtilafli, problemlili çelişkili, zıt, mantığa aykırı, veya egzotik malzemeler içeriyor; öğrencilerin ilgileri,değerleri, yaratıcılıkları, hayal güçleriyle birleşiyor,veya onların meraklarını uyandırıyor Meselâ, tahmin et ve teyit et etkinliği).	0-19.88	3.51
Zihinsel karşı durma	Etkinlik bir karşı duruş sunuyor (meselâ, hafıza yarışması, problem veya bulmaca çözme, bir şeyi keşfetme, engelleri aşma, tuzaklardan kurtulma veya saklı bir bilgiyi bulma).	0-10.98	1.74
Somut bir ürün ortaya koyma	Öğrenciler somut bir nesne (meselâ, bir poster, bir broşür) üretmeye çalışıyorlar.	0-18.00	2.16
Kişisel yarışma	Etkinlik kişisel bir yarışmayı içine alıyor.	0-21.00	1.25

Takım yarışması	Etkinlikte takım yarışması var.	0-18.66	1.45
Tarafsız dönüt	Herhangi bir kızgınlık veya kişisel eleştiriyi dile getirmeden sınıfla birlikte bir alıştırmanın cevaplarını gözden geçirmek.	0-24.55	6.42
Süreç dönütü	Yapılan hatalardan ve doğru cevabı bulma sürecinden öğrenilebileceklere odaklanmak.	0-7.00	1.74
Kendilerinin veya arkadaşlarının hatalarını düzeltme	Öğrencileri kendi hatalarını düzeltmeye, kendi çalışmalarını gözden geçirmeye, veya arkadaşlarının çalışmalarını eleştirmeye/düzeltmeye teşvik etmek	0-5.11	0.44
Etkili övgü	Öğrencilerin samimi, (sadece “Güzel çalışma!” demekten öte) özel gayret ve başarılarından dolayı ve başarılarına uygun övgüler sunmak . İyi bilin ki yetenek dönütü (“İngilizcen çok iyi”) veya kıyas içeren övgü (“Sınıftaki herkesten daha iyi yaptın”) <i>etkili övgü</i> olarak kaydedilmiyor.	0-5.00	0.30
Sınıf alkışı	(Ya eşzamanlı olarak ya da öğretmenin işaretiyle) alkışlamak suretiyle bir öğrencinin veya bir grup öğrencinin başarısını, gözü pekliğini veya gayretini kutlamak.	0-10.00	1.09

*Geç başlayanlar ders uzunluğunda hafif değişikliklere sebep oldu; bu yüzden, puanlar 45 dakikalık standart süreye uygun olarak ayarlandı ve her zaman yuvarlak rakamlar olmayan maksimum değerlerle sonuçlandı.

Öğrenci Motivasyonu İle Alâkalı Durum Anketi

Öğrenci motivasyonu ile ilgili durum anketi (bkz. Ek B) öğrencilerin ikinci dil (L2) dersi ile alâkalı duruma özel motive edici yeteneklerini belirlemek için tasarlandı. Bundan dolayı, ankette, İngilizce yeterlik veya bütünleştiricilik ile ilgili değerler gibi daha genel davranışsal ve motivasyon faktörlerini ortaya çıkarmaya çalışan maddeler yoktu. Anketin son şekli 1 (*kesinlikle değil*) ve 6 (*tamamıyla doğru*) şeklinde sabitlenen 6 puan ölçekli derecelendirilmiş 20 madde içeriyordu. Bazı maddeler mevcut ölçeklerden (meselâ, Clémnt, Dörnyei & Noels, 1994; Gardner, 1985) uyarlanmıştı ve bazıları da öğrencilerin (a) mevcut ikinci dil dersine karşı tutumlarını, (b) dilbilimle ilgili güvenlerini ve (c) ikinci dil sınıfının kaygısını değerlendirmek için yeni yazılmışlardı. Anket İngilizce'den Korece'ye bir uzman tarafından, tekrar İngilizce'ye ise birkaç lisans öğrencisi tarafından çevrildi. Bu süreç esnasında Korece çevirisinin tam olduğuna kanaat getirinceye kadar küçük değişiklikler yapıldı.

Ders Sonrası Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

Öğretmenin motive etme çalışmasıyla alâkalı değerlendirmemizin güvenilirliğini artırmak için, dokuz adet 6 puandan oluşan anlambilimsel farklılık ölçeği de geliştirdik (bkz. Ek C). Bu, öğretmenin davranışının bu yolla değerlendirilmesini temin etmek için her dersten sonra doldurulacaktı. Gardner'ın *ikinci dil öğretmen ölçeğine karşı tutumlarını* kısmen kullanarak (Gardner, 1985), 9 iki kutuplu sıfat öğretmenin eğitsel davranışının motivasyona özel çeşitli hususiyetleri üzerine odaklandı.

Takip Edilecek Yöntemler

Pilot Uygulama

Esas çalışma öncesi, sayesinde tüm enstrümanların dört öğretmenin (her öğretmene iki sınıf) dersine girdiği sekiz yabancı dil sınıfından (EFL) oluşan bir örneklemede test edildiği tam bir tanıtım evresi yaşandı. Öğrenciler esas çalışma örneklemesinin katılımcılarına benzer ancak esas çalışmada yer almayan bir grubu temsil ettiler. Onlar öğrenci anketinin ilk şeklini doldurdular ve madde

analizine dayanarak, bazı maddelerin yazılış tarzı değiştirildi. Sekiz sınıfın gözlemini müteakip, eğitsel olayların kodlanışını doğrulamak için her bir öğretmenle mülâkatlar yapıldı; bu da gözlemcinin (Guilloteaux) kayıt altına aldıklarının uyumluluğu ve doğruluğunu kontrol etmesine yardım etti. Genelde, öğretmenler ilk kodlamada hemfikir oldular ve daha ayrıntılı, farklı ve açık kategorileri ortaya çıkarmak için sınıf gözlem şemasında bazı değişiklikleri akla getiren görüşler ilave ettiler.

Esas Çalışma

Esas çalışma ile ilgili 40 gözlem 2003-2004 öğretim yılının ilk yarıyılının son iki ayında (yani, Haziran ve Temmuz'da) düzenli bir şekilde programlanmış 45 dakikalık İngilizce derslerinde gerçekleştirildi. Gözlem günlerinde ilk anketör öğrenci anketini iştirak eden her öğrenci grubuna sabah veya öğleden sonraki ilk oturumdan önce uyguladı. O, MOLT'un güvenilirliğini artırmak için, sonraki gözlemlerle ilgili bilgileri ve öğretmen değerlendirme bilgilerinin hepsini topladı. Ders gözlemleri esnasında, kronometrede her dakika geçtikçe, o önceki dakikada neler olup bittiğine dair bilgileri kodlamayı tamamladı. Her dersten sonra hemen öğretmen değerlendirme ölçeğini doldurdu. Birkaç öğretmen ders bittikten sonra gözlem evrakını görmek ve tartışmak istedi; bu uygulama, özellikle Kore'de gerçekleşmiş olan bölümlerin kodlanış güvenilirliğini kontrol etmek için güzel bir fırsat sağladı.

Bilgilerin Analizi

Gözlemlerle ilgili bilgileri işleme tabi tutmak için, gözlem kâğıtlarındaki her değişken (yani, her sütun) için, önce süresince özel bir davranış veya etkinliğin vuku bulduğu dakika sayısını gösteren çentikler ilave ettik. Sonra 0-45 arasında değişen bu miktarları SPSS (sosyal bilimler için istatistikî paket) bilgi dosyasına girdik. Arada bir olan geç başlamalar gözlenen derslerin gerçek süresinde hafif değişiklikler ortaya çıkardığı için, süre için değişebilen puanları standart hale getirdik. Bunu yapmak için, toplam çentik sayısını dakika olarak gerçek ders uzunluğuna bölüp, karşılaştırılabilir nispi oranlar elde etmek için 100'le çarptık (Hatch & Lazaraton,1991). Bunun ardından, öğretmenin güdüleme çalışması ve

öğrencilerin güdülenmiş davranışıyla ilgili bize ölçüler vermesi için farklı puanları hesapladık. Bu süreç, diğer farklı ölçülerin hesaplanması ile birlikte, daha sonraki bir bölümde izah edilecektir.

Ders sonrası öğretmen değerlendirme ölçeği'ndeki maddelerin hepsi altta yatan bir anlamla, bir dil öğretmeni olarak öğretmenin sahip olduğu kişisel niteliklerle ilgiliydi ve bu yüzden, dokuz madde puanının ortalaması hesap edilerek bileşik bir değişken olarak verildi. *Öğrenci anketi*'ndeki maddeler faktör analizi için teklif edilen üç çoklu ölçek değişkenini oluşturdu. Tek faktörlü bir çözüm ortaya çıktı; bu, daha sonra, daha ileri analizler yapmak için tek bir indeks olarak kullanıldı. Hem gözlemle ilgili hem de öğretmeni değerlendirmekle ilgili bilgiler sınıf seviyesinde düzenlendiği için, öğrenci puanlarını sınıflara göre topladık, bu yolla da sınıf seviyesi ortalamalarını elde ettik. Bu işlem bizim öğrenci güdüleme anketi bilgileriyle gözlemle ilgili bilgileri ve öğretmen değerlendirme bilgilerini birleştirmemizi sağladı. Sonuç olarak, elde edilen karma puanları karşılıklı ilişki (korelasyon) analizinin emrine verip çoklu korelasyonları hesapladık.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Karma Değişkenleri Hesaplama

Önceden de tartışıldığı gibi, öğretmenlerin sınıftaki davranışının motivasyon ile ilgili yönünün değerlendirilmesi ilk anketör tarafından iki tamamlayıcı tarzda, (a) öğretmenlerin derslerini nasıl işlediklerini dakika dakika en küçük ayrıntısını dikkate alarak, ve (b) ders sonrası öğretmenlerin meslekî nitelikleriyle alâkalı çeşitli görüşlerin ayrıntılı bir biçimde değerlendirmesini yaparak, yerine getirildi. İlk indeks, Tablo 2'de tanımlanan değişkenlerin ortalamalarını hesaplayarak oluşturuldu. Bu karma puanın 25 bileşeni davranışla ilgili olduğu için, aralarında aşırı yüksek iç uyum beklemiyorduk, bunun için, bu ölçünün

Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının 0.70² kadar yüksek olması güven verici idi. İkinci ölçü, ders sonrası öğretmen değerlendirme ölçeğinin dokuz anlamsal farklılık ölçeğindeki maddelerden oluşturuldu. Beklenildiği gibi, dokuz maddenin hepsi aynı davranışı 0.91'lik bir Cronbach alfa iç uyum güvenilirlik katsayısını kullanarak ölçtü. Biz, aynı hedefe, yani, öğretmenin davranışına, yönlendirildikleri için bu iki ölçü arasındaki önemli olumlu

ilişkiyi bekliyorduk. Bu karşılıklı ilişki gerçekten ortaya çıktı ($r = 0.46$; $p < 0.01$), ve ölçümün geçerliliğinin bir şekilde onaylanmasına da hizmet etti.³ Öğretmenin motive edici öğretim yapmasıyla ilgili karma bir ölçü oluşturmak için iki ölçüyü onların standart puanlarını (z puanları)⁴ toplayarak birleştirdik ve birleşen değişkeni *öğretmenin motive edici uygulaması* olarak isimlendirdik.

Gözlemle ilgili bilgiler, gösterdikleri ilgi seviyesi, çalışmalara katılım miktarı ve öğretmen merkezli etkinliklerde gönüllü olma derecesi bakımından, öğrencilerin sınıf motivasyonu ile alâkalı bir başka karma ölçü ortaya koymak için de kullanıldı. Bu indeks, Tablo 1'de tarif edilen üç değişkenin ortalamalarını hesap ederek şekillendirildi ve adına *öğrenenlerin motive edilmiş davranışı* dendi. Bu değişkeni oluşturan üç faktör öğrenenlerin sınıf içerisindeki farklı türdeki etkinliklere verdikleri tepkiyi tanımladıkları için birbirlerini

² İç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı ile ölçülür. Bu, meselâ çok küçük örnekliler ve farklı şeyleri ölçen parçalara sahip uç noktalarda olumsuz da olabildiği halde, 0 ile 1 arasında belirgin bir şekilde değişen bir rakamdır ve çok düşük olduğu ortaya çıkarsa, ya özel ölçek çok kısadır ya da parçaların ortak noktaları yok denecek kadar azdır. Sürecinin karışıklığını iç uyum, 10 parça kadar az parça ihtiva eden iyi geliştirilmiş ölçeklerin 0.80'e yaklaşması gerektiğini tahmin ediyor. İkinci dil edinimi dikkate alırsak, ikinci dil üzerinde araştırma yapanlar özellikle tek bir anketle çok faydalı alanları ölçmek isterler ve bu yüzden anketi tamamlamak birkaç saat alacağı için çok uzun ölçekler kullanamazlar. Sonuç olarak, kısmen daha düşük Cronbach alfa katsayıları çıkacağı umulur, ancak üç dört parçadan oluşsa bile, 0.70'den daha fazla güvenilirlik katsayılarını hedeflemeliyiz; 0.60'a ulaşmayan Cronbach alfaya sahip ölçek uyarı zilleri alıyor demektir (Dörnyei, 2007).

³ Gözlemle ilgili veriler ve bunlara dayanarak yapılan öğretmen değerlendirmeleri her ikisi aynı kişi – Guilloteaux - tarafından üretildi bu durum sonuçlar arasındaki karşılıklı ilişki bir güvenilirlik kontrolü olarak görülüp görülemeyeceği sorusunu akla getiriyor. Bir taraftan, gözlem şemasını doldurma süreci buna dayanarak yapılan değerlendirmeyi şüphesiz etkiledi ve bu anlamda bu tür değerlendirme gözlem şemasındaki doldurulacak alanın bir özeti olarak görülebilir. Diğer taraftan, gözlem şemasını tamamlamak, öğretmen her dakika düzenlerce kategoriye dikkate almak zorunda kalacağı için, karışık mikro analitik bir alıştırma idi. Gözlemci açısından bu süreç bütüncül geriye dönük bir değerlendirmeden farklı bir tür ihtimam gerektiriyordu. Nitekim ulaşılan karşılıklı ilişki kısmen müşterek gözlemci faktörünün görevi olmasına rağmen iki tür verinin teyidi aynı sınıf gerçeğini kullanan iki yöntemin geçerli sonuçlar ortaya koyduğunu bir dereceye kadar onaylıyor.

⁴ Ham puanların standardizasyonu ortalaması 0 ve standart sapması 1 olacak şekilde bir örnek içerisindeki dağılımı değiştirmeyi içine alıyor. Ortaya çıkan *z-puanlar* her ham değer grup ortalamasından ne kadar farklı olduğunu ifade ediyor ve ortalamaları eşitlemek suretiyle farklı kaynaklardan elde edilen puanlar tereddütsüz mukayese edilebilir sonuçlardır.

tamamlarlar; yüksek bir puan öğrencilerin çoğunun (en az üçte ikisinin) sınıf aktivitelerinin önemli bir kısmına etkin olarak katıldıklarını gösterir. Gözlenen sınıflarda, güdümlü davranış sergileyen öğrenciler aktifti ve gerçekleşen eğitsel olayın türüne bağlı olarak, ya olayın içinde idiler ya da olayı titizlikle takip ediyorlardı. Meselâ, öğretmen konuşuyorken ona odaklanmışlardı, uygun cevaplar veriyorlar, koro halinde yapılan tekrarlara katılıyorlardı, verilen görevler üzerinde çalışıyorlardı veya aletleri toplamak gibi bilişsel olmayan hedefe yönelik davranışlar sergiliyorlardı. Görev dışı gözlenen davranışlar, verilen görevleri tamamlama yerine sohbet etmeyi, hayal kurmayı, uyumayı, bir başka konu üzerinde çalışmayı, kâğıt oynamayı veya komik kitaplar okumayı içeriyordu. Öğrencilerin öğretmen merkezli sözlü etkinliklerde gönüllü olma arzusu ellerini kaldırdıklarında ve/veya “Ben” veya “*Seon-saeng-nim !*” (yani, Bay/Bayan {öğretmenin adı}!) diye bağırdıklarında ya da kalkıp sınıfın önüne yürüdüklerinde kendini açığa vuruyordu.

Son karma değişken, öğrenci anketinden elde edildi. Önceden tanımlandığı gibi, bu belge çok ölçekli üç değişkeni, *ikinci dil dersine karşı tutumu* (9 madde, Cronbach alfa = 0.85), *dilbilimsel açıdan kendine güveni* (8 madde, Cronbach alfa = 0.80) ve *endişeyi* (3 madde, Cronbach alfa = 0.63) parça ile ilgili bir analiz değerlendirdi. Üç değişken birbirleriyle son derece ilişkili oldukları için, biz onların tek bir ikinci-sıra faktörü oluşturmalarını umduk ve toplam uyumsuzluğun %60'ını açıklayan tek bir faktörlü çözüm ürettiği için (muhtemel ikinci faktörün öz değerinin iki katı büyüklüğünde olan 1.8'lik öz değere sahip ilk faktör olan esas bizim tahminimizi doğruladı. Netice olarak, bu faktör puanını *kendi açıklamalarıyla öğrenci motivasyonu* indeksi olarak kullandık.

Öğretmenin Motivasyon Çalışmaları ve Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

Sınıf motivasyonu araştırması aslında çok önemli bir mesele, sonunda öğrenmeyi sağlayan öğrenenlerin motive edilmiş davranışının belirleyici faktörlerini analiz etme, hakkındadır.. Çalışmamızda, biz, öğrencinin motive edilmiş sınıf davranışında bulunması nazari olarak beklenen iki faktörle

ilgilendik: (a)Anketle ölçülen, dersleriyle ilgili kendilerince ifade edilen güdüleme indeksi, ve (b) karma öğretmen eğitimiyle elde edilen davranış faktörü sayesinde ölçülen öğretmenin motivasyon etkisi. Özel dil çalışmalarında öğrenci motivasyonunu tahlil ederken, Dörnyei (2002) hem duruma özel hem de daha genel sebeplerin görev güdülemesine katkıda bulunduğunu ama bir ölçü ne kadar çok yerleşmiş olursa, onun o kadar doğrudan özel motive edilmiş davranışla bağlantılı olacağını delillerle göstermişti. Bundan dolayı, araştırma örneğimiz içerisinde öğretmenin motivasyon çalışmasının öğrencilerin motive edilmiş davranışıyla daha güçlü bir bağa sahip olacağını umduk. Karşılıklı ilişki katsayıları bu tahmini doğruladı: Tablo 3'ün gösterdiği gibi, öğretmenin motivasyon çalışmasının öğrenenlerin motive edilmiş davranışıyla, 0.6'yı aşan ve öğrencilerin motive edilmiş öğrenme davranışı ölçüsündeki uyumsuzluğun %37'sini açıklayan bir katsayıyla önemli miktarda olumlu ilişkileri vardır. İkinci dil motivasyonu çalışmaları 0.3-0.5 derecesi içindeki anlamlı ilişkileri belirgin bir biçimde ortaya çıkarır. Bu yüzden, çalışmamızda bulunan katsayı özellikle güçlü bir bağın varlığını ispat eder ve öğretmenlerin motive edici öğretim yapmalarının öğrencilerin sınıftaki öğrenmeye nasıl yaklaştıklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu gösterir. Öğrencilerin kendilerinin bildirdiği motivasyonla onların güdülenmiş sınıf davranışı arasındaki bir başka, daha düşük ama yine de önemli, olumlu ilişki/korelasyon ($r = 0.35, p < 0.05$) öğrencilerin dil dersine değer biçmelerinin genelde, gerçek göreve karşı tutumlarına bakmaksızın, dersteki özel öğrenme çalışmalarına nasıl yaklaştıklarıyla ilgili olduğunu ileri sürüyor.

TABLO 3

Üç Karma Motivasyon Ölçümü Arasındaki İlişkiler

	Kendilerince bildirilen
Öğrenenlerin davranışı	güdümlü öğrenci motivasyonu

Öğretmenin motive edici çalışması	0.61***	0.31*
Kendilerince bildirilen öğrenci motivasyonu	0.35*	-

* $p < .05$; $p < .01$; *** $p < .001$

Çoklu etkiyi öğrencilerin motivasyon çalışması ve kendilerince bildirilen öğrenci motivasyonu) ile motivasyon sonuçları (öğrenenlerin motive edilmiş davranışı) arasındaki ilişkinin gücünü araştırmak için çoklu ilişkiyi hesap etmek anlam kazandı. *Çoklu ilişkiler*, bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkiyi nazara alarak, sayesinde bir bağımlı değişkenle bir grup bağımsız değişken arasındaki ilişkinin hesaplandığı istatistiksel işleme işaret ediyor. Yapılan tahlil 0.63'lük ($p < 0.001$) çoklu ilişki katsayısını ortaya çıkardı. Birlikte ele alınınca, öğretmenlerin motivasyon çalışması ve kendilerince bildirilen öğrenci motivasyonu, öğrencilerin motive edilmiş davranış ölçümündeki uyumsuzluğun %40'ını açıklıyor. Bu sonuç, öğrencilerin sınıftaki davranış tarzlarını etkileyebilen birçok başka unsur (meselâ, fiziki ve sosyal çevre, bireysel psikolojik etmenler, vs.) dikkate alınınca, oldukça yüksektir.

Biz, aynı zamanda, öğretmenin motivasyon çalışmasıyla, öğrencilerin kendilerince bildirilen motivasyon arasındaki karşılıklı ilişkiyi de hesapladık. Bu, açıkça, her şeyi kuşatan ders-merkezli motive edici eğitimin bulunduğu özel bir sınıftaki öğretmenin davranış tarzını karşılaştırdığı için dolaylı bir ölçüm sistemidir. Mamafih, biz yine de önemli bir ilişki beklentisi içinde olduk, çünkü gözlenen sınıftaki öğretmenin davranışının kendi genel davranışının temsilcisi olduğuna hükmettik. İki ölçü arasındaki ilişki gerçekten önemlidir ($r = 0.31$, $p < 0.05$), bu durum sonuçlarımızın geçerliliğine daha fazla kanıt teşkil eder; o ayrıca öğretmenin motive edici öğretim yapmasının sadece sınıfta öğrencilerin anlık tepkisini etkilemediğini aynı zamanda da dersin tümünün daha genel bir değerlendirmesiyle de ilişkili olduğunu ispat eder.

Sebep-Sonuç İlişisini Dikkate Almak

İyi bilinen bir istatistik ilkesidir ki karşılıklı ilişkiler sebebe dayanan ilişkileri göstermezler (yani, yalnızca tecrübeye dayalı çalışmalar açık sebebe dayanan bağları ortaya çıkarabilir), ve bu yüzden, öğretmenlerin güdüleme çalışmalarının öğrenci motivasyonunu artırdığını kesin bir şekilde iddia edemeyiz. İkinci bir açıklama, sonuçlar okulların ulaştığı bir çeşit başarıyı yansıtır şeklinde olurdu. Meselâ, mahrumiyet bölgesindeki bir okuldaki motive edilmemiş öğrenci grubunun genel uyusukluğu öğretmenin motivasyonunu bozabilir ve onun esinsiz ve esinlemeyen bir tarzda öğretmesine sebep olabilir. Benzer şekilde, öğrencilerin oldukça güdülenmiş davranışı ve dersle ilgilenmesi muhtemelen bir öğretmenin performansını artıracaktır ve böylece öğrencilerin güdülenmiş davranışı ile öğretmenlerinin çalışması arasındaki yüksek ilişkinin açıklaması olacaktır. Bununla birlikte, bu senaryoların iki sebepten dolayı araştırmamızda kullanılmadığını delillere göstereceğiz: Birincisi, biz giriş bölümünde Güney Kore hükümetinin aldığı, öğrencilerin okullara ve sınıflara gelişigüzel dağılımı dâhil, okullar arasındaki farkları en aza indirmek için müdür ve müdür yardımcılarını da katarak çalışanların düzenli rotasyona tabi tutulması gibi, önlemleri anlattık. İkincisi, bu tedbirlerin yanına derslerin sıkı bir kontrolü ekleniyor, bunun sonucunda da bilhassa Seul dışındaki okullar arasında bulunan farklılıklar nispeten azalıyor.

Çalışmamızla okulda ulaşılan başarının en düşük derecesi bile aynı okuldaki iki öğretmen incelenerek teyit edilebilir (bkz. Tablo 4). Aynı okul içerisindeki öğrenen gruplar, özellikle motive edilmiş davranışlarında, okulun birleştirici bir sonuç ortaya koymadığını gösteren motivasyon indeksleri açısından bir hayli farklılıklar gösterir. Tablo 4'te bildirilen 14 çift öğrenci ölçümünden sadece üçü (6 ve 7 nolu Okullardaki öğrenenlerin motive edilmiş davranışı ve 5 nolu Okuldaki öğrencilerin kendilerince bildirilen motivasyonu) birbirine uyan öğretmenin güdüleme çalışması indeksine dayalı beklenen istikamette olmayan farklar ortaya koyuyor. Nitekim, öğrencilerin motive edilmiş davranışındaki değişiklik, büyük ihtimalle, öğretmenin motivasyon

çalışmasının niteliğinin bir fonksiyonudur; bu durum çalışmamızda gözlenen öğretmen çalışmasıyla öğrencinin sınıf etkinliklerine katılması arasındaki olumlu ilişkiyi açıklıyor. Binaenaleyh, araştırmamızda ortaya çıkan önemli olumlu ilişki, dil öğretmenlerinin çeşitli motivasyon teknikleri ve stratejilerini kullanarak öğrencilerin motivasyon ile alakalı temayüllerinde gerçek farklılık ortaya koyabileceklerini gösteriyor.

TABLO 4

Aynı okuldan İki Öğretmen Arasındaki Motivasyon İndekslerinin Mukayeseleri

Okul	Öğretmen	Öğretmenlerin motive edilmiş davranışı	Öğrencilerin kendilerince bildirilen motivasyon	Öğretmenin motivasyon çalışması
1	A	0.34	0.22	3.66
	B	0.16	0.18	-0.78
2	A	0.36	0.51	1.97
	B	0.02	-0.36	-0.76
3	A	0.07	-0.15	-1.79
	B	0.16	-0.05	-0.49
4	A	0.00	-0.38	-4.22
	B	0.18	-0.26	-0.51
5	A	0.20	0.07 ^a	0.02
	B	0.08	0.10 ^a	-3.41
6	A	0.17*	0.31	2.44
	B	0.21*	0.11	0.23

7	A	0.11*	-0.16	0.49
	B	0.15*	-0.27	-1.96

Not. * Öğretmen A ve B kıyaslandığında, bu değer, bu öğretmenlerin öğretmen motivasyon ölçüm sisteminde elde ettikleri değerlere dayalı beklenen istikamette çıkmamıştır.

Sonuç ve İfade Ettikleri

Bu çalışmada, öğretmenin motive edici öğretim yapmasının, öğrencilerin sınıf davranışında görüldüğü gibi, öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediğini incelendi. İlk araştırma yaklaşımı yapılandırılmış sınıf gözlem verilerini bir araya getirmeyi içeriyordu. Geçmişteki araştırmaların objektif gözleme dayalı bilgiden ziyade neredeyse sadece tetkikî araştırmaya dayandığı motivasyon ile ilgili çalışmalarda, bu tür verilerin dahil edilmesi yeni bir ilkedir. Bu çalışma için özel bir araç, MOLT şeması, geliştirdik; bu şema, Dörnyei'nin (2001) motive edici stratejiler çerçevesinden çıkarılan gözlenebilir öğretmen davranışları türlerini kullansa da, Spada ve Fröhlich'in (1995) COLT şemasıyla ilgili gerçek zamanlı şifreleme ilkesini takip ediyor.

Öğretmen ve öğrenci ölçüm sistemleri arasında bulduğumuz önemli olumlu ilişkiler ikinci dil motivasyonu araştırması bağlamında özellikle güçlüdür, ve o bağlamda öğretmenin güdüleme çalışmasının kesinlikle önemli olduğuna dair kuvvetli deliller ortaya koyuyor. Nispeten katı sınıf kurallarının motivasyon stratejilerinin kullanımına kolay kolay izin vermediği Kore'de bile, katılan öğretmenler tarafından kullanılan sınırlı motivasyon çalışmasının öğrenci motivasyonundaki manidar farklılıkla münasebeti vardır. Bu bulgu, şimdiye kadar literatür, dil öğretmenlerince kullanılan güdüleme stratejilerinin somut, sınıfa özel sonucuyla ilgili tecrübeye dayalı herhangi bir delil bildirmediği için, önemlidir. Çalışmamız özel kişisel stratejilere odaklanmaksızın öğretmenlerin motive edici öğretim yapmasına bir bütün olarak baksa da, sonuçlar o kadar sağlıklı ki daha dar

çerçevede tarif edilmiş strateji alanlarında daha ileri seviyede araştırmaların garantisini veriyor.

Pedagojik Açıdan İfade Ettikleri

Elde ettiğimiz sonuçlar, öğrenci motivasyonun öğretmenin güdüleme çalışması ile ilgili olduğu şeklindeki birçok eğitim uzmanınca kabul edilen inancı teyit ettiği için, geniş bir uygulama alanına işaret ediyor. řu anda cevaplandırılacak soru, öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi öğretmen eğitim programlarının parçası olarak, motivasyon stratejilerinin kullanımında özel olarak eğitilmekten yarar sağlayıp sağlamayacaklarıdır. Bizim çalışmamız motivasyon stratejilerinin öğretilirliği hususunda bilgi vermiyor, ve bu stratejilerle ilgili bilgiyi motive edici çalışmalara aktarmak anlaması kolay bir mesele olmayabilir. Ancak, öğrenci motivasyonunun bozulmasının dünyanın her tarafında eğitim ortamlarında önemli bir problem olduğu kabul edilirse, öğretmenleri yaptıkları motive edici çalışmalardan haberdar etme yolları bulmak, onları öğrencileri motive etmelerine yardım edebilecek becerileri kullanacak şekilde yetiştirmek seçkin metodolojik bir endişe olmalıdır. Çalışmamız, öğretmen davranışları ve öğrenci motivasyonu arasında bir bağ kurmak suretiyle, motivasyon ile ilgili meseleleri öğretmen eğitiminin gündemine koyma noktasında ilk adımı atıyor. Ayrıca, Dörnyei'nin (2001) motivasyon stratejilerini sınıflandırması ve bu çalışmada test edilen benzer MOLT şeması, ilgili ders içerikleri ve de motivasyon eğitimi modüllerinin planlanması ve değerlendirilmesi için kullanılabilir gözlem aracı sunuyor.

İnanıyoruz ki öğretmenin motivasyon çalışmasına odaklanan teorik olarak sağlam ve deneysel olarak test edilen öğretmen eğitim modülünün gelişmesi, dil eğitimini daha etkili kılmada atılan önemli bir adım olacaktır. Vardığımız sonuçlar, dersleri motive edici bir tarzda öğretmenin gerçekçi bir ihtimal olduğunu gösteriyor: Bu araştırmada yer alan öğretmenler, bilinen bir güdüleme eğitimini hiç almamışlardı ve kesinlikle motive edici tarzda katkı sağlayacak bir çevrede çalışan motivasyon sihirbazı değillerdi. Ancak, sınıflarında uygulayabildikleri motive edici öğretim çalışmaları, öğrencilerin eksiksiz güdülenme eğilimlerinde ve somut sınıf davranışlarında hissedilebilir olumlu

değişikliklerle neticelendi. Bu olumlu sonucun, şayet öğretmenler motivasyon stratejilerini sistematik bir şekilde ve bağlama uygun bir tarzda kullanacak olurlarsa, zayıf bir ihtimal olsa da, daha da artabileceğini tahmin etmekten kendimizi alamıyoruz.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalar İçin Öngörüler

Gelecekte yapılacak motivasyon ve eğitimle ilgili çalışmaları birleştirme ihtimali hususundaki araştırmalar için dört eğilim belirleyebiliriz. Birincisi, öğretmenlerin motivasyon çalışmalarından kaynaklanan öğrencilerin güdümlü davranışlarındaki artışın, sırayla, gelişmiş öğrenmeye dönüşeceğini teyit etmek faydalı olur. Literatür öğrenci motivasyonu ve öğrenme başarısının birbiriyle ilişkili olduğu hususunda bir sürü delil olduğunu bildirmektedir (bkz., meselâ, Dörnyei, 2005), ama bu ilişkiyi gerçekleştirmek için en uygun şartları belirlemek önemlidir. İkincisi, motivasyon stratejilerinin ne derece kültüre özel olduğunu incelemek için neredeyse hiç araştırma yapılmamıştır (yeni bir istisna için bkz., Cheng & Dörnyei, 2007). Motivasyon öğretimi çalışmasının hangi yönlerinin serbestçe öğrenme ortamına transfer edilebileceğini bilmek yararlı olacaktır. Üçüncüsü, önceki bölümde özetlenen düşüncelere uygun olarak, gelecekte yapılacak araştırmaların genelde motivasyon stratejilerinin öğretilebilirliğini değerlendirmesi ve bilhassa sayesinde bu stratejilerin öğretilebileceği özel yolları keşfetmesi gerekir. Bir anahtar soru motive edici öğretmen davranışlarının odaklanmış müdahalelerle değiştirilip değiştirilemeyeceği veya öğretmenlerin motive edici düşüncelerini kolaylaştıran daha geniş haberdarlığı ortaya çıkaran bir programa ihtiyaç duyulup duyulmayacağıdır. Dördüncüsü, gelecekte yapılacak araştırmaların motivasyon stratejilerinin kullanımı ile iyi öğretim arasındaki ilişkiyi incelemesi gerekir. Genel sürecin etkili olması için güdüleme stratejilerinin yanında kaliteli öğretimin olması kaçınılmaz görünüyor; ancak, eğitim eksikliklerinin (meselâ, anlaşılır izahatların olmaması) hangi yönlerinin motivasyon öğretiminin olumlu etkisini ortadan kaldıracak güce sahip olduğu, güdüleme öğretiminin hangi yönlerinin eğitim eksikliklerini telafi edebileceği belli değil.

Teşekkürler

Bu çalışmayı mümkün kılan yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve ebeveynlere şükranlarımızı sunuyoruz. Onların bizimle işbirliği yapmalarını ve desteklerini ziyadesiyle takdir ettik. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan anketi Kore diline çevirmek için Gyeongsang National University’de Kore Dili Eğitimi profesörü olan Jee-Hong Kim’in katkıları için de teşekkür ediyoruz.

Yazarlar

Marie J. Guilloteaux, Güney Kore, Jinju’da bulunan Gyeongsang National University’deki İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde yardımcı doçenttir. Onun araştırma alanları güdüyü ve yabancı dil öğrenenleri güdülemeyi, dil öğretmeni eğitimini, iletişimsel ve ödev-tabanlı dil öğretimini ve materyal geliştirmeyi içermektedir.

Zoltán Dörnyei İngiltere’de, Nottingham’deki University of Nottingham’de School of English Studies’de psikodilbilim profesörüdür. İkinci dil eğitimi ile ilgili çeşitli görüşler ortaya koyan 60’dan fazla akademik bildiri yayınladı ve *The Psychology of the Language Learner* (2005) ve *Research Methods in Applied Linguistics* (2007) dahil birçok kitabın da yazarıdır.

Kaynaklar

- Alison, J. (1993) *Not bothered? Motivating reluctant language learners in Key Stage 4*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Alison, J., & Halliwell, S. (2002). *Challenging classes: Focus on pupil behavior*. Londra: : Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Brophy, J. (2004) *Motivating students to learn* (2. b). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H. T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, 39, 609-633.
- Cheng, H.-F., & 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.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the foreign language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. P. Robinson (Ed.)'da, *Individual differences in second language acquisition* (s. 137-158). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2006). Creating a classroom environment. J. Commins & C. Davison (Eds)'da, *Handbook of English Language Teaching* (s.639-651). New York: Springer.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching*, 2, 203-229.
- Emmer, E. (1971). *Classroom observation scales*. Austin: University at Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359-368.
- Ginsberg, MçB., & Wlodowski, R, L. (2000). *Creating a highly motivating classroom for all students: A schoolwide approach to powerful teaching with diverse learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Good, T, L., & Brophy,, J, E. (2003). *Looking in classrooms* (9. b.). Boston: Pearson Education.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Designs and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Pintrich, P. R., & Schrunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. b.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Seth, M. J. (2002). *Education fever: Society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Pres.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. Sydney, Australia: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- Ushioda, E. (basilyor). Motivation and good language learners. C. Griffiths (Ed.)'de, *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Öğre nenle rin güdü ü davra	İsteyerek gönüllü olma (>sınıfın 1/3'ü)							Not:
--	--	--	--	--	--	--	--	------

EK A

MOLT Sınıf Gözlem Şemasından Bir Parça

			Meşgul olma (>sınıfın 2/3'ü)					
			Dikkat (>sınıfın 2/3'ü)					
Öğretmenin motivasyon çalışması	Duruma özel görev motivasyonunu ortaya çıkarma,Olumlu geriye dönük kendi kendini değerlendirmeyi teşvik etme	Etkinlik tasarımı	Sınıf alkışı					
			Etkili övgü					
Kendilerinin/ arkadaşlarının hatalarını düzeltme								
Süreç dönütü dönemi								
Tarafsız dönüt dönemi								
+ takım yarışması								
+ bireysel yarışma								
+ somut görev ürünü								
+ zihinsel karşı durma								
+ yaratıcı/ilginç/hayal gücü unsuru								
			+kişiselleştirme					
			+somut ödül					
		K.Y.	Grup çalışması					
			İkili çalışma					
	Öğretmenin konuşması		Bilgi edinme soruları					
		Özerkliği teşvik						
		İşbirliğini teşvik						
		İskeleti oluşturma						
		Merak ve ilgi uyandırma						

			Yardımcı değerleri teşvik Bütünleyici değerleri teşvik İlgi kurma Etkinliğin iletişimsel hedefi ve yararını beyan etme Yol gösterme (Dersle ilgisi olmayan) havadan sudan sohbet						
dakikalar				1	2	3	4	5	

EK B

Öğrenci Motivasyonu İle İlgili Durum Anketi

Derse Karşı Tutumlar (9 kalem, Cronbach alfa = .85)

- Keşke bu dönem okulda daha fazla İngilizce derslerimiz olsaydı.
- Bu dönem İngilizce derslerini seviyorum.
- İngilizce bu dönem okulda en sevdiğim konulardan biridir.
- İngilizce dersi bittiğinde, ssık sık keşke devam edebilse, diyorum.
- Öğretmenimi mutlu etmek için İngilizce derslerime sıkı çalışmak istiyorum.
- Bu sömestre ne çok zor ne de çok kolay oldukları için İngilizce derslerimden zevk alıyorum.
- İngilizce'den başka derslere zaman harcamayı tercih ederdim. (TERS CEVAP)
- Okulda İngilizce öğrenmek bu dönem benim için bir yük. (TERS CEVAP)
- Bu sömestre İngilizce derslerinde, gelecekte faydalı olacak şeyler öğreniyoruz.

Dilbilim Açısından Kendine Güven (8 kalem; Cronbach alfa = .80)

- Bu dönem İngilizce'de ilerleme kaydettiğimi düşünüyorum.
- Bu dönem İngilizce'den iyi notlar alacağıma inanıyorum.
- Bu dönem sık sık İngilizce derslerimde başarı duygusunu yaşıyorum.
- Bir gün İngilizce konuşabildiğimden eminim.

- Bu sömestre İngilizce derslerinde ne yapacağımı ve onu nasıl yapacağımı çoğu kez anlıyorum.
- Bu dönem , sanırım İngilizce đrenmede başarılıyım.
- Bu dönem İngilizce'den başarılı olabileceğim hususunda endişeliyim. (TERS CEVAP)
- İngilizce derslerinde konuşma sunumları yapmak için sık sık gönüllü oluyorum.

İkinci Dil Sınıfı Kaygıları (3 kalem; Cronbach alfa = .63)

- Bu dönem İngilizce derslerinde acaba hata yapar mıyım, diye çok endişeleniyorum.
- İngilizce derslerinde konuşmam gerektiğinde sınıf arkadaşlarıma bana gleceklerinden korkuyorum.
- Bu sömestre kendimi diğer derslerimdense İngilizce derslerinde daha sınırlı hissediyorum.

EK C

Ders Sonrası đretmen Değerlendirme lçeđi ve Tanımlayıcı İstatistikler

		lçe		Asga	Aza	Ortala
		k		ri	mi	ma
Dilbilimsel	açıdan	6 ↔	Dilbilimsel	1	6	4.65
yeterli		1	yetersiz			
Odaklı / Göreve hazır		6 ↔	Odaksız / Zamanı	1	6	5.35
		1	israf eder			
Öğrencilerin	başarı	6 ↔	öğrencilerin	1	6	4.68
beklentisini	arttırır	1	başarısızlık			
(meselâ, öğrencilerin			beklentisini arttırır			
yeterli	hazırlık		(mesela, derste			
aldıklarından	emin		kaçırılan basamaklar)			
olur)						

Açık yönerge ve açıklamalar	6 ↔ 1	Karışık yönerge ve açıklamalar	1	6	4.65
Nazik, sevecen: Hoş bir hava yaratır	6 ↔ 1	Kaba, ilgisiz: Nahoş bir hava yaratır	2	6	5.15
Coşku yayar	6 ↔ 1	Coşkusuz	1	6	4.93
Mizahi / kaygısız tarz	6 ↔ 1	Alaylı tarz	1	6	4.43
Teşvik edici	6 ↔ 1	Caydırıcı	1	6	4.35
Yaratıcı /Risk alır	6 ↔ 1	Kısır / Risk almaz	1	6	3.45
Toplam öğretmen değerlendirme puanı			1.56	6	4.66
