



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
GÜDÜLEME STRATEJİLERİNE YÖNELİK ÖNEM ALGILARI
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Hüseyin YÜCEL

Doktora Tezi

Ankara, 2019

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE GÜDÜLEME
STRATEJİLERİNE YÖNELİK ÖNEM ALGILARI ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

Hüseyin YÜCEL

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

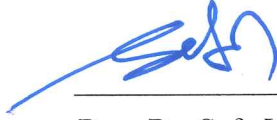
Hüseyin YÜCEL tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma 28/03/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN (Danışman)



Doç. Dr. Sefa YÜCE



Doç. Dr. Burcu ATAR



Doç. Dr. Meltem EKTİ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

28/03/2019



Hüseyin YÜCEL

¹Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dahının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dahının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dahının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

28/03/2019


İmza

TEŞEKKÜR

Öncelikle ve özellikle danışman hocam Dr. Derya Çobanoğlu Aktan'a tüm kalbimle teşekkür ederim. Tez boyunca desteğini, ilgisini, sabrını özellikle hoşgörüsünü hiç esirgemedi. Yapmış olduğu titiz ve hızlı geri bildirimler ve tez boyunca göstermiş olduğu tevazu en büyük motivasyon kaynağım oldu.

Katkılarından dolayı Prof. Dr. Arif Sarıçoban'a ve Doç. Dr. Sefa Yüce'ye ve çalışmadaki tüm katılımcılara da çok teşekkür ederim.

Son olarak, doktora yapma sürecinde beni hep destekleyen sevgili eşim Fahriye Yücel'e ve bana gösterdikleri sabırdan dolayı oğlum Doğan ve kızım Dila Yücel'e çok teşekkür ederim.

ÖZET

YÜCEL, Hüseyin. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Son yıllarda Türkçeye olan ilgi tüm dünyada artmaktadır. Özellikle Türk üniversitelerinde eğitim almak için Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sayısında önemli artışlar gözlemlenmektedir. Ayrıca Suriye'den Türkiye'ye gelen göçmenlere eğitim verebilmek için hızlı ve etkin bir Türkçe öğretimi gerçekleştirmeye ihtiyaç vardır. Etkin bir dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için dikkate alınması gereken birçok unsur vardır. Bu unsurlardan bir tanesi de motivasyondur. Etkin bir dil öğretimi için, öğrenenlerin güdülenmesi büyük önem arz etmektedir. Öğrenenleri iyi bir biçimde güdüleyebilmek için, öğretmenlerin güdüleme stratejileri konusunda bilgi sahibi olmaları ve onları kullanmaları önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını ortaya çıkarmak için kullanılabilir bir güdüleme stratejileri ölçeği geliştirmektir. Çalışma, ayrıca güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının çeşitli değişkenlere göre kıyaslanmasını da amaç edinmektedir. Çalışma grubunu Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin geliştirilebilmesi için alan yazın taraması yapılmış ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra, geliştirilen taslak ölçek Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 361 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yürütülmüştür. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda taslak ölçekte yer alan 69 madde 6 faktör altında toplanmış olan 28 maddeye indirgenmiştir. Elde edilen bu 28 maddelik ölçek, faktör analizi ile sınırlandırılmış ve tanımlanmış olan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizinde tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen endeks değerleri, Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen modelin, Doğrulayıcı Faktör Analizi tarafından doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için bu değer .928 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .885, ikinci

faktör için .882, üçüncü faktör için .868, dördüncü faktör için .756, beşinci faktör için .861 ve altıncı faktör için .641 olarak hesaplanmıştır

Bu araştırma ayrıca, güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılık arz edip etmediğini de incelemiştir. Bu kapsamda ele alınan demografik değişkenler; yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, sahip olunan en son akademik derece, öğretmenlik yapma süresi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi, çalışılan kurum ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubudur. İki kategoriden oluşan, cinsiyet ve çalışılan kurum değişkenleri için Mann Whitney U Testi yürütülmüştür. Yaş, mezun olunan bölüm, sahip olunan son akademik derece, öğretmenlik yapma süresi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grupları değişkenleri ikiden daha fazla kategoriye sahip oldukları için bunlar ile ilgili olarak önce Kruskal Wallis Testi yürütülmüş ve anlamlı bulunan farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U Testi yürütülmüştür. Testlerden elde edilen sonuçlar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi dışındaki bütün değişkenlere göre güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, güdüleme stratejileri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler, ölçek.

ABSTRACT

YÜCEL, Hüseyin. *Development of the Scale of Perception of the Motivational Strategies in Teaching Turkish as a Foreign Language*, Doctoral Dissertation, Ankara, 2019.

In recent years, interest in Turkish has been increasing all over the world. Particular increase has been observed in the number of foreign students coming to Turkish universities to study. Moreover, there is a need for fast and effective teaching of Turkish to immigrants fleeing from Syria to Turkey to be able to educate them in Turkey. For an effective language teaching to occur, there are many factors to be taken into consideration. One of these factors is motivation. It is of great importance to motivate learners to accomplish an effective language teaching. In order to motivate learners well, teachers should be knowledgeable about motivational strategies and use them in their classrooms.

The main purpose of the current research is to develop a scale of perception of motivational strategies to be used to elicit teachers' perception of the motivational strategies in settings where Turkish is taught as a foreign language. Moreover, the current study also aims to compare the perception of the motivational strategies according to different variables. The study group consists of teachers teaching Turkish as a foreign language. In order to develop the scale items, a literature review was conducted and interviews were made with teachers teaching Turkish as a foreign language. Then the draft scale was administered to 361 Turkish as a foreign language teachers and the Exploratory Factor Analysis (EFA) was run on the collected data. As a result of this Exploratory Factor Analysis, 69 items in the draft scale were reduced to 28 items gathered under 6 factors. This 28-item scale was subjected to the Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test whether the construct elicited through the Exploratory Factor Analysis would be confirmed. The goodness-of-fit indices revealed by the Confirmatory Factor Analysis showed that the construct obtained from the Exploratory Factor Analysis has been confirmed by the Confirmatory Factor Analysis. Within the context of the reliability studies of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated and found to be .928 for the whole scale. It was calculated to be .885 for the

first factor, .882 for the second factor, .868 for the third factor, .756 for the fourth factor, .861 for the fifth factor and .641 for the sixth factor.

The current study also aimed to investigate whether the perception of the motivational strategies varies significantly depending on some demographic variables. The demographic variables addressed in this regard are; age, gender, graduated department, last academic degree held, length of service as a teacher, length of time spent teaching Turkish as a foreign language, affiliated institution, and age group of the students to whom Turkish is taught as a foreign language. Mann Whitney U Test was used for gender and the affiliated institution variables as they have two categories. Age, graduated department, last academic degree held, length of service as a teacher, length of time spent teaching Turkish as a foreign language and age group of the students to whom Turkish is taught as a foreign language have more than two categories. Therefore, Kruskal Wallis Test was run for these variables and then Mann Whitney U test was conducted to determine the source of the difference found in Kruskal Wallis tests. The results of these tests, the perception of motivational strategies varies significantly depending on all the variables except for the length of time spent teaching Turkish as a foreign language variable.

Key Words: Motivation, motivational strategies, teaching Turkish as a foreign language, Turkish as a foreign language teachers, scale

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GİRİŞ	1
Motivasyon.....	2
Güdüleme Stratejileri	3
Araştırma Problemi	5
Araştırmanın Önemi	6
1. BÖLÜM: İLGİLİ ALAN YAZIN	8
1.1. Giriş	8
1.2. Motivasyon Kuramları.....	8
1.2.1. Motivasyonun Yeni Yapıları	10
1.2.1.1. Pekiştirme Kuramları	11
1.2.1.2. Öz-kararlılık Kuramı.....	11
1.2.1.3. Öz-yeterlilik Kuramı	12
1.2.1.4. Beklenti ve Değer Kuramları	13
1.2.1.5. Denklik Kuramları	14
1.2.1.6. İhtiyaç Kuramları	14
1.2.1.7. Hedef Kuramları.....	15
1.2.1.8. Yükleme Kuramı.....	16
1.2.2. Motivasyonun Yeni Bileşenleri	16

1.2.2.1. İçsel/Dışsal Motivasyon	17
1.2.2.2. Zihinsel Merak	17
1.2.2.3. Geçmiş Başarı/Başarısızlıkların Yüklenmesi.....	18
1.2.2.4. Başarı İhtiyacı	18
1.2.2.5. Öz-güven	19
1.2.2.6. Sınıfın Hedef Yapısı.....	19
1.2.2.7. Öğrenilen Dil İle İlgili Çizilen Gelecek Vizyonu	20
1.2.2.8. Öz-saygı	21
1.2.2.9. Grup Dinamikleri	22
1.2.3. Sınıf Motivasyonu.....	23
1.2.4. Güdüleme Stratejileri.....	27
1.2.4.1. Güdüleme Stratejileri Çerçevesi.....	28
1.2.4.2. Uygun Öğretmen Davranışları	31
1.2.4.3. Rahat ve Destekleyici Bir Sınıf Ortamı	32
1.2.4.4. Uygun Grup Normları Olan Uyumlu Öğrenen Grubu	33
1.2.4.5. Öğrenenlerin Hedef Dil ile İlgili Değer ve Tutumlarını Geliştirmek	34
1.2.4.6. Öğrenenlerin Başarı Beklentisini Artırmak	35
1.2.4.7. Öğrenenlerin Hedef Yönelimliliğini Artırmak.....	36
1.2.4.8. Öğretim Materyallerini Öğrenenlerin Amaçları İle İlişkili Kılmak.....	37
1.2.4.9. Öğrenenlerin Hedef Dile Daha Gerçekçi Yaklaşımlarını Sağlamak.....	37
1.2.4.10. Öğrenmeyi İlginç ve Eğlenceli Kılmak ve Aktiviteleri Motive Edici Bir Biçimde Sunmak	38
1.2.4.11. Öğrenenin Özsaygısını Korumak ve Özgüvenini Artırmak.....	39
1.2.4.12. Öğrenen Özerkliğini Desteklemek.....	39
1.2.4.13. Güdülenmeyi Artırıcı Geri Bildirim Sunmak	40
1.2.4.14. Öğrenilen Dil İle İlgili Çizilen Gelecek Vizyonu	41
1.2.5. Güdüleme Stratejileriyle İlgili Araştırmalar	42
1.2.5.1. Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Algıları Üzerine Odaklanan Çalışmalar	42
1.2.5.2. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Güdüleme Stratejileri Kullanımları İle İlgili Algıları Üzerine Odaklanan Çalışmalar	44
1.2.5.3. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerinin Kullanılması İle İlgili Algıları Üzerine Odaklanan Çalışmalar	46
1.2.6. Sonuç	51

2. BÖLÜM: YÖNTEM	53
2.1. Araştırmanın Yöntemi	53
2.1.1. Çalışma Grubu	53
2.1.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi	58
2.1.2.1. Araştırılan Konu için Alan Yazın Taraması	59
2.1.2.2. Görüşmelerin Yapılması	59
2.1.2.3. Madde Havuzunun Oluşturulması	61
2.1.2.4. Havuzda Yer Alan Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması	62
2.1.2.5. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Gerekli Düzenlemelerin Yapılması ve Taslak Ölçeğin Oluşturulması	63
2.1.2.6. Açıklayıcı Faktör Analizi	64
2.1.2.7. Doğrulamalı Faktör Analizi	66
2.1.3. Katılımcıların Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesi	67
3. BÖLÜM: BULGULAR	71
3. 1. Gsyöa Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği İle İlgili Bulgular	71
3.1.1. Faktör Çıkarma	72
3.1.2. Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin Güvenirliğinin Belirlenmesi	80
3.2. Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular	81
3.3. Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	83
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	98
Gsyöa Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği İle İlgili Sonuçlar Ve Tartışma	98
Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Sonuçlar Ve Tartışma.....	109
Öneriler.....	116
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	116
Araştırmalara Yönelik Öneriler	117
KAYNAKÇA	119
Ek 1. Görüşme Formu	131
Ek 2. Görüşme Gönüllü Katılım Formu.....	132

Ek 3. Yazıya Aktarılmış Görüşmeler	133
Ek 4. Güdüleme Stratejileri Madde Havuzu	143
Ek 5. Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları Taslak leği.....	148
Ek 6. Ortak Varyanslar (Communalities).....	153
Ek 7. Korelasyon Matrisi	155
Ek 8. Açıklanan Toplam Varyans	161
Ek 9. 1. rnt Matrisi	163
Ek 10. 2. rnt Matrisi	165
Ek 11. 3. rnt Matrisi	167
Ek 12. 4. rnt Matrisi	169
Ek 13. 5. rnt Matrisi	170
Ek 14. 6. rnt Matrisi	171
Ek 15. 7. rnt Matrisi	172
Ek 16. GSYA leğinin Nihai Hali.....	173
Ek 17. Etik Kurul İzni Muafiyeti Formu.....	175
Ek 18. Orijinallik Raporu.....	176
Ek 19. Turnitin Benzerlik İndeksi.....	177

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. AFA İçin Ölçek Uygulanan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	55
Tablo 2. DFA İçin Ölçek Uygulanan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	57
Tablo 3. Görüşme Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler	60
Tablo 4. Normallik Testi	68
Tablo 5. Açıklanan Toplam Varyans	72
Tablo 6. İlk Faktör Analizi Sonucunda Ölçekten Çıkarılan Maddeler	74
Tablo 7. 8. ve Sonuncu Örüntü Matrisi.....	77
Tablo 8. Altı Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans	78
Tablo 9. Faktörlerin Altında Yüklenen Maddeler	79
Tablo 10. Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğine ve Alt Faktörlerine Ait Güvenirlik Katsayıları.....	80
Tablo 11. Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	84
Tablo 12. Çalışılan Kurum Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	85
Tablo 13. Yaş Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	86
Tablo 14. Yaş Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 15. Mezun Olunan Bölüm Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	88
Tablo 16. Mezun Olunan Bölüm Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 17. Sahip Olunan Son Akademik Derece Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	90
Tablo 18. Sahip Olunan Son Akademik Derece Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	91
Tablo 19. Öğretmenlik Yapma Süresi (Kıdem) Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	92
Tablo 20. Öğretmenlik Yapma Süresi Değişkeni İçin Mann Whitney Testi Sonuçları..	93
Tablo 21. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretme Süresi Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	95
Tablo 22. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	96
Tablo 23. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Güdüleme Stratejileri nem Algıları leği'nin Faktör Analizine İlişkin ScreePlot (Yamaç Birikinti Grafiği) Testi Sonucu	73
Şekil 2. lme Modeli	82

GİRİŞ

Son yıllarda Türkçeye karşı duyulan ilginin artması nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak nasıl daha etkin bir biçimde öğretilebileceğine yönelik arayışlar da artmıştır. Bu arayışlarda başarıya ulaşılması açısından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin motivasyonlarının anlaşılması gerekmektedir çünkü yabancı bir dilin öğrenilmesinde motivasyonun önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Dörnyei, 1994, s.273; Dörnyei, 2001, s.5; Willims ve Burden,1997, s.115). Dil öğrenen kişinin dil öğrenme yetisi ya da bilişsel özellikleri ne olursa olsun, motivasyon, ikinci bir dili öğrenebilmek için gerekli olan çabanın gerekli olan süre boyunca ortaya konulmasında önemli bir belirleyicidir (Dörnyei, 2001, Masgoret ve Gardner, 2003, s.173). Dil öğrenme motivasyonu, genel tecrübelerin yanı sıra, öğretmenin öğretim yaklaşımı, modelleme ve öğretmen ile gerçekleştirilen etkileşim gibi sınıf içi tecrübeler gibi etkenlere bağlı olarak artar ya da azalır (Cheng ve Dörnyei, 2007, s.166; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.220). Bazı çalışmalar, motivasyonun etkin öğretimin bir bileşeni olduğunu ve öğretmenin güdüleme stratejisi kullanımının dil öğrenme başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Bernaus ve Gardner, 2008, s.395; Maeng ve Lee, 2015, s.33; McEown ve Takeuchi, 2014, s.29). Çok az sayıda çalışmada motivasyon ile başarı arasında ilişki olmadığı da bildirilmiştir (Sarıçoban, 2004, s.70). Motivasyonu artırıcı bir öğrenme ortamının yaratılmasında, öğretmenin güdüleme stratejisi kullanımı oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilerin motivasyonu büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarının tespiti, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin geliştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının tespitini mümkün kılacak olan bir güdüleme stratejileri ölçeği geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında hem motivasyon hem de güdüleme kelimeleri kullanılmıştır çünkü motivasyon kelimesi hem güdüleme hem de güdülenmeyi kapsamaktadır buna karşın güdüleme sadece tek yönlü bir eylemi ifade etmektedir. Bu nedenle motivasyon daha kapsamlı bir kavramdır.

MOTİVASYON

Araştırmacılar ve öğretmenler, genellikle ikinci bir dili öğrenmeye başlamak için gerekli olan dürtüyü sağlayan ve bu öğrenme sürecini sürdürme ve gerekli olan çabayı sarf etme istekliliğinin temel belirleyicisi olan motivasyonun karmaşık yapısını anlamaya çalışmaktadırlar (Daniels, 1994, s.1011; Dörnyei, 1998, s.117; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.203,). Williams ve Burden (1997, s.120), motivasyonun oldukça kapsamlı bir tanımını sunmuşlardır. Bu tanıma göre, motivasyon, daha önce belirlenmiş olan bir hedefe ulaşmak için, harekete geçme kararı aldırın ve belirli bir süre devam ettirilen zihinsel ve fiziksel çabanın sergilenmesini sağlayan bilişsel ve duyuşsal bir uyarılma durumudur.

İkinci dil öğretiminde motivasyon oldukça fazla ilgi görmüştür çünkü güdülenmemiş olan öğrencilerin dil öğrenme gibi uzun süreli ve zahmetli bir işi başarmaları oldukça zordur (Madrid, 2002, s.376). Araştırmacılar ikinci dil öğretiminde de motivasyonun önemini ortaya koymuşlar ve onu farklı bakış açılarından açıklamaya çalışmışlardır (Dörnyei, 2001, s.5). Motivasyon kavramını keşfetmek ve anlamak için hem araştırmacılar hem de öğretmenler ilk dönemlerde, motivasyonu sosyal-psikolojik çerçevede ele almış olan Gardner ve Lambert'in fikirlerinin etkisi altında hareket etmişlerdir (Dörnyei, 1994, s.273). Sosyal-psikolojik yaklaşım, hedef dili ana dil olarak kullanan kişiler ile birlikte yaşamak ya da daha iyi bir iş bulmak gibi motivasyonun gelecek ile ilgili kaynaklarını incelemiş ancak sınıf ortamı içinde yer alan motivasyon kaynaklarını büyük oranda göz ardı etmiştir (Dörnyei, 1994, s.273). Bu yüzden, sosyal-psikolojik yaklaşım, motivasyonu öğretmenlerin algıladığından biraz daha farklı ele almıştır. Genelde öğretmenler, öğrencilerini hedef dili konuşanlar ile birlikte olma istekleri ya da iş bulma arzuları temelinde güdülenmiş olarak değerlendirmezler, daha ziyade yapılan öğrenme aktiviteleri ile ilgilenme düzeyleri ve bu ilgilenmeyi sürdürme istekleri temelinde güdülenmiş olarak değerlendirirler (Crookes ve Schmidt, 1991, s.480). Ayrıca, dil öğretiminde motivasyon ile ilgili erken dönemlerde yapılan çalışmalar, öğretmen, materyal, aktivite ve öğretim tasarımı gibi ikinci dil öğrenimi motivasyonunun sınıf bağlamında pek çok önemli yönünü yeterince dikkate almamıştır. Bu yüzden, pek çok araştırmacı, sosyal-psikolojik yaklaşımın motivasyonun pek çok

farklı yönünü açıklamada etkisiz kaldığını ifade etmiştir (Dörnyei, 1994, s.274; Oxford ve Shearin, 1994, s.15).

Sosyal-psikolojik yaklaşımın motivasyonun bileşeni olan pek çok unsuru açıklamada etkisiz kaldığını iddia eden araştırmacılar, bu yaklaşımı devre dışı bırakmamışlar; daha ziyade alternatif bakış açılarını da motivasyon araştırması çerçevesinin içine yerleştirmek suretiyle onu tamamlamaya çalışmışlardır (Chen ve diğerleri, 2005, s.612; Dörnyei, 2001, s.17; Oxford ve Shearin, 1994, s.15). Sonuç olarak, sosyal-psikolojik yaklaşım tarafından göz ardı edilmiş olan motivasyonun pek çok yönünü incelemek ve araştırmak için yeni yaklaşımlar önerilmiştir (Dörnyei, 2001, s.20). Bunlardan ilki olan, Dörnyei (1994, s.277) tarafından önerilen motivasyon modelinin sınıf içi bileşenleri aşağıdaki gibidir.

- 1) Derse-özgü motivasyon bileşenleri; müfredat, öğretim materyalleri, öğretme metodu, ve öğrenme aktiviteleridir.
- 2) Öğretmene özgü motivasyon bileşenleri; öğretmenin kişiliği, öğretme stili, geri bildirim ve öğrenciler ile olan etkileşimidir.
- 3) Gruba özgü motivasyon bileşenleri; öğrenme grubunun dinamikleri ile ilgilidir.

Dörnyei tarafından önerilen bu sınıf içi bileşenleri, öğrenci motivasyonunu geliştirmek için kullanılabilecek olan motivasyon kaynaklarını göstermenin yanı sıra, bu bileşenlerin motivasyonu direk olarak etkileyebileceğini de göstermektedir. Öğretmene özgü motivasyon bileşenlerinin hepsi ve derse özgü motivasyon bileşenlerinin bazıları öğretmenin kontrolündedir. Ancak, öğretmenlerin bu bileşenleri öğrencilerinin güdülenmişliklerini artırmak için etkin bir biçimde kullanabilmeleri, güdüleme stratejilerini öğretimlerinde ne düzeyde kullanabildikleri ile ilgilidir (Dörnyei, 2001, s.25). Alan yazında pek çok güdüleme stratejisi tanımlanmış olmasına rağmen, araştırmalar öğretmenlerin daha çok ödüllendirme ve cezalandırmayı öğrencilerini güdüleme amacıyla kullandıklarını göstermektedir (Littlejohn, 2001, s.6; Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.106).

GÜDÜLEME STRATEJİLERİ

Yapmış oldukları çalışmalarında, Guilloteaux ve Dörnyei (2008, s.57) güdüleme stratejilerini; “a) öğrenci motivasyonu geliştirmek için öğretmen tarafından gerçekleştirilen müdahaleler ve b) kendi motivasyonlarını düzenlemek için öğrenciler

tarafından bilinçli olarak gerçekleştirilen kişisel müdahaleler” olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu uygulamaların öğrenenleri güdülemede oynadığı rolün farkında olan araştırmacılar ve uygulamacılar, sınıf içi uygulamalarına yönelik güdüleme teknikleri dizayn etmişler ve ortaya koymuşlardır (Dörnyei, 2001, s.28-144; Dörnyei ve Csizer,1998, s.211-213; Guilloteaux, 2010, s.332-334; Oxford ve Shearin,1994, s.24; Ruesch ve diğerleri, 2012, s.17; William ve Burden,1997, s.141-142). Ancak, az sayıda güdüleme çalışması, sınıf içinde güdüleme stratejilerinin etkinliğinin değerlendirmesine odaklanmıştır (Guilloteaux, 2013, s.3; Guilloteaux ve Dörnyei, 2008, s.56; Moskovsky ve Alrabai, 2009, s.1). Motivasyonun kuramsal kavramlarını ve bileşenlerini geliştirmekten daha ziyade ikinci dil öğrenme uygulamalarını desteklemek için, öğretmenlere ve onların sınıf içi ortamda kullandıkları strateji ve tekniklere odaklanmak gerekmektedir (Alrabai, 2011, s.258; Guilloteaux ve Dörnyei, 2008, s.56;).

Sınıf içinde öğrencileri güdüleme için en iyi stratejileri uygulamak hala pek çok ikinci dil öğreticisi için önemli bir hedefdir. Bazı çalışmalar, ikinci dil öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştığı en önemli sorunlardan birisinin öğrencilerin düşük güdülenmişlikleri olduğunu bildirmiştir (Chen ve diğerleri, 2005, s.625; Littlejohn, 2001, s.5). Ancak az sayıda çalışma, gerçek sınıf ortamlarında öğrencilerin en iyi bir biçimde nasıl güdülenebileceği konusu üzerine odaklanmıştır (Dörnyei, 2001, s.24; Keller, 2008, s.80). Motivasyonu sınıf ortamı bağlamında ele almış olan çalışmalar bile, öğretmenin güdüleme stratejisi kullanımından ziyade öğrenciler üzerine odaklanmıştır (Bernaus ve Gardner, 2008, s.388). Güdüleme stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanılması ile ilgili diğer bir sorun da, alan yazında farklı çalışmalarda ortaya koyulmuş olan çok sayıda güdüleme stratejisinin bulunmasıdır. Örneğin, Dörnyei (2001, s.28-144) yüzden fazla güdüleme stratejisi sunmaktadır. Bir öğretmenin bu kadar çok güdüleme stratejisinin etkin bir biçimde uygulaması mümkün gözükmemektedir. Çoğu dil eğitimcisi için en ideal sayıda güdüleme stratejisinin tespit edilmesi önemli bir sorun teşkil etmektedir (Maeng ve Lee, 2015, s.26). Bu yüzden güdüleme stratejilerinin içinden en etkin olanlarının tespit edilmesi ve öğretmenlerin kullanımına sunulması gerekmektedir (Dörnyei ve Csizer, 1998, s.208; Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.133). Bu şekilde kısaltılmış olan listelerin uygulanması bile kültürel bağlam dikkate alınmadığında öğretmenler için sorun teşkil edebilmektedir çünkü kültürlere göre

güdüleme stratejilerinin önem dereceleri farklılık arz edebilmektedir (Astuti, 2015, s. 44; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.224). Farklı kültürlerden gelen insanlar, farklı unsurlar tarafından güdülenebilmektedir ve kültüre özgü olarak belirli güdüleme stratejileri daha etkin bir güdüleme sağlayabilmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.31; Ushioda, 2009, s.216). Ayrıca bir kültürde güdüleme sağlayan bir strateji, başka bir kültürde güdüleme sağlamamakta; hatta öğrenci motivasyonunun azalmasına bile neden olabilmektedir (Chen ve diğerleri, 2005, s.612). Bu yüzden belirli bir kültürel bağlamda hangi stratejilerin öğrencilerin güdülenmesinde daha etkin olduğunun tespit edilmesi önem arz etmektedir. Ve bu bağlamda yapılması gereken daha çok iş vardır (Guilloteaux, 2013, s.4).

ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Alan yazında güdüleme stratejilerinin, öğrenci motivasyonunun artırılmasında önemli bir rol oynayabileceği bildirilmektedir (Dörnyei, 2001, s.5; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.203; Guilloteaux ve Dörnyei, 2008, s.55; Oxford ve Shearin,1994, s.12). Ancak çok az sayıda çalışma, ikinci dil öğretmenlerinin güdüleme stratejilerine karşı sergiledikleri tavırları ve bunları ne oranda sınıflarında kullandıklarını incelemiştir (Dörnyei ve Csizer, 1998; s.207-208; Sugita ve Takeuchi, 2010, s.22). Nispeten yeni gelişmeye başlamış bir alan olan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerçekleştirildiği ortamlarda, güdüleme stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanımına yönelik her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, güdüleme stratejilerinin hangilerinden ve ne sıklıkta yararlandıklarının tespit edilmesi öğrenci motivasyonunun artırılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını tespit etmek için kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca böyle bir ölçek, uygulayıcı durumunda olan öğretmenler tarafından kendi güdüleme stratejisi kullanım durumlarını tespit etmek ve böylece öğrencilerinin motivasyonunu artırmak için de kullanılabilir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını tespit etmek için kullanılacak bir

öğretmen güdüleme stratejileri ölçeği geliştirmektedir. Ayrıca araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik algılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi de amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda verilmiş olan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, aşağıda verilen demografik değişkenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
 - a) Öğretmenin yaşı,
 - b) Öğretmenin cinsiyet,
 - c) Öğretmenin mezun olduğu bölüm,
 - d) Öğretmenin sahip olduğu son akademik derece,
 - e) Öğretmenin öğretmenlik yapma süresi (kıdem),
 - f) Öğretmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi,
 - g) Öğretmenin çalıştığı kurum, ve
 - h) Öğretmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrettiği öğrencilerin yaş grubu.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Etkin bir dil öğretmeni olmak öğrencileri motive edebilmek ile direkt olarak bağlantılıdır (Spaulding, 1992, s.7). Dil öğrenmeye güdülenmiş olan öğrenciler ile çalışmak öğretmenin sınıf yönetimi işini ve öğretimi kolaylaştırır; çünkü güdülenmiş olan öğrenciler nadiren sınıfta huzursuzluk çıkarırlar ve disiplin problemlerine neden olurlar. Bu öğrenciler, öğrenme aktivitelerine odaklanma ve onlar ile uğraşma konusunda daha isteklidirler (Williams ve Burden, 1997, s.134). Güdülenmiş olan öğrenciler ile çalışmak ayrıca öğretmenin öğretme güdülenmesini de artırır (Spaulding, 1992, s.65) ve öğretmenin hem sınıf içi hem de sınıf dışı yaşamını kolaylaştırır (Dörnyei, 2001, s.17). Öğrenme ile motivasyon arasında direkt bir bağlantı olduğu için, öğrenciler ne kadar çok güdülenmiş olursa, o kadar fazla öğrenirler (Dörnyei ve Csizer, 1998, s.203). Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi motive edebilmeleri için, her an kullanabilecekleri pek çok güdüleme stratejisini bilmeleri gerekir (Dörnyei, 2001, s.32).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğretme ortamlarında güdüleme stratejilerini etkin bir biçimde kullanmaları, öğrencilerin daha fazla güdülenmelerine neden olacak ve böylece, dil öğrenme başarıları da artacaktır. Bunun yapılabilmesi için, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda güdüleme stratejilerinin öğretmenler tarafından ne ölçüde kullanıldığının tespit edilmesi ve daha sonra onlara eksiklikleri ile ilgili geri bildirimde bulunulması gerekir. Bunun ardından, eksikliklerini gidermeleri için onlara eğitim verilebilir. Bütün bunların yapılabilmesi için ilk yapılması gereken, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerini yönelik önem algılarının tespit edilmesi için bir ölçeğin geliştirilmesi ve bu öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesidir.

1. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

1.1. GİRİŞ

Güdüleme stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanılması önemlidir çünkü öğrencilerin dil öğrenme çabalarının başarıya ulaşip ulaşmayacağına temel belirleyicilerinden birisi motivasyondur (Dörnyei 2001, s.5; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.203). Motivasyonu yüksek olan öğrenciler, dil öğrenme yetileri zayıf bile olsa yabancı dil öğrenme çabalarını başarıyla sonuçlandırabilirler. Yeterli güdülenmişliğe sahip olmadıklarında dil öğrenme açısından yüksek yeti sahibi olan öğrenciler bile, gerekli çabayı yeterince uzun süre gösteremeyeceklerinden başarısız olabilmektedirler (Dörnyei, 2005, s.65). Bu yüzden dil öğrenenlerin motivasyonu üzerine çok fazla çalışma yapılmaktadır (Ushioda, 2009, s.217). Bu çalışmaların önemli bir kısmı da güdüleme stratejilerine odaklanmaktadır (Alshehri, 2013, s.67-359; Dörnyei, 1994, s.277; Dörnyei, 2001, s.28-144; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.212-213; Sarıyer, 2008, s.60-65; Sugita ve Takeuchi, 2010, s.24) ve bu çalışmalar, kuram ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurmakta ve öğretmenlere, öğrencilerinin motivasyonlarını artırmada kullanabilecekleri somut araçlar sunmaktadır (Alshehri, 2013, s.16).

Bu bilgiler ışığında bu bölümde, ilk olarak yabancı dil öğretiminde motivasyon kuramlarının gelişim süreci ele alınacaktır. Daha sonra psikoloji alanında çıkan yeni kavramlar ile motivasyon kuramlarının nasıl genişletildiği ve zenginleştirildiği incelenecek ve bunun sınıf ortamına yansımaları ele alınacaktır. Son olarak da bu motivasyon kuramlarından ortaya çıkarılmış olan güdüleme stratejileri tartışılacaktır.

1.2. MOTİVASYON KURAMLARI

Dil öğretiminde motivasyonun rolünü incelemek için 1960'lı yıllardan başlayarak pek çok kuram geliştirilmiştir (Alshehri, 2013, s.40; Tremblay ve Gardner, 1995, s.505). Motivasyon ve dil öğrenme başarısı arasında direk bağlantı olduğu için (Oxford ve

Shearin, 1994; s.12) motivasyon kuramlarının ortak amacı, dil öğrenmede öğrenci başarısını geliştirmek için öğrenci motivasyonunun incelenmesi olmuştur. Erken dönem kuramları arasında Gardner'ın sosyal-psikolojik kuramı, motivasyon ve dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi açıklamada tercih edilen en popüler kuram olmuştur (Au, 1988, s.75; Crookes ve Schmidt, 1991, s.470; Dörnyei, 2009, s.210; Oxford ve Shearin, 1994, s.12). Sosyal-psikolojik kuram, motivasyonu hedef dilin konuşulduğu toplum ile entegre olma ya da temas kurma isteği ile bağlantılandırır (Crookes ve Schmidt, 1991, s.471). Bu kurama göre, dili konuşan insanların kültürünün ayrılmaz bir parçası olduğu için dil öğrenme diğer okul derslerinden farklıdır (Dörnyei, 2001, s.13). Sonuç olarak dil öğrenme motivasyonu, hedef dilin kültürüne ve kullanıcılarına karşı olan tutumlardan etkilenmektedir; bu da dil öğrenmenin sosyal bir boyutu olduğunu ortaya koymaktadır.

1990'ların başlarına kadar dil öğrenimi ve öğretimi alanında bu sosyal-psikolojik kuram hakimdi (Dörnyei, 1994, s.273). 1990'lı yıllarda dil öğrenimi ve öğretiminde motivasyon ile ilgilenen pek çok araştırmacı, sosyal-psikolojik yaklaşımın, dil öğreniminde ve öğretiminde motivasyonu açıklamak açısından yetersiz kaldığını dile getirmeye başladı. Sosyal-psikolojik kuram, daha çok hedef dilin kullanıldığı ortamlarda bu dilin öğrenilmesi üzerine odaklıydı bu yüzden hedef dilin kullanılmadığı ortamlarda motivasyon üzerinde etkili olan unsurları büyük oranda göz ardı etmekteydi ve hedef dili kullanan insanlar ile entegre olmayı motivasyonun temel kaynağı olarak görmekteydi (Clement ve diğerleri,1994, s.419; Crookes ve Schmidt, 1991, s.471; Ely, 1986, s.28; Oxford ve Shearin, 1994, s.13). Sosyal-psikolojik kuramın motivasyonu ele alma biçimi, öğrenci motivasyonunun dil öğreticileri tarafından algılanma biçiminden farklıydı. Bir dil öğretmeni için öğrencisinin güdülenmiş olması demek, hedef dilin kullanıcıları ile entegre olma isteğine sahip olmaktan daha ziyade, dili öğrenmeleri için öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirme konusunda istekli olmaları ve bu isteklilik durumunu uzun süre devam ettirebilmeleri anlamına gelmektedir. (Crookes ve Schmidt, 1991, s.480). Bu türden yeni görüşler doğrultusunda, 1990'lı yıllarda yabancı dil öğrenme motivasyonuna yaklaşımda bir dönüşüm gerçekleşmeye başladı (Alrabai, 2014, s.2).

Motivasyon kuramı, genel, eğitim ve bilişsel psikoloji gibi psikolojinin farklı alanlarında ortaya atılan yeni fikirlerden yararlanarak sosyal-psikolojinin sınırları dışına

çıkmaya başlamıştır. Böylece sosyal-psikolojik kuram tarafından göz ardı edilen, özellikle de sınıf ortamında var olan motivasyon kaynakları öğrenci motivasyonunu açıklamak ve geliştirmek amacıyla incelenmeye başlandı (Clement ve diğerleri, 1994, s. 418; Crookes ve Schmidt, 1991, s.475; Dörnyei, 1994, s.273; Oxford, 1996; s.1; Oxford ve Shearin, 1994, s.12). Ayrıca yapılan araştırmalar, hedef dili ana dili olarak konuşan insanlar ya da toplumlar ile birlikte yaşama, temas kurma isteği dışında sınav geçmek, kişisel arzuları tatmin etmek, öğrenme sürecinden zevk almak ve öğretmeni ve/ya da ebeveynleri mutlu etmek gibi insanları dil öğrenmeye güdeleyen pek çok farklı sebebin olduğunu da ortaya koymaktaydı (Clement ve diğerleri, 1994, s.421; Dörnyei, 1990, s.49; Oxford ve Shearin, 1994, s.12).

Hedef dilin ana dil olarak kullanıldığı bağlamlar dışında bu dili öğrenen pek çok kişinin, hedef dilin kullanıcıları ile birlikte yaşama ya da temas kurma gibi bir niyetlerinin olmadığı ortaya konulmuştur (Nikolov, 1999, s.47). Oxford (1996, s.1), sosyal-psikolojik kuramı eleştiren araştırmacıların amacının, sosyal-psikolojik alanın dışında kalan başka alanlardan bulguları dahil ederek motivasyon araştırmalarını sosyal-psikolojik kuram tarafından belirlenmiş olan sınırların ötesine taşımak olduğunu ifade etmektedir: “İyi bir biçimde analiz edilmiş olan sosyal-psikolojinin yaklaşımlarından yararlanarak ancak önemsiz detayların içinde kaybolmadan, dil öğrenme motivasyonu alanında var olan tüm yaklaşımları değerlendirme zamanımız gelmiştir.” Sosyal-psikolojik yaklaşım, motivasyonun bazı yönlerine ışık tutmuştur ve motivasyonun dil öğrenimindeki rolünün anlaşılmasına katkılar sağlamıştır, ancak bir dili öğrenmek için ortaya konulan çaba üzerinde büyük etkisi olduğu düşünülen sınıfa özgü ve kişisel unsurları büyük oranda göz ardı etmiştir. Bu eksiklikleri tamamlamak amacıyla, psikolojinin farklı alanlarında ortaya konulan bulgulardan da yararlanılarak yabancı dil öğreniminde motivasyonun yeni yapıları ortaya konulmaya başlanmıştır.

1.2.1. Motivasyonun Yeni Yapıları

Dil öğreniminde güdüleme ile ilgilenen araştırmacılar, psikolojinin farklı alanlarından faydalanmışlardır. Bu farklı alanlarda ortaya koyulmuş olan pekiştirme kuramları, öz-kararlılık kuramı, öz-yeterlik kuramı, beklenti-değer kuramları, ihtiyaç ve hedef kuramları gibi pek çok kuramdan yararlanarak araştırmacılar dil öğrenmede

güdülemenin kapsamını genişletmeye ve yeni güdüleme kuramlarının eğitimsel potansiyellerini artırmaya çalıştılar. Bunu yaparken de sınıf içindeki güdüleme kaynaklarına daha fazla odaklanmaya başladılar (Dörnyei, 1998, s.130).

1.2.1.1. Pekiştirme Kuramları

Pekiştirme kuramlarına göre, öğrenci tarafından sınıfta sergilenen arzu edilen davranışlar, gelecekte benzer davranışların gösterilmesini cesaretlendirmek için öğretmen tarafından ödüllendirilmelidir. Ya da öğrenci, öğretmen tarafından uygunsuz olarak kabul edilen bir davranışı sergilediğinde, gelecekte benzer davranışların sergilenmesini engellemek için öğretmen tarafından cezalandırılmalıdır. Özetle, pekiştirme kuramlarında öğrencilerin motive edilmesi için ödül ve ceza ideal araçlar olarak görülmektedir (Spaulding, 1992, s.51). Ancak, düzeyleri sürekli olarak artırılmadığı sürece; ki bu da uygulamada mümkün değil, ödül ve ceza zamanla güdüleme güçlerini kaybetmektedirler (van Lier, 1996, s.107).

1.2.1.2. Öz-kararlılık Kuramı

Öz-kararlılık kuramı, büyük oranda pekiştirme kuramlarına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Genelde iki tür güdülenmiş eylem vardır: kişinin kendisinin belirlemiş olduğu ve kontrol altında olan. Eğer bir insan, dışarıdan bir güç tarafından zorunlu tutulmadan bir eylemi kendisi yapmaya karar verirse, bu eylem kişinin kendisinin belirlemiş olduğu eylem olur. Ancak, bir kişinin bir eylemi yapmasına dışarıdan bir güç karar verirse bu da kontrol altında olan eylem olur. Kontrol altında gerçekleştirilen eylemlerde, eylemi gerçekleştiren insanlar kendilerini eylem üzerinde kontrol sahibi olarak algılamazlar. Dolayısıyla bu türden eylemleri gerçekleştirirken daha az güdülenmiş hissederler. Ancak kişinin kendisinin yapmaya karar verdiği eylemlerde, kişi bu eylemi yapıp yapmamaya kendisi karar verdiği için yapılan eylem üzerinde kişisel kontrole sahiptir ve bu eylemi yapmak için de daha fazla güdülenmiş hisseder (Noels ve diğerleri, 2000, s.76). Sınıf ortamında eğer öğrenenler, kendileri yapmak istedikleri aktiviteleri seçme özgürlüğüne sahip olurlarsa, o zaman yaptıkları eylemler üzerinde kendilerinin kontrolü olduğunu hissederler ve bunun sonucunda da daha fazla güdülenmiş hissederler.

Bu kuramın ortaya koyduğu iki tane çok önemli kavram vardır. Bunlar, içsel güdülenme ve dışsal güdülenmedir. Kişiler, kendilerine verilecek bir ödülü almak ya da bir cezadan kaçınmak için bir eylemi gerçekleştirirlerse, o zaman dışsal olarak güdülenmiş kabul edilirler. Diğer yandan, eğer kişiler, dışarıdan gelecek olan ceza ya da ödülleri dikkate almadan, her hangi bir aktiviteyi başarılı bir biçimde gerçekleştirme yönünde duydukları içsel istek nedeniyle o aktiviteyi yapmak isterlerse, o zaman içsel olarak güdülenmiş kabul edilirler (Wu, 2003, s.502). Kişiler, bir aktiviteyi yapma konusunda kendilerini hem yeterli hem de ilgili hissettiklerinde içsel olarak güdülenirler (Noels ve diğerleri, 2000, s.61). İçsel güdülenme, dışsal güdülenmeye göre daha değerli görülmektedir çünkü içsel olarak güdülenmiş olan insanlar, başka hiçbir nedene ihtiyaç duymadan öğrenmeye katkı sağlayacak aktiviteleri yapmak için çaba harcarlar. Ancak dışsal olarak güdülenmiş olan öğrencilerin, öğrenmelerine katkı sağlayacak olan bir aktivite ile uğraşmaları için dışsal bir ödül ile güdülenmeleri gerekir. Böyle bir ödülün yokluğunda, dışsal olarak güdülenmiş öğrenenler için öğrenme aktiviteleri ile uğraşmalarını sağlayacak bir sebep kalmayaz. Bu yüzden öğrencilerin içsel olarak güdülenmelerini sağlamak için, ilginç ve kendileri için değerli olacak öğrenme aktiviteleri ile karşılaşmaları sağlanmalı ve bu aktiviteler onların yeti düzeylerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin içsel güdülenmelerine zarar vermemesi için ödülün çok fazla kullanılmaması gerekmektedir çünkü sürekli ödül ile motive edilmeye çalışılan öğrenciler, zamanla aktivitelerin kendi başına bir değeri olmadığını sadece ödül karşılığında yapılan işler olduğu algısını edinmeye başlayabilirler (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.129; Brophy, 1998, s.110). Öz-kararlılık kuramı, kısmen öz-yeterlilik kuramı ile de bağlantılıdır çünkü bir eylemi yapma konusunda kendilerini yetersiz gören kişiler, muhtemelen bu eylemi yapma konusunda istekli olmazlar.

1.2.1.3. Öz-yeterlilik Kuramı

İnsanlar bir işi yapma konusunda etkili ve yeterli olduklarını düşündüklerinde, bu işi yapmak için muhtemelen daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı daha uzun bir süre sergilerler. Verilen bir görevi yapma konusunda sahip oldukları yetilerine güveni olan insanlar, bu görevi başarı ile tamamlayabileceklerine inanırlar (Bandura, 1994, s.71). Bu yüzden bu insanlar, söz konusu göreve kendilerine güvenli bir biçimde yaklaşırlar ve

bu görevi tamamlamak için istekli ve ısrarlı bir biçimde çalışırlar. Ancak bir görevi yerine getirme konusunda kendi yetilerinden emin olmayan insanlar, bu görev ile uğraşmaktan kaçınmaya çalışırlar. Eğer bu görevden kaçınmak mümkün değilse, stres yaşamaya başlarlar ve bu görevi bırakma eğilimleri artar (Brophy, 1998, s.57).

Kişinin yeteneklerine olan güveni, güçlü bir öz-yeterlilik algısının oluşmasına yol açar. Diğer taraftan sahip olunan yetilere güvensizlik, düşük öz-yeterlilik ile sonuçlanır. Kişinin öz-yeterlilik algısının oluşmasında geçmişte yaşanan başarılar ve başarısızlıklar ve diğer insanların ona olan inanç ve güvenleri önemli rol oynarlar. Eğer her hangi bir görevi yaparken kişi, geçmişte bir başarısızlık yaşamışsa, aynı görev ile tekrar karşılaştığında kendisini yetersiz hisseder. Eğer diğer insanlar kişinin yeteneklerine güvenmediklerini hissettirirlerse, o zaman kişi yine yeteneklerine olan inancını kaybeder. Eğer öğretmenler öğrencilerinin güçlü öz-yeterlilik inancına sahip olmasını isterlerse, onların kendilerine verilen görevleri başarıyla yapabileceklerine inandıklarını onlara hissettirmelidirler (Dörnyei, 2001, s.86-87). Öz-yeterlilik kuramı, beklenti ve değer kuramları ile ilgilidir çünkü verilen bir görevden beklenen başarı düzeyi ve bu göreve atfedilen değer, bu göreve ne kadar çaba harcanacağını kısmen belirler.

1.2.1.4. Beklenti ve Değer Kuramları

Beklenti ve değer kuramlarında bir işi yapmak için gerekli çabanın harcanıp harcanmayacağını belirleyen iki tane faktör vardır. Bu faktörler : a) kişinin verilen görevden ne düzeyde başarılı olmayı beklediği ve b) kişinin verilen görevin başarılı bir biçimde tamamlanmasına atfettiği değer. Eğer verilen bir görevden beklenen başarı olasılığı ve bu başarıya atfedilen değer yüksekse, kişi bu görevi yapmak için daha fazla güdülenmiş hisseder (Brophy, 1987, s.41). Bunun aksine eğer kişi, ne kadar çaba harcarsa harcasın görevi yapmadan başarılı olamayacağına inanırsa ya da görevi başarıyla tamamlamanın kendisi için bir değeri olmadığını düşünürse, o zaman kişi kendisini bu görevi yapma konusunda çok fazla güdülenmiş hissetmez (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.14-15). Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerinin yapabileceklerinden daha zor olan ve onların gereksinim ve hedeflerini karşılamayan görevleri öğrencilerine vermekten kaçınmalıdırlar. Beklenti değer kuramları ile denklik kuramları arasında bir

bağlantı vardır çünkü bir göreve atfedilen değer, belirli bir oranda bu görev tamamlandığında elde edilecek olan çıktı tarafından belirlenir.

1.2.1.5. Denklik Kuramları

Denklik kuramları, girdi ve çıktılar arasındaki eşitlik ile ilgilidir. Belirli çıktıları elde edebilmek için bireyler çaba, kişisel özellikler, beceriler ve zeka gibi bazı girdileri kullanmak zorundadırlar. Eğer kişiler bir görevi tamamladıklarında elde ettikleri sonuçların ortaya koymuş oldukları çaba ile denk olmadığını düşünürlerse (örneğin, çok çalışıp düşük not almak ya da gelişime her hangi bir katkı sağlamayan bir görev için çok fazla zaman harcamak), bir eşitsizliğin olduğu algısını edinirler ve bu da onları mutsuz eder ve güdülenmişliklerini azaltır. Denklik kuramları, direk olarak yabancı dil öğrenimiyle bağlantılı olabilir çünkü öğrenenlerin elde ettikleri sonuçların ortaya koydukları çabaya değdiğine inanmaları gerekir. Örneğin, bir öğrenci bir dili öğrenmek için ortaya koyduğu çabanın, ortaya koyulan bu çabaya değmeyecek çıktılar ile sonuçlandığını düşünürse, o zaman bu işe devam etme güdüsünü kaybedebilirler (Oxford ve Shearin, 1996, s.129). Denklik kuramları ihtiyaç kuramları ile alakalıdır çünkü kişiler, bireysel gereksinimlerini karşılamada katkı sağlayacak sonuçlar ortaya koyacak görevler için daha fazla çaba harcama eğilimindedirler.

1.2.1.6. İhtiyaç Kuramları

İhtiyaç kuramları kapsamında davranışlar hissedilen gereksinimlere karşı verilen tepkiler olarak algılanır. Bu gereksinimler, açlık, susuzluk, kendini koruma, kendini gerçekleştirme, başarı ve birilerine bağlanma gibi ihtiyaçları kapsamaktadır (Oxford ve Shearin, 1996, s.124). İhtiyaçlar, ihtiyaçların şiddeti tarafından belirlenen önceliklere göre düzenlenen bir hiyerarşiye göre karşılanır. Örneğin, uyku ve susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmadan öğrenciler öğretmenler ve akranlardan kabul görme gibi sevgi ihtiyacının farkına bile varmayabilir. Sınıf ortamında ihtiyaç kuramları, temel gereksinimlerini karşılayamayan öğrencilerin derslerine odaklanamayabileceklerini işaret etmektedir (Dörnyei, 2001, s.8). Eğer bir öğrenci açsa, bu fizyolojik ihtiyacını karşılamadan önce yeterli öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde yapması gereken

öğrenme görevlerine odaklanamayabilir. Genellikle sınıflarda çoğu öğrenci, fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini karşılamada güçlük çekmemektedir bu yüzden genellikle sınıflarda öğrencileri motive eden, başarı, kişiler arası sıcak ilişkiler ve sevgi gibi ihtiyaçlarını karşılama isteğidir. Eğer öğrenciler düzenli bir biçimde sınıfta başarıyı tecrübe ederlerse, öğretmenleri ve akranları ile iyi ilişkiler içinde olurlarsa, öğretmenlerinin ve akranlarının onları sevdiğini hissedersen, kendilerini gerçekleştirebilirlerse o zaman verilen görevleri yapmak için güdülenmiş hissetmeleri daha olasıdır (Oxford ve Shearin, 1996, s.125). Bu yüzden, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere ve okul yönetimlerine eğitim verecekleri öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için bir ihtiyaç analizi yapmaları önerilebilir (Dörnyei, 2001, s.65)

1.2.1.7. Hedef Kuramları

İhtiyaç kavramının yerini hedef kavramı alana kadar, çok sayıda motivasyon araştırması motivasyonu açıklamak için insan ihtiyaçlarına odaklanmıştır. Daha sonra hedef kavramı motivasyon tartışmalarında daha fazla önem kazanmıştır. İnsanların bir işe başlaması ve bu işi bitirmek için gerekli çabayı göstermesi için bir nedene ihtiyaçları vardır (Locke ve Latham, 2002, s.707). Hedefler sadece eylemleri başlatmak ve bu eylemleri sürdürmek için sebep sağlamakla kalmaz ayrıca eylemleri gerçekleştirmek için takip edilecek yönleri de gösterir. Öğrenme ortamlarında, eğer öğrenenlere belirli hedefler sunulmazsa, öğrenenler amacı belli olmayan aktiviteleri yapmaya çaba sarf etmek için bir sebep göremezler. İster dışsal ister içsel olsun, öğrenenler için belirli hedefler belirlendiğinde başarı düzeyinin daha yüksek olma ihtimali vardır (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.20). Bu yüzden öğretmenler, ya kendileri öğrencileri için belirli hedefler belirlmeli ya da öğrencilerini kendi hedeflerini belirlemeleri için teşvik etmelidir.

Ancak koyulan hedeflerin etkili olabilmesi için, insanların hedefleri ile ilgili geri bildirim almaları gerekmektedir. Eğer hedeflerine doğru nasıl ilerlediklerini bilmezlerse, hedeflerine ulaşmak için harcadıkları çabaların düzeyinin yeterli olup olmadığına ve kullandıkları yaklaşımların doğru olup olmadığına karar veremezler. (Locke ve Latham, 2002, s.708). Ayrıca, konulan hedefe ulaşmak için gerçekleştirilmesi gereken görevlerin

karmaşıklığı da, hedefe ulaşmayı etkileyen diğer bir unsurdur. Eğer bu görevler çok zor olursa ve kişi bu görevleri yapamayacağını düşünmeye başlarsa hedefinden çabuk vazgeçebilir (Brophy, 1998, s. 6).

1.2.1.8. Yükleme Kuramı

Yükleme kuramı, kişilerin yaşamlarında başarı ve başarısızlıklara neden olarak neleri gördükleri ile direk ilgili bir kuramdır (Williams ve Burden, 1997, s.194). Bu yüzden yabancı dil öğrenme motivasyonu ile yakından ilişkili gözükmektedir ve yabancı dil öğrenmede başarısızlığın incelenmesinde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu kurama göre, eğer geçmişte yaşanılan bir başarısızlığın nedeni yeti eksikliği olarak görülürse, kişi başarısızlık yaşadığı duruma benzer durumlardan kaçınma eğiliminde olur. Bunun aksine, eğer başarısızlığın sebebi yeterli çabanın harcanmamış olması olarak görülürse, o zaman kişi daha fazla çaba harcayarak bu tür başarısızlıkları bir daha yaşamayacağı inancını geliştirebilir (Dörnyei, 2005, s.79). Böylece bu kuram, insanların geçmişte yaşamış oldukları tecrübeleri onların gelecekteki performansları ile bağlantılandırır (Ushioda, 1996, s.240). Bu bağlantıyı da dört kavram üzerinden gerçekleştirir: yeti, çaba, görevin zorluğu ve şans (Williams ve Burden, 1997, s.194). Bu kuram öğretmene önemli bir sorumluluk yükler; öğretmen başarı ya da başarısızlığın ardında yatan temel faktörün çaba olduğuna öğrencilerini inandırmak zorundadır. Bunu yapabilmek için de öğrencilerine, çaba sarf ettiklerinde yapabilecekleri görevler vermelidir ve böylece başarıyı tadan öğrencilerin kendilerine olan öz güvenleri gelişir ve geleceğe daha umut dolu olarak bakabilirler. Bu tür öğrenciler ayrıca, başarı ya da başarısızlığın içsel nedenlerden kaynaklandığını düşünürler.

1.2.2. Motivasyonun Yeni Bileşenleri

Yukarıda bahsedilen motivasyon kuramlarından yararlanarak öğrenme davranışını açıklamak için yabancı dil öğreniminde motivasyon araştırmalarına yeni bileşenler eklendi. Bu yeni bileşenlerin içinde içsel/dışsal motivasyon, zihinsel merak, geçmiş başarı/başarısızlıkların yüklenmesi, başarı ihtiyacı, öz-güven, sınıf hedef yapısı,

öğrenenin öğrendiği dil ile ilgili kendisi için çizdiği gelecek vizyonu ve öğretmen, görev ve grup uyumu gibi diğer başka sınıf ortamına özgü bileşenler yer almaktadır (Dörnyei, 1994, s.275).

1.2.2.1. İçsel/Dışsal Motivasyon

Bu içsel/dışsal motivasyon ayrımı büyük oranda öz-kararlılık kuramından ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin iki biçimde güdülendiğine inanılmaktadır: içsel ve dışsal olarak. İnsanlar, dışarıdan verilen bir ödülü elde etmek ya da dışarıdan gelecek bir cezadan kaçınmak için bir görevi yerine getirdiklerinde dışsal olarak güdülenmiş olarak kabul edilirler. Diğer yandan, insanlar, dışarıdan verilen ödül ya da cezayı dikkate almadan bir görevi başarılı bir biçimde yerine getirmek için hissettikleri içsel arzu sonucu bu görev ile uğraşırlarsa, o zaman içsel olarak güdülenmiş kabul edilirler (Deci ve Ryan, 1985, s.245). İnsanlar, bir konu hakkında hem yeterli hem de ilgili iseler, o zaman içsel olarak güdülenme eğiliminde olurlar. İçsel güdülenme genelde iyi bir güdülenme biçimi olarak görülürken, dışsal güdülenme zayıf bir güdülenme biçimi olarak algılanır çünkü içsel olarak güdülenmiş insanlar çabalarını daha uzun süre devam ettirebilirler (Deci ve Ryan, 2000, s.55). Dörnyei ve Ushioda (2011, s.23-24), içsel güdülenmenin üç kaynağı olduğunu ifade etmektedirler. Bunlardan birincisi, bilgi edinmeden alınan zevktir. Bu biçimde güdülenmiş olan insanlar, bilgi edinmenin, yeni bir şey öğrenmenin, bir problemi çözmenin kendilerine verdiği hazdan dolayı aktiviteleri yapmak isterler. Bir diğer kaynak, başarıma duygusunu hissetme isteğidir. Son olarak, eğlenceli olduğu ya da güzel duygular hissettirdiği için aktiviteler ile uğraşmak. Bu durumun farkında olan bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerinin içsel güdülenmişliklerini artırmak için onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, eğlenerek yapabilecekleri aktiviteler ile karşılaşmasını sağlamalıdır. Onların başarıyı tatmaları için fırsatlar yaratmalıdır.

1.2.2.2. Zihinsel Merak

Zihinsel merak, beklenti ve değer kuramları ile denklik kuramlarının bir ürünüdür. Merak, insanoğlunun doğal bir özelliğidir. Kişiler, genellikle yeni şeyleri öğrenmek için istek duyarlar çünkü bilinmeyene karşı doğaları gereği bir merak duyma eğilimine sahiptirler. Ancak pek çok öğrenci, eğitim yaşamları içinde doğaları gereği sahip oldukları merak duygusunu kaybetme eğilimindedir çünkü zamanla kendileri için ilginç ve gerekli olmayan

şeyleri öğrenmek zorunda olduklarını fark ederler. Daha ziyade kendilerini, sıkıcı ve gereksiz, kendi kontrolleri dışında dışarıdan dayatılan görevler ile uğraşırken bulurlar. Merak duygusunu kaybeden öğrenciler, kendilerine bilinmeyi keşfetme olanağı sunan aktiviteler ile bile uğraşırken güdülenmiş hissetmeyebilirler. Öğrencilerin alıştıklarından farklı, şaşırtıcı ve heyecanlandırıcı aktiviteler ile karşılaşmalarını sağlayarak merak duygularını canlı tutmalarını ve geliştirmelerini sağlamak mümkün olabilir (Williams ve Burden, 1997, s.126).

1.2.2.3. Geçmiş Başarı/Başarısızlıkların Yüklenmesi

Öz-yeterlilik kuramı, geçmiş başarı ve başarısızlıkların yeni karşılaşılan görevlere karşı bireylerin tavırlarını etkileyeceğini ön görmektedir. İnsanlar, geçmiş başarı ve başarısızlıklarını yeti eksikliği, çaba eksikliği ve şans gibi nedenlere yüklerler. Bu türden yüklemeler, insanlar gelecek eylemleri ile ilgili yaptıkları planlar üzerinde önemli bir rol oynar. Eğer insanlar, geçmiş başarısızlıklarını yeti eksikliği gibi kendi kontrolleri dışında ve değiştirilemez olan unsurlara yüklerlerse, geçmişte bu başarısızlıkları yaşamalarına neden olmuş olan aktivitelere benzer aktiviteler ile karşılaştıklarında bu aktiviteleri yapma konusunda kendilerini isteksiz hissederler (Brophy, 1998, s.55). Ancak eğer insanlar geçmiş başarısızlıklarının nedeni olarak yetersiz çaba ve öğrenme stratejilerinin yetersiz kullanımı gibi değiştirilebilir ve kontrol edilebilir unsurları görürlerse, daha fazla çaba sarf ettiklerinde ya da daha doğru stratejileri kullandıklarında gelecekte benzer aktivitelerde başarılı olabileceklerine inanabilirler. Öğretmen tarafından verilecek olan bir yükleme eğitimi ile öğrenciler başarı ya da başarısızlıklarını sebebi olarak değiştirilebilir ve kendi kontrollerinde olan unsurları görebilirler. Böylece öğrencilerin daha başarılı olmaları sağlanabilir (Brophy, 1998, s.56).

1.2.2.4. Başarı İhtiyacı

İhtiyaç kuramlarına göre insanların ihtiyaçlarından birisi başarılı olma ihtiyacıdır. Farklı insanların ihtiyaç duydukları başarı düzeyleri ve başarılı olmak için sahip oldukları nedenleri değişiklik arz etmektedir. Yüksek düzeyde başarı ihtiyacı içinde olan ve dışsal bir ödülün daha ziyade içsel nedenler ile bir görevi yapmaya çalışan insanlar, bu görevi

başarmak için daha fazla çaba sarf etme ve daha uzun süre sabır gösterme eğiliminde olmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.14). Başarı ihtiyacını etkileyen pek çok unsur vardır. Öğrenciler, çok rekabetçi bir eğitim sistemi içinde yer aldıkları için başarılı olmak isteyebilirler; ebeveynlerinin kendilerinden beklentilerini karşılamak için başarılı olma ihtiyacı içinde olabilirler; başarısızlığın ortaya çıkaracağı sonuçlar ile yüzleşmekten korktukları için başarılı olma ihtiyacı içinde olabilirler ya da başarmış olmanın verdiği hazzı yaşamak için bu ihtiyacı hissediyor olabilirler. Sebep ne olursa olsun, başarı için hissedilen ihtiyaç ne kadar yüksek olursa, öğrenciler yaptıkları işlere o kadar çok odaklanırlar (Williams ve Burden, 1997, s.114). Ancak öğrenciler, zamanla sınıfta yapmak istedikleri şeyleri yapmadıklarını hissederlerse, o zaman başarı ihtiyaçları azalabilir ve onlar da kendi ilgi, gereksinim ve isteklerini yansıtmayan görevler ile uğraşma konusunda güdülerini kaybedebilirler (Brophy, 1998, s.50).

1.2.2.5. Öz-güven

Öz-yeterlilik kuramı, öz-güven kavramına büyük önem atfetmektedir. Öz-güven, kişinin belirli sonuçlara, hedeflere ulaşabilme ve görevleri yetkin bir biçimde yerine getirebilme tecrübeleri sonucunda gelişmektedir. Öz-güven, bir binanın temeline benzemektedir; o olmadan üstüne bir şeyler inşa etmek pek de mümkün değildir. Eğer öğrenciler yeterli öz-güvene sahip olmazlarsa, en iyi öğretim yöntem ve yaklaşımlarını kullanmak bile verimli sonuçlar vermeyebilir. Öğrencilerinin başarılı olmalarını isteyen öğretmenlerin, öz-güvenlerini geliştirmeleri için onlara yardımcı olmaları gerekir. Bunun için öğretmenler, öğrencilerinin içinde utanma duygusunu mümkün olduğunca yaşamayacakları bir sınıf iklimi oluşturabilirler; öğrencilerin yaptıkları bütün katkıların değerli olduğu hissettirilebilir; öğrencilerin hata yapmaktan korkmamaları sağlanabilir ve yapılan aktiviteler başarısızlık değil de başarı duygusuna yol açacak biçimde tasarlanıp, yönlendirilebilir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.120).

1.2.2.6. Sınıfın Hedef Yapısı

Hedef belirleme kuramları, hedef belirlemenin öğrenen performansının artırılmasına olumlu katkılarının olduğunu ortaya koymuştur. Bir aktiviteye başlama kararı

verilirken, uygun hedeflerin belirlenmesi önemlidir çünkü bu aktivitenin başarılı bir biçimde tamamlanma olasılığını artırır (Williams ve Burden, 1997, s.131). Eğer hedefler belirlenmezse, öğrenenler aktiviteleri neden yaptıklarını anlamakta güçlük çekerler (Dörnyei, 2001, s.82). Alan yazında tanımlanmış olan iki tür hedef vardır. Bunlar, performans hedefleri ve öğrenme hedefleri. Eğer öğrenci kendisine performans hedefleri belirlerse, o zaman öğrencinin amacı iyi not almak, diğer öğrencileri geçmek, akıllı gözükme ve sınavlarda başarılı olmak gibi daha çok gösteriye yönelik olur. Ancak eğer öğrenci kendisi için öğrenme hedefleri belirlerse, o zaman amacı bilgi, beceri ve anlayış düzeylerini geliştirmektir. Öğrenme hedeflerine sahip olan öğrenciler daha yüksek güdülenmeye sahip olabilir ve daha fazla çaba sarf etme eğiliminde olur (Dörnyei, 2001, s.11). Bu yüzden öğretmenler, hem öğrencilerini kendileri için öğrenme hedefleri belirlemeleri için yönlendirmeli hem de kendileri öğrencileri için öğrenme hedefleri belirlemelidirler (Williams ve Burden, 1997, s.132).

1.2.2.7. Öğrenilen Dil İle İlgili Çizilen Gelecek Vizyonu

Motivasyon araştırmaları açısından diğer önemli bir kavram da, dil öğrenen kişinin kendisi için öğrendiği dil ile ilgili çizdiği vizyondur (Muir ve Dörnyei, 2013, s.357). Bir öğrenenin kendisi ile ilgili algısı akademik başarısında (Pajares ve Schunk, 2005, s.95) ve dil öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır çünkü dil, kişinin tüm sosyal varlığına aittir; kişinin kimliğinin bir parçasıdır ve bu kimliği diğer insanlara tanıtmak için kullanılır (Williams ve Burden, 1997, s.115). Dörnyei (2005, s.93) tarafından ortaya konulan “Yabancı Dilde Öz-benlik Güdülenmesi” kavramı sonucunda daha fazla araştırmacı, yabancı dil öğretiminde kişinin kendisi ile ilgili algısı üzerine odaklanmaya başlamıştır. Dörnyei, bu kavramı daha önce psikoloji alanında yapılmış öz-benlik çalışmaları üzerinde temellendirmiştir. Özellikle Markus ve Nurius (1986, s.954) tarafından öne sürülmüş olan “Olası Öz-benlikler” kavramı ve Higgins (1987, s.319) tarafından ortaya konulmuş olan “Öz-benlik Çelişki Kuramı” önemli bir katkı sağlamıştır. Olası öz-benlikler, kişinin ne olabileceği, ne olmak istediği ve ne olmaktan korktuğu ile ilgili fikirlerini temsil etmektedir (Markus ve Nurius, 1986, s.954). Bu bağlamda üç tür olası öz-benlik vardır; olmayı umut ettiğimiz kişi, olmayı beklediğimiz kişi ve olmaktan korktuğumuz kişi (Dörnyei, 2010, s.78). Olası öz-benlikler, insanların

bu günden geleceğe yönelik eylem biçimleri üzerinde etkili olmaktadır ve bu yüzden onların davranış başlatma isteklilikleri ile ilgilidir ve güdülenmeleri üzerinde oldukça etkilidir (Dörnyei, 2014, s.9-10). Higgins (1987, s.322), üç tür öz-benlik alanı tanımlamaktadır: sahip olunan öz-benlik, sahip olunmak istenen öz-benlik ve sahip olunması gereken öz-benlik. Öz-benlik çelişki kuramının en temel iddiası, sahip olunan öz-benlik ile sahip olunmak istenen ya da olunması gereken öz-benlik arasındaki mesafeyi kapatma isteğinin kişileri motive ettiğidir (Alshehri, 2013, s.59).

Ortaya konulmuş olan bu bilgilerden yola çıkarak Dörnyei (2005, s.105), yabancı dil öğreniminde güdülenmeyi etkileyen üç bileşen ortaya koymuştur. Bu bileşenler; ideal öz-benlik, sahip olunması gereken öz-benlik ve yabancı dil öğrenme tecrübesi. Yabancı dil öğretiminde ideal öz-benlik, öğrenilen dil ile ilgili olarak kişinin olmak istediği durumu temsil eder ve kişi, öğrenilen dilin etkin bir kullanıcısı olmayı istiyorsa etkin bir güdüleme aracı olabilir. Dil öğrencisi, şu andaki durumu ile gelecekte olmak istediği ideal durum arasındaki boşluğu kapatmak için güdülenir ve böylece dil öğrenme işinde daha başarılı hale gelebilir. Sahip olunması gereken öz-benlik, daha fazla dışsal etmenlerin etkisi altında şekillenir. Bizim için önemli olan, dışsal etmenlerin bizden beklentilerini karşılamaktır. Örneğin, ebeveynlerin, öğretmenlerin ya da diğer önemli kişilerin bizden beklentilerini karşılamak için daha çok çalışabiliriz ve daha fazla güdülenebiliriz. Bu sistemde yer alan son bileşen, dil öğrenme tecrübesidir. Bu bileşen, dil öğrenme ortamına özgü güdüleme unsurları ile ilgilidir (Dörnyei, 2014, s.9). Dörnyei'ye göre bu bileşen diğer bileşenlerden farklıdır çünkü bu sonuç odaklı değil süreç odaklıdır ve öğrencilerin bu süreçten verim almalarında öğretmen önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca bu süreç, öğrencilerin gelecekte olmak istedikleri ideal dil kullanıcılarını tanımlamalarına yardımcı olabilir.

1.2.2.8. Öz-saygı

Öz-saygı, insan davranışlarının en önemli belirleyicilerinden birisidir (Brown, 2000, s.145). Öz-saygı, kişinin özellikleri ve yetenekleri ile yakından ilgilidir ve hem kişinin doğası gereği kendine duyduğu öz-saygı ve duruma özgü öz-saygı olmak üzere iki tip öz-saygıdan bahsedilebilir (Dörnyei, 2005, s.211). Öz-saygı, kişinin kendisi ile ilgili algısının, yapmış olduğu değerlendirmelerin etkisiyle şekillenen bir olgudur (Higgins,

1996, s.1073). Ancak, yukarıda ortaya koyulduğu gibi, farklı türlerde öz-benlik algıları olduğu için, öz-saygı da hangi öz-benliğin dikkate alındığına göre değişiklik arz edecektir. Ancak hangi öz-benlik kriter olarak alınır alınsın, kişinin kendisine duyduğu öz-saygı, onun bütün davranışlarını etkileyebilir (Dörnyei, 2005, s.211). İnsanlar kendilerini değerli hissetmek ve öz-saygılarını korumak için oldukça fazla çaba harcayabilirler (Covington, 1992, s.74).

Öz-saygının, eğitim, öğretim ortamlarında önemli yansımalarının olduğu düşünülmektedir. Öz-saygısı yüksek olan öğrencilerin öğrenme işinde daha başarılı oldukları düşünülmektedir çünkü onlar, önceliklerinin ve hedeflerinin daha iyi farkındadırlar (Dörnyei, 2005, s.212). Ayrıca, yüksek öz-saygı, başarısızlıkların üstesinden gelmede de kişilere yardımcı olan önemli bir mekanizmadır ve öz-saygı ile olası öz-benlikler ve ideal öz-benlik arasında bir bağlantı vardır. Bu yüzden öğretmen, öğrencilerinin öz-saygılarını geliştirerek, ideal öz-benliklerine ulaşmalarına yardımcı olabilir.

1.2.2.9. Grup Dinamikleri

Çağdaş eğitim daha çok gruplar içinde gerçekleşmektedir. Bu yüzden grup dinamikleri, kurumsal öğrenme ve öğretme ile yakından ilişkilidir (Dörnyei, 2005, s.89). Bireysel öğrenenlerin güdülenmeleri, içinde yer aldıkları çeşitli gruplardan etkilenmektedir. Sınıf ortamı da bir grubun bir arada bulunduğu bir ortamdır ve bu yüzden bireysel öğrencilerin güdülenmelerini destekleme ve yönlendirme bağlamında oldukça etkilidir (Ushioda, 2003, s.93). Sınıf içinde oluşturulan grup normları, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını belirlemede etkilidir. Grup normları, gizli ve açık kuralları ve rutinleri ifade etmektedir. Bunlar, okul kuralları ya da öğretmen tarafından empoze edilebilir; öğretmen, grupla tartışarak bu normları oluşturabilir ya da öğrenciler arasında gerçekleşen ilişkilerin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkabilir (Dörnyei, 2005, s.89). Öğrenciler arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkan normların bireysel öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Örneğin, grup içinde çok çalışmak hoş görülmeyen bir davranış olabilir. Bu yüzden öğretmen, grup dinamiklerinin bireysel öğrencilerin güdülenmelerine katkı sağlayacak biçimde yönlendirmek için öğrenciler ile tartışarak bazı grup normları belirlemeye çalışabilir.

Dil öğretiminde motivasyon anlayışına eklenen bu yeni bileşenler ile sınıfın nasıl organize edildiği, öğrenci motivasyonunu açıklamada daha fazla önem kazanmıştır. Dil öğretiminde motivasyon ile ilgilenen araştırmacılar, sınıf ortamını incelemeye doğru yöneldiler. Bu araştırmacıların amacı, öğrenci motivasyonuna katkı sağlayan sınıf koşullarını anlamaktı.

1.2.3. Sınıf Motivasyonu

Son yıllarda sınıfa özgü motivasyon değişkenlerine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Erken dönemlerde yapılan motivasyon çalışmaları, daha çok iyi bir iş bulmak ya da hedef dilin temsil ettiği kültür ya da toplum ile bütünleşmek gibi motivasyonun gelecek kaynaklarına odaklanmıştır, ancak sınıfın içinde motivasyona etki edecek olan kaynakları göz ardı etmiştir (Dörnyei ve Csizer, 1998, s.204). 1990'ndan itibaren araştırmacılar, öğrenci motivasyonunu sürdürme ve artırmada etkili olabilecek olan sınıf içindeki motivasyon kaynaklarını fark etmeye başladılar. Ayrıca, sınıf içinde yer alan bu motivasyon kaynakları, öğretmenler tarafından manipüle edilerek öğrenci motivasyonunu artırmayı mümkün kılmaktaydı (Dörnyei, 1994, s.277; Dörnyei, 2001, s.21). Dörnyei, ilk olarak 1994 yılında sınıf ortamına özgü motivasyon bileşenlerini tanımlamıştır. O, bu bileşenleri üç ayrı düzeyde tanımlamıştır: derse özgü motivasyon bileşenleri; öğrenen grubuna özgü motivasyon bileşenleri ve öğretmene özgü motivasyon bileşenleri. Derse özgü motivasyon bileşenleri, ders müfredatını, öğretim materyallerini, öğretim metotlarını ve öğrenme aktivitelerini kapsamaktadır (Dörnyei, 1994, s.280). Ders müfredatı, öğrencilerin gereksinimlerini ve ilgilerini dikkate alacak biçimde düzenlenmelidir. Diğer insanların öğrenciler için neyin gerekli ve önemli olduğu düşünceleri temelinde geliştirilen müfredat, öğrencilerin güdülenmelerini azaltabilir ve onları sınıf içinde aktiviteleri gerçekleştirme konusunda isteksiz kılabilir (Brophy, 1998, s.37). Öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine uygun bir müfredat düzenlemek veri gerektirir. Bu veri, ihtiyaç analizi vasıtasıyla elde edilebilir ve öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine uygun bir ders müfredatı düzenlenebilir (Nunan, 1988, s.14). Bundan sonra, müfredatta belirtilmiş amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan materyallerin seçilmesi gerekmektedir. Eğer öğrencilerin gereksinimleri ve ilgileri belirlenmiş ve müfredata iyi bir biçimde entegre edilmişse, öğrenci gereksinimlerini

karşlamak için seçilen materyaller, büyük olasılıkla öğrenci gereksinimlerini karşılar ve onlar tarafından ilgi çekici bulunurlar. Sonuç olarak öğrenciler, öğrenmeye değer olarak algıladıkları bu materyalleri öğrenmek için güdülenmiş hissederler (Dörnyei, 2001, s.63).

Öğretim metodu, öğrenci güdülenmesini etkileyen diğer önemli bir bileşendir. Öğretim metodu ile öğrencinin öğrenme amaçları arasında bir uyumsuzluk olursa, öğrenciler öğrenme işi için gerekli güdülenmişliklerini kaybedebilirler. Örneğin, amacı Türkçe konuşmak olan bir dil öğrencisine, öğretmen gramer-çeviri metodunu kullanarak öğretmeye çalışırsa, o zaman öğrenci güdülenmişliğini kaybeder. Bu yüzden, benimsenen öğretim metodu, öğrenci hedefleri ile uyumlu olmalıdır. Son olarak, öğrenme aktiviteleri, öğrenen güdülenmesinde önemli bir rol oynarlar. Öğrenme görevleri, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan temel unsurlardır. Ancak, öğrenme aktivitelerini seçerken öğrenenler için ilgi çekici olmalarını ve yapılmaya değer bulunmalarına büyük önem atfedilmelidir. Öğrenciler, öğrenmelerine katkı sağlayan ve gereksinimlerini karşılamalarında yardımcı olan öğrenme aktivitelerini genellikle ilgi çekici ve yararlı olarak algırlar. Sonuç olarak, bu tür aktiviteleri yapmak için daha fazla çaba harcarlar (Dörnyei, 2001, s.63).

Gruba özgü motivasyon bileşenleri, öğrenen grubunun dinamiklerini içermektedir (Dörnyei, 1994, s.277). Grup, dinamikleri aracılığıyla üyelerinin öğrenmeye karşı olan tutumlarını etkileme kapasitesine sahip olan sosyal bir sınıf içi birimdir. Grup dinamikleri, bir grubun davranışlarını ve gelişimini ifade etmektedir. Grup dinamiklerinin özellikle iki yönü, bireysel öğrencinin öğrenmeye yönelik güdülenmesi ile yakından ilişkilidir: grubun uyumu ve grup normları (Dörnyei, 2001, s.43). Uyumlu bir grubun oluşturulabilmesinin en önemli şartlarından birisi, öğrencilerin bir birlerini tanıması ve arkadaş olmasıdır, bu yüzden öğretmen onların bir birlerini tanımaları için fırsatlar yaratmalıdır (Dörnyei ve Murphey 2003, s.31). Uyumlu gruplarda güçlü bir birliktelik duygusu vardır. Öğrenciler arasında düşmanca duygular olmadığı için grup üyeleri bu türden grupların üyesi olmaktan dolayı mutludurlar. Güçlüklerin üstesinden gelmede bir birlerine yardımcı olma konusunda isteklidirler ve bireysel olarak öğrenciler, akranları tarafından bir birey olarak kabul görmekten mutluluk duyarlar (Dörnyei, 2001, s.42). İyi bir grup içerisinde sınıf ortamı öylesine hoş ve ilham verici bir ortam haline dönebilir ki, orada geçirilen zaman hem öğrenciler hem de öğretmen

için başarı ve tatminler ile dolu bir zaman olur (Dörnyei ve Murphey, 2003, s. 1). Grup dinamiklerinin ikinci önemli yönü grup normlarıdır. Pek çok öğretmen ve öğrenci ortaklaşa öğrenmenin mümkün olabilmesi için grubun uyması gereken bazı kuralların olması gerektiği konusunda hem fikirdir (Dörnyei ve Murphey, 2003, s.35). Sınıf içinde uyulması gereken kurallar genellikle öğretmenler tarafından belirlenir. Ancak, öğrenciler kendi görüşleri alınmadan belirlenen ve uymak zorunda oldukları kurallara uyma konusunda isteksiz olabilirler. Bu yüzden, kurallar belirlenirken öğrencilerin görüşleri alınır ve kurallar üzerinde bir fikir birliğine varılırsa, o zaman öğrenciler bunlara uyma konusunda daha istekli olabilirler. Bir topluluk için konulan kuralların yapıcı ve uzun süreli olabilmesi için o toplumun bireyleri tarafından açık bir biçimde tartışılması ve bu kuralların doğru ve uygun kurallar olduğunun kabul görmesi gerekmektedir (Dörnyei ve Murphey, 2003, s. 36).

Öğretmene özgü motivasyon bileşenleri, öğretmenin kişiliği, öğretme stili, verdiği geribildirimler ve öğrenciler ile olan ilişkileri ile ilgilidir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.52). Güdüleme stratejileri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerinin güdülenmişliklerini artırma bağlamında çok önemli olduklarını ortaya koymuştur (Bernaus ve Gardner, 2008, s. 398; Cheng ve Dörnyei, 2007, s.157; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.215; Guilloteaux ve Dörnyei, 2008, s.55; Papi ve Abdollahzadeh, 2012, s.19). Öğretmen davranışının, yani öğretmenin öğretime ve öğrenciye yaklaşımının ve öğretimini nasıl tasarladığının, öğrenci güdülenmesi üzerinde büyük etkisi vardır. Kontrol edici ve otoriter öğrenme ortamlarının aksine, öğrenciler, özerkliğin desteklendiği ortamlarda muhtemelen daha fazla güdülenmiş olurlar (Assor ve diğerleri, 2002, s.273). Öğretmenler, çok çeşitli öğrenme stiline sahip olan öğrencilerinin tamamının ilgisini çekebilmek ve öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek için, ilginç ve çeşitlilik arz eden öğretim stilleri kullanmalıdırlar. Böylece mümkün olan en fazla sayıda öğrencinin öğrenme stiline hitap edilmiş olur ve öğrenmeyi sevdiği biçimde öğretildiğini düşünen öğrencilerin güdülenmişlikleri artar (Peacock, 2001, s.15).

Öğretme stillerinin yanı sıra, öğretmenin kişiliği, öğrencilerine vermiş olduğu geri bildirimler ve öğrencileri ile kurmuş olduğu ilişkiler de öğrenci güdülenmesi üzerinde önemli etkilere sahiptir (Henry ve Thorsen, 2018, s.1). Öğretmenler, tahmin edilebilir bir kişiliğe sahip olmalıdırlar, yani hangi durumlarda ne tür tepkiler verecekleri

öğrencileri tarafından tahmin edilebilir olmalıdırlar. Öğrenciler öğretme şevkini kendilerine hissettirebilen öğretmenler ile öğrenme konusunda daha istekli olmaktadır, bu yüzden öğretmenler yaptıkları işten zevk aldıklarını ve severek yaptıklarını öğrencilerine hissettirmelidirler (Bieg ve diğerleri, 2011, s.124). Bir de sınıf ortamı genellikle öğrenciler tarafından sıkıcı bir ortam olarak düşünülmektedir. Bu algıyı değiştirme gücüne sahip olan en önemli kişi öğretmendir, bunu da sınıfa mizahı getirerek yapabilir. Son olarak, öğretmen öğrencilerinde güven uyandırmalıdır. Bu bağlamda da en önemli olan şey tutarlı olmak ve öğrencilere adil davranmaktır (Dörnyei, 2001, s.36).

Öğrencilerin eksiklerini görüp, bunlar için gerekli önlemleri alabilmeleri için öğretmen tarafından verilen geri bildirimler büyük önem arz etmektedir. Ancak, geri bildirim verirken öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı şeyler vardır. Öğrencilere verilen geri bildirim yapıcı olmalıdır, yani eksik olan üzerine odaklanmaktan daha ziyade gelecekte daha iyi bir performans için ne yapılması gerektiğine odaklanmalıdır. Geri bildirim verirken dikkat edilmesi gereken diğer önemli bir unsur da, zamanında verilmesidir. Mümkün olan en kısa sürede verilen geri bildirim performansın gelişmesini sağlayabilir. Üzerinden uzun bir süre geçtikten sonra geri bildirim verilmesi durumunda, öğrenci sorunun ne olduğunu hatırlayamayacağı için çok fazla bir kazanç elde edemez (Klimova, 2015, s.171-172). Öğrencinin aldığı olumlu geri bildirimler, onun öz güvenini artırır ve bunun da motivasyon üzerinde olumlu yansımaları olur (Dörnyei, 2001, s.90).

Dörnyei tarafından tanımlanmış olan motivasyonun bu sınıfa özgü bileşenleri, öğretmenlere sınıflarında öğrenci motivasyonunu artırmak için neler yapabileceklerini açık bir biçimde göstermiştir. Bu bileşenler ile öğretmenler, öğrencilerinin güdülenmişliklerini artırmak ya da en azından sabit tutmak için ellerinde bulunan motivasyon kaynaklarının farkına varmışlardır. Örneğin, öğretmen, öğrencilerinin güdülenmişliklerini kaybettiklerini fark ettiğinde, öğretme stilinde değişikliğe gidebilir, öğrencileri için daha ilginç olabilecek aktiviteleri devreye sokabilir ya da görsel materyallerden yararlanabilir. Sınıfa özgü motivasyon bileşenleri, sadece sınıfta yer alan motivasyon kaynaklarını göstermekle kalmamakta, ayrıca öğretmenin de öğrenciyi güdüleme açısından etkili bir kişilik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmene özgü motivasyon bileşenleri ve derse özgü motivasyon bileşenlerinin büyük bir kısmı

öğretmenin direk kontrolü altındadır. Özetle öğretmen, öğrencilerin güdülenmesi üzerinde çok çeşitli etkiler yaratma gücüne sahiptir, bu da öğretmeni, öğrenci güdülenmesini, dolayısıyla öğrenme başarısını etkileme açısından önemli bir kişilik haline getirmektedir (Bieg ve diğerleri, 2011, s.123).

Ancak, öğretmenin öğrenci güdülenmesi üzerindeki etkisi, olumlu da olabilir olumsuz da. Öğretmen, öğrencilerinin güdülenmesini artırabildiği gibi azaltabilir de. Örneğin, aktivitelerin nasıl yapılacağını yeterince net ve anlaşılır bir biçimde açıklamayarak, düşük kaliteli ekipman ve malzemeler kullanarak, öğrencileri sürekli eleştirerek, anlamadıklarında onlara bağırarak, eski moda öğretim yaklaşımları kullanarak öğrencilerin güdülenmesine olumsuz etkilerde bulunabilir (Dörnyei, 2011, s.145). Sonuç olarak, sınıfa yüksek bir öğrenme güdüsü ile gelmiş olan öğrenciler, zamanla bu istekliliklerini kaybedebilirler (Littlejohn, 2001, s.5). Buna karşın pek çok öğretmen, öğrencileri güdülemeyi oldukça zor bir iş olarak görmektedir (Veenman, 1984, s.156).

Öğrencileri güdüleme, pek çok öğretmen tarafından zor bir iş olarak görülmektedir, ancak öğretmenler, ellerinde var olan güdüleme kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabildiklerinde ne kadar güçlü olduklarını fark ederlerse oldukça yapılabilir bir iş olur. Bunun için de öğretmenlerin, ellerinde bulunan güdüleme kaynaklarını nasıl harekete geçirebileceklerini onlara gösteren somut araçlar olan güdüleme stratejilerinden haberdar olmaları ve kullanmaları gerekir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.103). Bu konuda öğretmenlere yardımcı olmak için alan yazında pek çok güdüleme stratejisi önerilmiştir. En kapsalı güdüleme stratejileri, Dörnyei tarafından 1994 ve 2001 yılında geliştirilmiş olan kuramsal modeller çerçevesinde sunulmuştur. 2001 yılında geliştirmiş olduğu kuramsal model daha kapsamlı olduğu ve yüzden fazla güdüleme stratejisi sunduğu için bu çalışmanın da kuramsal temeli olarak seçilmiştir.

1.2.4. Güdüleme Stratejileri

Öğrencilerin hedef yönelimli davranışlarını geliştirmek için öğretmenler tarafından kullanılan tekniklere güdüleme stratejileri adı verilmektedir (Dörnyei, 2001, s.28). Yabancı bir dili öğretme ve öğrenme sürecinde motivasyon önemli faktörlerden birisi olarak kabul edildiği için, öğrenenleri güdüleme amacıyla kullanılan stratejiler, dil öğretme ve öğrenme sürecinde motivasyonun önemli bir yönü olarak görülmektedirler.

Ancak, son elli yıl içerisinde yabancı dil öğretimi alanında yapılan motivasyon çalışmalarının çoğu, motivasyon kavramını anlamaya, onun yapısında yer alan bileşenleri incelemeye ve motivasyonu farklı biçimlerde kuramsallaştırmaya odaklanmıştır. Diğer taraftan, bu çalışmaların büyük çoğunluğu, yabancı dil öğretmenleri tarafından öğrencilerinin güdülenmişliklerini artırmak için kullanılacak strateji ve öğretim uygulamalarını göz ardı etmiştir. Ancak, son yirmi yıllık zaman dilimi içerisinde, sınıflarda yapılan uygulamalar, araştırmacılar için çok değerli bilgi kaynakları olarak görülmeye başlandı ve sonuç olarak daha fazla çalışma, öğretmenlerin kullanabilecekleri somut araçlar olan güdüleme stratejilerine odaklanmaya başladı (Brophy, 1998; Dörnyei, 1994; Dörnyei, 2001; Dörnyei ve Csizer, 1998; Williams ve Burden, 1997). Bu çalışmalar, öğretmenler tarafından öğrencilerinin güdülenmişliklerini artırmada kullanılacak çok sayıda güdüleme stratejisi ortaya koydu.

Artık öğrencilerini motive etmek için öğretmenlerin güdüleme stratejisi kullanmalarının gerekli olduğuna dair bir fikir birliği vardır (Dörnyei, 2001, s.30) çünkü etkin öğretim, öğrenci öğrenmesi için öğretmenin sorumluluk almasını gerektirir. Sınıf içi boyutuna indirgeyerek motivasyon ele alındığında, öğretmen çok önemli bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır (Crookes, 2003, s.131). Güdüleme gücü oldukça yüksek olan bir öğretim, hem öğrenci hem de öğretmen için oldukça ödüllendirici bir tecrübe olur (Wlodkowski, 1999, s.337). Böylece hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin “akış” tecrübesini yaşamaları mümkün olabilir (Tardy ve Snyder, 2004, s.124). Bu, yüzden öğretmenler tarafından güdüleme stratejilerinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında, bu stratejiler belirli güdüleme stratejileri çerçeveleri içinde sunulmuştur.

1.2.4.1. Güdüleme Stratejileri Çerçevesi

Bazı araştırmacılar, sınıfta yabancı dil öğretmenleri tarafından öğrencilerinin güdülenmesini artırmak için kullanılacak güdüleme stratejilerine kaynaklık edecek olan motivasyon çerçeveleri sunmuşlardır (Dörnyei, 1994, s.280; Dörnyei, 2001, s.29; Williams ve Burden, 1997, s.140). İlk olarak, Dörnyei, 1994 yılında dil düzeyi, öğrenen düzeyi ve öğrenilen ortam düzeyi olmak üzere üç düzeyi kapsayan bir çerçeve önermiştir. Bu çerçeveyi önemli kılan şey, yabancı dil öğretiminde motivasyonun çok

boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymasındır. Bu çerçevenin içinde, eğitim psikolojisi, erken dönem motivasyon araştırmaları ve yazarın kendi tecrübelerinden kaynaklanmış güdüleme stratejileri önerilmekteydi. Burada önerilen güdüleme stratejilerine örnek olarak şunlar verilebilir: öğrencileri başarılılabılır hedefler koymaları yönünde cesaretlendirmek; öğrenci gereksinimleri ile ilişkilendirerek öğretim materyallerini öğrenciler için daha ilginç kılmak (Dörnyei, 1994, s.281). Belirtmek gerekir ki, Dörnyei, bu stratejilerin her durumda kesin işe yarar, değişmez stratejiler olmadığını ifade etmiştir (Dörnyei, 1994, s.280).

Yabancı dil öğretiminde motivasyonun diğer detaylı bir modeli, Williams ve Burden (1997, s.140) tarafından sunulmuştur. Bu modelde de, motivasyon çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir ve güdülenmeyi etkileyen faktörler içsel ve dışsal olarak sınıflandırılmıştır. İçsel faktörlerin arasında, merak duygusu, aktivitenin kişi tarafından algılanan değeri, kontrolün kişide olması, yeti duygusu, kişinin öz-algılaması ve benzeri faktörler yer almaktadır (s.138). Bir kişinin bir eylemi yerine getirme kararı, bu içsel faktörler tarafından etkilenmektedir. Bu faktörlerin bir birleri ile olan etkileşim düzeyi ve kişinin bunlara yüklediği değer, o kişinin bir aktiviteyi yapmak için sahip olduğu güdülenmenin düzeyini etkiler (s.137). Bu içsel faktörler bir birleri ile etkileşim içinde bulunmalarının yanı sıra bir de dışsal faktörler ile etkileşim halindedirler. Bu dışsal faktörler, kişi için önemi olan insanlar, geri bildirim, ödüller, cezalar ve öğrenme ortamı gibi faktörleri kapsamaktadır (s.139).

Diğer bir model, Dörnyei ve Otto (1998, s.48) tarafından sunulmuştur. Bu, içinde güdüleme stratejilerinin farklı aşamalarda incelendiği süreç odaklı bir modeldir. Bu modele göre, güdülenme seviyesi sürekli sabit bir düzeyde değildir. Süreç içerisinde değişiklik gösterir. Bu değişikliğin olumlu yönde olması için, güdüleme stratejileri kullanılmalıdır. Bu model üç aşamalı bir modeldir. Birinci aşama, eylem öncesi aşama olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada, hedef belirlenir, niyet oluşturulur ve niyet için harekete geçilir. İkinci aşama eylem aşamasıdır. Bu aşamada, ilk aşamada yaratılmış olan güdülenmenin korunması hedef alınır. İkinci aşama, öğretmen davranışları, kullanılan materyaller, grup uyumu gibi sınıfta olup bitenler ile yakından ilişkilidir. Özellikle yapılan aktivitelerin, başta konulan hedef ile bağlantısı güdüleme üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Üçüncü aşama, eylem sonrası aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci, eylem aşamasında gerçekleştirmiş olduğu faaliyetler ile ilgili bir değerlendirme

yapar. Bu değerlendirme temelinde öğrenci, gelecekte yapacağı aktivitelere yönelik tutumlarını belirler (Dörnyei ve Otto, 1998, s.48-52).

Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek olan güdüleme stratejilerine dair daha kapsamlı bir çerçeve Dörnyei tarafından sunulmuştur (2001, s.29). Bu model dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, temel motivasyon şartlarının yaratılması, başlangıç motivasyonunun yaratılması, yaratılan motivasyonun sürdürülmesi ve korunması ve öğrencilerin geriye dönük olumlu öz-değerlendirme yapmaları yönünde teşvik edilmesidir. Temel motivasyon şartlarının yaratılması boyutu içinde şu alt boyutlar yer almaktadır: uygun öğretmen davranışları, rahat ve destekleyici bir sınıf ortamı, uygun grup normları olan uyumlu öğrenen grubu. Başlangıç motivasyonunun yaratılması boyutu içerisinde yer alan alt boyutlar şunlardır: öğrenenlerin hedef dil ile ilgili değer ve tutumlarını geliştirmek, öğrenenlerin başarı beklentisini artırmak, öğrenenlerin hedef yönelimliliğini artırmak, öğretim materyallerini öğrenenlerin amaçları ile ilişkili kılmak ve öğrenenlerin hedef dile daha gerçekçi yaklaşımlarını sağlamak. Yaratılan motivasyonun sürdürülmesi ve korunması boyutu içinde şu alt boyutlar yer almaktadır: öğrenmeyi ilginç ve eğlenceli kılmak, aktiviteleri motive edici bir biçimde sunmak, belirli öğrenme hedefleri seçmek, öğrenenin öz-saygısını korumak ve öz-güvenini artırmak, öğrenenlerin olumlu öz-imaj geliştirmelerini sağlamak, öğrenen özerkliğini desteklemek, öz-güdülenmeyi artırıcı stratejileri desteklemek ve öğrenenler arasında iş birliğini teşvik etmek. Öğrencileri geriye dönük olumlu öz-değerlendirme yapmaları yönünde teşvik etmek boyutu içinde şu alt boyutlar yer almaktadır: güdülenmeyi artırıcı yüklemeler yapmayı teşvik etmek, güdülenmeyi artırıcı geri bildirim sunmak, öğrenen memnuniyetini artırmak ve güdülenmeyi artırıcı bir biçimde ödül ve notlar vermek.

Bu model döngüsel bir modeldir. Yani, boyutlar arasındaki ilişki tek yönlü bir ilişki değildir. Bu güdüleme stratejileri çerçevesini önemli kılan nokta, Dörnyei ve Otto (1998) tarafından tanımlanmış olan süreç odaklı modelden temellenmiş olmasıdır. Süreç odaklı yapısından dolayı bu model, yabancı dil öğretimi alanında güdülenme kavramının dinamik ve değişken yapısını açıklayabilir (Dörnyei, 2000, s.523). Bu modelin alt boyutları altında Dörnyei yüzden fazla güdüleme stratejisi tanımlamıştır. Bu çerçeve, bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan ölçeğin oluşturulmasında ve ölçekten elde edilen nicel verilerin yorumlanmasında yol gösterici model olarak kullanılmıştır.

Bu çerçevede yer alan alt boyutlar ve bunların içerdikleri güdüleme stratejileri, aşağıdaki bölümlerde detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

1.2.4.2. Uygun Öğretmen Davranışları

Yabancı dil öğretiminde motivasyon alanında yapılan bazı araştırmalarda, öğrenci güdülenmesi üzerinde en etkin unsurun öğretmen davranışları olduğunu ortaya koymuştur (Bernaus ve Gardner, 2008, s. 398; Cheng ve Dörnyei, 2007, s.157; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.215; Guilloteaux ve Dörnyei, 2008, s.55; Papi ve Abdollahzadeh, 2012, s.19). Pintrich ve Schunk (2002, s.311), öğretmenin yaptığı hemen hemen her şeyin, öğrencilerin güdülenmesi üzerinde etki yaratma potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, öğretmeye ne kadar hevesli ve istekli olduklarını göstererek ya da hedef dile kendi duydukları ilginin nedenlerini öğrencileri ile paylaşmak gibi farklı stratejiler kullanarak öğrencilerinin motivasyonları üzerinde etki yaratabilirler (Dörnyei, 2001, s.33). Csikzentmihalyi ve diğerleri (1993, s.184), öğrencilere ilham veren ve onları güdüleyen şeyin öğretmenin şevki ve istekliliği olduğunu belirtmektedirler. Bir öğrenci için, öğretmenin kendisini mesleğine adanmış olması ve işini şevk ve istekle yapıyor olması büyük önem arz etmektedir. Çünkü şevk bulaşıcıdır ve sınıfta öğretmenin sahip olduğu şevk öğrencileri de olumlu yönde etkilemektedir (Hotaman ve Şahin, 2010, s.90).

Öğretmenler, öğrencilerinin akademik ilerlemelerinin kendileri için önemli olduğunu göstermek durumundadırlar. Eğer öğretmen, gerçekten öğrencilerin öğrenmesinin ve ilerlemesinin kendisi için önemli olduğunu öğrencilerine gösterebilirse, o zaman öğrencilerin de kendilerinden beklenenleri yapmaları için daha fazla çaba sarf etmeleri daha olası olur. Bunu gösterebilmek için öğretmen, öğrencilerine ihtiyaç duyduklarında yardımcı olmalı ve bunun için onlara ekstra zaman ayırabilmelidir (Weisman ve Hunt, 2014, s.16). Gerekli olduğunda onlarla bireysel olarak sınıf dışında buluşup, anlamadıkları noktaları açıklamalıdır, öğrencilerin sınav ve ödevlerini mümkün olan en kısa sürede değerlendirip gerekli geri bildirimleri vermelidir, öğrenciler ile sınıf dışı aktiviteler organize etmelidir ve öğrencilerin başarabilecekleri ile ilgili yeterince yüksek beklentileri olmalıdır (Dörnyei, 2001,s.34-36). Ayrıca, otoriter bir sınıf ortamından daha

ziyade, öğrencilerin görüş ve fikirlerinin de dikkate aldığı demokratik bir sınıf ortamı inşa etmek için öğretmen çaba sarf etmelidir (Brophy, 1998, s.23).

Öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmak, öğretmen davranışları boyutunda yer alan diğer önemli bir alt boyuttur. Bu kapsamda öğretmen, öğrencileri ile iyi ilişkiler kurmak için çaba göstermelidir. Bunu da, öğrencilerin öğretmen için değerli olduklarını hissettirerek yapabilir (Dörnyei, 2001, s.36). Eğer öğretmen, öğrencilerin görüş ve fikirlerini dinler ve bunları gerçekten önemseyip, dikkate aldığını gösterirse, o zaman öğrenciler kendilerine değer verildiğini hisseder. Öğretmen, öğrencilerinin ismini bilmeli, onları sınıf dışında gördüğünde onlara selam vermeli ve onlar ile ders dışında vakit geçirmelidir (Brophy, 1998, s.22). Öğrencileri ile saygı ve güven temelinde ilişkiler kurabilen öğretmenlerin, onları akademik konularda daha fazla güdülemesi mümkün olabilir. Bu tür bir ilişkinin kurulabilmesi, öğretmenin dürüst ve güvenilir davranış ve söylemlerde bulunması ile sağlanabilir (Dörnyei, 2001, s.36). Öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgi edinmeleri kadar, öğrencilerin de öğretmenleri hakkında bilgi edinmeleri önemlidir. Öğretmen, öğrencilerinin kendisini daha iyi tanımaları için onlarla kişisel tecrübeleri, ilgileri ve yaşamı ile ilgili bilgiler paylaşabilir (Brophy, 1998, s.23). Öğrencileri bir birey olarak kabul ettiğini göstermek, her bir öğrenciye ve ihtiyaçlarına önem atfetmek ve hem fiziksel hem de zihinsel olarak her zaman onlar için ulaşılabilir olduğunu göstermek gibi stratejiler kullanabilir (Dörnyei, 2001, s.40).

1.2.4.3. Rahat ve Destekleyici Bir Sınıf Ortamı

Dil öğrenmek öğrenciler açısından oldukça fazla endişeye sebep olabilen bir girişimdir çünkü öğrenciler oldukça sınırlı bir dil kullanımı ile kendilerini ifade etmek zorundadırlar ve yanlış yapma ihtimalleri çok yüksektir. Bu yüzden öğrenciler, dil öğrenme sürecinde arkadaşlarının gözünde kendilerini küçük düşürebilecek hatalar yapmaktan kaygı duyabilirler (Dörnyei, 2001, s.40). Kaygı, dil öğrenme başarısını azaltabilen bir unsurdur. Kaygılı öğrenciler, sınıf içinde aktivitelere katılmayı reddedebilirler ya da sınıfa gelmemeyi bile tercih edebilirler (Horwitz ve diğerleri, 1986, s.127). Bunun çözümü, rahat ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratmaktır. Bunun için öğretmen, toleransın egemen olduğu bir sınıf atmosferi yaratmaya çalışmalıdır. Bu atmosfer içinde öğrenciler, risk alabilme konusunda rahat hissetmelidirler; hata

yaptıklarında, utandırılmayacaklarından ve eleştirilmeyeceklerinden emin olmalıdırlar. Sınıf atmosferini rahat ve huzurlu kılmak için kullanılabilir diğer bir araç da mizahtır. Çok güçlü bir araç olmasına karşın araştırmalarda göz ardı edilen mizahın, sınıf içerisinde seviyeli bir biçimde kullanılması, öğrencilerin ortamda kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayabilir. Rahat ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratmak için dikkat edilebilecek diğer bir şey de sınıfın fiziksel koşullarıdır. Sınıfın atmosferi, sınıf içinde bulunan posterler, süslemeler, resimler, sıraların ve masanın diziliş sistemi, ışıklandırma ve gürültü gibi fiziksel etmenlerden etkilenebilmektedir. Bu yüzden, fiziksel şartların, öğrencilerin rahat etmesini sağlayacak biçimde ayarlanması gerekir. Bunları sağlayabilmek için öğretmen, tolerans kültürünü hakim kılma, risk almayı ve hata yapmayı destekleme, sınıfa mizahı getirme ve öğrencilerin sınıf ortamını kendi kişisel zevklerine göre döşeme gibi stratejileri kullanabilir (Dörnyei, 2001, s.41).

1.2.4.4. Uygun Grup Normları Olan Uyumlu Öğrenen Grubu

Sınıfta bulunan öğrenci grubunun özellikleri, bireysel öğrencilerin öğrenmeye karşı olan tutumlarında önemli etkilere neden olabilir çünkü sosyal psikolojide net bir biçimde ortaya konulmuştur ki sosyal bir birim olarak grup, üyelerinin davranışları üzerinde güçlü bir etki yaratabilir (Dörnyei, 2001, s.42). Bu yüzden sınıf içinde uyumlu bir öğrenen grubunun yaratılması öğrenci motivasyonu açısından önem arz etmektedir.

Uyumlu bir öğrenen grubu yaratmak için ilk yapılması gereken, öğrencilerin bir birlerini tanımaları için fırsatlar yaratmaktır. Bu fırsatların yaratılmasında öğretmen önemli bir rol oynayabilir. Öğretmen, öğrencilerin bir araya gelerek etkileşimde bulunmalarını sağlayacak ikili ya da grup çalışmaları gibi çalışmaları organize edebilir (Johnson ve diğerleri, 1981, s.48). Öğrencilerin farklı öğrenciler ile tanışıp etkileşimde bulunmalarını sağlamak için sınıftaki oturma düzenini zaman zaman değiştirebilir. Öğrenciler arasında iş birliğini bazen de sınıf dışında bir araya gelmelerini gerektiren proje çalışmaları gibi çalışmalar yaptırabilir (Dörnyei ve Murphey, 2003, s.21-22). Öğretmen, müfredat dışı aktiviteler organize edebilir. Örneğin, bir sınıf gezisi organize edebilir. Bu tür aktiviteler esnasında öğrenciler daha rahat hissederler ve sınıf arkadaşları ile daha rahat ve samimi ilişkiler kurabilirler (Dörnyei ve Murphey, 2003, s.23).

Uyumlu öğrenen grubunun oluşturulabilmesi için gerekli olan diğer bir şart, grup normlarının varlığıdır. Çoğu öğretim ve öğrenme ortamında, ortaklaşa öğrenmenin mümkün olabilmesi için sınıfta uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bu kuralları oluşturmak için farklı yollar takip edilebilir. Genellikle de, bu kurallar öğretmen ya da okul yönetimi tarafından belirlenmekte ve öğrenciler de bunlara uymak zorunda kalmaktadırlar. Öğrenciler, kendi görüşleri alınmadan, dışarıdan kendilerine empoze edilen kurallara uymak konusunda isteksiz olabilmektedirler (Dörnyei ve Murphey 2003, s.35). Var olan bu normların yapıcı ve öğrenci güdülenmesini artırıcı olabilmesi için, grup üyelerinin tamamının görüşleri alınarak belirlenmesi ve onlar tarafından gönüllü olarak kabul edilmesi önerilmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.112). Dörnyei ve Murphey (2003, s.36), bu normların grup yaşantısının başlangıcında belirlenmesi ve nedenlerinin herkes tarafından kabul edilecek biçimde açıklanması gerektiğini ifade etmektedir. Uyumlu bir öğrenen grubu yaratmak için öğretmen, öğrenciler arasında etkileşimi, iletişimi ve bilgi paylaşımını teşvik etmek, eşli ve grup çalışmalarını teşvik etmek, müfredat dışı aktiviteler organize etmek, öğrencilerin oturma düzenlerini değiştirmek, grup normlarının neden gerekli olduğunu açıklamak, kurallar için öğrenci önerilerini almak ve grup kurallarını görülebilir bir yere asmak gibi stratejilerden yararlanabilirler (Dörnyei, 2001, s.45) .

1.2.4.5. Öğrenenlerin Hedef Dil ile İlgili Değer ve Tutumlarını Geliştirmek

Çok küçük yaşlardan başlayarak herkes, içinde yaşadığı dünya ve onun çeşitli boyutları ile ilgili tutumlardan, inanışlardan ve duygulardan oluşan bir değerler sistemi geliştirir. Bir aktiviteye başlama ve onu başarılı bir biçimde tamamlama açısından, o aktivite ile ilgili olarak oluşturulmuş değerler sistemi önemlidir. Öğrenciler, hedef dili öğrenmeye başlamadan önce, onunla ilgili zaten bir değer sistemi oluşturmuş olmaktadır. Oluşturulan değer sistemlerini değiştirmek genelde zordur, ancak dil öğretiminde hedef dile karşı olumlu tutum ve duygular geliştirmek oldukça mümkündür. Bunun için yapılması gereken ilk şey, öğrencileri iyi rol modeller ile tanıştırmaktır. En iyi rol model öğretmenin kendisidir. Öğretmen kendi öğrettiği dilin kendisi için ne kadar önemli olduğunu, yaptığı işi şevk ve adanmışlık ile yaparak, hedef dile karşı olumlu tutumların geliştirilmesinde iyi bir rol model olabilir. Daha önce hedef dili başarılı bir biçimde

öğrenmiş olan öğrenciler de sınıfa davet edilebilir. Bu öğrenciler dil ile ilgili güzel tecrübelerini ve başarılarını anlatarak, öğrencilerin olumlu tutum ve duygular geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Dörnyei, 2001, s.51-52).

Hedef dile karşı öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerinde katkı sağlayabilecek diğer bir şey de, öğrenenlerin dil öğrenmenin kendi içinde barındırdığı güzellikleri ve onlara ileride ne gibi imkânlar sağlayabileceğini görmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin eğlenceli buldukları öğrenme aktivitelerine vurgu yapılabilir. Dil bilen insanların, meslek yaşantılarında daha iyi şartlara sahip olabileceği ve daha çok para kazanabileceği gerçek dünyadan örnekler vererek kanıtlanabilir. Hedef dilin kültürel öğelerini tanımanın ve onlar hakkında bilgi sahibi olmanın, kendi içinde güzel bir şey olduğuna öğrenciler ikna edilebilir. Bu amaçla, onları hedef dilin kültürünün özellikleri ile tanıştırmak için aktiviteler organize edilebilir (Dörnyei, 2001, s.53-56). Öğrencilerin hedef dil ile ilgili değer ve tutumlarını geliştirmek için öğretmen, daha önce mezun olmuş olan başarılı öğrencileri sınıfa çağırıp, olumlu tecrübelerini paylaşmalarını sağlamak, derslerin içerisine kültürel öğeleri yerleştirmek ve hedef dilin konuşanları ve kültürel ürünleri ile öğrencileri etkileşim için teşvik etmek gibi stratejileri kullanabilir (Dörnyei, 2001, s.53-55).

1.2.4.6. Öğrenenlerin Başarı Beklentisini Artırmak

Başaracağımıza inandığımız şeyleri, yapma yönünde sahip olduğumuz güdülenmenin yüksek olması muhtemeldir. Ayrıca, başarılı olmayı beklediğimiz durumlarda, öğrenme ihtimalimiz daha yüksektir. Ancak bunun için başarı kendi başına yeterli olmayabilir; elde edilen başarının öğrenen için bir anlam ve değeri de olması gerekir. Öğrencilerin başarı beklentilerini artırmanın en iyi yolu, onların sürekli olarak başarıyı yaşamalarını sağlamaktır (Brophy, 1998, s.60). Bunu sağlamak için yapılması gereken bazı şeyler vardır. Bir aktivitede başarılı olmak sadece o aktivitenin zorluk düzeyi ile bağlantılı değildir, aynı zamanda bu aktiviteye ne kadar hazırlık yapıldığı ile de ilgilidir. Bu yüzden öğretmen, aktivitelere yeterince hazırlanabilmeleri için yeterli zaman ve desteği vermelidir, öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini teşvik etmelidir, başarılı kabul edilmenin kriterlerini net bir biçimde ortaya koymalıdır ve her öğrencinin başarıyı

tatmasını kolaylaştırmak için, başarıya giden yolun üstündeki engelleri dikkate almalı ve kaldırmaya çalışmalıdır.

1.2.4.7. Öğrenenlerin Hedef Yönelimliliğini Artırmak

Dünyanın pek çok yerinde eğitimden sorumlu olan kişiler, gittikçe artan bir biçimde öğretmenlerden öğretme hedeflerini tanımlamalarını talep etmektedir (Dörnyei, 2001, s.59). Dörnyei ve Ushioda (2011, s.115), hedef yönelimli olmayı hedef belirleme ve bu hedefe ulaşmak için gerekli çabayı gösterme olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerini başarıya doğru hedefler koyarak yönlendirirler. Hedef belirleme, öğrencilerin öğrenmesi için ilave güdülenme sağlar çünkü bir aktivite üzerine öğrenenlerin odaklanmalarını artırmalarını sağlayan şeylerden birisi net hedeflerin var olmasıdır (Dörnyei, 2001, s.60). Örneğin, eğer öğretmen, haftada on kelime öğrenmeyi öğrenciler için bir hedef olarak belirlerse, öğrenciler on kelimeyi öğrenme konusunda daha yüksek bir güdülemeye sahip olurlar. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerini kendileri için gerçekçi hedefler koyma yönünde eğitmelidirler, çünkü dışsal olarak öğrenciler adına belirlenen hedefler zamanla güçlerini kaybetme eğilimindedirler (Dörnyei ve diğerleri, 2016, s.48).

Öğretmen tarafından belirlenen hedefler, öğretmenin, öğrencilerinin neyi başarabileceklerine olan inancını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin yapabilecekleri ile ilgili beklentilerinin, öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde güçlü bir etkisi olabilir (Wiseman ve Hunt, 2014, s.72). Eğer belirlediği hedefler ile öğretmen, öğrencileri ile ilgili beklentilerinin düşük olduğunu hissettirirse, öğrencilerin güdülenmeleri azalabilir (Tsiplakidos ve Keramida, 2010, s.23). Bunun aksine, öğretmenin öğrencileri için hedefler aracılığı ile ortaya koymuş olduğu beklentiler gerçekçi olamayacak kadar yüksek olmamalıdır. Gerçekçi olmayan beklentiler, öğrencilerin onları başaramadıklarını gördüğünde öğretmende hayal kırıklığına yol açabilir. Bu öğretmenin öğretme istek ve arzusunda azalmaya yol açabilir. Ayrıca öğrenciler, kendilerini hedeflere ulaşmada yetersiz olarak algıladıkları için, öğrenme istekliliğini ve kararlılığını kaybedebilirler (Oxford ve Shearin, 1994, s.19). Öğretmen, öğrencileri kendi bireysel hedeflerini diğerleri ile tartışarak ortak hedeflere ulaşılmasını sağlama, zaman zaman öğrencilere sınıf hedeflerini hatırlatma ve gerekli olduğunda

tekrar üzerlerinde görüşmeler yaparak sınıf hedeflerini ulaşılabilir tutma gibi stratejileri kullanarak öğrencilerin hedef yönelimliliğini artırabilir (Dörnyei, 2001, s.62).

1.2.4.8. Öğretim Materyallerini Öğrenenlerin Amaçları İle İlişkili Kılmak

Öğrenenler açısından güdülenmelerine en çok zarar veren şey, kendilerine öğretilen bir şeyin kendi hedef ve yaşamları ile herhangi bir bağlantısının olmadığını fark etmek olabilir (Dörnyei, 2001, s.62). Öğrenciler, genellikle istedikleri şeyi alamadıkları için öğrenmeyi önemsemiyormuş gibi gözükebilirler (McCombs ve Whisler, 1997, s.38) çünkü onların eğitiminde kullanılan materyallerin çoğu, toplumun onlar için neyin önemli olduğu düşünceleri temelinde seçilmektedir (Brophy, 1998, s.38). Sonuç olarak öğrenciler, kendilerine dayatılan materyaller ile kendi yaşamları ve hedefleri arasında bir bağlantı görmemektedir. Bu yüzden, eğitim öğretime başlamadan önce öğrencilerin hedeflerinin neler olduğunu ve hangi konular hakkında bir şeyler öğrenmek istediklerini öğrenmek önem arz etmektedir. Ancak genelde, özellikle yabancı dil öğretiminde bir ders kitabı benimsenmekte ve ders kitabında sunulan materyaller sorgulanmadan kullanılmaktadır. Kullanılan materyallerin öğrenci gereksinim ve ilgileri ile daha bağlantılı olmasını sağlamak için öğretmen, ihtiyaç analizi yapmak, konuları öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirmek ve dersin tasarlanmasında ve yürütülmesinde öğrencilere söz hakkı vermek gibi stratejileri kullanabilir (Dörnyei, 2001, s.66).

1.2.4.9. Öğrenenlerin Hedef Dile Daha Gerçekçi Yaklaşımlarını Sağlamak

Çoğu öğrenci, dil öğrenme ile ilgili belirli inançlara sahip olarak dil öğrenme sürecine dahil olmaktadır ve bu inançlarının en azından bazıları gerçekle örtüşmemektedir (Dörnyei, 2001, s.66). Bu yüzden öğrenme sürecinin en başında öğrencilerin dil öğrenmenin ne anlama geldiği konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, genelde dil öğrenmenin ne tür güçlükler barındırdığı, dil öğrenmede gerçekçi bir ilerlemenin nasıl olacağı, başarılı olabilmek için öğrencilerin neler yapmaları gerektiği ve dillerin en iyi biçimde nasıl öğrenilebileceği gibi konularda öğrencileri bilgilendirmeleri gerekir (Dörnyei, 2001, s.68).

1.2.4.10. Öğrenmeyi İlginç ve Eğlenceli Kılmak ve Aktiviteleri Motive Edici Bir Biçimde Sunmak

Öğretmenler, sınıflarının monotonluğun hüküm sürdüğü bir yer haline gelmesine izin vermemelidirler çünkü monotonluk sonrasında sıkılmayı ve öğrenci motivasyonunda azalmayı beraberinde getirir (Wiseman ve Hunt, 2014, s.94). Sıkılan öğrenciler, sınıf içinde kendilerine verilen görevlere yeterince odaklanamazlar. Öğrencilerin genellikle dil sınıflarında şikayet etikleri şey yaptıkları işlerin zorluğu değil, yaptıkları işlerin onlarda yarattığı sıkılma duygusudur (Dörnyei, 2001, s.72). Öğretmenlerin sınıfta öğrenciler tarafından yaşanan sıkılma duygusunu ortadan kaldırmalarının ya da en azından azaltmalarının en etkin yolu, sınıfa çeşitli metotlar ve materyaller kullanarak çeşitlilik getirmektir (Wiseman ve Hunt, 2014, s.94).

Sınıfa çeşitlilik getirmenin en etkin yollarından birisi, yapılan aktiviteleri çeşitlendirmektir. Ancak, aktiviteler sınıfa sadece değişiklik olsun diye getirilmemelidir; öğrenciler için ilginç ve onların amaçları ile ilgili olmalıdırlar (Dörnyei, 2001, s.75). Öğrenciler, yaptıkları işlerin, kendi gereksinimleri, ilgileri ve yetileri ile uyumlu olduğunu düşünürlerse, o zaman öğrenmeyi eğlenceli ve değerli bulabilirler (Williams ve Burden, 1997, s.125). Öğretmenler sınıfta kullanacakları öğrenme görevlerini seçerken, öğrencilerinin gereksinimlerinin, ilgilerinin ve yeterliliklerinin neler olduğuna önem atfetmelidir. Bunun dışında, öğrenme görevlerini öğrenciler için ilginç ve yapmaya değer kılan diğer bazı özellikler de vardır. Öğrencileri zorlayan, ilginç içeriklere sahip olan, içerisinde yenilik unsuru barındıran, öğrencilerin merakını uyandıran, iş birliği ya da rekabet içeren, somut çıktılar ile sonuçlanan ve onların yaşamları ile ilgili olan öğrenme görevlerini daha ilginç ve yapmaya değer bulabilirler (Dörnyei, 2001, s.76-77; Salmela-Aro ve diğerleri, 2016, s.2).

Öğrenme aktivitelerin kendileri değil nasıl sunuldukları da onların güdüleme güçleri üzerinde etkili olabilir. Tüm öğrenme aktivitelerinin öğrenciler tarafından ilginç bulunmadığı bir gerçektir. Bu yüzden, öğrenciler için motive edici olmayan öğrenme görevlerinin motive edici bir biçimde sunulması, öğrenme görevlerinin öğrenciler tarafından algılanması üzerinde önemli bir fark yaratabilir (Wiseman ve Hunt, 2014, s.140-141). Öğrenme aktivitesinin öğrencilerin güdülenmişliklerini artırabilmesi için, öğretmenin ne yapacaklarını, elde edilecek sonuçların neler olacağını, elde edilen

sonuçların nasıl değerlendirileceğini ve elde edilecek kazanımların neler olacağını net bir biçimde öğrencilere açıklaması gerekir (Dörnyei, 2001, s.78-81).

1.2.4.11. Öğrenenin Özsaygısını Korumak ve Özgüvenini Artırmak

Sınıfta sürekli olarak yaşanan başarısızlık, öğrencinin kendisini hedef dili öğrenme konusunda yetersiz hissetmesine neden olur, bu da öğrencinin özsaygısının ve özgüveninin azalmasına yol açar. Bu yüzden öğretmenler, bazen en kötü öğrencinin bile başarı duygusunu tatmasını sağlayacak olan fırsatları yaratacak aktiviteleri sınıfa getirmelidir (Littlejohn, 2001, s.8). Bir kişinin özgüvenini artırmada, belirli dozlarda başarıyı tatmasını sağlamak kadar etkili bir yöntem yoktur (Dörnyei, 2001, s.89). Ayrıca, gerekli çabanın gösterilmesi durumunda her öğrencinin öğrenebileceğine yönelik bir inancın öğrencilere hissettirilmesi, onların öz-güvenlerinin artmasına yol açar. Bu şekilde öğrencilerin, başarısızlık yaşadıklarında bunun sebebini değişmez olan yeti eksikliğine değil de, yeterli çabanın sarf edilmemiş olmasına atfetmeleri sağlanabilir (Williams ve Burden, 1997, s.129). Son olarak, öğrencilere dil öğrenme görevleri ile başa çıkmalarını kolaylaştıracak stratejiler öğretilir. Bu stratejileri kullanarak bu görevlerin üstesinden geldiğini gören öğrencinin öz güveni artar (Dörnyei, 2001, s.95). Bu bağlamda öğretmen, öğrencilerin sınıf içinde başarıyı tecrübe etmelerini sağlayacak fırsatlar sunmak ve strateji öğretmek gibi stratejileri kullanarak öğrencilerin özgüvenini yükseltebilir (Dörnyei, 2001, s.90-97).

1.2.4.12. Öğrenen Özerkliğini Desteklemek

Öğrenci güdülenmesini geliştirmek ve sürdürmek için kullanılabilen bir yaklaşım da öğrencilerin özerkliğini geliştirmektir (Alshehri, 2013, s.80). Özerklik, öğrencinin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması ve öğretmenden bağımsız bir biçimde öğrenme sürecini planlaması, organize etmesi ve denetlemesi olarak tanımlanmaktadır (Hedge, 2000, s.410). Güdülenmenin ön şartlarından birisi, başka birisinin arzu ve istekleri doğrultusunda hareket etmek yerine, seçim yapma özgürlüğüne sahip olmaktır (Dörnyei, 2001, s.103). Öğrenenlerin özerkliğini geliştirmek için onları mümkün olduğunca öğrenme-öğretme sürecine dâhil etmek gerekir. Bunu sağlamak için

öğrenciler, öğrenme sürecinin organize edilmesine dahil edilebilirler; bu da onlara öğrenme sürecinin pek çok yönü ile ilgili tercihler sunmakla başarılabilir. Öğrenciler sürece katkıda bulunma ve akran öğretimi gerçekleştirme yönünde cesaretlendirilebilir, proje çalışmaları desteklenebilir ve mümkün olduğunda öğrencilere öz-değerlendirme yapma imkânı sunulur ve öğretmenin rolünde değişikliğe gidilebilir. Daha fazla öğrenen bağımsızlığını desteklemek için öğretmenin, sınıfta otoritenin ve bilginin kaynağı olma rolü yerine kolaylaştırıcı rolünü benimsemesi gerekir (Dörnyei, 2001, s.104-106).

1.2.4.13. Güdülenmeyi Artırıcı Geri Bildirim Sunmak

Bir öğretmenin farkında olması gereken önemli bir ayrım, öğrencilere not vermek ile onlara geri bildirimde bulunma arasındaki ayrımdır. Öğrencilere verilen notlar onların performanslarını değerlendirirler ancak genellikle onlara neleri iyi, neleri kötü yaptıklarını söylemezler. Geri bildirimse, öğrencilere performansları hakkında bilgi sağlar. Onlara iyi oldukları ve zayıf oldukları yönleri gösterir (Spaulding, 1992, s.145-146). Öğrencilerin hem iyi hem de zayıf oldukları yönleri gösterdiği için geri bildirim öğrencilerin özsaygıları ve özgüvenleri üzerinde etkisi vardır. Öğretmenler, öğrencilerine geri bildirimde bulunurken, geri bildirim bu etkisini unutmamalıdır ve geri bildirim öğrencileri kendilerini diğerlerinden daha az zeki hissettirecek biçimde vermemelidirler. Ayrıca geri bildirim, öğrencilerin performanslarında geliştirilebilir olan eksiklerin farkına varmalarını sağlayacak biçimde verilmelidir ki, öğrenciler böylece geri bildirim sonucunda daha ileri bir düzeye ulaşabilsinler. Öğrenciye sadece “Aferin” demek onun güdülenmesi üzerinde olumlu geçici bir etki yapabilir, ancak öğrencinin performansında daha iyi bir gelişmenin nasıl sağlanabileceği hakkında herhangi bir bilgi vermez (Williams ve Burden, 1997, s.136).

Verilen geri bildirim işlevsel olabilmesi için bazı koşulları karşılaması gerekmektedir. Zamanında ve uygun bir biçimde verilen geri bildirim, öğrencinin tatminini artırıcı bir etki sağlayabilir ve dolayısıyla onun öğrenme istekliliği üzerinde olumlu bir etkiye neden olabilir. Eğer verilen geri bildirim, öğrenciye duyulan güven ve inanç duygusunu karşı tarafa hissettirebilirse, bu, öğrencinin kendine olan güveni üzerinde artırıcı bir etkiye neden olabilir. Son olarak, verilen geri bildirim güdüleyici olabilmesi ve

öğrencinin gelişimine katkı sağlayabilmesi için, öğrencinin geliştirmesi gereken alanlar ile ilgili yapıcı yansıtma yapmasını sağlaması gerekir (Dörnyei, 2001, s.123).

1.2.4.14. Öğrenilen Dil İle İlgili Çizilen Gelecek Vizyonu

Bu kapsamlı güdüleme stratejisi, Dörnyei (2001, s.29) tarafından sunulmuş olan güdüleme stratejileri çerçevesine dâhil edilmemiştir çünkü öğrenilen dil ile ilgili çizilen gelecek vizyonu kavramı 2005 yılına kadar güdüleme araştırmaları literatüründe yer almamıştır (Alshehri, 2013, s.77). Bu kapsamlı güdüleme stratejisi, üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, ideal öz-benlik, olunması gereken öz-benlik ve yabancı dil öğrenme tecrübesidir. Bunlardan ilki olan ideal öz-benlik, olmak istediğimiz kişinin hedef dili konuşan kişi olması durumunu ifade etmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.86). Olmak istediğimiz kişinin hedef dili konuşan bir kişi olması, bizim dili öğrenmemiz açısından iyi bir güdüleyici hizmeti görür, çünkü şu anda olduğumuz kişi ile olmayı amaçladığımız kişi arasındaki farkı kapatmak isteriz (Hadfield ve Dörnyei, 2013, s.12). Hedef dilin kültürü ve insanları entegre olma isteğinin yarattığı geleneksel güdülenme de bunun içinde yer alabilir. Olunması gereken öz-benlik, kişinin kendisinden beklentileri karşılaması ya da olumsuz sonuçlardan kaçınmak için sahip olması gereken nitelikleri ifade etmektedir. Daha çok, başkalarının bizim için çizdiği gelecek planlarından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel enstrümantal güdülenmeyi de içinde barındırmaktadır. Hedef dil ile ilgili öğrenme tecrübeleri, öğretmenin etkisi, müfredat, öğrenen grubu ve başarı tecrübeleri gibi sınıf içinde yer alan ve öğrenci güdülenmesini etkileyen unsurları ifade etmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s.86).

Bu yaklaşımda önemli olan unsurlardan birisi, öğrencinin kendisi ile ilgili olarak hedef dile ait yaratmış olduğu gelecek vizyonudur (Dörnyei, 2014, s.13). Gelecek vizyonunun etkili olabilmesi için ilk şart böyle bir vizyonun var olmasıdır, bu yüzden öğretmen, öğrencilerini kendilerini gelecekte dil kullanımı açısından nerede görmek istediklerinin bir vizyonunu yaratma konusunda cesaretlendirmeli ve onlara, örnek alınabilecek modeller sunmalıdır. Öğretmen, bu bağlamda gelecekte kendilerini hedef dili etkin bir biçimde kullanırken hayal etmelerini teşvik etmek, hedef dili etkin bir biçimde kullanmaları durumunda, gelecekte ne tür kazanımları olacağını onlara hatırlatmak,

hedef dili ana dilleri olarak kullanan insanlar ile kendilerini etkileşim halinde hayal etmelerini teşvik etmek ve hedef dili başarılı bir biçimde öğrenemediklerinde gelecekte ne tür olumsuz sonuçlar ile karşılaşabileceklerini onlara hatırlatmak gibi stratejileri kullanarak öğrencilerinin geleceğe yönelik kendilerine çizmiş oldukları hedef dil vizyonunu geliştirebilirler (Dörnyei ve Chan, 2013, s.452-453; Magid ve Chan, 2011, s. 7-9; Papi, 2010, s.477).

1.2.5. GÜDÜLEME STRATEJİLERİYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Güdüleme stratejilerinin dil öğretiminde kullanılması üzerine farklı bağlamlarda pek çok çalışma yapılmıştır (Alshehri, 2013, s.86). Bu çalışmalardan bazıları, öğretmenlerin güdüleme stratejilerinin kullanımına yönelik algıları üzerine odaklanmaktadır (Alrabai, 2011; Dörnyei ve Csizer, 1998). Bazı çalışmalar, öğrencilerin, öğretmenlerinin güdüleme stratejileri kullanımları ile ilgili algıları üzerine odaklanmaktadır (Deniz, 2010; Öztürk ve Ok, 2014). Bazıları ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güdüleme stratejilerinin kullanılması ile ilgili algılamaları üzerine odaklanmaktadır (Taşpınar, 2004; Reusch ve diğerleri, 2012).

1.2.5.1. Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Algıları Üzerine Odaklanan Çalışmalar

Öğretmenlerin güdüleme stratejileri kullanım ve algılamaları ile ilgili ilk yapılan çalışma Dörnyei ve Csizer (1998) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaya ilk okuldan üniversiteye kadar farklı kurumlarda çalışan 200 tane Macar İngilizce öğretmeni dahil edilmiştir. Katılımcıların güdüleme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını ve bu stratejilere yönelik algılarını belirlemek için 51 tane güdüleme stratejisi içeren bir ölçüm aracı uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında 10 tane en önemli güdüleme stratejisi saptanmıştır. Bu stratejilerden en önemlisi öğretmen davranışı ve en az önemlisi de öğrencileri hedef kültür ile yakınlaştırılması olarak bulunmuştur.

Nugroho (2007), bir Hint üniversitesinde çalışmakta olan 43 İngilizce öğretmeni ile bir çalışma yürüttü. Öğretmenlere belirli güdüleme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını ortaya çıkarmak amacıyla bir anket uygulandı. Anketten elde edilen verilerin analizi,

bazı güdüleme stratejilerinin kullanılmadığını ortaya koydu. Bu kullanılmayan stratejilerin içinde, anadili İngilizce olan insanların sınıflara davet edilmesi, sınıf hedeflerinin gösterilmesi, kültürel olarak otantik olan materyallerin sergilenmesi ve grup çalışmasının kullanılması yer almaktaydı. Buna karşın elde edilen bulgular, öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmak, destekleyici ve hoş bir sınıf atmosferi yaratmak, aktivitelerin yapılması için açık yönergeler vermek, öğretmenin öğretmek için istekli olduğunu göstermesi ve öğretim materyallerini çeşitlendirmek gibi stratejilerin farklı kültür ve bağlamlarda popüler olduğunu göstermektedir.

Farklı bir bağlam içerisinde güdüleme stratejilerini incelemek için Cheng ve Dörnyei (2007), Dörnyei ve Csizer (1998) tarafından yapılmış olan çalışmayı Tayvan'da tekrarladı. Bu çalışmaya ilkokuldan üniversite düzeyine kadar eğitimin farklı kademelerinde çalışan toplam 387 İngilizce öğretmeni katıldı. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen davranışları, aktivitelerin düzgün bir biçimde sunulması ve öğrencilerin güvenini geliştirme stratejilerinin ilk beş strateji arasında yer aldığını ortaya koydu. Bu sonuç Dörnyei ve Csizer (1998) tarafından bulunan sonuçlar ile benzerdi. Bunun yanı sıra, Tayvanlı öğretmenlerin bakış açılarında bazı farklılıklar vardı. Örneğin, öğrencilerin çabalarını takdir etmek, önem bakımından ikinci sırada yer almaktaydı, ancak bu strateji Macaristan'da yapılan çalışmada ilk ona girememişti. Diğer bir farklılık, öğrencilerin özerkliğini geliştirmenin en az önemli güdüleme stratejisi olarak görüldüğünün bulunmasıydı. Bu sonuçlar, bazı güdüleme stratejilerinin evrensel, buna karşın diğer bazılarının bağlam bağımlı olduğunu göstermektedir.

Alrabai (2011), Suudi Arabistan'da bulunan King Khalid Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler üzerinde deneysel bir çalışma yürüttü. Bu çalışmanın amacı, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda bu öğretmenlerin öğrencilerini İngilizce öğrenmeye güdüleme için güdüleme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmektir. Yapılandırılmış bir anket formu kullanarak, bu üniversiteden otuz öğretmenden dil sınıflarında belirli güdüleme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını belirtmeleri istendi. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi, katılımcı öğretmenlerin, uygun öğretmen davranışları ve öğrenen özgüveninin geliştirilmesi gibi belli stratejilerin kullanılmasına özel bir önem gösterdiklerini işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirme gibi stratejilerin kullanılmasına az önem atfettiklerini göstermektedir.

Guilloteaux (2013), Cheng ve Dörnyei (2007) tarafından kullanılmış olan metotları farklı bir bağlamda uygulamıştır. Bu uygulama kapsamında Cheng ve Dörnyei (2007) tarafından kullanılmış olan bir güdülemesi stratejileri listesine benzer bir liste 268 Güney Koreli ortaokul İngilizce öğretmenlerine uygulandı. Uygulamanın amacı, Cheng ve Dörnyei tarafından bulunan sonuçlar ile bu çalışmada elde edilen sonuçları farklı kültürel bağlamlarda kıyaslayarak, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktı. Elde edilen sonuçlar, bazı stratejilerin farklı kültürel bağlamlarda benzer özellikler gösterdiklerini ortaya koydu. Ancak, daha önce yapılmış olan çalışmalardan farklı olarak, Koreli İngilizce öğretmenlerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratma ve uyumlu grup dinamikleri oluşturma ile ilgili güdüleme stratejilerine çok az önem atfetmekte ve bunları hemen hemen hiç kullanmadıkları ortaya çıktı. Ayrıca, sadece bu çalışmaya özgü olarak, algılanan önemleri ile kıyaslandığında hemen hemen incelenen tüm stratejilerin az kullanıldığı ortaya çıktı; bu da Koreli İngilizce öğretmenlerinin öncelikleri arasında öğrencileri güdülemenin alt sıralarda yer aldığını göstermektedir.

Maeng ve Lee (2015), Kore’de 12 tane İngilizce öğretmenin güdüleme davranışlarını incelemek için bir çalışma gerçekleştirdiler. Öğretmenlerin videoya çekilmiş olan sınıfları Keller’in ARCS modeli temelinde NVivo programı kullanılarak analiz edildi. Yapılan analiz, öğretmenlerin güdüleme stratejilerini etkin bir biçimde kullanmadıklarını ortaya koydu. Ayrıca, öğretmenlerin güdüleme davranışlarının, onların İngilizce düzeyi ile olumlu, öğretmenlik tecrübesi ile olumsuz bir ilişki içinde olduğu ortaya koyuldu. Son olarak, öğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejilerinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerine sahip çıkmalarının teşvik edilmesi değil de öğretmen merkezli yaklaşımlardan temellendiği gösterildi.

1.2.5.2. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Güdüleme Stratejileri Kullanımları İle İlgili Algıları Üzerine Odaklanan Çalışmalar

Hancock (2002), öğrencilerin öğrenme güdülenmelerini etkileyen çok sayıda değişkeni incelemiştir. Bu değişkenlerinden birisi olan sözlü övgü, genellikle öğrencilerin öğrenme güdülenmelerini artırmada etkili bir değişken olarak tanımlanmaktadır. Ancak öğrencilerin sözlü övgülere verdikleri tepkiler ile ilgili tutarlı bulguların olmayışı ve yetişkin öğrenenler üzerinde yapılmış olan araştırmaların azlığı, Hancock’ un bu

çalışmayı yürütmeye karar vermesine sebep olmuştur. Deneysel bir desende yürütülen bu çalışma, iyi bir biçimde uygulanan sözlü övgüleri alan öğrencilerin, yazılı övgü alan öğrencilere göre öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlarda daha başarılı olduklarını, ev ödevine daha fazla zaman ayırdıklarını ve sınıfta öğrenme yönünde daha yüksek güdülenmişlik gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Tuckman (2003), öğrenme ve güdüleme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla 397 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışma kapsamında öğrencilere her birisi iki alt kategoriye sahip olan dört temel strateji öğretilmiştir. Bu stratejiler; (a) mantıklı risk alma, (b) elde edeceğiniz sonuçlar için sorumluluk alma, (c) çevreyi araştırma ve (d) geribildirimden yararlanma. Çalışmanın sonucunda Tuckman bu stratejileri daha iyi uygulayabilen öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarılarının daha fazla arttığını bulmuştur. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları, risk alma cesaretini göstermeleri, kendilerine olan özgüvenlerini dolayısı ile güdülenmişliklerini artırmaktadır.

Deniz (2010), Türkiye’de Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile bir çalışma yürüttü. Yabancı dil öğretiminde güdüleme stratejilerinin kullanılması ile ilgili öğrencilerin görüşlerini incelemek için anket uyguladı ve görüşmeler yaptı. Elde edilen bulgular, bu katılımcı grubu tarafından en değerli bulunan stratejilerin öğretmen davranışları, öğrencilerin çabalarının takdir edilmesi ve güvenin inşa edilmesi olduğunu ortaya koydu. En az değerli bulunan stratejiler, öğrenen grubu ve öğrenen özerkliği ile ilgili olanlardı.

Papi (2010), ideal yabancı dil öz-benliği, sahip olunması gereken yabancı dil öz-benliği ve yabancı dil öğrenme tecrübesi yanı sıra İngilizce öğrenme kaygısı ve İngilizce öğrenmek için ortaya konulması planlanan çabayı içine alan bir kuramsal modeli test etmek için bir çalışma gerçekleştirdi. Özel olarak İran bağlamında kullanılmak geliştirilmiş olan bir anket 1011 İranlı lise öğrencisine uygulandı. Önerilen modeli analiz etmek için yapısal eşitlik modeli kullanıldı. Birkaç uyum indeksi temelinde, elde edilen sonuçlar, ele alınan yapının geçerliliğini teyit etti. Modelde yer alan tüm değişkenlerin, İngilizce öğrenmek için planlanan çabaya anlamlı katkıda bulunduğu ortaya konuldu; ancak, ideal yabancı dil öz-benliği ve yabancı dil öğrenme tecrübesi,

yaşanan İngilizce öğrenme kaygısını azaltırken, sahip olunması gereken yabancı dil özbenliği öğrencileri anlamlı bir biçimde daha kaygılı yapmaktaydı.

Öztürk ve Ok (2014), en fazla ve en az güdüleme etkisi olan öğretmen davranışlarını ve bunların sınıf ortamındaki etkilerini öğrenci görüşlerine göre tespit etmek için Türkiye’de bir çalışma yürüttüler. Çalışmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına devam etmekte olan 314 öğrenciydi. Çalışmanın verileri, katılımcılara uygulanan anket yoluyla toplandı ve derinlemesine bilgi edinmek için katılımcıların 19 tanesi ile görüşmeler yapıldı. Nicel veriler, tanımlayıcı istatistikler vasıtasıyla; nitel veriler, içerik analizi vasıtasıyla analiz edildi. Yapılan analizler, öğrencilerin kendi güdülenmeleri için en önemli ve en az önemli buldukları öğretmen davranışlarını ortaya koydu.

1.2.5.3. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Güdüleme Stratejilerinin Kullanılması İle İlgili Algıları Üzerine Odaklanan Çalışmalar

Taşpınar (2004), Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretmenler ve eğitim alan öğrenciler üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretmenlerin yürüttükleri aktiviteler ile bağlantılı olarak kullandıkları güdüleme stratejileri ile ilgili bakış açılarını araştırmaktır. Bu amaçla 13 öğretmen ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği 261 öğrenciye anket uygulandı. Anket verilerinin nicel analizi, kullanılan stratejiler ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları arasında önemli farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin strateji kullanımları ile ilgili bakış açıları, öğrencilerinkinden daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin, öğretmenlerinin strateji kullanımı ile ilgili bakış açılarının onların güdülenmeleri üzerinde çok etkili olmadığı da ortaya çıkmıştır.

Ziyuan (2004), Çin’de Jilin Üniversitesinden öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla bir çalışma yürüttü. Çalışmaya 130 öğrenci ve sayısı belirtilmemiş olan öğretmen katıldı. Karma metodun kullanıldığı çalışmada, veri toplamak için önce bir anket uygulandı, onun arkasından görüşmeler yapıldı. Elde edilen sonuçlar, öğretmenin hedef dille olan ilgisini paylaşması ve öğretmenin onların ilerlemesine önem verdiğini göstermesi gibi Dörnyei (2001) tarafından önerilmiş olan bazı güdüleme stratejilerinin Çinin kültürel farklılıklardan ve oradaki eğitim şartlarından dolayı Jilin Üniversitesinde pek bir işe

yaramadığını ortaya koydu. Bu çalışma, kültürün güdüleme stratejilerinin algılanması üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemlidir.

Brezilyada İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında, Xavier (2005) üç öğretmen ve 213 lise öğrencisi ile çalışma yürüttü. Bu çalışmada Xavier, hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden aynı güdüleme stratejileri anketini doldurmalarını istedi ve bunu yüz yüze görüşmeler ve sınıf gözlemleri takip etti. Elde edilen sonuçlar, Dörnyei (2001) tarafından önerilmiş olan bazı güdüleme stratejilerinin Brezilya'da da işe yaradığını ancak öğrenen özerkliğini teşvik etme ve İngilizce öğrenmenin yararını vurgulama gibi bazı stratejilerin Brezilya bağlamında yeterince kullanılmadığını ortaya koydu.

Vural (2007), Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 138 öğrenci ve 7 öğretmen üzerinde bir çalışma yürüttü. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta öğretmenler tarafından kullanılan güdüleme stratejilerine karşı olan algılarını araştırmaktır. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrencilerin sınıfta öğretmenler tarafından kullanılan stratejiler ile ilgili algılarının çok ta farklı olmadığını ortaya koydu. Hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından en önemli bulunan güdüleme stratejileri, iyi öğretmen ve öğrenci ilişkileri ve öğretmenlerin arkadaşça ve destekleyici olmasıdır. Ayrıca öğrenciler, öğretmenler tarafından kendi başarılarının önemsenmesini, kendilerini geri bildirimde bulunulmasını, derslerin eğlenceli kılınmasını, aktivitelerin ilgi çekici yapılmasını, sınıfa çeşitliliğin getirilmesini önemli bulmaktadırlar.

Bernaus ve Gardner (2008), hem öğretmenler hem de öğrencilerin bakış açısından güdüleme stratejilerini incelediler ve güdüleme stratejilerinin öğrenci güdülenmesi ve akademik başarısı üzerindeki etkilerine baktılar. Çalışma 31 İngilizce öğretmeni ve onların öğrencisi olan 694 öğrenci üzerinde İspanya'da yürütüldü. Öğrenciler ve öğretmenler 26 stratejinin kullanım sıklığı ile ilgili görüşlerini belirttiler. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler ve öğrenciler bazı stratejilerin kullanım sıklıkları ile ilgili fikir birliğine sahipken, diğer bazılarının kullanım sıklıkları konusunda aralarında bir fikir birliği yoktu. Öğretmenlerin kendi strateji kullanımları ile ilgili bildirimleri, öğrencilerin başarısı, tutumu ve güdülenmesi ile bağlantılı bulunmazken, öğrencilerin

bu stratejiler ile ilgili algıları, hem bireysel hem de sınıf düzeyinde onların turum ve güdülenmeleri ile bağlantılı bulundu.

Guilloteaux ve Dörnyei (2008), Güney Kore’de 27 öğretmen ve 1300 öğrenci üzerinde bir çalışma yürüttüler. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin güdüleme stratejisi kullanım uygulamaları ile öğrencilerinin dil öğrenme güdülenmeleri arasındaki bağlantıyı incelemektir. Öğrencilerin güdülenmeleri, kişisel bildiriye dayalı bir anket ve bu çalışma için özel olarak geliştirilmiş olan bir sınıf gözlem formu ile ölçüldü. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin güdüleme uygulamaları ile artan öğrenen güdülenmişliği arasında bağlantı olduğunu ortaya koydu.

Sugita ve Takeuchi (2010), güdüleme stratejileri ile ilgili deneysel bir çalışma yürüttü. Çalışma orta okul düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda gerçekleştirildi. Öğretmenlerin 15 tane güdüleme stratejisi kullanımları, kendi kullanım sıklığı bildirimleri temelinde tanımlandı. Bunun yanı sıra, bu 15 stratejinin kullanım sıklıkları ile öğrencilerin güdülenmişliklerinin gücü arasındaki ilişki de incelendi. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu stratejileri farklı biçimlerde kullandıklarını ve öğrenci güdülenmesi ile anlamlı bir ilişki içinde olan çok az sayıda güdüleme stratejisinin olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, bazı güdüleme stratejilerinin etkinliğinin öğrencilerin İngilizce düzeyine bağlı olarak değiştiği de bulunmuştur.

Kassing (2011), bir Hint üniversitesinde güdüleyici öğretim stratejilerinin kullanılması üzerine nitel bir çalışma yürüttü. Çalışmanın katılımcıları yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler ve onların eğitim verdikleri öğretmen adaylarıydı. Çalışanın bulguları, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, aralarında ilgi ve sevgi temelli bir ilişkinin oldukça etkili bir güdüleme stratejisi olduğu konusunda fikir birliğinde olduklarını ortaya koydu. Ancak öğretmenler, kullandıkları stratejilerin öğretmen adaylarının güdülenmeleri üzerinde etkili olduğunun farkında değillerdi.

Moskovsky ve diğerleri (2012), Suudi Arabistan’ da 14 tane öğretmen ve 296 öğrencinin katıldığı yarı deneysel bir çalışma yürüttüler. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğreten 14 öğretmenin kullandıkları güdüleme stratejilerinin 296 öğrencinin kişisel bildirim ile ortaya koydukları güdülenmeleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Yapılan deneysel uygulama, önceden belirlenmiş olan 10 tane güdüleme stratejisine sınıf içinde öğrencilerin 8 hafta boyunca maruz kalmalarını içermekteydi.

Kontrol grubuna geleneksel öğretim metotları kullanılarak öğretim yapıldı. Yapılan analizler deney grubu öğrencilerinin güdülenmelerinde kontrol grubu öğrencilerinin güdülenmelerine göre anlamlı artış olduğunu ortaya koydu. Bu bulgular, öğretmenlerin güdüleyici davranışlarının öğrencilerin güdülenmelerinde artışa neden olduğu yönünde ikna edici kanıtlar sunmaktadır.

Papi ve Abdollahzadeh (2012), öğretmenlerin güdüleme stratejisi kullanımları ile öğrencilerin güdülenmiş davranışları arasındaki ilişkiye dair İran'da İngilizce öğretimi ve öğrenimi ortamında gözleme dayalı kanıt sunmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın katılımcıları, 26 tane ortaokuldan 741 erkek öğrenci ve onlara İngilizce öğreten 17 öğretmendir. Öğretmenlerin güdüleme stratejisi kullanımları ve öğrencilerin güdülenmiş davranışları, bir sınıf gözlem formu kullanılarak ölçüldü. Ayrıca öğrenciler, hem duruma özgü hem de genel güdülenme ölçeklerini içeren bir ankette doldurdular. Ayrıca, öğretmenlerin genel güdüleme uygulamaları da değerlendirildi. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin güdüleme uygulamalarının anlamlı bir biçimde öğrencilerin güdülenmiş davranışları ile bağlantılı olduğunu ortaya koydu. Yüksek güdülenmiş ve düşük güdülenmiş olan gruplar arasında ideal yabancı dilde öz-benlik bakımından fark olmadığı ancak düşük güdülenmiş grupların daha güçlü sahip olunması gereken yabancı dil öz-benliğine sahip oldukları bulundu.

Ruesch ve diğerleri (2012), hem yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin hem de öğrencilerinin güdüleme stratejileri kullanımı ile ilgili görüşlerini incelemek için bir çalışma yürüttü. Bu çalışma, farklı ülkelerden gelmiş olan Amerika'da bir dil okulunda bulunan öğrenciler ve onların öğretmenleri ile yürütüldü. Çalışma veri toplamak için anketleri kullandı. Elde edilen bulgular, daha önce yapılmış olan çalışmaları destekler biçimde, en önemli stratejinin öğretmen davranışı olduğunu ortaya koydu. Bulgular, ayrıca öğretmen ve öğrenci bakış açıları arasında pek çok benzerliğin olduğunu da ortaya koydu. Ancak bunun yanında farklılıklarda vardı. Öğrenciler öğretmenlere kıyasla aktivitelerin sunulması ile ilgili stratejileri daha önemli olarak görmekteydi. Buna karşın öğretmenler, öğrencilerin çabalarının takdir edilmesi ve sınıfta öğrencilerin kıyaslanmasından kaçınılmasını oldukça önemli olarak görmekteydi.

Alrabai (2014), Suudi Arabistan'da İngilizce öğretilen sınıflarda öğrenen güdülenmesi ve başarısı üzerinde güdüleme stratejilerinin etkisini incelemek için yarı deneysel bir

çalışma yürüttü. Çalışma, iki aşamalı olarak gerçekleştirildi. Birinci aşamada, en önemli güdüleme stratejileri tanımlandı. İkinci aşamada 437 öğrenci eşit bir biçimde iki gruba ayrıldı (deney ve kontrol) ve 14 tane İngilizce öğretmeni de çalışmaya dâhil edildi. Öğrencilerin duruma özgü güdülenme yönelimlerini hedef alan güdüleme stratejileri, yaklaşık 10 hafta boyunca deney grubunda uygulandı. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin güdüleme uygulamalarını ve öğrencilerin güdülenme düzeylerini değerlendirmek için üç araç kullanıldı. Çalışma sürecinde öğrenci başarısı üç kez ölçüldü. Çalışma verilerini değerlendirmek için istatistikî analizler kullanıldı. Elde edilen bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen güdüleme uygulamasının artan öğrenci güdülenmişliği ile sonuçlandığını ortaya koydu; bu da sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde etmesini sağladı.

McEown ve Takeuchi (2014), bir üniversite öğretmeni ve 222 üniversite öğrencisi üzerinde bir çalışma yürüttü. Çalışmanın amacı, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda bir dönem boyunca güdüleme stratejilerinin etkinliğinde ne tür değişimler meydana geldiğini incelemektir. Kullanılan her bir strateji için, öğretmenlerin öğrencilerin güdülenme düzeylerini etkilemede ne kadar etkili olduklarını belirlemek amacıyla iki ölçüt temelinde öğrenciler iki gruba ayrıldılar. Bu iki ölçüt, öğrencilerin İngilizce yeterlikleri ve başlangıçtaki güdülenme yoğunluk düzeyi idi. Bu iki ölçüt temelinde, öğrenciler iki gruba ayrıldı: Grup A) İngilizce yeterlikleri yüksek ve başlangıç güdülenme yoğunlukları yüksek olanlar ve B) İngilizce yeterlikleri düşük ve başlangıç güdülenme yoğunlukları düşük olanlar. Elde edilen sonuçlar, iki güdüleme stratejisi dışında, grupların dönem boyunca öğretmenler tarafından strateji kullanım sıklığı ile öğrenci güdülenmesi arasındaki ilişki bağlamında benzer bir trend göstermediklerini ortaya koymuştur.

Wong (2014), 10 tane İngilizce öğretmeni ve 900 tane İngilizce öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen gözlemler temelinde, Çin’de İngilizce sınıflarında kullanılan bazı güdüleme stratejilerini inceledi. Güdüleme stratejilerinin etkinliği, üç farklı araştırma aracı kullanılarak ölçüldü: araştırmacı tarafından yürütülen ders gözlemleri, ders sonrasında öğretmen değerlendirme ölçeği ve bir öğrenci güdüleme anketi. Bu araçlar vasıtasıyla toplanan veriler analiz edildi. Yapılan analizler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sadece 6 tane stratejinin etkin olduğunu düşündüklerini ortaya koydu. Bunların başında da ödül vermek gelmekteydi.

Henry ve Thorsen (2018), öğretmen ile olan ilişkilerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme güdülenmişlikleri üzerinde etkili olduğu ancak kişisel arası etkileşimlerin güdülenmiş davranışı nasıl desteklediği yönünde çok az bilgiye sahip olduğu temelinde, öğretmen öğrenci etkileşiminin gerçekleştiği anları ve bunların öğrenci ilgisi ve güdülenmesi üzerindeki etkilerini incelemek için bir durum çalışması gerçekleştirdiler. İki farklı sınıfta gözlemler gerçekleştirildi ve çalışmanın odağında yer alan öğretmen ile görüşmeler yapıldı. Veriler, bir gömülü kuram etnografisi yaklaşımı kullanılarak analiz edildi. Elde edilen bulgular, yakın kişisel etkileşimlerin ve bunların yarattıkları etkilerin, yeni gelişmekte olan öğretmen öğrenci etkileşimi ile olgunlaşmış öğretmen öğrenci etkileşimi arasında farklılık gösterdiğini ortaya koydu. Yeni gelişmekte olan ilişkilerde, etkileşim anlarının ilgi ve güdülenme üzerinde hemen etkisi olduğu bulunurken, olgunlaşmış olan ilişkilerde öğrenme davranışı üzerindeki etkilerin daha az belirgin olduğu ve daha bilinçsiz güdülenme süreçlerini içerdiği ortaya çıkmıştır.

1.2.6. Sonuç

Yabancı dil öğretiminde motivasyon alanında yapılan çalışmalar, 1990'lı yılların başına kadar büyük oranda Gardner'ın sosyal-psikolojik yaklaşımı tarafından yönlendirilmiştir. 1990'lı yılların başlarında Gardner'ın sosyal-psikolojik yaklaşımının yabancı dil öğretiminde motivasyonu açıklamada yetersiz olduğu yönünde eleştiriler dile getirilmeye başlanmıştır. Gardner'ın sosyal-psikolojik yaklaşımının, psikoloji alanında ortaya konulmuş olan yeni kavramlar ile zenginleştirilmesi ve sınıf ortamında var olan motivasyon kaynaklarına daha fazla odaklanması gerektiği vurgulanmaya başlamıştır. Ortaya konulan bu görüşler temelinde, ilk olarak yabancı dil öğretimi ortamlarında motivasyonu daha iyi açıkladığı iddia edilen bir kuramsal çerçeve Dörnyei tarafından önerilmiştir. Bu çerçeve kapsamında sınıf ortamında yer alan motivasyon kaynakları somut bir biçimde ortaya konulmuştur ve kaynakların etkin bir biçimde kullanılabilmesini sağlayacak olan güdüleme stratejileri önerilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde motivasyonun diğer bir kuramsal çerçevesi, Williams ve Burden (1997, s.140) tarafından sunulmuştur. Bu modelde de, motivasyon çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir ve güdülenmeyi etkileyen faktörler içsel ve dışsal olarak sınıflandırılmıştır. Bu içsel ve dışsal faktörler kapsamında da, bazı güdüleme

stratejileri önerilmiştir. Diğer bir model, Dörnyei ve Otto tarafından sunulmuştur. Bu, içinde güdüleme stratejilerinin farklı aşamalarda incelendiği süreç odaklı bir modeldir. Bu modele göre, güdülenme seviyesi sürekli sabit bir düzeyde değildir. Süreç içerisinde değişiklik gösterir. Bu değişikliğin olumlu yönde olması için, güdüleme stratejileri kullanılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek olan güdüleme stratejilerine dair daha kapsamlı bir çerçeve Dörnyei tarafından 2001 yılında sunulmuştur. Bu model dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, temel motivasyon şartlarının yaratılması, başlangıç motivasyonunun yaratılması, yaratılan motivasyonun sürdürülmesi ve korunması ve öğrencileri geriye dönük olumlu öz-değerlendirme yapmaları yönünde teşvik edilmesidir. Bu dört boyut kapsamında, Dörnyei 100'den fazla güdüleme stratejisi önermiştir. Ancak bu kadar çok güdüleme stratejisinin tamamını kullanmanın mümkün ve mantıklı olmadığını; hedef kültüre bağlı olarak bunların içinde en etkin olanlarının belirlenip, uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Farklı kültürel ortamlarda, hangi güdüleme stratejilerinin en etkin olacağını belirlemek için çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, bazı strateji gruplarının (örneğin, öğretmen davranışları) kültürel bağlamdan bağımsız bir biçimde önemli olarak algılandığını, buna karşın diğer bazı strateji gruplarına (örneğin, öğrencinin öz güvenini artırma) yönelik önem algılarının kültürel bağlama göre değişiklik arz ettiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kültürel ortamda, hangi güdüleme stratejilerinin Türkçenin öğrenilmesine en büyük katkıyı sunabileceğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bir sonraki bölümde, bu çalışmada kullanılan araştırma yaklaşımı ve araçları ele alınacaktır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını tespit etmek için kullanılacak bir öğretmen güdüleme stratejileri ölçeği geliştirmektir. Ayrıca araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik algılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi de amaçlamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda yöntem bölümünde, verilerin toplandığı çalışma grubu, ölçek geliştirmenin aşamaları, bu kapsamda yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) detayları sunulmuştur. Son olarak da elde edilen veriler kullanılarak güdüleme stratejilerine yönelik katılımcıların önem algılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin analizi açıklanmıştır.

2.1.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmada iki farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen veriler AFA için, ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler DFA için kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri, Yunus Emre Enstitüsüne bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuş olan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde ilgili alan yazında ölçek geliştirmek için önerilen sayılardan yararlanılmıştır. Faktör analizi için 100 katılımcı zayıf, 200 katılımcı yeterli, 300 katılımcı iyi, 500 katılımcı çok iyi ve 1000 ve üzeri katılımcı mükemmel olarak tanımlanmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.206). Tabachnick and Fidell (2012, s.613), katılımcı sayısının en az 300 olmasının uygun olacağını ifade etmektedir.

Dörnyei (2007, s.99), en az 100 katılımcının olması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı sayısının madde sayısına göre belirlenmesi gerektiğine yönelik görüşler de vardır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün var olan madde sayısının 4 ya da 5 katı olması gerektiğine dair görüşler alan yazında ifade edilmiştir (Floyd ve Widaman, 1995, s.289; Özcan ve Balyer, 2013, s.139). Alan yazında sunulan bu bilgiler ışığında, araştırma kapsamında gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 361 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcılardan 141 tanesi Türkiye’de çeşitli üniversitelerde ve Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri; 220 tanesi ise Gaziantep il merkezinde yer alan Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerdir. Bu katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *AFA İçin Ölçek Uygulanan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Değişken	Düzyey	n	%
Yaş	20-25	120	33,2
	26-30	138	38,2
	31-35	47	13
	36-40	28	7,8
	41-45	12	3,3
	46 ve üzeri	16	4,4
Cinsiyet	Erkek	159	44
	Kadın	202	56
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	95	26,3
	Türk Dili ve Edebiyatı	68	18,8
	Çağdaş Türk Lehçeleri	8	2,2
	İngilizce Öğretmenliği	36	10
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	5	1,4
	Sınıf Öğretmenliği	140	38,8
	Almanca Öğretmenliği	9	2,5
Sahip olunan son akademik derece	Lisans	270	74,8
	Yüksek Lisans	71	19,7
	Doktora	20	5,5
Öğretmenlik yapma süresi	1 yıldan daha az	45	12,5
	1-5 yıl	227	62,9
	6-10 yıl	34	9,4
	11-15 yıl	21	5,8
	16-20 yıl	17	4,7
	21 yıl ve üzeri	16	4,4
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi	1 yıldan daha az	103	28,5
	1-5 yıl	225	62,3
	6-10 yıl	26	7,2
	11-15 yıl	4	1,1
	16-20 yıl	2	0,6
	21 yıl ve üzeri	1	0,3
Çalışılan kurum	Milli eğitime bağlı okul	220	60,9
	Üniversite	86	23,8
	Özel bir öğretim kurumu	55	15,2
Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu	7-10 yaş	101	28
	11-14 yaş	96	26,6
	15-18 yaş	31	8,6
	19 ve üzeri	133	36,8

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin %33,2’si 20-25 yaş grubunda, %38,2’si 26-30 yaş grubunda, %13’ü 31-35 yaş grubunda, %7,8’i 36-40 yaş grubunda, %3,3’ü 41-45 yaş grubunda ve %4,4’ü 41 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadırlar. Katılımcıların %44’ü erkek ve %56’sı kadındır. Katılımcıların %26,3’ü Türkçe Öğretmenliği bölümünden, %18,8’i Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, %2,2’si Çağdaş Türk Lehçeleri bölümünden, %10’u İngilizce Öğretmenliği bölümünden, %1,4’ü İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden, %38,8’i Sınıf Öğretmenliği bölümünden ve %2,5’i de Almanca Öğretmenliği bölümünden mezun olmuşlardır. Katılımcıların %74,8’i lisans, %19,7’si yüksek lisans ve %5,5’i doktora derecelerine sahiptirler. Katılımcıların %12,5’i 1 yıldan daha az bir süreden beri öğretmenlik yapmaktadır, %62,9’u 1-5 yıldır, %9,4’ü 6-10 yıldır, %5,8’i 11-15 yıldır, %4,7’si 16-20 yıldır ve %4,4’ü 21 yıl ve üzeri bir süreden beri öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların %28,5’i Türkçeyi 1 yıldan daha az bir süre yabancı dil olarak öğretmektedir ya da öğretmiştir, %62,3’ü 1-5 yıl, %7,2’si 6-10 yıl, %1,1’i 11-15 yıl, %0,6’sı 16-20 yıl ve %0,3’ü 21 yıl ve üzeri bir zaman Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmektedir ya da öğretmiştir. Katılımcıların %60,9’u Milli Eğitime bağlı okullarda çalışmaktadır, %23,8’i Üniversitelerde ve %15,2’si de Özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Katılımcılar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grupları incelendiğinde, %28’inin 7-10 yaş, %26,6’sının 11-14 yaş, %8,6’sının 15-18 yaş ve %36,8’inin 19 ve üzeri yaş grubunda yer aldıkları görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise, 260 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcılardan 127 tanesi Türkiye’de çeşitli üniversitelerde ve Kırgızistan’da Manas Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri ve 133 tanesi ise Gaziantep iline bağlı Nizip ilçesinde bulunan Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerdir. Bu katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: DFA İçin Ölçek Uygulanan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Düzyey	n	%
Yaş	20-25	77	29,6
	26-30	87	33,5
	31-35	40	15,4
	36-40	19	7,3
	41-45	17	6,5
	46 ve üzeri	20	7,7
Cinsiyet	Erkek	89	34,2
	Kadın	171	65,8
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	68	26,2
	Türk Dili ve Edebiyatı	89	34,2
	Çağdaş Türk Lehçeleri	5	1,9
	İngilizce Öğretmenliği	7	2,7
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	0,8
	Sınıf Öğretmenliği	81	31,2
	Almanca Öğretmenliği	8	3,1
Sahip olunan son akademik derece	Lisans	152	58,5
	Yüksek Lisans	71	27,3
	Doktora	37	14,2
Öğretmenlik yapma süresi	1 yıldan daha az	36	13,8
	1-5 yıl	123	47,3
	6-10 yıl	47	18,1
	11-15 yıl	18	6,9
	16-20 yıl	14	5,4
	21 yıl ve üzeri	22	8,5
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi	1 yıldan daha az	70	26,9
	1-5 yıl	139	53,5
	6-10 yıl	31	11,9
	11-15 yıl	11	4,2
	16-20 yıl	4	1,5
	21 yıl ve üzeri	5	1,9
Çalışılan kurum	Milli eğitime bağlı okul	144	55,4
	Üniversite	110	42,3
	Özel bir öğretim kurumu	6	2,3
Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu	7-10 yaş	88	33,4
	11-14 yaş	46	17,7
	15-18 yaş	14	5,4
	19 ve üzeri	112	43,1

Tablo 2’de görüldüğü gibi, DFA yürütmek için gerekli verileri toplamak amacıyla ölçek uygulanan katılımcıların %29,6’sı 20-25 yaş grubunda, %33,5’i 26-30 yaş grubunda, %15,4’ü 31-35 yaş grubunda, %7,3’ü 36-40 yaş grubunda, %6,5’ü 41-45 yaş grubunda ve %7,7’si 41 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadırlar. Katılımcıların %34,2’si erkek ve %65,8’i kadındır. Katılımcıların %26,2’si Türkçe Öğretmenliği bölümünden, %34,2’si Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, %1,9’u’si Çağdaş Türk Lehçeleri bölümünden, %2,7’si İngilizce Öğretmenliği bölümünden, %0,8’i İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden, %31,2’si Sınıf Öğretmenliği bölümünden ve %3,1’i de Almanca Öğretmenliği bölümünden mezun olmuşlardır. Katılımcıların %58,5’i lisans, %27,3’ü yüksek lisans ve %14,2’si doktora derecelerine sahiptirler. Katılımcıların %13,8’i 1 yıldan daha az bir süreden beri öğretmenlik yapmaktadır, %47,3’ü 1-5 yıldır, %18,1’i 6-10 yıldır, %6,9’u 11-15 yıldır, %5,4’ü 16-20 yıldır ve %8,5’i 21 yıl ve üzeri bir süreden beri öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların %26,9’u Türkçeyi 1 yıldan daha az bir süre yabancı dil olarak öğretmektedir ya da öğretmiştir, %53,5’i 1-5 yıl, %11,9’u 6-10 yıl, %4,2’si 11-15 yıl, %1,5’i 16-20 yıl ve %1,9’u 21 yıl ve üzeri bir zaman Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmektedir ya da öğretmiştir. Katılımcıların %55,4’ü Milli Eğitime bağlı okullarda çalışmaktadır, %42,3’ü Üniversitelerde ve %2,3’ü de Özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Katılımcılar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grupları incelendiğinde, %33,4’ünün 7-10 yaş, %17,7’sinin 11-14 yaş, %5,4’ünün 15-18 yaş ve %43,1’inin 19 ve üzeri yaş grubunda yer aldıkları görülmektedir.

2.1.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu bir ölçek geliştirme çalışmasıdır ve ölçek maddelerinin geliştirilebilmesi için veri toplanmasına ihtiyaç vardır. Veri toplamak için kullanılan, alan yazın taraması, açık ve kapalı uçlu sorular, görüşmeler, gözlemler, vaka incelemesi, hatıralar ve eylem araştırması gibi çeşitli yöntemler bulunmaktadır (Şeker, 2013, s.143). Bu çalışmada bu yöntemlerden alan yazın taraması ve görüşmeler seçilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin güdüleme stratejilerinin kullanılmasına yönelik önem algılarını belirlemek için geliştirilen ölçek aşağıdaki basamaklar takip edilerek geliştirilmiştir;

- 1) Araştırılan konu için alan yazın taraması.
- 2) Görüşmelerin yapılması.
- 3) Madde havuzunun oluşturulması.
- 4) Havuzda yer alan maddelerin uzman görüşüne sunulması.
- 5) Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması ve taslak ölçeğin oluşturulması.
- 6) Açımlayıcı faktör analizlerinin yürütülmesi.
- 7) Doğrulayıcı faktör analizinin yürütülmesi.

Bu adımlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.2.1. Araştırılan Konu için Alan Yazın Taraması

Ölçek maddelerinin geliştirilmesi için motivasyon ve özellikle güdüleme stratejileri ile ilgili ortaya konulmuş alan yazın taranmıştır. Öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu uygulamaların öğrenenleri güdülemede oynadığı rolün farkında olan araştırmacılar ve uygulamacılar, öğretmenin kullanımına sunmak için güdüleme teknikleri tasarlamışlar ve ortaya koymuşlardır (Dörnyei, 1994; Dörnyei ve Csizer, 1998; Dörnyei, 2001; Oxford ve Shearin, 1994; Ruesch ve diğerleri, 2011; William ve Burden,1997). Bu çalışmaların içinde Dörnyei tarafından 2001 yılında ortaya konulmuş olan güdüleme stratejileri çerçevesi, güdüleme stratejilerini en kapsamlı biçimde ortaya koyan çerçevedir. Bu yüzden güdüleme stratejileri ile ilgili olarak yapılan pek çok çalışma, Dörnyei tarafından ortaya koyulmuş olan bu çerçeve temelinde yürütülmüştür (Alshehri, 2013; Cheng ve Dörnyei, 2007; Deniz, 2010; Guilloteaux and Dörnyei, 2008; Movskovsky ve diğerleri, 2012; Sarıyer, 2008). Bu çalışmada da, alan yazındaki diğer güdüleme stratejileri çerçevelerinden de yararlanılmış olmasına karşın, temel alınan çerçeve Dörnyei (2001) tarafından ortaya konulmuş olan çerçevedir.

2.1.2.2. Görüşmelerin Yapılması

Ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçek maddelerinin geliştirilmesi için kullanılan yaklaşımlardan birisi de görüşmeler yapmaktır (Şeker, 2013, s.143). Bu çalışmada da alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuş olan madde havuzuna yabancı dil olarak

Türkçe öğreten ya da öğretmiş olan öğretmenlerin görüşleri temelinde yeni maddelerin eklenip eklenemeyeceğini tespit etmek için, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ya da öğretmiş olan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalıştığı için, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde yabancılara Türkçe öğretmek ile sorumlu olan Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) yabancılara Türkçe öğreten ya da öğretmiş olan toplam altı öğretim görevlisi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretim görevlilerinin tamamı Türkçeyi ana dili olarak kullanmaktadır. Etik kurallar çerçevesinde katılımcıların kimliklerinin gizliliğinin korunması amacıyla her bir katılımcıya A1, A2,, A6 biçiminde kodlar atanmıştır. Görüşme katılımcıları ile ilgili demografik bilgiler aşağıda Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3: *Görüşme Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler*

Görüşme yapılan katılımcı	Yaş	Branş	Toplam yabancı dil öğretme tecrübesi	Toplam yabancı dil olarak Türkçe öğretme tecrübesi	Sahip olunan en son akademik derece
A1	38	İngilizce	17 Yıl	4 Ay	Yüksek lisans
A2	52	İngilizce	22 Yıl	2 Yıl	Yüksek lisans
A3	49	Fransızca	22 Yıl	8 Yıl	Lisans
A4	40	Türkçe	6 Yıl	6 Yıl	Lisans
A5	40	İngilizce	17 Yıl	1 Yıl	Yüksek lisans
A6	49	İngilizce	23 Yıl	5 Yıl	Yüksek lisans

Altı öğretim görevlisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde kullanılan görüşme formu, alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuş olan 11 başlık altında toplanmış olan 109 maddelik madde havuzu temelinde geliştirilmiştir. Görüşme formu, birisi Türkçe öğretimi, birisi İngilizce öğretimi ve bir diğeri de ölçme değerlendirme alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Bu kişilerden Türkçe öğretimi alanında uzman olan öğretim üyesi, birkaç basit değişiklik önerisinde bulunmuştur. Bu öneriler doğrultusunda yapılan küçük

değişiklikler sonrasında görüşme formuna 14 maddelik son hali verilmiştir. Geliştirilen 14 maddelik görüşme formu Ek 1’de verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış olan görüşmeler, 2017 yılının Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların çalıştıkları kurumdaki odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış, istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları ve görüşmelerin ses kayıtlarının alınacağı hatırlatılmış ve katılımcılardan Görüşme Gönüllü Katılım Formunu imzalamaları talep edilmiştir. Görüşme Gönüllü Katılım Formu Ek 2’te verilmiştir. Her bir görüşme, 10 ila 15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcılara düşüncelerini ve tecrübelerini açıklayabilmeleri için fırsat sunulmuştur. Çalışmanın konusu onlara açıklanmış ve dil sınıflarında kullanılacak güdüleme stratejileri hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve temel görüşme süreci hakkında verilen kısa bir bilgilendirme ile başlamıştır. Katılımcılara görüşmelerden elde edilen bilgilerin gizli tutulacağı söylendikten sonra imzalamaları için gönüllü katılım formu verilmiştir. Önce demografik verilere yönelik birkaç soru sorulmuş ve daha sonra görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kaydı yapılmıştır. Her bir görüşme, katılımcıya ayırdığı zaman ve göstermiş olduğu iş birliği için teşekkür edilerek sonlandırılmıştır.

Ses kaydı alınmış olan görüşmeler, daha sonra araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmelerin ses kayıtları silinmiştir. Yazıya aktarılan görüşme verileri üzerinde MS Word yardımıyla içerik analizi yapılmıştır. Ancak yapılan inceleme sonucunda mevcut madde havuzuna eklenebilecek yeni bir madde yazımına ihtiyaç olmadığı gözlenmiştir. Yazıya aktarılmış görüşmeler Ek 3’de verilmiştir.

2.1.2.3. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun geliştirilmesi için üç ana kaynağın kullanılması planlanmıştır. Bunlardan ilki, Dörnyei (2001) tarafından gerçekleştirilmiş olan, yabancı dil öğretim sınıflarında kullanılan güdüleme stratejileri çerçevesidir. İkinci olarak Türkçeyi yabancı

dil olarak öğreten ya da öğretmiş olan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşme verileridir. Bu görüşmelerin temel amaçlarından bir tanesi, bağlama özgü bir güdüleme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesini sağlamaktır. Ancak yapılan görüşmelerin analizlerinden elde edilen sonuçlar, Dörnyei (2001) tarafından sunulmuş olan çerçeve içinde yer alan güdüleme stratejileri gruplandırmaları dışında yeni bir güdüleme stratejisine işaret etmediği için görüşmelerin madde havuzuna bir katkısı olmamıştır. Üçüncü olarak, yabancı dil öğretiminde güdüleme stratejileri alanında daha önce yapılmış olan çalışmalardan yararlanılmıştır (Cheng ve Dörnyei, 2007; Dörnyei ve Csizer, 1998). Dörnyei (2001) tarafından ortaya koyulmuş olan güdüleme stratejileri çerçevesinin tercih edilme nedeni, bu çerçevenin yabancı dil öğretiminde motivasyon alanında ortaya koyulmuş ve Dörnyei (2001) tarafından yabancı dil sınıflarında uygulanabilir hale getirilmiş olan kuramların çoğunun bir sentezini içermesidir. Bu kaynaklardan yararlanılarak 109 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler, 11 başlık altında toplanmıştır. Oluşturulan bu madde havuzu EK 4’de verilmiştir.

2.1.2.4. Havuzda Yer Alan Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması

Madde havuzu oluşturulduktan sonra atılması gereken adım, havuzda yer alan maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamaktır. Kapsam geçerliliği, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği ve kapsamı ile ilgilidir. Bu amaçla havuzdaki maddeler çalışma konusunda bilgi sahibi olan bir grup uzmanın görüşüne sunulur. Uzmanlar tarafından gerçekleştirilen madde incelemeleri, kapsam geçerliliğinin geliştirilmesine birkaç yönden katkı sağlamıştır.

İlk olarak, uzmanlar tarafından yapılan inceleme, incelenen olgu ile ilgili çalışmada yapılan tanımlamanın geçerliliğinin derecesine dair delil ortaya koyar. Bu sebeple değerlendirme yapacak olan uzmanlardan her bir maddenin ölçülmek istenilen yapı ile ne kadar ilgili olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir.

Uzmanlardan ayrıca maddelerin uygunluklarının yanı sıra, anlamlılıklarını da değerlendirmeleri istenmiştir. Bir maddenin içeriği, ölçülmek istenilen yapı ile ilgili olabilir ancak ifade edilmiş biçimi yanlış olabilir. Bu madde güvenilirliğine zarar verebilecek bir durumdur bu yüzden uzmanlardan anlaşılması zor ve yazımı sorunlu

maddeleri tespit etmelerini ve isterlerse yazımı sorunlu maddeler için alternatif yazılımlar önermelerini istenmiştir (DeVellis, 2003, s.86).

Bu çalışma kapsamında, oluşturulan havuzda yer alan maddeler, 3 tanesi ölçme değerlendirme alanında, 1 tanesi Türkçe öğretimi alanında ve 2 tanesi de İngilizce öğretimi alanında uzman olan toplam 6 uzman görüşüne sunulmuştur.

2.1.2.5. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Gerekli Düzenlemelerin Yapılması ve Taslak Ölçeğin Oluşturulması.

Uzmanlardan alınan geri bildirimler temelinde, bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Dörnyei'nin güdüleme stratejileri çerçevesine göre ilk aşamada maddeler için üst başlıklar belirlenmiştir. Ancak uzman görüşleri sonrasında, Rahat ve Destekleyici Sınıf Ortamı başlığı altında yer alan maddelerden bazıları çıkarılmış ve geriye kalan maddelerin Uygun Öğretmen Davranışları ve Öğrenmeyi Zevkli ve İlgi Çekici Kılmak başlıkları altında yer alabileceğine karar verilmiş ve böylece Rahat ve Destekleyici Sınıf Ortamı başlığı ölçekten çıkarılmıştır. Öğretim Materyallerini Öğrenciler İle İlgili Kılmak başlığı altında yer alan 4 madde, ölçekte yer alan diğer bazı maddeler ile benzer anlamlar ifade ettikleri için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece Öğretim Materyallerini Öğrenciler İle İlgili Kılmak başlığı da ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda 9 başlık altında toplanmış olan 69 maddeden oluşan Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları taslak ölçeği elde edilmiştir.

Ölçek, “hiç önemli değil, çok önemli değil, önemli değil, önemli ve çok önemli” kategorilerinden oluşan 5’li Likert tipinde bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Likert tipi ölçeklerde beş kategorinin seçilmesi kategoriler arasında farkın belirginleştirilmesine katkı sağlamakta ve böylece güvenilirliği artırmaktadır (Erkuş, 2003, s. 167). Ölçekte yer alan ifadelerin hepsi olumlu ifadelerdir ve puanlamaları “hiç önemli değil” seçeneğinden “çok önemli seçeneğine” doğru 1, 2, 3, 4, 5, şeklinde yapılmaktadır. Ölçeğin başına katılımcılara ait bazı demografik bilgileri elde etmek için, kişisel bilgiler bölümü, Bölüm 1 adıyla eklenmiştir. Öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını belirlemeyi amaçlayan 69 maddenin yer aldığı bölüm, Bölüm 2 olarak

adlandırılmıştır. Bu şekilde son hali verilen Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları taslak leği Ek 5’de verilmiştir.

2.1.2.6. Açımlayıcı Faktör Analizi

Ek 5’te verilmiş olan 69 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizine tabi tutulması gerekmektedir. Bu faktör analizini yürütebilecek verileri elde etmek için, lek Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 365 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 4 tanesi eksik bilgiler içerdiği için çalışma kapsamına alınmamıştır. Geriye kalan 361 ölçekten 149 tanesi Türkiye’de çeşitli niversitelerde (Yunus Emre Enstitüsü de dahil) yabancı dil olarak Türkçe öğreten ğretim görevlilerine (online ve yüz yüze uygulama biçiminde); 212 tanesi ise Gaziantep il merkezinde yer alan Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere yüz yüze olarak uygulanmıştır.

Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, faktör analizinin yürütülmesi için SPSS 20 Program Paketine aktarılmıştır. SPSS’e aktarılmış olan veriler üzerinde, alan yazında önerilmiş olan adımlar (Field, 2013, s.683; Pallant, 2011, s.182; okluk ve diğerleri, 2016, s.211) takip edilerek açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda ilk olarak, veri yapısının açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için KMO ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir.

Bu iki sayıltının karşılanması üzerine, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesine ortak varyans (Communalities) sonuçlarının değerlendirilmesi ile devam edilmiştir. Ortak varyans değerleri Ek 6’da verilmiştir.

Bir sonraki adımda, verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığına karar vermek için, Ek 7’de verilmiş olan korelasyon matrisi gözden geçirilmiştir. Bu matriste değişkenler arasındaki korelasyonlar gösterilmektedir. Burada karşılaşılabilecek iki olası problem vardır. Bunlardan birincisi .30’un altında değere sahip olan korelasyonlar. Bir diğerisi ise, .90’nın üstünde değere sahip olan korelasyonlar.

Faktör ıkarma, bir dizi değişken arasındaki karşılıklı ilişkileri en iyi bir biçimde temsil eden en küçük faktör sayısının belirlenmesini içerir. Bu sayıyı belirlemek araştırmacıya kalmıştır çünkü bir birleri ile çatışan gereklilikler arasında bir dengeyin bulunması

gerekir. Yani mümkün olan en az faktör ile basit bir çözüm bulmak ve orijinal veri setinde yer alan varyansın mümkün olan en fazla oranını açıklamak gerekmektedir. (Pallant, 2011, s.183). En uygun faktör sayısının belirlenmesinde araştırmacıya yardımcı olabilecek bazı teknikler vardır. Bunlar Kaiser kriteri ve yamaç birikinti grafiğidir.

Kaiser kriteri, sadece öz değeri (eigenvalue) 1.0 ve üzerinde olan faktörlerin daha detaylı incelemeler için tutulmasını ön görmektedir. Bir faktöre ait olan öz değer, bu faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarını temsil etmektedir. En uygun faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem de yamaç birikim grafiğidir. Bu yaklaşımda faktörlerin öz değerleri bir grafik üzerinde bir eğri biçiminde gösterilir. Burada grafikte yer alan eğrinin yön değiştirip yatay bir duruma geçiş noktasına bakılır. Bu noktanın üstünde kalan faktörlerin tamamının daha detaylı incelemeler için tutulması ön görülür (Pallant, 2011, s.184).

Faktör çıkarma için kullanılan çeşitli yaklaşımlar vardır; bu yaklaşımların içinde en yaygın kullanılanlar Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) ve Temel Eksen Faktör Analizidir (Principal Axis Factoring) (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.636-636). Bu çalışmada Temel Eksen Faktör Analizi kullanılmıştır.

Hangi faktör çıkarma yöntemi kullanılırsa kullanılsın, döndürme işlemine tabi tutulmadığı sürece faktör çıkarmanın sonuçlarını yorumlamak oldukça zordur. Faktör çıkarma işleminden sonra, elde edilen çözümün yorumlanabilirliğini ve bilimsel olarak kullanılabilirliğini geliştirmek için döndürme işlemi gerçekleştirilir. Döndürme işlemi gerçekleştirilmeden önce dik (orthogonal) döndürmenin mi yoksa eğik (oblique) döndürmenin mi tercih edileceğine karar verilmesi gerekir. Eğer araştırmacı faktörler arasında bir ilişki olmadığını düşünüyorsa, dik döndürme tercih edilir. Eğer araştırmacı faktörler arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorsa, eğik döndürme tercih edilir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.638). Bu çalışmada, faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğü için eğik döndürme uygulanmıştır. Bu amaçla eğik döndürme yöntemlerinden “Direct Oblimin” kullanılmıştır.

Nihai ölçeği elde etme sürecinde hangi maddelerin ölçekte bırakılıp hangi maddelerin ölçekten çıkarılacağına karar vermek için şu kriterler dikkate alınmıştır. Eğer bir maddenin faktör yük değeri düşük ise, bu onun ilgili faktör ile olan ilişkisinin zayıf

olduğunu göstermektedir. Alan yazında, yaygın olarak kabul görmüş olan görüş, bir maddenin faktör yük değerinin en az .30 olması gerektiği yönündedir. Buna karşın bunun 0.40 olması gerektiği yönünde görüş belirtenler de vardır (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.194). Yorumlanacak yük büyüklüğü için kesme noktasının belirlenmesi araştırmacının kendi tercihinde olan bir şey olduğu için (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.649), bu çalışmada alan yazında verilen rakamlar da dikkate alınarak bir maddenin bir faktör içinde kalabilmesi için faktör yük değerinin en az .35 olması gerektiği kabul edilmiş, bunun altında faktör yük değerine sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, birden fazla faktör altında .32'ten daha fazla yüklenen, ve yükleri arasındaki fark 0.05'ten daha az olan maddeler binişik maddeler olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2106, s.233). Çok faktörlü analizlerde binişik ve yük değeri düşük olan maddeler tek tek değil de toplu olarak eksiltilebilir.

Yukarıda bahsedilen kriterler doğrultusunda madde eksiltme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çok maddeli ölçeklerde güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) kullanılarak ölçülür. Bir ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olması gerekir. Ancak kısa ölçeklerde; 3-4 maddeden oluşan, yüksek güvenilirlik katsayısı elde etmek zor olabilir. Böyle bir durumda, .60'lık bir güvenilirlik katsayısı da kabul edilebilirdir (Dörnyei, 2007, s.207). Bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Alguları Ölçeğinin güvenilirliğinin belirlenmesi için, ölçeğin tamamı ve her bir faktör için güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizden elde edilen sonuçlara, "Bulgular Bölümünde" yer verilmiştir.

2.1.2.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanmış ve sınırlandırılmış olan bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılması önerilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.275). Bu yüzden bu çalışmada, Açımlayıcı Faktör Analizi ile elde edilmiş olan 28 maddelik ve altı faktörlü GSYÖA ölçeğinin, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı

Faktör Analizi kullanılarak geliştirilen GSYÖA ölçeği için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, yine yabancı dil olarak Türkçe öğreten 260 öğretmen üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Bu 260 öğretmenden, 116 tanesi Türkiye’de çeşitli üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri ve özel kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, 144 tanesi ise Gaziantep ili Nizip ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten 260 öğretmenden toplanan veriler, bilgisayar ortamında SPSS 20 Program Paketine girilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi MPlus Programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemiyle doğrulayıcı faktör analizine tabii tutulacak verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağlaması gerekmektedir. Ancak bu çalışmada toplanan veriler bu varsayımı karşılamadıkları için MPlus programında kategorik veriler için normallik varsayımını gerektirmeyen WLSMV yöntemi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Burada Açımlayıcı Faktör Analizi ile elde edilmiş olan modelin uygunluğu, (χ^2) değeri ve RMSEA, TLI ve CFI uyum indeksleri ile test edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara, “Bulgular Bölümün’de” yer verilmiştir.

Bu çalışmanın bir diğer amacı da, çalışmaya katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının bazı demografik değişkenler bakımından incelenmesidir.

2.1.3. Katılımcıların Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Çalışmada, katılımcılara ait sekiz tane farklı demografik değişken hakkında veri toplanmıştır. Bu demografik değişkenler; yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, sahip olunan en son akademik derece, öğretmenlik yapma süresi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi, çalışılan kurum ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu. Katılımcıların güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının bu

demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, Doğrulayıcı Faktör Analizlerini Yürütmek için toplanan veriler kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında yanıt aranan sorulardan birisi de, güdüleme stratejileri önem algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığıdır. Bu bağlamda GSYÖA ölçeğini oluşturan altı faktör altında toplanmış olan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, çalışmanın bağımsız değişkenleri olan sekiz demografik özelliğe (yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, sahip olunan son akademik derece, öğretimlik yapma süresi, yabancı dil olarak Türkçe öğretim süresi, çalışılan kurum ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu) göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Uygulanacak istatistiksel analizin parametrik veya non-parametrik mi olacağını belirleyen en önemli unsur, verilerin yapılacak olan analizin gerekli varsayımlarını sağlayıp sağlamadığıdır. Bu amaçla ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Yürütülen normallik testi ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: *Normallik Testi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
faktör1	,317	260	,000	,480	260	,000
faktör2	,313	260	,000	,675	260	,000
faktör3	,279	260	,000	,624	260	,000
faktör4	,253	260	,000	,687	260	,000
faktör5	,247	260	,000	,700	260	,000
faktör6	,135	260	,000	,926	260	,000

Tablo 4’da görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçları, .00 düzeyinde anlamlıdır. Anlamlılık düzeyi .05 den daha küçük bir değer olduğunda verilerin normal dağılmadığı kabul edilir (İslamoğlu ve Alınalık, 2016, s.277). Bu elde edine değerler temelinde, verilerin non-parametrik testler ile analiz edilmeye uygun olduğuna karar verilmiştir.

Değişkenlerden birisi olan cinsiyet değişkeni iki kategoriden oluşmaktadır, buna karşın bağımlı değişken olan faktörler sürekli değişkendir. Bu yüzden güdüleme stratejileri önem algılarının cinsiyet değişkenine göre değişimlerini incelemek için Mann-Whitney

U Test'i kullanılmıştır. Çalışılan kurum bağımsız değişkeni, üç kategoriden oluşan bir değişkendir ancak, üçüncü kategori olan “Özel bir eğitim kurumu” kategorisinde yer alan katılımcı sayısı sadece 6 kişi olduğu için bu kategorinin analizlere dahil edilmemesine karar verilmiştir. Bu kategori çıkarılınca, geriye iki tane kategori kalmıştır. Bu yüzden çalışılan kurum değişkeni ile ilgili araştırma sorusunu cevaplamak için de Mann-Whitney U Testi gerçekleştirilmiştir. Yaş, mezun olunan bölüm, sahip olunan akademik derece, öğretmenlik yapma süresi, yabancı dil olarak Türkçe öğretme süresi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu bağımsız değişkenleri 2'den daha fazla kategoriye sahip oldukları için, ilgili araştırma sorularının cevaplanması için Kruskal-Wallis Testi yürütülmüştür.

Orijinal ölçekte yaş değişkenine ait toplam altı kategori yer almaktaydı. Ancak 4. kategori olan “36-40 yaş” grubunda 19, 5.kategori olan “41-45 yaş” grubunda 17 ve 6. kategori olan “46 ve üzeri” yaş grubunda 20 katılımcı yer aldığı için bu kategoriler “36 ve üzeri yaş” grubu diye yeniden adlandırılan 4. kategori altında toplanmıştır. Orijinal ölçekte mezun olunan bölüm değişkenine ait toplam yedi kategori yer almaktaydı. Ancak 3. kategori olan “Çağdaş Türk Lehçeleri grubunda 5, 4.kategori olan “İngilizce Öğretmenliği” grubunda 7, 5. kategori olan “İngiliz Dili ve Edebiyatı” grubunda 2 ve 7. kategori olan “Almanca Öğretmenliği” grubunda 8 katılımcı olduğu için bunlar “Diğerleri” diye yeniden adlandırılan 3. kategori altında toplanmışlardır. Orijinal ölçekte öğretmenlik yapma süresi değişkenine ait toplam altı kategori yer almaktaydı. Ancak 4. kategori olan “11-15 yıl” grubunda 18, 5.kategori olan “16-20 yıl” grubunda 14 ve 6. kategori olan “21 yıl ve üzeri” grubunda 22 katılımcı yer aldığı için bu kategoriler “11 yıl ve üzeri” grubu diye yeniden adlandırılan 4. kategori altında toplanmıştır. Orijinal ölçekte Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi değişkenine ait toplam altı kategori yer almaktaydı. Ancak 4. kategori olan “11-15 yıl” grubunda 11, 5.kategori olan “16-20 yıl” grubunda 4 ve 6. kategori olan “21 yıl ve üzeri” grubunda 5 katılımcı yer aldığı için bu kategoriler “11 yıl ve üzeri” grubu diye yeniden adlandırılan 4. kategori altında toplanmıştır. Orijinal ölçekte Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu değişkenine ait toplam dört kategori yer almaktaydı. Ancak 3. kategori olan “15-18 yaş” grubunda 14 katılımcı yer aldığı için bu katılımcıların, 46 katılımcı ile en az ikinci katılımcı sayısına sahip olan 2. kategoriye “11-14 yaş” eklenmesine karar verilmiştir ve 2. kategori “11-18 yaş” diye yeniden adlandırılmıştır.

Kruskal-Wallis Testi sonucunda anlamlı çıkan sonuçların hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını tespit etmek için post hoc testleri olarak Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır ve Tip I hatayı önlemek için elde edilen alfa değerleri üzerinde Bonferroni düzeltmesi gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyleri Bonferroni katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlar için etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için $r = z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır (Pallant, 2011, s.230).

Elde edilen bulgular bir sonraki bölüm olan “Bulgular Bölümünde” sunulmuştur.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. GSYÖA ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ İLE İLGİLİ BULGULAR

KMO ve Barlett Küresellik Testi sonucunda, KMO değeri .955 olarak bulunmuştur. Bu değer veri yapısının ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir çünkü .90 üzerindeki bir değer mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.207; Pallant, 2011, s.183). Barlett testi sonuçları incelendiğinde, analiz sonucunda ortaya çıkan ki-kare (χ^2) değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değer, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.207; Pallant, 2011, s.183).

Ortak varyans değerleri örneklemin büyüklüğünün açılımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığının ortaya konulması açısından önemli kabul edilir. Tüm ortak varyansların .60'dan büyük olmaları, örneklemin açılımlayıcı faktör analizi için mükemmel derecede yeterli olduğunu işaret etmektedir. Ortak varyanslar .50 düzeyinde olduklarında 100 ila 200 arasında katılımcıya sahip olan örneklem büyüklükleri uygun kabul edilir. Burada ortaya çıkabilecek olan en kötü sonuç, .50'in altında ortak varyans değerleridir. Bu durumda çok büyük bir örneklem büyüklüğüne gereksinim olabilir (Field, 2013, s.683). Ek 6'da verilen ortak varyans değerleri büyük oranda .50 ve üzerinde olduğu için örneklemin açılımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu kabul edilebilir.

Eğer bizim ölçek maddelerimizin aynı yapıyı ölçmesi bekleniyorsa, aralarında yüksek korelasyon olması beklenir. Bu problemin tespiti için korelasyon matrisinin .30'un altındaki değerler için gözle taranması gerekir. Diğer problem ise, maddelerin birbirleri

ile çok yüksek korelasyonlara sahip olmalarıdır. Maddelerin arasındaki korelasyonun .90'dan daha yüksek olması onların aynı şeyi ölçmekte oldukları anlamına gelmektedir. Bunun içinde korelasyon matrisinin gözle taranması gereklidir (Field, 2013, s.685). Ek 7'de verilmiş olan korelasyon matrisi incelendiğinde var olan ilişki katsayılarının büyük çoğunluğunun .30'dan daha büyük ve .90'dan daha küçük olduğu görülmektedir. Bu, elimizde var olan veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunun bir göstergesidir.

3.1.1. Faktör Çıkarma

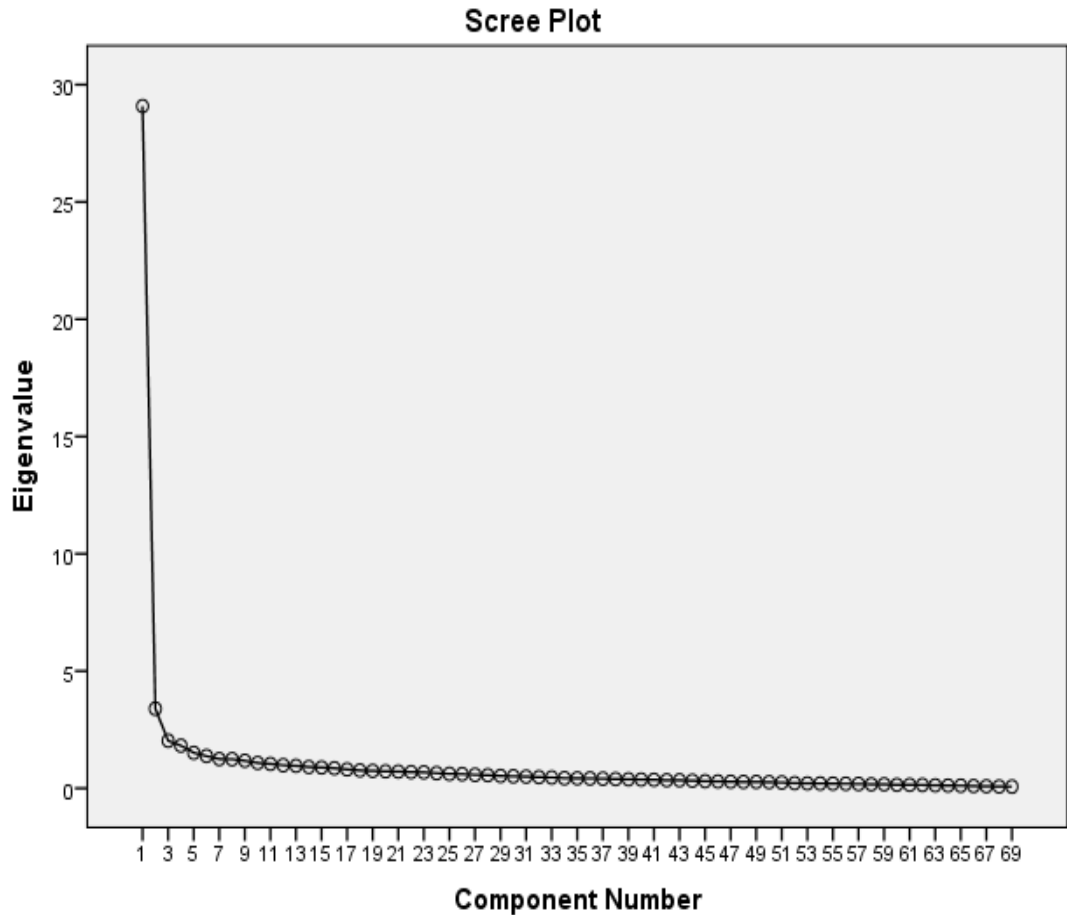
Bu çalışmada faktör çıkarma için Temel Eksen Faktör Analizi kullanılmıştır. Bu analizin döndürme işlemine tabi tutulmadan gerçekleştirilmesi sonucunda elde edilen Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained) tablosu öz değeri 1 ve 1'den yüksek olan faktörleri gösterecek biçimde Tablo 5'de verilmiştir. Tablonun tamamı Ek 8'de verilmiştir.

Tablo 5: *Açıklanan Toplam Varyans*

Faktör	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	29,087	42,155	42,155	28,703	41,599	41,599
2	3,393	4,917	47,072	2,954	4,282	45,881
3	2,031	2,944	50,016	1,612	2,336	48,216
4	1,818	2,634	52,651	1,397	2,024	50,241
5	1,515	2,196	54,847	1,123	1,628	51,869
6	1,376	1,994	56,841	,977	1,415	53,284
7	1,248	1,809	58,650	,822	1,192	54,476
8	1,241	1,798	60,448	,804	1,166	55,642
9	1,177	1,705	62,153	,730	1,058	56,700
10	1,080	1,565	63,718	,644	,934	57,634
11	1,038	1,505	65,223	,599	,868	58,502

Tablo 5'de görüldüğü gibi öz değeri 1 ve 1'den yüksek olan toplam 11 tane faktör vardır. Hangi faktörlerin tutulacağını belirlemede en yaygın kullanılan Kaiser kriteri gereğince 11 faktörün tutulması gerektiği iddia edilebilir (Zweck ve Velicer, 1986, s.434) böylece ölçeğin ilk 11 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu 11 faktör toplam

varyansın %65.223'ünü açıklamaktadır. Ancak alan yazında Kaiser kriterinin bir dezavantajı olduğu; bunun da bazı durumlarda gereğinden çok daha fazla faktörün tutulmasına yol açabileceği olduğu vurgulanmaktadır (Pallant, 2012, s.184). Bu yüzden yamaç birikinti grafiğine de bakmak yararlı olabilir. Bu çalışmada elde edilen yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Güdüleme Stratejileri Önem Algıları Ölçeği'nin Faktör Analizine İlişkin ScreePlot (Yamaç Birikinti Grafiği) Testi Sonucu

Yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü gibi 3. faktörden sonra eğim düz bir hal almıştır. Bu sonuca göre sadece ilk 3 faktörün tutulması gerektiği sonucuna varılabilir. Alan yazında kaç tane faktörün tutulması gerektiğine dair dikkate alınması gerektiği belirtilen bir diğer unsurun da, faktörlerin kuramsal olarak anlamlandırılabilmesi olduğu ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.190). Araştırmanın var olan kuramsal çerçevesi ışığında, öğretmenlerin kullanabilecekleri güdüleme stratejilerinin üç faktör altında toplanmaya uygun olmadığı düşünüldüğünden, analizlere Kaiser kriteri temelinde belirlenen 11 faktör üzerinden devam etmeye karar verilmiştir.

Döndürme işleminden sonra, maddelerin hangi faktörler altında toplandığına karar vermek için Örüntü Matrisi (Pattern Matrix) tablosunda değerler dikkate alınmalıdır. Döndürme işlemi sonrasında elde edilen 1. Örüntü Matrisi Ek 9'da verilmiştir. Maddelerin hepsinin başında, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen” ifadesi vardır. Madde eksiltme işlemi sonucunda toplam 41 madde ölçekten çıkarılmıştır. İlk yürütülen faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılan maddeler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: İlk Faktör Analizi Sonucunda Ölçekten Çıkarılan Maddeler

Düşük Yük Değerlerine Sahip Oldukları İçin Ölçekten Çıkarılan Maddeler	
Madde No	Madde
ög5	Öğrencilerin akademik ihtiyaçları için zaman ayırmalı
ög6	Öğrencilerin başarabilecekleri düzeyde yüksek beklentileri olmalı
ög14	Sınıf ortamında teknolojiden mümkün olduğunca yararlanmalı
ög21	Öğrenci gruplarının sınıf içinde ve dışında birlikte tamamlayacakları aktiviteleri öğretime dahil etmeli
ög22	Eski öğrencilerini dil öğrenme süreci ile ilgili olumlu tecrübelerini paylaşmaları için sınıfa davet etmeli
ög28	Öğrencileri öğrendiklerini ders dışında uygulamaları için teşvik etmeli
ög33	Öğrencilerinin dikkatini sahip oldukları güçlü yönler çekmeli
ög34	Öğrencilere değerlendirme kriterlerini tamamen şeffaf yapmalı
ög36	Türkçe öğrenme ile ilgili kısa ve uzun süreli hedeflere dair örnekler vermeli
ög42	Konuları ve aktiviteleri öğrencilerin tecrübeleri ile ilişkilendirmeli
ög43	Sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirerek sınıfta monotonluğu önlemeli
ög52	Her bir aktivitenin amacını açıklamalı
ög53	Öğrencilerin aktif katılımını (zihinsel ve/veya fiziksel) sağlayacak aktiviteler seçmeli
ög58	Öğrencilerin yalnız başlarına öğrenme işinin üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak için öğrenme stratejileri öğretmeli
ög59	Öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunmalı
ög60	Öğrencileri işlenen konuları öğrenebileceklerine inandırmalı
ög61	Öğrencilerin dil öğrenimini geliştirecek biçimde geri bildirimde bulunmalı
ög62	Öğrencilere geri bildirimleri zamanında vermeli
ög63	Öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir ettiğini göstermeli
ög66	Öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemeli
Binişik Maddeler Olarak Kabul Edildikleri İçin Ölçekten Çıkarılan Maddeler	
ög27	Türkçenin hayatlarında oynayacağı rolü vurgulamalı
ög29	Öğrencilere aktiviteleri tamamlamaları için yeterli zamanı sağlamalı
ög35	Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini oluşturmaları konusunda gerekli rehberliği sağlamalı
ög44	Derslerde çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanmalı
ög45	Öğrencilerin merakını artıracak aktiviteler kullanmalı

Geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yürütülmüştür. Bu ikinci analizden elde edilen 2. Örüntü Matrisi, Ek 10'da verilmiştir. 2. Örüntü Matrisinde faktör sayısı dokuzaya düşmüştür. Açıklanmış olan kriterler temelinde bu matris üzerinde de madde eksiltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu madde eksiltme işlemi sonucunda, 7. madde (Konulara hâkim olduğunu hissettirmeli), 9. madde (Sınıfta

işbirliğini teşvik etmeli), 32. madde (Gerekli çaba gösterildiğinde herkesin Türkçeyi öğrenebileceğine öğrencileri ikna etmeli) ve 40. madde (Dersin başında, dersin öğrenme hedeflerini öğrencilerle paylaşmalı) düşük yük değerine sahip oldukları için ölçekten çıkarılmıştır.

Geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Bu üçüncü analiz sonucuna elde edilen 3. Örüntü Matrisi, Ek 11’de verilmiştir. 3. Örüntü Matrisinde faktör sayısı sekize düşmüştür. Bu matris üzerinde de madde eksiltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu madde eksiltme işlemi sonucunda, 18. madde (Öğrencileri kaynaşmaları için teşvik etmeli), 31. madde (Aktivitenin nasıl yapılacağını net bir biçimde açıklamalı ve mümkünse göstermeli) ve 57. madde (Öğrencileri değerlendirmede farklı yöntemler kullanılmalı) düşük yük değerine sahip oldukları için ölçekten çıkarılmıştır. Bunlara ilaveten, 30. madde (Öğrencilerin düzeyine uygun aktivite/çalışmalar yaptırarak her öğrencinin başarıyı tatmasını sağlamalı), 46. madde (Aktiviteleri öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak planlamalı) ve 47. madde (Aktiviteleri öğrenci ilgilerini dikkate alarak planlamalı) binişik maddeler olarak kabul edildikleri için ölçekten çıkarılmıştır.

Geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Bu dördüncü analiz sonucunda elde edilen 4. Örüntü Matrisi Ek 12’de verilmiştir. 4. Örüntü Matrisinde faktör sayısı altıya düşmüştür. Bu matris üzerinde de madde eksiltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu madde eksiltme işlemi sonucunda, 55. madde (Mümkün olduğunca öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamalı) binişik olduğu için ve 56. madde de (Öğrenci öğrenmesinde kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeli) hem binişik hem de düşük yük değerine sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Bu beşinci analiz sonucunda elde edilen 5. Örüntü Matrisi Ek 13’de verilmiştir. 5. Örüntü Matrisinde de faktör sayısı 6’dır. Bu matriste eksiltmesi gereken her hangi bir madde bulunamamıştır. Altı faktör altında toplanmış olan maddeler, kuramsal yapıya uygunluk açısından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda 54. maddenin (Aktiviteleri zorlayıcı ancak başarılı olabilir kılmalı), kendisi ile kuramsal çerçevede bağlantısı olmayan “ Uyumlu Öğrenen Grubu Oluşturabilme” diye adlandırılan ve bünyesinde 17. (Öğrencilerin oturma düzenini mümkün olduğunca sık değiştirmeli bulunduran), 19.

(Öğretimin başlangıcında sınıfta uyulacak kuralları öğrenci görüşlerini de alarak net bir biçimde oluşturmalı) ve 20. (Sınıf kurallarının ihlali durumunda gerekli yaptırımları uygulamalı) maddeleri bulunduran faktör altında yer aldığı bulunmuştur. Kuramsal çerçeveye uymadığı için 54. maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Bu altıncı analiz sonucunda elde edilen 6. Örüntü Matrisi Ek 14’de verilmiştir. Bu matriste de binişik olma ve faktör yükü düşük olma kriterlerine göre eksiltilmesi gereken bir madde yoktur. Burada da elde edilen faktörler ve altında toplanmış olan maddeler kuramsal çerçeveye uygunluk açısından değerlendirilmiş ve 64. (Öğrencilerin çabalarını ödüllendirmeli) ve 65. (Öğrencileri değerlendirirken objektif sınav sonuçlarının yanında çabayı ve ilerlemeyi de dikkate almalı) maddelerin, “Öğrenmeyi İlgi Çekici ve Zevkli Kılmak” diye adlandırılan ve bünyesinde 48. (Derse eğlence ve mizah katmalı), 49. (Derslere ilgi çekici biçimde başlamalı), 50. (Sınıfta oyun tipi yarışmaları kullanılmalı) ve 51. (Öğrencilerin sıkıldıklarını hissettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle (oyun, şarkı, video, sohbet vb.) canlanmalarını sağlamalı) maddeleri bulunduran faktör altında yer aldıkları bulunmuştur. Bu yüzden 64. ve 65. maddelerinde ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Bu yedinci faktör analizi sonucunda elde edilen 7. Örüntü Matrisi Ek 15’de verilmiştir. Bu matriste 25. maddenin (Öğrencileri ana dili Türkçe olan insanlar ile iletişim kurmaları için teşvik etmeli) binişik olduğu tespit edildiği için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen 8. ve son Örüntü Matrisi aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: 8. ve Sonuncu Örüntü Matrisi

	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
ög1	,637	-,230	,035	-,016	,012	-,079
ög2	,424	-,332	,024	-,016	-,049	,045
ög3	,699	-,144	,022	,021	-,054	-,061
ög4	,495	-,015	-,127	,122	,039	,085
ög8	,655	,045	,011	-,150	-,083	,060
ög10	,501	,050	-,024	,155	,089	,082
ög11	,655	,127	-,096	-,057	-,133	-,025
ög12	,664	,035	-,146	,082	-,023	-,073
ög13	,497	,037	-,168	,119	-,059	-,057
ög15	,619	-,044	-,069	,119	-,105	,007
ög16	,560	,105	-,045	,181	,014	,098
ög17	-,041	-,032	-,063	-,005	,072	,514
ög19	,070	-,115	,047	,028	-,260	,552
ög20	,043	-,005	,043	,018	-,155	,663
ög23	,053	-,016	,021	,798	-,097	-,060
ög24	,065	-,012	-,058	,535	,059	,229
ög26	-,003	-,146	-,115	,526	-,315	-,096
ög37	,087	-,025	-,028	,089	-,671	,076
ög38	,031	-,049	-,015	,056	-,674	,128
ög39	,053	-,101	-,131	,093	-,645	-,010
ög41	,115	,002	-,288	-,009	-,444	,079
ög48	,106	-,051	-,804	,004	,083	-,024
ög49	,035	-,091	-,702	-,024	-,205	-,056
ög50	-,050	,035	-,745	,016	-,057	,098
ög51	,134	-,142	-,565	,071	-,005	,008
ög67	-,035	-,622	-,269	,045	-,063	,126
ög68	-,018	-,738	-,130	,089	-,081	,133
ög69	,074	-,447	-,110	,111	-,222	,127

Tablo 7’de görüldüğü gibi, yapılan faktör analizi sonucunda, Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin (GSYÖAÖ) altı faktör ve 28 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu altı faktör Tablo 8’de görüldüğü gibi toplam varyansın %65,230’unu açıklamaktadır. Alan yazında çok faktörlü ölçek geliştirme çalışmalarında geliştirilen ölçeğin faktörlerinin toplam varyansın %40 ila %60 arasında bir kısmını açıklamasının yeterli olduğu bildirilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.245). Bu yüzden bu çalışma kapsamında geliştirilen GSYÖA Ölçeğinin 6 faktörlü yapısının

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin güdüleme stratejileri önem algılarını ölçmek için yeterli olduğu iddia edilebilir.

Tablo 8: *Altı Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans*

Faktör	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,030	39,392	39,392	10,622	37,936	37,936
2	2,437	8,704	48,097	1,993	7,118	45,054
3	1,369	4,891	52,987	,953	3,402	48,456
4	1,262	4,507	57,494	,825	2,948	51,404
5	1,104	3,943	61,437	,664	2,370	53,774
6	1,062	3,792	65,230	,654	2,336	56,109

Ölçeği oluşturan birinci faktör, toplam varyansın %39.39'unu açıklamaktadır ve "Uygun Öğretmen Davranışları" diye adlandırılmıştır. Bu faktörün altında toplanmış olan 11 tane madde vardır (ög1, ög2, ög3, ög4, ög8, ög10, ög11, ög12, ög13, ög15, ög16). İkinci faktör, toplam varyansın %8.70'ini açıklamaktadır ve "Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi için Çizdiği Gelecek Vizyonu" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörün altında toplanmış olan 3 tane madde vardır (ög67, ög68, ög69). Üçüncü faktör, toplam varyansın %4.89'unu açıklamaktadır ve "Öğrenmeyi Zevkli ve İlgi Çekici Kılmak" diye adlandırılmıştır. Üçüncü faktörün altında toplanmış olan 4 tane madde vardır (ög48, ög49, ög50, ög51). Dördüncü faktör, toplam varyansın %4.50'sini açıklamaktadır ve "Türkçeye ve Türk Kültürüne Yönelik Olumlu Tutum ve Değer Yargıları Oluşturma" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörün altında toplanmış olan üç tane madde vardır (ög23, ög24, ög25). Beşinci faktör, toplam varyansın %3.94'ünü açıklamaktadır ve "Öğrencilerin Hedef Yönelimliliğini Artırmak" diye adlandırılmıştır. Beşinci faktör altında toplanmış olan dört tane madde vardır (ög37, ög38, ög39, ög41). Altıncı faktör, toplam varyansın %3.79'unu açıklamaktadır ve "Uyumlu Öğrenen Grubu Oluşturabilme" diye adlandırılmıştır. Altını faktör altında toplanmış olan üç tane madde vardır (ög17, ög19, ög20). Altı faktörün adları, faktörlerin altında yüklenen maddeler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 9'da ve faktör analizi sonucunda ortaya çıkan GSYÖA Ölçeğinin nihai hali de Ek 16'da verilmiştir.

Tablo 9: Faktörlerin Altında Yüklenen Maddeler

1. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör Yük Değerleri
Faktör adı: Uygun Öğretmen Davranışları	
Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen	
ög1. Türkçeyi öğretme istekliliğini göstermeli	.637
ög2. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinin kendisi için önemli olduğunu göstermeli	.424
ög3. Öğrencilere birer birey olarak değer verdiğini hissettirmeli	.699
ög4. Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içinde olmalı	.495
ög8. Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamaktan kaçınmalı	.655
ög10. Hata yapmanın dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu vurgulamalı	.501
ög11. Öğrenci için aşağılayıcı olarak görülebilecek davranışlardan kaçınmalı	.655
ög12. Sınıfta hoş görü ortamını hakim kılmalı	.664
ög13. Sınıf ortamında Türkçenin daha fazla kullanımını teşvik etmeli	.497
ög15. Öğrencilere verdiği tepkilerde tutarlı olmalı	.619
ög16. Öğrencilere eşit ve adil davranmalı	.560
2. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör Yük Değerleri
Faktör Adı: Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu	
ög67. Öğrencileri gelecekte kendilerini Türkçeyi kullanırken hayal etmeye teşvik etmeli	.622
ög68. Öğrencileri gelecekte Türkçeye gereksinim duyacakları durumları hayal etmeye teşvik etmeli	.738
ög69. Öğrencilere Türkçeyi öğrenmede başarılı olmanın onlar için önemini hatırlatmalı	.447
3. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör Yük Değerleri
Faktör Adı: Öğrenmeyi Zevkli ve İlgi Çekici Kılmak	
ög48. Derse eğlence ve mizah katmalı	.804
ög49. Derslere ilgi çekici biçimde başlamalı	.702
ög50. Sınıfta oyun tipi yarışmaları kullanmalı	.745
ög51. Öğrencilerin sıkıldıklarını hissettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle (oyun, şarkı, video, sohbet vb.) canlanmalarını sağlamalı	.565
4. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör Yük Değerleri
Faktör Adı: Türkçeye ve Türk Kültürüne Yönelik Olumlu Tutum ve Değer Yargıları Oluşturma	
ög23. Derslerde Türk kültürünü tanıttıcı özgün materyaller kullanılmalı (dergi, gazete, televizyon programı vb.)	.798
ög24. Ödevler vererek öğrencilerin Türk kültürünü kendilerinin keşfetmelerini sağlamalı	.535
ög26. Öğrencilere Türk kültürünün ürünleri (folklor, müzik, sinema vb.) ile karşılaşma fırsatları sunmalı	.526
5. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör Yük Değerleri
Faktör Adı: Öğrencilerin Hedef Yönelimliliğini Artırmak	
ög37. Öğrencileri kendilerine ulaşılabilir bireysel hedefler koymaları için teşvik etmeli	.671
ög38. Öğrenciler ile birlikte, tüm sınıf için ulaşılabilir ortak öğrenme hedefleri belirlemeli	.674
ög39. Yapılan aktivitelerin öğrenme hedefleri ile ilişkisini göstermeli	.645
ög41. Müfredatı öğrenci gereksinim, ilgi ve amaçlarını dikkate alarak düzenlemeli	.444
6. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör Yük Değerleri
Faktör Adı: Uyumlu Öğrenen Grubu Oluşturabilme	
ög17. Öğrencilerin oturma düzenini mümkün olduğunca sık değiştirmeli	.514
ög19. Öğretimin başlangıcında sınıfta uyulacak kuralları öğrenci görüşlerini de alarak net bir biçimde oluşturmalı	.552
ög20. Sınıf kurallarının ihlali durumunda gerekli yaptırımları uygulamalı.	.663

3.1.2. Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları leğinin Güvenirliğinin Belirlenmesi

Aşağıda Tablo 10'da görüldüğü gibi, bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları leğinin güvenirliğinin belirlenmesi için, ölçeğin tamamı ve her bir faktör için hesaplanmış olan güvenirlik katsayıları (Cronbach's Alpha), .64 ila .92 arasında değişmektedir.

Tablo 10: *Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları leğine ve Alt Faktörlere Ait Güvenirlik Katsayıları*

Boyutlar	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Ölçeğin Tamamı	28	$\alpha = .928$
1. Faktör: Uygun ğretmen Davranışları	11	$\alpha = .885$
2. Faktör: Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin izdiği Gelecek Vizyonu	3	$\alpha = .882$
3. Faktör: Öğrenmeyi Zevkli ve İlgisi ekici Kılmak	4	$\alpha = .868$
4. Faktör: Türkçeye ve Türk Kültürüne Yönelik Olumlu Tutum ve Değer Yargıları Oluşturma	3	$\alpha = .756$
5. Faktör: Öğrencilerin Hedef Ynelimliğini Artırmak	4	$\alpha = .861$
6. Faktör: Uyumlu ğrenen Grubu Oluşturabilme	3	$\alpha = .641$

Ölçeğin bütünü için hesaplanmış olan güvenirlik katsayısı .928 olarak bulunmuştur. Uygun ğretmen Davranışları diye adlandırılmış olan birinci faktör için güvenirlik katsayısı .885; öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin izdiği Gelecek Vizyonu diye adlandırılan ikinci faktör için güvenirlik katsayısı .882; ğrenmeyi Zevkli ve İlgisi ekici Kılmak diye adlandırılan üçüncü faktör için güvenirlik katsayısı .868; Türkçeye ve Türk Kültürüne Yönelik Olumlu Tutum ve Değer Yargıları Oluşturma diye adlandırılan dördüncü faktör için güvenirlik katsayısı .756; ğrencilerin Hedef Ynelimliğini Artırmak diye adlandırılan beşinci faktör için güvenirlik katsayısı .861 ve Uyumlu ğrenen Grubu Oluşturabilme diye adlandırılan altıncı faktör için güvenirlik katsayısı

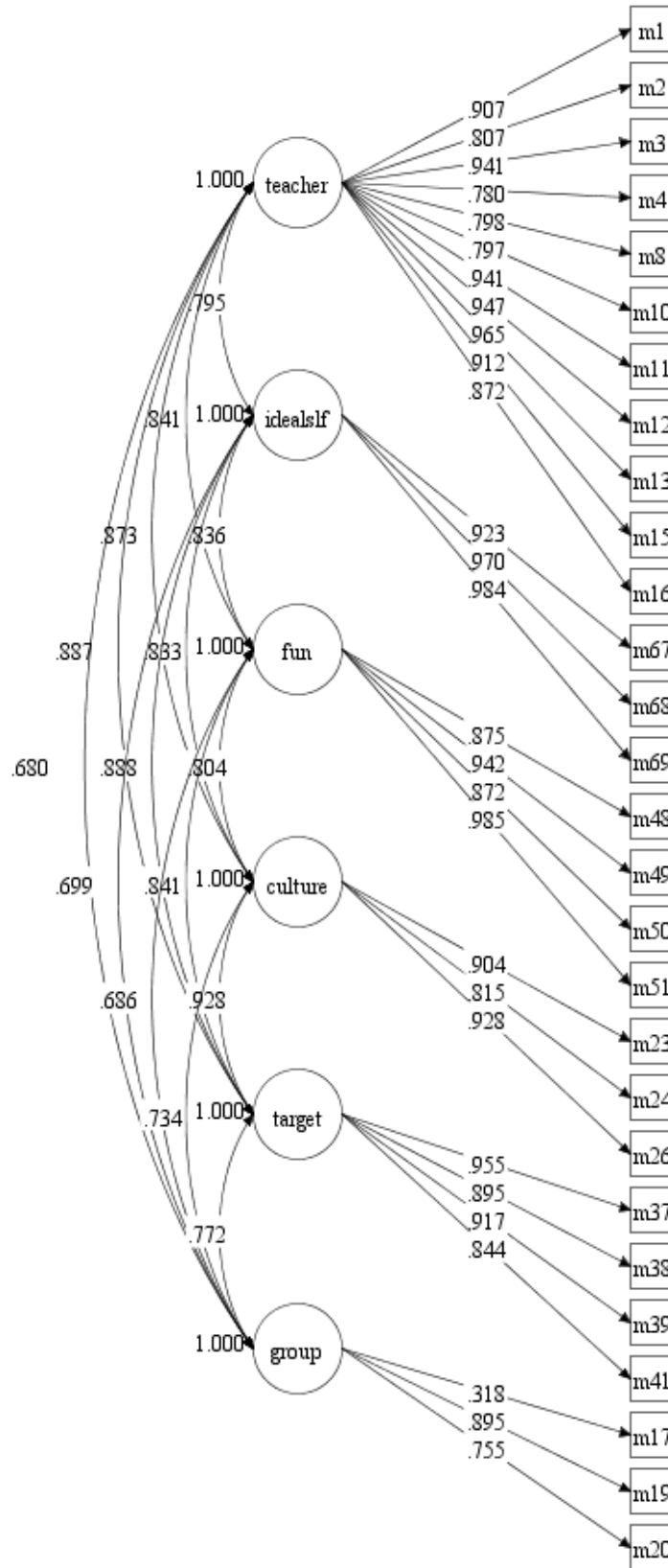
.641 olarak hesaplanmıştır. Sadece altıncı faktör için hesaplanmış olan güvenilirlik katsayısı .70'in altındadır, ancak bu faktör altında 3 tane maddenin bulunduğu dikkate alınrsa, bu değer de kabul edilebilirdir. Elde edilen güvenilirlik katsayıları temelinde ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.2. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Model uyumunu test etmede kullanılan bir değer, (χ^2) değeridir. Ancak (χ^2) değeri kendi başına kullanılan bir istatistik değildir. (χ^2) değeri serbestlik derecesi (sd) ile orantılanarak değerlendirilir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda (χ^2) değeri 525.62, (sd) değeri ise 335 olarak bulunmuştur. Bu iki değer bir birine bölünmesi ile ($525.62/335$), χ^2/sd değeri 1.56 olarak bulunmuştur. χ^2/sd değerinin 3'ün altında olması mükemmel uyumu işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.324). Bu çalışmada bu değer 1.56 olarak bulunduğu için modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizine tabii tutulan ölçme modeli şekil 2'de sunulmuştur.

Model uyumunu test etmede kullanılan bir diğer değer, RMSEA değeridir. Bu çalışmada gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda RMSEA değeri .047 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .08 den küçük olması arzu edilen bir durumdur (Şimşek, 2007, s.48). RMSEA değerinin .05'den küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.324). Bu çalışmada RMSEA değeri .047 olarak hesaplandığı için, modelin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir.

Model uyumunu test etmek için son kullanılan uyum indeksleri, TLI ve CFI'dir. Bu çalışmada gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda TLI değeri .98 ve CFI değeri de .99 olarak bulunmuştur. TLI ve CFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.330). Bu çalışmada TLI değeri .98 ve CFI değeri de .99 olarak hesaplandığı için modelin mükemmel bir uyum gösterdiği söylenebilir.



Şekil 2. Ölçme Modeli

Yukarıda verilen indeksler dikkate alındığında, Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen modelin, Doğrulayıcı Faktör Analizi tarafından güçlü bir biçimde doğrulandığı iddia edilebilir. Bu yüzden, bu çalışma sonucunda elde edilen GSYÖA Ölçeğinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3. GÜDÜLEME STRATEJİLERİNE YÖNELİK ÖNEM ALGILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNUN İNCELENMESİ

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen verilerin analiz edilmesi için non-parametrik testlerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının iki kategoriden oluşan cinsiyet ve çalışılan kurum bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak yapılan Mann Whitney U Testinden elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur. Anlamlı çıkan sonuçlar için etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için $r = z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır (Pallant, 2011, s.230).

Tablo 11: Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p	Medyan	r
faktör1	1,00 kadın	171	138,05	23606,50	,019	4,9091	.142
	2,00 erkek	89	115,99	10323,50		4,8182	
faktör2	1,00 kadın	171	138,43	23672,00	,009	5,0000	.159
	2,00 erkek	89	115,26	10258,00		4,6667	
faktör3	1,00 kadın	171	136,71	23377,50	,044	5,0000	.122
	2,00 erkek	89	118,57	10552,50		4,7500	
faktör4	1,00 kadın	171	137,74	23553,00	,021	5,0000	.140
	2,00 erkek	89	116,60	10377,00		4,6667	
faktör5	1,00 kadın	171	137,65	23537,50	,025	4,7500	.135
	2,00 erkek	89	116,77	10392,50		4,5000	
faktör6	1,00 kadın	171	137,39	23494,00	,038	4,0000	.126
	2,00 erkek	89	117,26	10436,00		3,6667	

Tablo 11’de görüldüğü gibi, bayan katılımcıların güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları tüm faktörler için erkek katılımcılara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık bayan katılımcılar lehinedir. Yani, bayan katılımcıların güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının erkek katılımcılarınkine göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak, bu farkların etki büyüklükleri bütün faktörler için küçük olarak bulunmuştur (Pallant, 2011, s.230).

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının çalışılan kurum değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için Mann Whitney U Testi yürütülmüş ve elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Çalışılan Kurum Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kurum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p	Medyan	r
faktör1	1,00 Milli eğitime bağlı okul	144	125,14	18019,50	,539	4,9091	
	2,00 Üniversite	110	130,60	14365,50			
faktör2	1,00 Milli eğitime bağlı okul	144	134,62	19385,00	,048	5,0000	.120
	2,00 Üniversite	110	118,18	13000,00			
faktör3	1,00 Milli eğitime bağlı okul	144	134,48	19365,50	,058	5,0000	
	2,00 Üniversite	110	118,36	13019,50			
faktör4	1,00 Milli eğitime bağlı okul	144	133,39	19208,50	,116	5,0000	
	2,00 Üniversite	110	119,79	13176,50			
faktör5	1,00 Milli eğitime bağlı okul	144	136,92	19717,00	,014	5,0000	.150
	2,00 Üniversite	110	115,16	12668,00			
faktör6	1,00 Milli eğitime bağlı okul	144	145,29	20921,50	,000	4,0000	.272
	2,00 Üniversite	110	104,21	11463,50			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, sadece 2., 5. ve 6. faktörlerde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, çalışılan kurum değişkene göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılıklar, üç boyutta da Milli Eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin lehine gözükmektedir. Yani, Milli Eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin, 2., 5. ve 6. faktörler altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları üniversitede çalışan öğretim görevlilerine göre anlamlı düzeyde daha pozitifdir. Ancak, bu farkların etki büyüklükleri, bu üç faktör için de küçük olarak bulunmuştur.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumlarını belirlemek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis Test sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Yaş Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	p	Medyan
faktör1	1,00 20-25	77	128,83	,907	4,9091
	2,00 26-30	87	129,04		
	3,00 31-35	40	138,29		
	4,00 36 ve üzeri	56	129,50		
faktör2	1,00 20-25	77	140,99	,031	5,0000
	2,00 26-30	87	135,20		
	3,00 31-35	40	132,43		
	4,00 36 ve üzeri	56	107,40		
faktör3	1,00 20-25	77	139,91	,141	5,0000
	2,00 26-30	87	132,40		
	3,00 31-35	40	133,65		
	4,00 36 ve üzeri	56	112,37		
faktör4	1,00 20-25	77	132,67	,056	4,6667
	2,00 26-30	87	134,21		
	3,00 31-35	40	147,35		
	4,00 36 ve üzeri	56	109,72		
faktör5	1,00 20-25	77	139,02	,077	4,7500
	2,00 26-30	87	138,10		
	3,00 31-35	40	126,30		
	4,00 36 ve üzeri	56	109,98		
faktör6	1,00 20-25	77	145,61	,007	4,0000
	2,00 26-30	87	140,02		
	3,00 31-35	40	112,35		
	4,00 36 ve üzeri	56	107,90		

Tablo 13’de görüldüğü gibi, sadece 2. faktör ve 6. faktör altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U Testi 2. faktör için, 1 ve 4, 2 ve 4, 3 ve 4 kategorileri arasında olmak üzere üç kez yürütülmüştür. Böylece Bonferroni düzeltmesi gereği yeni anlamlılık düzeyi $,05/3=,017$ olarak bulunmuştur. Altıncı faktör için bulunan anlamlı farklılığın hangi yaş kategorileri arasındaki farktan kaynaklandığını bulmak için de 1 ve 3, 1 ve 4, 2 ve 3, 2 ve 4 kategorileri arasında olmak üzere dört karşılaştırma yapılmıştır ve Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık düzeyi $,05/4=,012$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Yaş Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p	r
faktör2	1,00 20-25	77	74,12	5707,50	,006	,241
	4,00 36 ve üzeri	56	57,21	3203,50		
faktör2	2,00 26-30	87	78,03	6788,50	,018	
	4,00 36 ve üzeri	56	62,63	3507,50		
faktör2	3,00 31-35	40	54,01	2160,50	,079	
	4,00 36 ve üzeri	56	44,56	2495,50		
faktör6	1,00 20-25	77	64,53	4968,50	,013	
	3,00 31-35	40	48,36	1934,50		
faktör6	1,00 20-25	77	74,84	5762,50	,005	,241
	4,00 36 ve üzeri	56	56,22	3148,50		
faktör6	2,00 26-30	87	68,30	5942,50	,049	
	3,00 31-35	40	54,64	2185,50		
faktör6	2,00 26-30	87	78,76	6852,00	,014	
	4,00 36 ve üzeri	56	61,50	3444,00		

Tablo 14’de görüldüğü gibi, güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, 2. faktör için 1. yaş kategorisini oluşturan “20-25 yaş” grubunda yer alan katılımcılar ile 4. yaş kategorisini oluşturan “36 ve üzeri” yaş grubunda yer alan katılımcılar arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü küçük olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, “20-25 yaş” grubunda yer alan katılımcıların 2. faktörde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “36 ve üzeri” yaş grubunda yer alan katılımcıların önem algılarından anlamlı bir biçimde daha olumludur.

Tablo 14’de görüldüğü gibi, güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, 6. faktör için 1. yaş kategorisini oluşturan “20-25 yaş” grubunda yer alan katılımcılar ile 4. yaş kategorisini oluşturan “36 ve üzeri” yaş grubunda yer alan katılımcılar arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü küçük olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, “20-25 yaş” grubunda yer alan katılımcıların 6. faktörde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “36 ve üzeri yaş” grubunda yer alan katılımcıların önem algılarından anlamlı bir biçimde daha olumludur.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşma durumlarını belirlemek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: *Mezun Olunan Bölüm Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	p	Medyan
faktör1	1,00 Türkçe Öğretmenliği	68	126,28	,183	4,9091
	2,00 Türk Dili ve Edebiyatı	89	137,38		4,9091
	3,00 Diğerleri	22	101,45		4,7727
	6,00 Sınıf Öğretmenliği	81	134,38		4,9091
faktör2	1,00 Türkçe Öğretmenliği	68	136,78	,032	5,0000
	2,00 Türk Dili ve Edebiyatı	89	122,53		5,0000
	3,00 Diğerleri	22	99,93		4,3333
	6,00 Sınıf Öğretmenliği	81	142,28		5,0000
faktör3	1,00 Türkçe Öğretmenliği	68	134,54	,131	5,0000
	2,00 Türk Dili ve Edebiyatı	89	121,19		4,7500
	3,00 Diğerleri	22	112,75		4,7500
	6,00 Sınıf Öğretmenliği	81	142,16		5,0000
faktör4	1,00 Türkçe Öğretmenliği	68	134,94	,206	5,0000
	2,00 Türk Dili ve Edebiyatı	89	128,95		4,6667
	3,00 Diğerleri	22	101,73		4,3333
	6,00 Sınıf Öğretmenliği	81	136,29		5,0000
faktör5	1,00 Türkçe Öğretmenliği	68	133,12	,107	4,8750
	2,00 Türk Dili ve Edebiyatı	89	123,18		4,5000
	3,00 Diğerleri	22	106,00		4,5000
	6,00 Sınıf Öğretmenliği	81	143,00		5,0000
faktör6	1,00 Türkçe Öğretmenliği	68	137,57	,066	4,0000
	2,00 Türk Dili ve Edebiyatı	89	115,65		3,6667
	3,00 Diğerleri	22	119,86		3,6667
	6,00 Sınıf Öğretmenliği	81	143,77		4,0000

Tablo 15’te görüldüğü gibi, sadece 2. faktörde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney U Testi, 2. faktör için 1 ve 3, 2 ve 3, 6 ve 3 kategorileri arasında olmak üzere üç kez yürütülmüştür. Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık düzeyi $,05/3=,017$ olarak bulunmuştur. Elde edilen Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16: *Mezun Olunan Bölüm Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p	r
faktör2	1,00 Türkçe Öğretmenliği	68	48,63	3307,00	,027	
	3,00 Diğerleri	22	35,82	788,00		
faktör2	2,00 Türk Dili ve Edebiyatı	89	57,88	5151,50	,184	
	3,00 Diğerleri	22	48,39	1064,50		
faktör2	3,00 Diğerleri	22	38,73	852,00	,009	,260
	6,00 Sınıf Öğretmenliği	81	55,60	4504,00		

Tablo 16’de görüldüğü gibi, güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, mezun olunan bölüm değişkenine göre 3. mezun olunan bölüm kategorisini oluşturan “Diğerleri” ile 6. mezun olunan bölüm kategorisini oluşturan “Sınıf Öğretmenliği” grubunda yer alan katılımcılar arasında farklılaşmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü küçük olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, “Sosyal Bilgiler” grubunda yer alan katılımcıların 2. faktörde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “Diğerleri” grubunda yer alan katılımcıların önem algılarından anlamlı bir biçimde daha olumludur.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem sahip olunan son akademik derece değişkenine göre farklılaşma durumlarını belirlemek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Yürütülen Kruskal Wallis Testinden elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: *Sahip Olunan Son Akademik Derece Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Akademik Derece	N	Sıra Ortalaması	p	Medyan
faktör1	1,00 Lisans	152	130,25	,903	4,9091
	2,00 Yüksek Lisans	71	128,62		4,9091
	3,00 Doktora	37	135,14		4,9091
faktör2	1,00 Lisans	152	140,68	,010	5,0000
	2,00 Yüksek Lisans	71	111,70		4,3333
	3,00 Doktora	37	124,74		5,0000
faktör3	1,00 Lisans	152	139,64	,022	5,0000
	2,00 Yüksek Lisans	71	122,89		4,7500
	3,00 Doktora	37	107,54		4,5000
faktör4	1,00 Lisans	152	134,89	,486	5,0000
	2,00 Yüksek Lisans	71	123,87		4,6667
	3,00 Doktora	37	125,18		4,6667
faktör5	1,00 Lisans	152	139,61	,047	5,0000
	2,00 Yüksek Lisans	71	115,80		4,5000
	3,00 Doktora	37	121,30		4,5000
faktör6	1,00 Lisans	152	145,30	,001	4,0000
	2,00 Yüksek Lisans	71	111,95		3,6667
	3,00 Doktora	37	105,31		3,6667

Tablo 17’de görüldüğü gibi, güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, sahip olunan son akademik derece değişkenine göre 2. faktör, 3. faktör, 5. faktör ve 6. faktör için anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu bulmak için Mann Whitney U Testi, 2. faktör için 1. ve 2. kategoriler, 3. faktör için 1. ve 3. kategoriler, 5. faktör için 1. ve 2. kategoriler arasında olmak üzere bir kez yürütüldüğü için Bonferroni düzeltmesine gerek kalmadan anlamlılık ,05 olarak alınmıştır. Altıncı faktör için 1. ve 3. kategoriler ile 1. ve 2. kategoriler arasında olmak üzere iki kez yürütüldüğü için Bonferroni düzeltmesi gereği anlamlılık düzeyi 6. faktör için ,05/2=,025 olarak alınmıştır.

Tablo 18: *Sahip Olunan Son Akademik Derece Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Akademik Derece	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p	r
faktör2	1,00 Lisans	152	120,02	18243,00	,002	,201
	2,00 Yüksek Lisans	71	94,83	6733,00		
faktör3	1,00 Lisans	152	99,53	15128,00	,011	,185
	3,00 Doktora	37	76,41	2827,00		
faktör5	1,00 Lisans	152	118,59	18026,00	,018	,157
	2,00 Yüksek Lisans	71	97,89	6950,00		
faktör6	1,00 Lisans	152	121,31	18439,00	,001	,212
	2,00 Yüksek Lisans	71	92,07	6537,00		
	1,00 Lisans	152	100,49	15274,00	,005	,206
	3,00 Doktora	37	72,46	2681,00		

Tablo 18’de görüldüğü gibi, 2. faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, sahip olunan son akademik derece değişkenine göre 1. kategoride “Lisans” yer alan katılımcılar ile 2. kategoride “Yüksek Lisans” yer alan katılımcılar arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, “Lisans” grubunda yer alan katılımcıların 2. faktörde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “Yüksek Lisans” grubunda yer alan katılımcıların önem algılarından anlamlı bir biçimde daha olumludur. Üçüncü faktör için tespit edilen anlamlı fark, “Lisans” ve “Doktora” kategorilerinde yer alan katılımcılar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ve fark “Lisans” grubu lehinedir. Beşinci faktör için tespit edilen anlamlı fark, “Yüksek Lisans” ve “Lisans” kategorilerinde yer alan katılımcılar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ve fark “Lisans” grubu lehinedir. Altıncı faktör için tespit edilen anlamlı fark, “Lisans” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “Yüksek Lisans” kategorisinde yer alan katılımcılar ve “Lisans” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “Doktora” kategorisinde yer alan katılımcılar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ve her iki durumda da fark “Lisans” grubu lehinedir. Bütün farklar için etki büyüklüğü küçük olarak bulunmuştur.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, öğretmenlik yapma süresi (kıdem) değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bu bağlamda yürütülen Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: *Öğretmenlik Yapma Süresi (Kıdem) Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	p	Medyan
faktör1	1,00 1 yıldan daha az	36	116,33	,400	4,8636
	2,00 1-5 yıl	123	137,76		4,9091
	3,00 6-10 yıl	47	127,91		4,9091
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	125,66		4,9091
faktör2	1,00 1 yıldan daha az	36	127,75	,004	5,0000
	2,00 1-5 yıl	123	144,87		5,0000
	3,00 6-10 yıl	47	123,59		5,0000
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	105,62		4,3333
faktör3	1,00 1 yıldan daha az	36	122,11	,016	4,7500
	2,00 1-5 yıl	123	144,42		5,0000
	3,00 6-10 yıl	47	122,19		4,7500
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	111,61		4,6250
faktör4	1,00 1 yıldan daha az	36	117,38	,023	4,3333
	2,00 1-5 yıl	123	143,04		5,0000
	3,00 6-10 yıl	47	130,49		4,6667
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	110,69		4,6667
faktör5	1,00 1 yıldan daha az	36	135,21	,017	5,0000
	2,00 1-5 yıl	123	142,14		5,0000
	3,00 6-10 yıl	47	124,96		4,5000
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	105,67		4,5000
faktör6	1,00 1 yıldan daha az	36	137,21	,006	4,0000
	2,00 1-5 yıl	123	145,02		4,0000
	3,00 6-10 yıl	47	112,37		3,6667
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	108,74		3,6667

Tablo 19’da görüldüğü gibi, 2. faktör, 3. faktör, 4. faktör, 5. faktör ve 6. faktör altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları öğretmenlik yapma süresi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu bulmak için Mann Whitney U Testi yürütülmüştür. Mann Whitney U Testi 2. faktör için 2 ve 4 kategorileri arasında, 3. faktör için 2. ve 4. kategoriler

arasında ve 5. faktör için 2. ve 4. kategoriler arasında olmak üzere birer kez yürütülmüştür ve anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Dördüncü faktör için Mann Whitney U Testi 1. ve 2. kategoriler ile 2. ve 4. kategoriler arasında ve 6. faktör için 2. ve 3. kategoriler ile 2. ve 4. kategoriler arasında olmak üzere iki kez yürütülmüştür ve bu iki faktör için anlamlılık düzeyi ,05/2=,025 olarak hesaplanmıştır. Mann Whitney U Testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: *Öğretmenlik Yapma Süresi Değişkeni İçin Mann Whitney Testi Sonuçları*

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p	r
faktör2	2,00 1-5 yıl	123	97,10	11943,50	,000	,269
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	70,55	3809,50		
faktör3	2,00 1-5 yıl	123	95,70	11770,50	,004	,219
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	73,75	3982,50		
faktör4	1,00 1 yıldan daha az	36	67,89	2444,00	,050	
	2,00 1-5 yıl	123	83,54	10276,00		
	2,00 1-5 yıl	123	95,46	11742,00		
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	74,28	4011,00		
faktör5	2,00 1-5 yıl	123	96,63	11885,00	,002	,236
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	71,63	3868,00		
faktör6	2,00 1-5 yıl	123	91,49	11253,50	,009	,199
	3,00 6-10 yıl	47	69,82	3281,50		
	2,00 1-5 yıl	123	96,20	11833,00		
	4,00 11 yıl ve üzeri	54	72,59	3920,00		

Tablo 20’de görüldüğü gibi, 2. faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, öğretmenlik yapma süresi değişkenine göre “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “11 yıl ve üzeri” kategorisinde yer alan katılımcılar arasında, “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Üçüncü faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “11 yıl ve üzeri” kategorisinde yer alan katılımcılar arasında, “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Dördüncü faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “11 yıl ve üzeri” kategorisinde yer alan katılımcılar arasında, “1-5 yıl”

kategorisinde yer alan katılımcılar lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Beşinci faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “11 yıl ve üzeri” kategorisinde yer alan katılımcılar arasında, “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Altıncı faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “6-10 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar ve “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar ile “11 yıl ve üzeri” kategorisinde yer alan katılımcılar arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu fark, her iki durumda da “1-5 yıl” kategorisinde yer alan katılımcılar lehinedir. Bulunan bütün farklar için etki büyüklüğü küçük olarak hesaplanmıştır.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bu bağlamda yürütülen Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretme Süresi Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Türköğrsür	N	Sıra Ortalaması	p	Medyan
faktör1	1,00 1 yıldan daha az	70	123,10	,599	4,9091
	2,00 1-5 yıl	139	131,82		4,9091
	3,00 6-10 yıl	31	143,66		5,0000
	4,00 11 yıl ve üzeri	20	126,83		4,9091
faktör2	1,00 1 yıldan daha az	70	129,17	,587	5,0000
	2,00 1-5 yıl	139	135,05		5,0000
	3,00 6-10 yıl	31	120,98		4,6667
	4,00 11 yıl ve üzeri	20	118,30		4,8333
faktör3	1,00 1 yıldan daha az	70	130,38	,841	5,0000
	2,00 1-5 yıl	139	132,99		5,0000
	3,00 6-10 yıl	31	127,24		5,0000
	4,00 11 yıl ve üzeri	20	118,70		4,8750
faktör4	1,00 1 yıldan daha az	70	118,34	,181	4,6667
	2,00 1-5 yıl	139	139,33		5,0000
	3,00 6-10 yıl	31	122,69		4,6667
	4,00 11 yıl ve üzeri	20	123,78		5,0000
faktör5	1,00 1 yıldan daha az	70	129,51	,748	4,7500
	2,00 1-5 yıl	139	134,21		4,7500
	3,00 6-10 yıl	31	123,71		4,5000
	4,00 11 yıl ve üzeri	20	118,68		4,6250
faktör6	1,00 1 yıldan daha az	70	139,88	,184	4,0000
	2,00 1-5 yıl	139	132,28		4,0000
	3,00 6-10 yıl	31	120,02		3,6667
	4,00 11 yıl ve üzeri	20	101,58		3,6667

Tablo 21’de görüldüğü gibi, güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bu bağlamda yürütülen Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkeni İçin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	p	Medyan
faktör1	1,00 7-10 yaş	88	130,84	,689	4,9091
	2,00 11-18 yaş	60	123,86		4,9091
	4,00 19 ve üzeri	112	133,79		4,9091
faktör2	1,00 7-10 yaş	88	142,01	,046	5,0000
	2,00 11-18 yaş	60	135,26		5,0000
	4,00 19 ve üzeri	112	118,91		4,8333
faktör3	1,00 7-10 yaş	88	141,83	,042	5,0000
	2,00 11-18 yaş	60	136,65		5,0000
	4,00 19 ve üzeri	112	118,30		4,7500
faktör4	1,00 7-10 yaş	88	136,50	,198	5,0000
	2,00 11-18 yaş	60	138,43		5,0000
	4,00 19 ve üzeri	112	121,54		4,6667
faktör5	1,00 7-10 yaş	88	142,63	,013	5,0000
	2,00 11-18 yaş	60	140,69		5,0000
	4,00 19 ve üzeri	112	115,51		4,5000
faktör6	1,00 7-10 yaş	88	154,23	,000	4,3333
	2,00 11-18 yaş	60	133,18		4,0000
	4,00 19 ve üzeri	112	110,42		3,6667

Tablo 22’de görüldüğü gibi, 2. faktör, 3. faktör, 5. faktör ve 6. faktör altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu bulmak için Mann Whitney U Testi yürütülmüştür. İkinci faktör için Mann Whitney U Testi “7-10 yaş” ve “19 ve üzeri” kategorileri arasında, 3. faktör için “7-10 yaş” ve “19 ve üzeri” kategorileri arasında, 5. faktör için “7-10 yaş” ve “19 ve üzeri” kategorileri arasında ve 6. faktör için de “7-10 yaş” ve “19 ve üzeri” kategorileri arasında olmak üzere birer kez yürütülmüştür. Bu yüzden anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Mann Whitney U Testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p	r
faktör2	1,00 7-10 yaş	88	110,59	9732,00	,016	,171
	4,00 19 ve üzeri	112	92,57	10368,00		
faktör3	1,00 7-10 yaş	88	110,56	9729,50	,018	,167
	4,00 19 ve üzeri	112	92,59	10370,50		
faktör5	1,00 7-10 yaş	88	112,11	9865,50	,008	,186
	4,00 19 ve üzeri	112	91,38	10234,50		
faktör6	1,00 7-10 yaş	88	119,05	10476,50	,000	,287
	4,00 19 ve üzeri	112	85,92	9623,50		

Tablo 23’de görüldüğü gibi, 2. faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre “7-10 yaş” kategorisi ile “19 ve üzeri” kategorisinde yer alan öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler arasında, “7-10 yaş” kategorisinde yer alan öğrencilere öğreten öğretmenler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu durum, 3. 5. ve 6. faktörler içinde geçerlidir. “7-10 yaş” grubundaki öğrencilere Türkçeyi yabancı dil öğreten öğretmenlerin 3. 5. ve 6. faktörde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları “19 ve üzeri” yaş grubunda yer alan çocuklara Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha olumludur.

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların ilgili alan yazın ile bağlantılı olarak tartışılmasına bir sonraki bölüm olan “Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler” bölümünde yer verilecektir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular temelinde ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların ilgili alan yazın ile bağlantılı olarak tartışılmasına ve sonuçlar doğrultusunda hem uygulamacılar hem de araştırmacılar için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

GSYÖA ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ İLE İLGİLİ SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci amacı, GSYÖA ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen analizlerden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alan yazın bağlamında tartışılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Çalışma kapsamında yürütülen Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, 6 faktörden ve bunların altında yer alan 28 maddeden oluşan Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları (GSYÖA) ölçeği elde edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi ile elde edilen bu yapı, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır. Elde edilen bu ölçek, toplam varyansın %65,230'unu açıklamaktadır ve ölçeğin tamamı için hesaplanmış olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .928 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan birinci faktör, toplam varyansın %39.39'unu açıklamaktadır ve “Uygun Öğretmen Davranışları” diye adlandırılmıştır. Bu faktörün altında toplanmış olan 11 tane madde vardır ve bu faktör için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .885 olarak bulunmuştur. İkinci faktör, toplam varyansın %8.70'ini açıklamaktadır ve “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörün altında toplanmış olan 3 tane madde vardır ve bu faktör için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .882 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktör, toplam varyansın %4.89'unu açıklamaktadır ve “Öğrenmeyi Zevkli ve İlgi Çekici Kılmak” diye adlandırılmıştır. Üçüncü faktörün altında toplanmış olan 4 tane madde vardır ve bu faktör için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .868 olarak bulunmuştur. Dördüncü faktör, toplam varyansın %4.50'sini açıklamaktadır ve “Türkçeye ve Türk Kültürüne Yönelik Olumlu Tutum ve Değer Yargıları Oluşturma” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörün altında toplanmış olan üç tane madde vardır ve bu faktör

için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .756 olarak bulunmuştur. Beşinci faktör, toplam varyansın %3.94'ünü açıklamaktadır ve “Öğrencilerin Hedef Yönelimliliğini Artırmak” diye adlandırılmıştır. Beşinci faktör altında toplanmış olan dört tane madde vardır ve bu faktör için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .861 olarak bulunmuştur. Altıncı faktör, toplam varyansın %3.79'unu açıklamaktadır ve “Uyumlu Öğrenen Grubu Oluşturabilme” diye adlandırılmıştır. Altıncı faktör altında toplanmış olan üç tane madde vardır ve bu faktör için hesaplanmış olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .641 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturan Dörnyei (2001, s.29) tarafından önerilmiş olan güdüleme stratejileri modelinde, güdüleme stratejileri yirmi başlık altında verilmiştir. Bu çalışmada ise yapılan geçerlilik çalışmaları sonucunda güdüleme stratejileri yukarıda verilmiş olan altı faktör altında toplanmıştır. Dörnyei (2001, s.30) tarafından belirtildiği gibi, alan yazında ortaya konulmuş olan güdüleme stratejileri, her koşulda uygulanması gereken, asla değişmez kurallar olarak anlaşılmalıdır. Dünyada var olan çok çeşitli yabancı dil öğrenme ortamları ve kültürler dikkate alındığında, güdüleme stratejilerinin her yerde aynı biçimde işe yarayacağını iddia etmek mümkün değildir. Asıl olan, dilin öğretildiği şartlara ve kültüre en uygun güdüleme stratejilerinin tespit edilip bunların uygulamaya konulmasıdır. Ayrıca öğretmenlerin önüne yüzden fazla strateji içeren bir liste koymak, öğretmenlerin kendi öğretme motivasyonlarının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olacaktır çünkü bu kadar çok stratejiyi öğrenmek, sınıfta kullanmaya çalışmak ve kullanılıp kullanılmadıklarını kontrol etmek çok zor ve yorucu bir uğraş olabilir (Dörnyei, 2001, s.135). Bu yüzden söz konusu öğrenme ortamında daha etkin olacağı kanıtlanmış olan daha az sayıda güdüleme stratejilerinden oluşan ölçeklerin öğretmenlerin kullanımını sunulması, öğretmenlerin bunları kullanma yönünde daha istekli olmasına ve daha çok çaba sarf etmesine yol açabilir.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, bu çalışma dışında güdüleme stratejilerine yönelik hem geçerlik hem de güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiş bir güdüleme stratejileri ölçeğine rastlanmamıştır. Bu önemli bir eksiklik çünkü yukarıda bahsedildiği gibi, güdüleme stratejilerinin etkinliği bağlama ve kültüre göre farklılık arz edebilmektedir. Bu yüzden ilgili kültür ve bağlam için en uygun stratejilerin belirlenmesi yönünde çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir. Aksi takdirde öğretmenler alan yazında sunulmuş olan yüzlerce güdüleme stratejisi içinde kendilerini

çaresiz hissedebilirler. Bu bağlamda bu çalışma alan yazına önemli bir katkı sunmaktadır. Gelecekte farklı kültürel bağlamlarda yapılacak olan benzer çalışmalara ışık tutacaktır. Alan yazında güdüleme stratejilerine yönelik olarak yürütülmüş çalışmalarda genel eğilim, geçerlik çalışmaları yapılmadan belirli başlıklar altında toplanmış olan güdüleme stratejileri temelinde oluşturulan ölçme araçları vasıtasıyla güdüleme strateji kategorilerini önem sırasına koymak ya da kullanım sıklıklarını belirlemek yönünde olmuştur. Bu yüzden bu çalışma ile alan yazındaki benzer bir çalışmanın karşılaştırılması mümkün değildir. Ancak bu çalışma kapsamında elde edilmiş olan güdüleme stratejisi kategorileri ile ilgili olarak alan yazında bildirilmiş olan sonuçlar kısaca ele alınacaktır.

Bu çalışmada elde edilen GSYÖA ölçeğinin birinci boyutu, uygun öğretmen davranışları ile ilgilidir. Dörnyei ve Csizer (1998, s.221) tarafından Macaristan'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten 200 öğretmen ile yapılan çalışmada, katılımcı öğretmenler tarafından en önemli olarak değerlendirilen güdüleme stratejilerinin, öğretmen davranışları ile ilgili stratejiler olduğu bulunmuştur. Cheng ve Dörnyei (2007, s.153) tarafından 387 Tayvanlı İngilizce öğretmeni ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin kendilerine sunulan kapsamlı bir güdüleme stratejileri listesinde yer alan stratejileri, bu stratejileri atfettikleri öneme ve kullanma sıklıklarına göre derecelendirmelerini sağlamaktır. Çalışma sonunda, katılımcı öğretmenler tarafından en önemli olarak görülen güdüleme stratejilerinin öğretmen davranışları ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Guilloteaux ve Dörnyei (2008, s.69) tarafından, Güney Kore'de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamda, 1300'den fazla öğrenenle yapılan çalışmada, öğretmenlerin motive edici davranışlarının öğrencilerin güdülenmiş davranışlar sergilemesi ile güçlü bir ilişki içinde olduğu ortaya koyulmuştur. Alrabai (2011, s.257), Suudi Arabistan'da 30 tane İngilizce öğretmeni ile yürütmüş olduğu çalışmasında öğretmenler tarafından en sık kullanılan güdüleme stratejilerini tespit etmeyi amaçladı. Çalışmada öğretmenler tarafından en sık kullanılan güdüleme stratejisinin uygun öğretmen davranışlarının sergilenmesi olduğu bulundu. Matsumoto (2011, s.37) Avusturya'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen uluslar arası öğrenciler ile güdüleme stratejileri algıları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin motivasyonlarını en fazla etkileyen özelliğin, öğrencilerin öğretmen faktörleri ile ilgili algılamaları olduğu ortaya çıkmıştır.

Moskovsky ve diğerkleri (2012, s.1) tarafından 4 tane Suudi İngilizce öğretmenini ve 296 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, öğretmenlerin motive edici davranışları ile öğrencilerin güdülenmiş davranış sergilemeleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Papi ve Abdollahzadeh (2012, s.1) tarafından İran'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamda, 741 erkek öğrenci ve bunlara İngilizce öğreten 17 öğretmenin katılımıyla yürütülen çalışmada öğretmenlerin motive edici uygulamaları ile öğrencilerin güdülenmiş davranış sergilemeleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Alshehri (2013, s.332) tarafından Suudi Arabistan'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında yürütülen güdüleme stratejilerine yönelik çalışmada, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en önemli olarak algılanan strateji kategorileri arasında, "Öğrencileri Güdülemede Öğretmenin Rolü" kategorisinin yer aldığı bulunmuştur. Guilloteaux (2013,s.7) tarafından Kore'de ortaokul İngilizce öğretmenleri ile yapılan çalışmada, öğretmenler tarafından en önemli olarak algılanan stratejiler uygun öğretmen davranışları ile ilgili stratejiler olarak bulunmuştur. Alrabai (2014, s.7) tarafından Suudi Arabistan'da yürütülen ve güdüleme stratejilerinin uygulanmasının motivasyon üzerindeki etkisinin incelendiği diğerk bir çalışmada deney grubunda yer alan İngilizce öğretmenleri, öğretmenin öğrenciler ile olumlu ilişkiler geliştirmesini en önemli güdüleme stratejisi olarak ifade etmişlerdir.

Ekiz ve Kulmetov (2016, s.30) tarafından Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 40 öğrenci ile yapılan çalışmada, öğrencilerin %88'i öğretmenlerin arkadaşça tavırlar içinde olmasının onların motivasyonlarını artırdığı görüşüne güçlü bir biçimde katıldıkları bulunmuştur. Öğretmen ile öğrenciler arasında pozitif ilişkilerin kurulması, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları açısından önemlidir (Henry ve Thorsen, 2018, s.1). Henry ve Thorsen (2018, s.13), öğretmenler ile öğrenciler arasındaki anlık etkileşimleri incelemişler ve bu anlık etkileşimlerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini gözlemlemişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler arasında gelişen olumlu ilişkiler, daha fazla öğrenci ilgisi ve motivasyonu ile sonuçlanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki anlık ilişkiler zamanla bir birikim oluşturur. Bu birikim pozitif yönde olursa öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi sürekli bir biçimde güçlendirir. Öğretmenlerin, öğrenci motivasyonunu hem pozitif hem de negatif yönde etkileyebileceğine dair yeterince kanıt vardır. Yapılan çalışmalara göre, dil öğrenenler üzerinde en fazla güdüleme etkisi yaratan öğretmen davranışı yönleri,

öğretmenin insani boyutu ile ilgili olanlardır. Çoğu güdüleme stratejisi çalışmasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından tutarlı bir biçimde en değerli bulunan stratejiler, insanlar arasındaki bağlantıları vurgulayanlardır. Öğrenenler, öğretmene bir meslek sahibi olarak saygı duymalı ve ideal olanı, kişi olarak onu sevmelidir; öğretmen de öğrencilerinin sınıfa getirdikleri gereksinimlerini, amaçlarını ve arzularını anlamalı ve bunlara cevap vermek ve gerektiğinde değiştirmek için kendisini adanmalıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi tüm eğitim alanlarında önemli bulunmuştur ancak daha fazla kişisel etkileşimlerin gerçekleştiği yabancı dil öğretiminde hayati önem arz etmektedir (Lamb, 2017, s.330).

GSYÖA ölçeğini oluşturan ikinci boyut, öğrenenin Türkçe ile ilgili kendisini gelecekte ne durumda görmek istediği ile ilgilidir. Burada yer alan stratejiler, ilk defa Dörnyei (2005) tarafından öz-benlik çatışma kuramı kapsamında ortaya koyulmuş olan ideal öz-benlik kavramı temelinde önerilmiş olan stratejilerdir. Bir dili öğrenen öğrencilerin, bu dili öğrenmenin yaşantılarında ne tür farklılıklar yaratabileceğinin farkında olmalarının onların güdülenmesini artıracığı ifade edilmektedir (Acat ve Demiral, 2002, s.317).

Alshehri (2009, s.167) tarafından 200 Suudi katılımcı ile yapılan çalışmada ideal öz-benliğin temel bir güdüleyici olduğu bulunmuştur. Alshehri (2013, s.276) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da, öğretmenlerin ideal öz-benlik ile ilgili stratejilerin önemini vurguladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler, özellikle öğrencilerin içsel güdülenmişliklerini artırmak için İngilizcenin gelecekte onlara sağlayacağı faydalardan bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler de ideal öz-benlik ile ilgili olan stratejileri önemli bulmuşlardır. Öğretmenler, öğrencileri ile gelecekte neler yapacakları ve gelecek planlarından öğrendikleri dilin onlara sağlayacağı faydalar hakkında konuşarak onların güdülenmelerini artırabilirler. Csizer ve Kormos (2009, s.105) tarafından Macaristan'da ortaokul ve üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada ideal öz-benliğin, güdülenmiş davranış sergilenmesine anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ryan (2009, s.133) tarafından Japonya'da yürütülen çalışmada, ideal öz-benlik ile dil öğrenme için harcanan çaba arasında güçlü bir bağlantının olduğu bulunmuştur. Magid ve Chan (2011, s.2-3) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin ideal öz-benlik ile ilgili farkındalıklarını artırmak ve böylece derslere olan ilgilerini artırmak için müdahale programları uygulandı. Çalışmanın sonunda uygulanan müdahale programlarının, öğrencilerin ideal

öz-benliklerini güçlendirmek vasıtasıyla hem İngilizce öğrenme motivasyonlarını hem de kendilerine dil öğrenme bağlamında duydukları öz güveni artırdığı bulunmuştur. Dörnyei ve Chan (2013, s.454), 172 tane Çinli öğrenci ile ideal öz-benlik ile öğrencilerin dil öğrenmek için harcadıkları çaba ve aldıkları notlar arasındaki bağlantıyı incelediler. Çalışma sonucunda, geleceğe yönelik ideal öz-benlik ile dil öğrenmek için harcanan çaba ve ders notları arasında güçlü bir ilişki bulundu. Bu, öğrencilerin gelecekte olmayı hayal ettikleri kişinin, onların harcadıkları çaba üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Günümüz dünyasında globalleşmenin etkisi ile ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış ve insanların başka ülkelerde daha iyi yaşam koşulları, eğitim imkânları ve iş imkânları arayışları artmıştır. İnsanların bu arayışlarında başarılı olabilmeleri büyük oranda yabancı dil bilmelerine bağlıdır. Bu yüzden geleceğini düşünen dil öğrenenleri, yabancı dil öğrenme konusunda daha güçlü bir motivasyon hissetmektedirler.

GSYÖA ölçeğini oluşturan üçüncü boyut, öğrenmeyi zevkli ve ilgi çekici kılmakla ilgilidir. İnsanlar, genellikle sevdikleri ve zevk aldıkları aktiviteleri yaparken çok fazla zaman ve çaba harcama konusunda istekli olmaktadır. Bu yüzden, öğrenme zevkli ve teşvik edici kılınabilirse, öğrencilerin öğrenme işine aktif katılımları büyük oranda geliştirilebilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar sınıf ortamının öğrenciler tarafından genellikle sıkıcı ve kasvetli bir yer olarak algılandığını göstermektedir. Bunun önemli sebeplerinden birisi de, pek çok öğretmen ve aynı zamanda öğrencinin, öğrenmenin ciddi bir iş olduğu ve bu ciddi işin de çok çalışma gerektirdiği yönündeki inançlarıdır. Ayrıca, öğretmenlerin üzerinde müfredatı yetiştirmeleri yönünde olan baskı, onların sınıfta eğlenceli ve ilginç aktiviteler yapmaları için zaman bulamamalarına neden olabilmektedir. Bunun sonucunda, öğretmenlerde süreçten daha ziyade hızlı ve somut çıktılar elde etmeye odaklanmaktadır (Dörnyei, 2001, s.72). Öğretmenler, eğlence sektöründe çalışan insanlar değildirler ve dolayısıyla, onlardan yaptıkları işleri eğlenceli hale dönüştürmeleri beklenmemelidir (Covington ve Teel, 1996, s.90).

Sarıyer (2008, s.85), Türkiye’de lise öğrencileri ve onlara İngilizce öğreten öğretmenlerin katılımı ile güdüleme stratejilerinin önem algıları ve kullanım sıklıkları üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, kapsamında oluşturulan güdüleme stratejileri kategorileri içinde “Ders Sürecinin Zevkli ve İlgi Çekici Olması” diye adlandırılan bir kategori vardır. Ancak, öğretmenlerden en sık kullandıkları güdüleme

stratejilerine yönelik elde edilen veriler, “Ders Sürecinin Zevkli ve İlgi Çekici Olması” kategorisinde yer alan stratejilerden hiç birisini öğretmenler tarafından en sık kullanılan stratejiler içinde olmadığını ortaya koymuştur.

Alshehri (2013, s.226) tarafından Suudi Arabistan’da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında yapılan çalışmada, alan yazın taraması, katılımcı öğretmen ve öğrenci görüşleri temelinde oluşturulan güdüleme stratejileri kategorileri içinde öğrenmenin eğlenceli ve ilgi çekici kılınması diye bir kategori ortaya çıkmamıştır. Bu durum, çalışmanın katılımcılarının öğrenmenin eğlenceli ve ilgi çekici kılınmasına yönelik güdüleme stratejilerini önemli bulmadıklarını göstermektedir.

Guilloteaux (2013, s.11), Kore’de ortaokul düzeyinde İngilizce öğreten öğretmenler ile güdüleme stratejilerine atfedilen önem üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada da, alan yazında daha önceki çalışmalarda bulunduğu gibi, öğrenmeyi ilginç ve eğlenceli kılma kategorisinde yer alan güdüleme stratejileri, yapılan önem sıralamasında en son sıralarda yer almıştır. Bu durum, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine olan içsel ilgilerini artırmanın öğrenci motivasyonu açısından çok önemli görülmediğini işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin tüm öğrencilerin ilgilerine ve eğlence anlayışlarına uygun aktivite bulmanın zor olduğunu düşünüyor olabilirler.

Alrabai (2014, s.7), Suudi Arabistan’da 10 haftalık bir uygulamayı kapsayan deneysel bir uygulama gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, Suudi Arabistan’da İngilizcenin yabancı dil öğretimi bağlamında, en önemli olarak tanımlanan güdüleme stratejileri ortaya konulmuştur. Ortaya konulan bu stratejilerin arasında dersi zevkli ve ilgi çekici kılma kategorisine ait her hangi bir strateji yer almamıştır.

Buna karşın Madrid (2002, s.403-404), ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinden 319 öğrenci ve aynı eğitim düzeylerinden 18 öğretmen ile 18 tane güdüleme stratejisinin ne kadar güçlü olduğunu bulmak için bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda öğrenci gereksinim ve ilgilerinin karşılanmasına yönelik strateji, önem ve kullanım sıralamasında üst sıralarda yer almıştır. Ancak bu çalışmada eğlence kelimesi kullanılmamıştır. Dolayısıyla, eğlence kavramı söz konusu olduğunda, öğretmenler ve öğrenciler bunun öğrenmenin ciddiyeti ile bir arada düşünülmemeyeceği görüşünde olabilirler.

GSYÖA ölçeğini oluşturan dördüncü boyut, Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik tutum ve değer yargıları geliştirmekle ilgilidir. Dillerin, sosyal ve kültürel arka planları olduğu için onların etkin bir biçimde öğrenilebilmesi, onun bağlantılı olduğu her şeye karşı olumlu bir tutum geliştirmek gerekir; özellikle de onun içinde yaşadığı ve geliştiği kültüre. Bu durumun farkındalığının bir sonucu olarak, gittikçe artan sayıda dil öğretim programına kültür bileşeni entegre edilmektedir (Dörnyei and Ushioda, 2011, s.54).

Cheng ve Dörnyei (2007, s.159), Tayvan’da 387 İngilizce öğretmenin katılımıyla bir çalışma yürüttü. Bu çalışmada temel amaç, öğretmenlerin kendilerine verilen kapsamlı bir motivasyon listesini önem algılarına ve kullanma sıklıklarına göre derecelendirmeleriydi. Öğretmenler tarafından yapılan derecelendirmede, içinde kültür ile ilgili güdüleme stratejilerini de barındıran “Öğrencileri hedef dil ile ilgili değerlere aşına kılmak” kategorisi, toplam 10 kategori arasında ancak sekizinci sırayı alabildi.

Sugita ve Takeuchi (2010, s.27), Japonya’da 190 ortaokul öğrencisi ve 5 İngilizce öğretmeni ile İngilizce derslerinde öğretmenler tarafından güdüleme stratejilerinin kullanımına yönelik deneysel bir çalışma gerçekleştirdiler. Bu çalışma kapsamında öğretmenler tarafından en az kullanılan stratejinin, öğretmenin hedef dile olan ilgisini göstermesi (öğrenme stratejileri ya da kültür) olduğu bulundu.

Ruesch ve diğerleri (2012, s.20), Kuzey Amerika’da öğrencilerin ve öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını incelemişlerdir. Bu çalışmada temel amaç, verilen strateji gruplarının öğrenciler ve öğretmenler tarafından önem sıralamasına sokulmasıydı. Hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından yapılan önem sıralamalarında, kültür ile bağlantılı stratejiler sıralamaların sonlarında yer almıştır. Bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin kültür ile bağlantılı güdüleme stratejilerine çok önem vermediklerini işaret edebilir.

Shahbaz ve Liu (2012, s.122), 547 Pakistanlı İngilizce öğrenen öğrenciler ile bir çalışma yürüttü. Bu çalışmada öğrenciler, güdüleme stratejilerini onlara atfettikleri öneme göre derecelendirdi. Bu derecelendirme de, İngilizcenin araçsal kullanımı birinci sırayı alırken, kültüre olan ilgi en son sırayı almıştır. Bu çalışmada, İngiliz kültürünün bir parçası olarak değil ancak global bir dil olarak İngilizceye karşı duyulan ilginin, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç göstermektedir ki, kültürene ilgi duymadan da bir dili öğrenmeye karşı duyulan

motivasyon yüksek olabilmektedir. Hatta Pakistan'ın sömürge geçmişi düşünüldüğünde, İngiliz kültürüne karşı ilgi duyulmaması oldukça anlaşılabilir olabilir. Bu yüzden, bazı durumlarda kültür sanıldığı gibi aksine, dile karşı olan öğrenme isteğini azaltıcı bir etki yaratabilir.

Alshehri (2013, s.227) tarafında yapılan çalışmada da güdüleme stratejileri, toplam on kategori altında toplandı. Bu on kategori içinde en az önemli bulunan strateji grubu, öğrenen özerkliği olarak bulundu. Hemen bunun arkasından en az önemli görülen ikinci strateji grubu, kültür ile ilgili güdüleme stratejilerini de bünyesinde barındıran, hedef dil ile ilgili değerler strateji grubu olarak bulundu.

Buna karşın, Sarıyer (2008, s.85) tarafından yapılan çalışmada, dile yönelik olumlu tutum geliştirme stratejilerinden bir tanesi olan “Öğrencilere İngilizce Bilmenin Faydalarını Hatırlatma”, öğretmenler tarafından en çok kullanılan stratejilerden birisi olarak bulunmuştur. Benzer bir biçimde Wong (2014, s.141) tarafından yapılan çalışmada da, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hedef dilin araçsal faydalarının hatırlatılmasını en önemli güdüleme stratejilerinden birisi olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Acat ve Demirel (2002, s.320) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler tarafından kendileri için en önemli güdü kaynağı şöyle tanımlanmıştır; “yabancı dil öğrenmek gelecekte çok kolay iş bulmanı sağlayacak”. Bu üç çalışmada da ön plana çıkan bu strateji, kültürden daha çok araçsal motivasyon ile ilgilidir. Dolayısı öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenmenin kendilerine sağlayacağı araçsal faydaları düşünerek motive olabileceklerini düşünmektedir. Ancak, bunun dışında öğretmenler tarafından direk hedef dilin kültürüne yönelik her hangi bir stratejinin sık kullanıldığına dair bir bulguya ulaşılamamıştır.

GSYÖA ölçeğini oluşturan beşinci boyut, öğrencilerin hedef yönelimliliğini artırmakla ilgilidir. Dünyanın pek çok yerinde eğitimden sorumlu olan kişiler, gittikçe artan bir biçimde öğretmenlerden öğretim hedeflerini tanımlamalarını istemektedir. Ancak öğretmenler tarafından belirlenen hedefler, genellikle öğrencilerin kendileri için belirledikleri hedeflerden farklılık göstermektedir. Araştırmalar, tutarlı bir biçimde öğrencilerin çoğunun neden bir aktiviteyi yapmak zorunda olduğunu anlamadıklarını göstermektedir. Bu yüzden bütün öğrencilerin katılımlarıyla yapılan tartışmalar sonucunda ortak sınıf hedeflerinin belirlenmesi önerilmektedir (Dörnyei, 2001, s.59). .

Dörnyei ve Csizer (1998, s.217) tarafından yapılan çalışmada, önem sırasına dizilen strateji grupları arasında öğrenenlerin hedef yönelimliliğini artırma, 10 strateji grubu içinde dokuzuncu sırayı almıştır. Dörnyei ve Csizer'a göre, öğrenenlerin hedef yönelimliliği artırma, motivasyon araştırmalarında göz ardı edilmiş bir alandır. Bu göz ardı edilmişlikten dolayı, öğretmenler bunun öneminin farkında olmayabilirler.

Cheng ve Dörnyei (2007, s.161), Macaristan'da Dörnyei ve Csizer tarafından yapılan çalışmanın tekrarı niteliğinde bir çalışmayı Tayvan'da gerçekleştirmişlerdir. Macaristan'da yapılan çalışmada önem sıralamasına konulan 10 strateji grubu arasında dokuzuncu sırayı alan, öğrenenlerin hedef yönelimliliğini artırma, Tayvan'da yapılan çalışmada 10 strateji grubu arasından altıncı sırayı almıştır. Bu kültürden kültüre bu strateji grubuna bakış açısının değişebileceğini göstermektedir. Ancak önem sırasında birazcık bir değişiklik olsa da, bu strateji grubu önem sıralamasında ön sıralarda yer alamamaktadır.

Sarıyer (2008, s.85) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenler tarafından en sık kullanılan güdüleme stratejileri arasında öğrencilerin hedef yönelimliliğini artırmaya yönelik herhangi bir stratejiye rastlanmamıştır. Buna karşın, Alshehri (2013, s.285) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrenciler için hedeflerin belirlenmesinin önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Onlara göre dersin en başında öğrencilerin neyi başarmak istediklerini düşünmelerinin istenmesi gerekmektedir. Ayrıca, hedef belirleme ile ilgili bazı tekniklerin öğrencilere öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ancak burada karşılaşılabilecek önemli bir problem pek çok öğretmenin, hedef belirleme ile ilgili kendilerinin çok fazla bilgi sahibi olmamaları olabilir. Bu yüzden, öğrencilerini bu yönde yeterli ölçüde yönlendirememektedirler.

Alrabai (2011, s.274) tarafından yapılan çalışmada, hedef belirlemeye yönelik güdüleme stratejileri, İngilizce öğretmenleri tarafından en az kullanılan güdüleme stratejileri arasında sınıflandırılmıştır. Alrabai (2014, s.7) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da, en önemli olarak tanımlanan güdüleme stratejileri arasında öğrenenlerin hedef yönelimliliğini artırmaya yönelik hiçbir strateji yoktur. Ruesch ve diğerleri (2012) tarafından Amerika'da yapılan güdüleme stratejileri önem sıralaması çalışmasında da, hedefler diye adlandırılan güdüleme stratejileri grubu önem sıralamasında sonlara doğru yer almıştır.

Guilloteaux (2013, s.8) tarafından yapılan çalışmada, 268 Koreli ortaokul İngilizce öğretmeninden güdüleme stratejilerini önem sırasına koymaları istenmiştir. Bunun sonucunda on iki kategoriden oluşan bir liste elde edilmiştir ve bu kategorilerin içinde öğrenenlerin hedef yönelimliliğini artırmaya yönelik bir kategori yoktur. Astuti (2015, s.90) tarafından yapılan nitel çalışmada güdüleme stratejilerine yönelik olarak ortaya çıkan temaların hiç birisinde, öğrencilerin hedef yönelimliliğini artırmaya yönelik bir stratejiye rastlanmamıştır.

Buna karşın, Sugita ve Takeuchi (2010, s.28) tarafından yapılan çalışmada, sınıf hedeflerini ulaşılabilir kılma stratejisinin katılımcı öğretmenler tarafından en fazla kullanılan strateji olduğu bulunmuştur. Az sayıdaki çalışma dışında, öğrenenlerin hedef yönelimliliğini artırma stratejilerine yönelik önem algılarının, genelde farklı kültürel bağlamlarda zayıf olduğu söylenebilir.

GSYÖA ölçeğini oluşturan altıncı boyut, uyumlu öğrenen grubu oluşturma ile ilgilidir. Sınıfta bulunan öğrenciler arasında uyum olması, etkin bir öğretim için temel şartlardan birisidir. Çünkü birbirlerine karşı hoş olmayan ya da düşmanca duygular besleyen öğrencilerden oluşan bir sınıfta dil öğretmek çok zordur. Etkin bir dil öğretimi için sınıf içinde öğrencilerin bir birleri ile etkileşimde bulunması gerekir ancak birbirlerinden hoşlanmayan öğrencilerin etkileşimde bulunmasını sağlamak çok zordur (Dörnyei, 2001, s.42). Ancak alan yazında yer alan çalışmalarda uyumlu bir öğrenen grubu oluşturma başlığı altında yer alan güdüleme stratejilerinin, tutarlı bir biçimde en önemsiz stratejiler olarak algılandığı bulunmuştur (Alrabai, 2011, s.270-271; Alrabai, 2014, s.7; Alshehri, 2013, s.250; Astuti, 2015, s.90; Cheng ve Dörnyei, 2007, s.159; Dörnyei ve Csizer, 1998, s.215; Guilloteaux, 2013, s.7; Sarıyer, 2008, s.85; Sugita ve Takeuchi, 2010, s.27). Bu bulgunun nedeni, öğretmenlerin öğrencileri arasındaki ilişkileri düzenlemeyi kendi sorumlulukları olarak görmemeleri olabilir.

Bu araştırmanın ikinci amacı, güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yürütülen analizlerden elde edilen sonuçlar ve bunların alan yazın ile bağlantılı olarak tartışılması aşağıdaki sunulmuştur.

GÜDÜLEME STRATEJİLERİNE YÖNELİK ÖNEM ALGILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU İLE İLGİLİ SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında, ele alınan toplam sekiz tane demografik değişken vardır. Bu değişkenlere göre güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yürütülen analizlerden elde edilen sonuçlar ve bunlarla ilgili tartışma aşağıda sunulmuştur. İlk olarak iki kategoriden oluşan cinsiyet ve çalışılan kurum bağımsız değişkenleri için elde edilen sonuçlar ele alınacaktır.

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizler, bayan katılımcıların GSYÖA ölçeğinin tüm boyutlarında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının erkek öğretmenlerin algılarından anlamlı bir biçimde daha güçlü olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bayan öğretmen adaylarının, öğrencilerini motive etmek için güdüleme stratejilerinin kullanımlarına daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Görgen ve diğerleri (2009, s.153) tarafından yapılan çalışmada ise, bu çalışmanın tam zıttı bir bulguya ulaşılmıştır. Bir eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Ancak bu anlamlı farklılaşma erkek katılımcıların lehine olarak bulunmuştur.

Yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin, cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen çok fazla çalışma vardır (Abdilah ve Chowdhury, 2013; Akram ve Ghani, 2013; Coşkun, 2014) ancak bu çalışma dışında alan yazında güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen sadece bir tane çalışma bulunmuştur. Bu çalışmada ulaşılan bulgu, Görgen ve diğerleri tarafından ulaşılan bulgu ile tam bir tezat içindedir. Bu yüzden bu konuyla ilgili herhangi bir yorum yapmak mümkün gözükmemektedir. Bu konu ile ilgili daha fazla çalışmaya gereksinim vardır.

Çalışılan kurum değişkenine göre güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan analizler sonucunda, “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” diye adlandırılan 2. faktör, “Öğrenenin

Hedef Yönelimliliğini Artırmak” diye adlandırılan 5. faktör ve “Uygun Öğrenen Grubu Oluşturabilme” diye adlandırılan 6. faktör altında toplanmış olan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Bulunan bu farklılık, üç faktör içinde Milli Eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgu, Milli Eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin, bu üç faktör altında toplanmış olan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının üniversitelerde çalışan öğretmenlerin önem algılarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu ilginç bir bulgudur çünkü üniversitede çalışan öğretmenlerin akademik araştırmaları daha yakından takip ettikleri düşünülebilir ve dolayısıyla onların güdüleme stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve onları daha fazla benimsemiş olmaları beklenir. Alshehri (2013, s.232) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı öğretmenler iki farklı üniversiteden gelmiştir (birisi devlet üniversitesi diğeri özel üniversite) ve farklı üniversitelerde çalışma durumu ile güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, farklı üniversitelerde çalışmanın, sadece “İdeal Öz-Benlik” kategorisinde yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmıştır ve bu fark devlet üniversitesinde çalışanların lehinedir. Bu bulgu, bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular ile kısmen örtüşmektedir. Bizim çalışmamızda da, ideal öz-benlik temelinde geliştirilmiş olan “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizmiş Olduğu Gelecek Vizyonu” kategorisi için anlamlı farklılık bulunmuştur.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının (öğreten kişinin) yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yürütülen analizler sonucunda, sadece “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” diye adlandırılan 2. faktör ve “Uygun Öğrenen Grubu Oluşturabilme” diye adlandırılan 6. faktör altında toplanmış olan güdüleme stratejilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Bu anlamlı fark, iki faktör içinde “20-25 yaş” kategorisinde yer alan öğretmenler ile “36 ve üzeri yaş” kategorisinde yer alan öğretmenler arasındadır ve “20-25 yaş” kategorisinde yer alan daha genç öğretmenlerin lehinedir. Genç olan öğretmenler, üniversite eğitimlerini daha yeni tamamlamışlardır, bu yüzden bilgileri hala tazedir ve mesleğe yeni başladıkları için yeniliklere ve gelişmelere daha açıktırlar. Bu yüzden, güdüleme stratejilerine yönelik bilgileri daha fazla olabilir ve bu stratejilerin

işe yaradığına dair inançları daha güçlü olabilir. Görgen ve diğerleri (2009, s.154) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenleri tarafından kullanılan güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları arasında buldukları sınıf düzeyine göre tek bir strateji dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulunan bu farkta, 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasındadır. Bu çalışmada katılımcılar arasındaki yaş farkları çok az olduğu için, yaş değişkeni güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları üzerinde fazla bir etki yaratmamış olabilir.

Alshehri (2013, s. 223) tarafından yapılan çalışmada da, yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin on güdüleme stratejisi kategorisine bakışlarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Üç güdüleme stratejisi kategorisi için yaş değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu güdüleme stratejisi kategorileri; “İdeal Öz-Benlik”, “Hedefler” ve “Sınıf Atmosferi’dir”. Bizim çalışmamızdan farklı olarak, bu çalışmada “20-30 yaş” grubunda olan öğretmenler, bu üç kategoride yer alan güdüleme stratejilerinin öğrencileri güdüleme güçlerine “31-40 yaş” grubunda yer alan öğretmenlere kıyasla anlamlı bir biçimde daha az inanmaktadırlar. Yaş değişkeni ile güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları arasındaki ilişkiye dair ortaya koyulmuş olan bu karışık bulgular, bu konuda daha fazla çalışmaya gerek olduğuna işaret etmektedir.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yürütülen analizler, sadece “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” diye adlandırılan 2. faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Bu farkın “Diğerleri” kategorisinde yer alan öğretmenler ile “Sınıf Öğretmenliği” kategorisine yer alan öğretmenler arasında ve sınıf öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri, bu faktör altında yer alan güdüleme stratejilerine “Diğer” grubunda yer alan öğretmenlerden daha fazla önem atfetmektedir. Sınıf öğretmenleri, yaşça daha küçük çocuklar ile çalıştıkları için bu küçük yaştaki çocukların geleceğe hazırlanmasına daha fazla önem veriyor olabilirler bu yüzden öğrencilerinin kendilerine çizecekleri gelecek vizyonunda Türkçe bilmenin sağlayacağı avantajlardan bahsetmenin önemli olduğunu düşünebilirler. Alan yazında mezun olunan bölüm değişkenine göre güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının

farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen başka bir çalışma bulunamadığı için, bu çalışmada elde edilen bulguların kıyaslaması yapılamamıştır.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının sahip olunan son akademik derece değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizlerde, “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” diye adlandırılan 2. faktör, “Öğrenmeyi Zevkli ve İlgi Çekici Kılmak” diye adlandırılan 3. faktör, “Öğrencilerin Hedef Yönelimliliğini Artırmak” diye adlandırılan 5. faktör ve “Uyumlu Öğrenen Grubu Oluşturabilme” diye adlandırılan 6. faktör altında toplanan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, sahip olunan son akademik dereceye göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur. 2. faktör altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında sahip olunan son akademik dereceye göre anlamlı farklılaşma, lisans derecesine sahip olan öğretmenler ile yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenler arasında ve lisans derecesine sahip olanların lehine olarak bulunmuştur. 3. faktör altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında sahip olunan son akademik dereceye göre anlamlı farklılaşma, lisans derecesine sahip olan öğretmenler ile doktora derecesine sahip olan öğretmenler arasında ve lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur. 5. faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında sahip olunan son akademik dereceye göre anlamlı farklılaşma, lisans derecesine sahip olanlar ile yüksek lisans derecesine sahip olanlar arasında ve lisans derecesine sahip olanlar lehine bulunmuştur. Son olarak 6. faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında sahip olunan son akademik dereceye göre farklılaşma, lisans derecesine sahip olanlar ile yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip olan öğretmenler arasında ve lisans derecesine sahip olan öğretmenler lehine bulunmuştur. Lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin, yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip olan öğretmenlere göre söz konusu faktörler altında toplanmış olan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının anlamlı düzeyde daha olumlu olması, çalışmanın ilginç bir bulgusudur. Yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip olan öğretmenlerin, güdüleme stratejilerine yönelik daha fazla bilgi sahibi olmaları ve dolayısıyla daha olumlu tutumlar geliştirmiş olmaları beklenir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular bunun tam tersi bir durumun var olduğunu göstermektedir.

Alshehri (2013, s.235) tarafından yapılan çalışmada da, sahip olunan son akademik dereceye göre (lisans, yüksek lisans, doktora) on kategori altında toplanmış olan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında her hangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının öğretmenlik yapma süresi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” diye adlandırılan 2. faktör, “Öğrenmeyi Zevkli ve İlgi Çekici Kılmak” diye adlandırılan 3. faktör, “Türkçeye ve Türk Kültürüne Yönelik Olumlu Tutum ve Değer Yargıları Oluşturma” diye adlandırılan 4. faktör, “Öğrencilerin Hedef Yönelimliliğini Artırma” diye adlandırılan 5. faktör ve “Uyumlu Öğrenen Grubu Oluşturabilme” diye adlandırılan 6. faktör altında toplanmış olan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, öğretmenlik yapma süresi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. 2., 3., 4. ve 5. faktörler kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında görülen anlamlı farklılaşma, 1-5 yıl arasında öğretmenlik yapanlar ile 11 yıl ve üzeri bir süreden beri öğretmenlik yapanlar arasında ve 1-5 yıl arasında öğretmenlik yapanlar lehine bulunmuştur. 6. faktör kapsamında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarında görülen anlamlı farklılaşma ise, 1-5 yıl arasında öğretmenlik yapanlar ile 6-10 yıl arasında öğretmenlik yapanlar ve 11 yıl ve üzeri bir süreden beri öğretmenlik yapanlar arasında ve 1-5 yıl arasında öğretmenlik yapan öğretmenler lehine bulunmuştur. Bu sonuçlar, daha az öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenlerin, daha çok tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre söz konusu faktörler altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının anlamı düzeyde daha olumlu olduğunu işaret etmektedir. Bu bulgular, daha önce elde etmiş olduğumuz yaş değişkeni ile bağlantılı bulgular ile uyumluluk göstermektedir. Yaş değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular da, yaşça daha küçük olan öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının daha olumlu olduğunu ortaya koymuştu.

Daha az öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenler, alandaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme ve uygulama konusunda daha istekli olabilirler. Bunları sınıflarında uygulama için daha fazla enerjileri olabilir. Buna karşın daha uzun öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenler, rutin uygulama ve aktiviteler

geliştirmiş ve bunların dışındaki yöntem ve yaklaşımları takip etmek ve uygulamak için gerekli zaman ve çabayı harcama konusunda isteksiz olabilirler. Bu nedenle, daha az tecrübe sahibi olan öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik bakışları daha olumlu olabilir.

Alshehri (2013, s.227) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışmada ele alınan 10 güdüleme stratejisi kategorisinden, “İdeal Öz-Benlik”, “Hedefler” ve “Sınıf Atmosferi” diye adlandırılan üç kategori altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığını ortaya koymak için yürütülen Mann Whitney testi, öğretmenlik tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, öğretmenlik tecrübesi daha az olan öğretmenlerin önem algılarından anlamlı biçimde daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, bizim çalışmamızda elde edilen bulgu ile tam bir tezat içindedir. Bu yüzden bu konu ile ilgili daha fazla çalışmaya gerek vardır.

Güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Dolayısı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süresi ile güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı iddia edilebilir.

Son olarak, güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” diye adlandırılan 2. faktör, “Öğrenmeyi Zevkli ve İlgi Çekici Kılmak” diye adlandırılan 3. faktör, “Öğrencilerin Hedef Yönelimliğini Artırma” diye adlandırılan 5. faktör ve “Uyumlu Öğrenen Grubu Oluşturabilme” diye adlandırılan 6. faktör altında toplanmış olan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği yaş grubu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Bütün faktörler için bu anlamlı farkın, 7-10 yaş grubunda yer alan öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ile 19 ve

üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler arasında ve 7-10 yaş grubundaki öğrencilere öğretenler lehine bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak, küçük yaş gruplarındaki öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, büyük yaş gruplarından öğrencilere öğretenlere göre anlamlı biçimde daha olumlu olduğu söylenebilir. Bunun, nedeni küçük yaş grubunda yer alan öğrencilere dil öğretebilmek için daha fazla çeşitliliğe ve yaklaşıma ihtiyaç duyulması olabilir. Çünkü küçük çocukların ders içindeki güdülenmişlikleri kısa sürede zayıflayabilir ve onların dikkatlerini çekmek için sınıfa çeşitlilik getirmek önemlidir. Güdüleme stratejileri, bu çeşitliliği sağlamanın yollarından birisi olarak görülüyor olabilir.

Bu çalışmada ele alınan demografik değişkenler ile güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları arasında bulunan ilişkiler, genel olarak bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Milli Eğitim bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, üniversitede çalışan öğretmenlerin önem algılarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Buna ilaveten, genç olan ve öğretmenlik tecrübesi daha az olan öğretmenlerin, daha yaşlı ve daha fazla öğretme tecrübesi olan öğretmenlere göre güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın demografik değişkenler bağlamında ortaya koyduğu en ilginç sonuç, birinci faktörde “Uygun Öğretmen Davranışları” başlığı altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, cinsiyet değişkeni dışında hiçbir demografik değişkene göre anlamlı farklılaşmadığı bulgusudur. Bu bulgu, kişisel özellikler ne olursa, katılımcıların tamamı tarafından öğretmenlerin uygun davranışlar sergilemesinin öğrenci motivasyonu açısından önemli olarak algılandığını göstermektedir. Diğer önemli bir bulgu ise, ikinci faktörde “Öğrenenin Türkçe İle İlgili Kendisi İçin Çizdiği Gelecek Vizyonu” başlığı altında yer alan güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının, tüm demografik değişkenlere göre en fazla farklılığı arz etmesidir. Bunun sebebi, diğer strateji kategorileri ile kıyaslandığında bu kategorinin nispeten daha yeni

olması ve katılımcıların bu kategori hakkında sahip oldukları bilgi düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değişiklik arz etmesi olabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar temelinde uygulamacılar ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulabilir.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışma kapsamında geliştirilen GSYÖA ölçeği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlarda çalışan öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını belirlemek için uygulanabilir. Bu uygulamalar sonucunda tespit edilen eksikliklerin giderilmesi yönünde hizmet içi eğitimleri düzenlenebilir.
- Bu çalışmada kapsamında geliştirilen GSYÖA ölçeği maddeleri temelinde, öğrenciler öğretmenleri tarafından kullanılacak güdüleme stratejileri hakkında bilgilendirilebilir ve böylece farklı bağlamlarda bu stratejilerinden hangilerinin daha etkin olabileceğine öğrencilerin de katılımı ile karar verilebilir.
- GSYÖA ölçeği kullanılarak, öğretmenler öğrencilerinden kullandıkları güdüleme stratejilerine yönelik geri bildirim alabilir ve böylece eksik oldukları yönleri giderebilir.
- Erkek katılımcıların güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları, bayan katılımcıların önem algılarına göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik algılarını geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenebilir.
- Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarındaki değişimi en fazla açıklayan stratejilerin uygun öğretmen davranışları ile bağlantılı olduğu net bir biçimde ortaya koyulmuştur. Bu yüzden, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme program ve eğitimlerinde, öğretmen adayları ve öğretmenlerin uygun öğretmen davranışları hakkında daha iyi bilgilendirilmesi ve uygulama örnekleri görmesi sağlanabilir. Bu bağlamda,

öğretmen yetiştirme programlarında uygun öğretmen davranışları ilgili derslerde vurgulanabilir.

- Çalışmada ele alınan demografik değişkenler bağlamında en fazla farklılaşma ideal öz-benlik ile ilgili stratejilerde görülmüştür. Bu yüzden öğretmen adayları ve öğretmenler, ideal öz-benlik kavramı ve dil öğretimi ile olan ilişkileri hakkında bilgilendirilebilirler.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma kapsamında geliştirilen GSYÖA ölçeği, güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri üzerinde yapılacak değişiklikler ile güdüleme stratejisi kullanım sıklıklarını da ölçmek için bir form hazırlanıp, bu formun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, GSYÖA ölçeğini kullanarak, öğretmenlerin kişisel bildirimleri temelinde stratejilere atfettikleri önem ve kullanma düzeyleri tespit edilebilir ve bunların arasındaki farklar ortaya koyulabilir.
- GSYÖA ölçeği, hem öğretmenlere hem de öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrettikleri öğrencilere uygulanabilir. Böylece öğretmen ve öğrenci gözünden güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları ortaya koyulup bir birleri ile kıyaslanabilir.
- GSYÖA ölçeği kullanılarak farklı kültürlerden gelen öğrencilerin güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının kıyaslamalı çalışmaları yapılabilir.
- Geliştirilecek güdüleme stratejileri kullanım ölçeği ile öğretmen ve onların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrettikleri öğrencilere uygulanabilir. Böylece öğretmen ve öğrenciler tarafından öğretmenlerin güdüleme stratejilerinin kullanım sıklıklarına yönelik görüşleri kıyaslanabilir.
- GSYÖA ölçeği, Türkçe dışında farklı yabancı dil öğretme ortamlarına uyarlanabilir ve bu yabancı dillerin öğretiminde güdüleme stratejilerin yönelik önem algılarını ortaya koymak için kullanılabilir.
- GSYÖA ölçeği ile elde edilen verilerin, nitel veriler (gözlem, görüşme vb.) ile desteklendiği çalışmalar yürütülebilir.

- Alan yazında demografik değişkenler ile güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma eksikliği vardır. Bu eksikliği gidermeye yönelik çalışmalar planlanıp, yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abdilah, H. ve Chowdhury, R. (2013). Gender and Motivation: A Case Study of Iraqi Immigrants in Melbourn. *Conference of the International Journal of Arts & Science*, 6(1), 231-239.
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Akram, M. ve Ghani, M. (2013). Gender and Language learning Motivation. *Academic Research International*, 4(2), 536- 540.
- Alshehri, E. A. (2009). Motivation and Vision: The Relation between the Ideal L2 self, imagination and visual style. Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 164-171). Bristol: Multilingual Matters.
- Alshehri, E. A. (2013). *The Perceptions of EFL Teachers and the Students in the Saudi Higher Education Context*. Doktora tezi, Salford Üniversitesi, Salford.
- Alrabai, F. A. (2011). Motivational Instruction in Practice: Do EFL Instructors at King Khalid University Motivate their Students to Learn English as a Foreign Language? *Arab World English Journal*, 2(4), 257-285.
- Alrabai, F. A. (2014). The Effect of Teachers’ In-class Motivational Intervention on Learners’ EFL Achievement. *Applied Linguistics*, 1-28.
- Assor, A., Kaplan, H. ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students’ engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Astuti, S. P. (2015). *Teachers’ and Students’ Perceptions of Motivational Teaching Strategies in an Indonesian High School Context*. Doktora tezi, Victoria Üniversitesi, Wellington.
- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-psychological Theory of Second-language (L2) Learning. *Language Learning*, 38, 75-100.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bernaus, M. ve Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perception, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387-401
- Bieg, S., Backes, S. ve Mittag, W. (2011). The Role of Intrinsic Motivation for Teaching, Teachers' Care and Autonomy Support in Students' Self-determined Motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122–140
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating Students to Learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4. bs.). New York: Longman
- Chen, J., Warden, C. ve 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. ve Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Clement, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Coskun, L. (2014). Investigation the Essential Factors on Students' Motivation Through Comparing Boys and Girls in terms of Instrumental & Integrative Motivation in EFL Classrooms. *Journal of Educational Social Research*, 4(2), 150- 156.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Covington, M. V. ve Teel, K. M. (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(4), 469-512.
- Crookes, G. (2003). *A Practicum in TESOL: Professional Development Through Teaching Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csizer, K. ve Kormos, J. (2009). Learning Experiences, Selves and Motivated Learning behavior: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Çokluk, Ö., Şekerciöglü, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. ve Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: A Longitudinal Study of Their Development*. New York: Cambridge University Press.
- Daniels, R. (1994). Motivational Mediators of Cooperative Learning. *Psychological Reports*, 74(3), 1011-1022.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deniz, S. (2010). Student Teachers' Evaluation of the Motivational Strategies Used in Foreign Language Teaching. *Social Behaviour and Personality*, 38(9), 1269-1286.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development Theory and Applications* (2. bs.). California: Sage Publications, Inc.

- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, 117-135
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in Action: Towards a Process-oriented Conceptualisation of Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching Motivation: From Integrativeness to the Ideal L2 Self. S. Hunston ve D. Oakey (Ed.). *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills* (s.74-83). London: Routledge.
- Dörnyei, (2014). Future Self-Guides and Vision. K. Cziser ve M. Magid (Ed.). *The Impact of Self-Concept on Language Learning* (s.7-18). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. ve Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.

- Dörnyei, Z. ve Csizer, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., Henry, A. ve Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. ve Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. ve Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4(1), 43-69.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2. bs.). Harlow, England: Pearson Education.
- Ekiz, S. ve Kulmetov, Z. (2016). The Factors Affecting Learners' Motivation in English Language Education. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 1, 18-38.
- Ely, C. F. (1986). Language Learning Motivation: A Descriptive and Casual Analysis. *The Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4. bs.). London: SAGE
- Floyd, F. J. ve Widaman, K. F. (1995). Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Görgen, İ., Kömür, Ş. ve Deniz, S. (2009). İngilizce Öğretmen Adaylarının Güdüleme Stratejilerini Değerlendirmeleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23, 147-160.
- Guilloteaux, M. (2010). Caring Behaviors of Highly Motivating and Less Motivating Korean Teachers of English. *The New Korea Association of English Language and Literature* 52(2), 329-354.

- Guilloteaux, M. (2013). Motivational Strategies for the Language Classroom: Perceptions of Korean Secondary School English Teachers. *System*, 41, 3-14.
- Guilloteaux, M. ve Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Hadfield, J. ve Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Hancock, D. R. (2002). Influencing Graduate Students' Classroom Achievement, Homework Habits and Motivation to Learn with Verbal Praise. *Educational Research*, 44, 83-95.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Henry, A. ve Thorsen, C. (2018). Teacher-Student Relationships and L2 Motivation. *The Modern Language Journal*, 0, 1-24.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T. (1996). The 'Self-digest': Self-knowledge Serving Self-regulatory Functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1062-1083.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-133.
- Hotaman, D. ve Şahin, F. Y. (2010). The Effect of Instructors' Enthusiasm on University Students' Level of Achievement Motivation. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 89-103.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, C. ve Skon, L. (1981). The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- İslamoğlu, A. H ve Alnaçık, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. bs.). İstanbul: Beta Basım A.Ş.

- Kassing, R. B. (2011). *Perception of Motivational Teaching Strategies in an EFL Classroom: The Case of a Class in a Private University in Indonesia*. Yüksek lisans tezi, Victoria University of Wellington, Wellington.
- Keller, J. M. (2008). An Integrative Theory of Motivation, Volition, and Performance. *Technology Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Klimova, B. (2015). The Role of Feedback in EFL Classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 190, 172-177.
- Lamb, M. (2017). The Motivational Dimension of Language Teaching. *Language Teaching*, 50, 301–346.
- Littlejohn, A. (2001). Motivation: Where Does It Come From? Where Does It Go? *English Teaching Professional*, 19, 5-8.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Ddyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Madrid, D. (2002). The Power of the FL Teacher's Motivational Strategies. *Cauce*, 25, 369-422
- Maeng, U. ve Lee, S. M. (2015). EFL Teachers' Behavior of Using Motivational Strategies: The Case of Teaching in the Korean Context. *Teaching and Teacher Education*, 46, 25-36
- Magid, M. ve Chan, L. (2011). Motivating English Learners by Helping Them Visualize Their Ideal L2 Self: Lessons From Two Motivational Programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-13.
- Markus, H. ve Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(1), 954-969.
- Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A Meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 167-210.

- Matsumoto, M. (2011). Second Language Learner's Motivation and Their Perception of Their Teachers as an Affecting Factor. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 17(2), 37-52.
- McCombs, B. L. ve Whisler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McEown, M. S. ve Takeuchi, O. (2014). Motivational Strategies in EFL Classrooms: How Do Teachers Impact Students' Motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20-38.
- Moskovsky, C. ve Alrabai, F. A. (2009). Intrinsic Motivation in Saudi Learners of English as a Foreign Language. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2, 1-10.
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2012). The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.
- Muir, C. Ve Dörnyei, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using Vision to Create Effective Motivational Pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3 (3), 357-375
- 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., Pelletier, L. G., Clement, R. ve Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination Theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Nugroho, R. A. (2007). *Motivational teaching strategies employed by English teachers in Yokyakarta*. Yüksek lisans tezi, Ming Chuan University, Taipei.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (1996). New Pathways of Language Learning Motivation. R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (s.1-8). Manoa, HI: University of Hawaii Press

- Oxford, R. L. ve Shearin, J. (1996). Language Learning Motivation in a New Key. R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (s.121-144). Manoa, HI: 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.
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2013). Liderlik Oryantasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 136-150.
- Öztürk, E. Ö. ve Ok. S. (2014). Motivational Behaviors of Teachers in Turkish EFL Classes: Perception of Students: *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 120-133.
- Pajares, E. ve Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and Self-concept Beliefs. H. W. Marsh, R. G. Craven ve D. M. McInerney (Ed.), *International Advances in Self Research (vol.2)* (s.95-121). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS* (4. bs.). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Papı, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach. *System*, 38, 467-479.
- Papı, M., ve Abdollahzadeh, E (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*, 62(2), 571-594
- Peacock, M. (2001). Match or Mismatch? Learning Styles and Teaching Styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ruesch, A., Brown, J. ve Dewey, D. A. (2012). Student and Teacher Perceptions of Motivational Strategies in the Foreign Language Classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6, 15-27.

- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan. The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J ve Lavonen, J. (2016). Integrating the Light and Dark Sides of Student Engagement Using Person-oriented and Situation-specific Approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61–70.
- Sarıçoban, A. (2004). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Türki Öğrencilerin Günü Ve Tutumlarının Başarıya Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 67-73.
- Sarıyer, S. (2008). *Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Günülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Günüleme Stratejileri*, Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Shahbaz, M. ve Liu, Y. (2012). Complexity of L2 Motivation in an Asian ESL Setting. *Porta Linguarum*, 115-131.
- Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Sugita, M. ve Takeuchi, O. (2010). What Can Teachers Do to Motivate their Students? A Classroom Research on Motivational Strategy use in the Japanese EFL Context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21-35.
- Şeker, H. (2013). In/Out-of-School Learning Environment and SEM Analyses on Attitude towards School. M. S. Khine (Ed.), *Application of Structural Equation Modeling in Educational Research and Practice* (s.135-167). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeleri ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). Boston: Pearson Education.
- Tardy, C. M. ve Snyder, B. (2004). That's Why I Do It: Flow and EFL Teachers' Practices. *ELT Journal*, 58, 118-128.

- Taşpınar, H. K. (2004). *Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmenlerin Aktivitelerle İlgili Motive Edici Strateji Kullanımı ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Algılamaları*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Tremblay, P. E. ve Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Tsiplakidos, I ve Keramida, A. (2010). The Relationships Between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. *English Language Teaching*, 3(2), 22-26.
- 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
- Ushioda, E. (1996). Developing a Dynamic Concept of Motivation. T. Hickey ve J. Williams (Ed.), *Language, Education and Society in a Changing World* (s. 239–245). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a Socially Mediated Process. D. Little, J. Ridley ve E. Ushioda (Ed.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum, Assessment* (s.90–102). Dublin:Authentik.
- Ushioda, E. (2009). A Person-in-context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vural, S. (2007). *Teachers and Students Perceptions of Teachers' Motivational Behaviours*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Wiseman, D. G. ve Hunt, G. H. (2014). *Best Practices in Motivation and Management in the Classroom* (3. bs.). Illinois: Charles C Thomas Publisher LTD.

- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Williams, M. ve Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, R. M. H. (2014). An Investigation of Strategies for Student Motivation in the Chinese EFL Context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8 (2), 132-154.
- Wu, X. (2003). Intrinsic Motivation and Young Language Learners: The Impact of the Classroom Environment. *System*, 31, 501-517.
- Xavier, G. (2005). *Motivational Teaching Strategies in Brazilian EFL School: How Important are They and How Frequently are They Used*. Yüksek lisans tezi, Ohio Üniversitesi, Ohio.
- Ziyuan, Y. (2004). The Role of Motivational Strategies in English Language Learning: An Investigation into the Relationship between the Student Language Achievement Level at Jilin University and their Motivational Strategies. *Teaching English in China*, 3, 72-73.
- Zwick, W. R. ve Velicer, W. F. (1986). Comprasion of Five Rules for Determining the Number of Components to Retain. *Psychological Bulletin*, 99, 3, 432-442.

Ek 1. Görüşme Formu

1. Öğrencilerinizin Türkçe yabancı dil derslerindeki motivasyonları nasıl (ne düzeyde)?
2. Size göre öğrencileri derse motive etmek ne anlam ifade ediyor?
3. Öğrencileri motive etmede öğretmenin rolü ne olabilir?
4. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için motivasyon stratejileri kullanmanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
5. Öğrencilerinizi derse motive etmek için hangi motivasyon stratejilerini kullanıyorsunuz?
6. Sizce, Türkçe yabancı dil derslerinde kullanılması gereken motivasyon stratejileri nelerdir?
7. Türkçe yabancı dil derslerinde, dersin başında öğrencinizi derse nasıl motive ediyorsunuz?
8. Peki dersin ortalarında öğrencilerinizin motivasyonlarını kaybetmemelerini nasıl sağlarsınız?
9. Dersin sonlarına doğru, öğrencilerinizin motivasyonunu artırmak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?
10. Bana motive olmuş bir sınıfı tarif edebilir misiniz, onların motivasyonunu korumak için ne yapıyorsunuz?
11. Şimdi de bana motivasyonu düşük bir sınıfı tarif edebilir misiniz, bu sınıftaki öğrencilerin motive etmek için ne yapıyorsunuz?
12. Kullandığınız motivasyon stratejilerinizi nelere göre belirliyorsunuz?
13. Sizce öğrencileri derse motive etmek için kullanılacak en önemli stratejiler nelerdir?
14. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Teşekkürler

Ek 2. Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırma Enstitüsünde doktora öğrencisi olan Hüseyin Yücel tarafından Dr. Derya Çobanoğlu Aktan danışmanlığında yürütülmektedir. Doktora tezi kapsamında yürütülen bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları ölçeğinin geliştirilmesidir. Bu amaçla katılımcılardan sınıfta kullandıkları güdüleme stratejilerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yanıt vermeleri istenecektir. Bu işlem yaklaşık 15-20 dakika sürecektir.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Veri toplama aracında kişisel ve rahatsızlık verecek sorular bulunmamaktadır. Ancak, katılım esnasında herhangi bir sebepten dolayı katılımcı kendini rahatsız hissederse, çalışmadan istediği an ayrılmakta serbesttir ve bu, katılımcıya kesinlikle bir sorumluluk getirmeyecektir. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınacaktır. Ancak ses kayıtları yazıya döküldükten sonra silinecektir.

Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Türkiyat Enstitüsünden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma hakkında sorularınızı aşağıda verilen iletişim adreslerinden çekinmeden iletebilirsiniz. Ayırdığınız vakit için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Adı, soyadı: Hüseyin Yücel
Adres: Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi
Tel. 0553 236 35 95
e-posta: fahocell@yahoo.com
İmza:

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda bırakıp çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı: Adı, soyadı:
Adres:
Tel:
İmza:

Ek 3. Yazıya Aktarılmış Görüşmeler

A1 kodlu katılımcıya ait görüşme

Öğretmen 17 yıllık öğretmenim, Yarım dönem Türkçe öğrettim

3 yıl önce 1 dönem Türkçe dersi verdim Erasmus ile gelen öğrenciler de genel olarak öğrencilerin motivasyonları iyiydi.

Öğrencileri derse istekli ve konsantre etmek anlamına geliyor.

Öğretmenin rolü oldukça önemli öğretmen derse ne kadar motive ise öğrencide derse o kadar motive olur öğrencinin dersi motivasyonunda yüzde yüzlük bir etkiye sahip olmasa da öğretmenin motivasyon seviyesi oldukça önemli ve belirleyicidir.

Motivasyon stratejileri uygulamak önemli ancak dürüst olmak gerekirse ben motivasyon stratejilerinin ne olduğunu maddeler halinde bilmiyorum ancak farkında olmadan bu stratejileri uyguladığı mı düşünüyorum

Türkçe öğretiminde film izlemenin ve şarkı dinlemenin ya da öğrencinin kendi ilgi alanına uygun okuma yapmasının ve bunların öğretmen tarafından teşvik edilmesinin birer motivasyon stratejisi olduğunu düşünüyorum bunun dışında öğretmenin öğrencilere öğrenme stratejileri ile alakalı bilgiler vermesi öğrencilerin motivasyonlarını arttırır diye düşünüyorum ben kişisel olarak öğrencilerin Türkçe kitap okumaları hususunda motive edici bir rol üstlenmeye çalışıyorum.

En önemli şey derse hazırlıklı gelmek bu durum sizin derse motive olduğunuzu gösterir ve bundan da öğrenciler olumlu anlamda etkilenirler Örneğin dersi öğrencilerin ilgisini çekebilecek malzemelerle gittiğim zaman Örneğin şarkı dinlediğim zaman öğrencilerin derse daha motive olduklarını gözlemledim

Öğrencilerin motivasyonlarının dersin ortasında azaldığını gördüğümde ya da sonuna doğru onlara oyunlar oynatıyorum ya da kinestetik aktiviteler yaptırıyorum oyunlar içerisinde rekabet barındırdığı için motive edicidir diye düşünüyorum

Motive olmuş sınıf sınıfta motivasyon seviyesi 1. dakikada ve dersin son dakikasında aynı olur bu Tabii ki çok nadir görülebilecek bir durumdur

Uyuyan öğrenciler cep telefonuyla oynayan öğrenciler kendi aralarında muhabbet eden öğrenciler dışarıyı izleyen öğrenciler sorulan soruyu kavrayamayan ve cevap veremeyen öğrenciler aklıma geliyor temel sebep Bir öğretmen müfredat günlük ders saati ders içi uygulamalar ve kullanılan malzemeler temel olarak bunlar diyebilirim

Öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyaller hazırlamak öğrencilerin motivasyonu düştüğünde onlarla birebir görüşmeler yapmak öğrencilerin ders dışı problemlerine çözüm üretmek öğrencilerin sordukları sorulara onları küçümseme ben cevap vermek diyebilirim

Yok teşekkür ederim

Ek 3. Yazıya Aktarılmış Görüşmeler (Devamı)

A2 kodlu katılımcıya ait görüşme

22 yıllık bir sene boyunca Türkiye’de motivasyonları çok yüksek düzeyde çünkü animasyon var ya ders yaptığım için kültürel konuşma gündelik hayata dair gerçek malzemeler kullandığım için şarkılarla desteklediğim için çok yükseltti şarkının mesela tiyatro, sahnede uyarlanması falan o türlü diyaloglar gibi şeyler

Öğrenme isteğini artırma odaklanma önemini ve gelecekteki mesleğine kariyerine olan etkiyi hissettirmek ve öğrenme konusunda sorumluluğun yüzde doksanı üzerine yüklemek. Öğretmenin rolü olabilir hem olumlu hem olumsuz olabilir olumlu olması öğretmenin bu işe inanması inandığı zaman motive etmesi daha kolay olur inanmıyorsan olumsuz etkiler. Dolayısıyla kişisel olarak Türkçeye önem verdiğimden dolayı bu konuda zorluk çekmedim. Sadece doğal olarak anında spontan olarak bir şeyler yapmaya çalışırım çoğu deneyimlerim de bunun kitabı bilgilerden daha etkili olduğudur. Evet kültürü dilin insanların tarihini yaşayışını canlılığını kendi kültürleriyle yakınlaştırarak uygulamayı anlatmaya çalıştım Gayet etkili oldu. Hem kültüre hem ortam hem de kendi kültürleriyle evlerinde öğrendikleri dilin kültürüyle yakınlık kurmaya çalışırım. Sınıfa girerken motive edeyim işte teşvik edeyim falan öyle bir kaygım yok gayet doğal bir şekilde nasıl bir topluluğa arkadaş topluluğuna giriyorsam öyle girip hal hatır sorma havadan sudan bahsetme, konuya çaktırmadan giriş yaparak bu işi hallettiğimi düşünüyorum. Fıkra anlatma karşılıklı kültürlerçünkü öğrenciler dünyanın değişik bölgelerinden geliyorlar en etkilisi benim eserim öğrendikleri dilde öğrenmeye çalıştıklarını dilde kısa komik hikayeler fıkralar şarkılar alt yazılı şarkılar gayet iyi oldu sonraki senelerde çocuklar unutmamış ki hem beni ziyarete hem de o geçirdiğimiz hatırlanacak akılda kalacak günleri yad ettiler ve hocam biz böyle bir şey yaşamadık dediler. Buradan da etkili olduğunu çıkartabiliyorum. Motive olmuş sınıf kendisi de mutlu hocayı da mutlu ediyor başarı çok daha yüksek vaktin nasıl geçiyor belli olmuyor motive olmayan sınıf problemin ta kendisi başım ağrıyor dişim ağrıyor metin neden uzun kısa neden biz buradayız neden 6 saat falan. Evet bir yani başarının mazereti yoktur başarısızlığın çoktur diyorum motivasyonsuzluk birçok sebebi olabilir başta kurum yapılanma programın uygulanması müfredatın saatler gün miktar ayarlanması bu müfredatı uygulayanların birbirinden farklı çelişen uygulamaları istikrarsız söyleyeyim yönetim olabilir diye düşünüyorum eklemek istediğim hiç bir şey yok eğlenceli benim eserim keyifli Türkçe öğretimi kültürlerin yaklaşması anlaşılması müfredatında duruma uygun hale getirilmesi ile daha güzel hale gelebilir diye düşünüyorum kültür birbiriyle çarpışan mücadele eden rekabet eden veya düşmanca birbirine bakan kültürler değilse yakınsa öğrenme şöyle bir daha kolay daha zevkli daha hızlı daha verimli oluyor bir örnek vereyim sıfırdan gelen bir Afgan çocuk vardı Sharon diye Türkçenin tesisi yoktu. Ne yapacağını bilmiyordu kuş yavrusu gibi tir tir titiyordu başlarda sosyal davranmazdı Türkiye’yi Türkçe’yi sevmez Türkleri sevmemesi arkadaş edinmesi tiyatrodan rol alacak kadar şiir ve şarkı söyleyecek kadar bir sene içerisinde hazırlakta başarıyla geçecek kadar etkili oldu bence bu öğrenci bulup motivasyonu nedir Nasıl olur nasıl öğrenilir tavsiye ederim.

Ek 3. Yazıya Aktarılmış Görüşmeler (Devamı)

A3 kodlu katılımcıya ait görüşme

22 yıllık okutmanlık yapıyorum Türkçe'yi de 8 yıl önce başladım 8 yıl önce Erasmus grupları ile başladım ve son beş yıldır hazırlık, Türkçe hazırlık programıyla devam ediyorum. Genel olarak öğrencilerin okuyacakları olan bölümler bazında daha çok motivasyon sorunları yaşadıkları görülmektedir bölümleri ne kadar istedikleri bölüm olursa o derece motivasyonları yüksek olur Örneğin öğrenci istemediği bir bölümü okumaya geldiyse öğrencinin hiçbir motivasyonu olmuyor ve öğrenci Türkçe'ye karşı önyargıyla yaklaşıyor Türkçe bölümünü okuyacaksa bu bölümü değiştirme isteği içindedir bunun için bir sonraki yıl da yılın sınavlarının beklemektedir ve devamsızlıktan kalmamak için sınıf içinde oyalama taktiğine gitmektedir. Bu da eğitimi içindeki sınıf içindeki motivasyonu genel anlamda etkilemektedir. Bu tür öğrencilerin genel olarak sınıf içine katmaya özen gösteriyoruz Fakat her zaman başarılı olamıyoruz kendilerine İngilizce bir bölümü okusa dahi Türkçe'nin Türkiye'de yaşadığı sürece çok ihtiyacı olacağını ve bunu bunun kendisine eğitim hayatında artı bir puan kazandıracağını anlatmaya çalışıyoruz ve bu bakış açısı öğrenciye kısa bir süre zarfında olumlu bir katkı sağladığını düşünüyorum.

Bence öğrenciyi motive etmek oldukça zor bir süreçtir öğrenci hazır hissetmiyorsa biz ne kadar çaba göstersek de bunu sağlamamız çok zor ama bir öğretmen olarak bir eğitimci olarak elimizden geldiğince öğrenciye pozitif yaklaşımda bulunarak pozitif cümleler bakış açısı pozitif davranış yaparak bunların sevgisini saygısını kazanmak ve onlara özen gösterdiğimizi onlarla ilgilendiğimizi onların önemli olduğunu göstererek motivasyonu bir nebze olsun derse katılımı sağlayabiliriz. Öğrenci öğretmenin sınıf içindeki rolü tabii ki çok önemlidir ben bir öğretmen olarak sevmediğim bir öğretmenimin dersinde çok ilgi göstermezdim bundan yola çıkarak empati kurarak öğretmen olarak mümkün olduğunca sevilme çok önemlidir bence eğitimin en büyük faktörlerinden bir tanesidir öğretmenin sevilmezse o ders öğrenilmez bu nedenle öğretmen eğitiminde öğretmen olmaya karar vermek çok önemlidir bu iş özveriyle yapılmalı neden için soruları sorulmalı gerekenler yapılmalı.

Sınıf içinde motivasyonu arttırmak için elbette herkesin bir yaklaşımı bulunmaktadır. Ben açıkça öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular faaliyetler ve güncel olan konuları ortaya koyarak bunları gündeme getirerek özellikle konuşma yazma konularında çok önemli faydalarını faydaları gördüm öğrenci öğrenciye öğrenci gözüyle bakabilirsin onların ilgisini çekebilecek konuları gündeme getirerek eğitimin daha akıcı daha verimli olduğunu gördüm bunun içinse görsel çağımızın öğrencileri görsel görselliği çok önem verdiklerinden görseli ön planda tutmayı tercih ediyorum. Derse başlamadan önce hemen derse başlamam önce bir onlarla kısa bir sohbete başlarım nasıl olduklarını neler yaptıklarını onlara önemli olduklarını onların da bu sınıfta öğretmenden öğretmen kadar değerli olduklarını hissettirmeye çalışırım özel problemi olan öğrencileri daha önce yaşadığımız duyduğumuz onlarla ilgili özel soruları da genel olarak sorarım derse başlamadan önce mutlaka bir soruları olup olmadığını mutlaka sorarım ve bu şekilde derse o günkü konuyu neyse bana temasından yola çıkarak bir sohbet havası yaratarak derse başlarım. Ders sonunda öğrencinin elbette motivasyonu ister istemez düşmektedir o gün o günkü derste ana konumuzu bitirdiysem son 10-15 dakikada mutlaka küçük bir oyun kelime oyunu gibi küçük kelime öğretici yine derse yönelik ama ders olmayıp kelime ile ilgili herhangi bir küçük yarışmalar oyunlar yaparak o dersi sorunsuz bir şekilde bitirmeyi tercih ediyorum bu kelime oyunlarını daha önce diğer hocalarla birlikte çalışıp neler yapılabilir konusunda bir dosya hazırladık neler olabilir bu tür zaman kaybına yol açacak zamanı da kazanmış olduk.

Motivasyonu düşük olan bir sınıfı motivasyonu yükseltmek için neler yapabiliriz oldukça zor bir soru bugünkü ruh halimiz de çok önemli bir eğitimci olarak ruh halimiz de çok önemli ama mümkün olduğunca elimizden geldiğince eğitim yola devam edilmesi daha doğru olduğunu düşünüyorum çünkü motivasyonu düşük bir sınıfı hiçbir şekilde toparlayamazsanız motivasyon neden düşük neler oldu sınıf içinde huzursuzluğu sebebi nedir bu gibi soruları öncelikle sınıf içinde çözmek gerekir. Bunun için de bir saat iki saat dersimizden feragat etmemiz bence bir kayıp olarak görmüyorum. En etkili motivasyon edici unsurlar neler olabilir bu motivasyon edici unsurlar öncelikle öğretmen faktörü öğretmen güler yüzlü sorunlarından arınmış niçin öğretmen olduğunu hatırlayarak kendisinin de bir öğrenci olduğunu hatırlayarak empati duygusu geliştirerek bu motivasyonu daha iyi yerlere getirebilir ikinci faktör materyal unsurları materyal çok çeşitli olması gerekir tekdüze eğitim olmamalı özellikle bize sunulan ve bize sunulmasını istediğimiz bütün materyal ya da hazır materyallerin bize sunulması bu motivasyon arttırıcı özelliklerdir projeksiyon cihazı görsel anlamda kullanılması gereken ve her sınıfta bulunması gereken bir cihazdır bunun yanı sıra yine internette yararlanmalı yarım saatlik bir çalışılan konuya göre konunun devamını sağlamak ve görsel uyumu sağlamak açısından görsellikle pekiştirmek her zaman yararlıdır ve ben bunun çok yararını gördüm günümüz koşullarında çalıştığımız ortamlarda her zaman bunlara sahip olmayabiliriz bu yüzden teknolojik donanımı motivasyonda özellikle bu yeni nesil öğrenci grubunda özellikle cep telefonlarının yaygın olduğu bir çağda görselin sınıfa da çok iyi bir şekilde planlanarak konuya paralel olarak entegre etmek gerektiğini düşünüyorum.

Ek 3. Yazıya Aktarılmış Görüşmeler (Devamı)

A4 kodlu katılımcıya ait görüşme

6 yıldır öğretmenlik yapıyorum 6 yıldır yabancılara Türkçe derslerine giriyorum. Öğrencilerimiz öncelikle yabancı ülkelerden geldikleri için motivasyonları düşük oluyor öğrencilerimizin motivasyonlarını yükseltmek için derslerden önce motive etmekle başlıyoruz eğitim ise daha sonra derslerimize başlıyoruz. Bize göre öğrencilerimizi derslerde motive etmek derslerde istekli hale getirmek ve dersleri öğrencilerin katkılarının sağlanmasını çalışmak eğer yabancılara Türkçe öğretmek istiyorsak bir şartımız öğrencileri motive etmektir öğrencileri ilk önce kendimizi sevdirmeliyiz motive etmek için öğrencilerimize daha sonra Türkiye'ye sevdirmeliyiz kültürümüzü öğretmeliyiz ve dilimizi öğretmeye bu şekilde başlamalıyız yani öğrencileri motive ederek kendi dilimizi yani Türkçe'yi öğretebiliriz en güzel şekilde. Öğrencilerimizin motivasyonu arttırmak için ilk önce biraz önce de söylediğim gibi kendimizi sevdirmek ile başlıyoruz işe yani onların bize güvenini sağlamakla başlıyoruz çünkü onlar yabancı bir ülkeye geldiler yaş itibariyle de çok zor ailelerinden çevrelerinden uzaktalar bunun için ilk önce ben ilk ders motivasyonu sağlamak için ve kendime güvenlerini kazanmak için ilk önce İletişim bilgilerimi öğrencilerime veriyorum her zaman ne zaman isterlerse bana ulaşabileceklerini bilmelerini istiyorum bu şekilde derslerime başlıyorum ve bu öğrenciler de çok olumlu bir yansıma oluyor dile karşı Türkçeye karşı bu şekilde aramızda bir aile olarak derslerimizi yapmaya çalışıyoruz ve başarımızı bu şekilde yükseltiyoruz. Ders dışında motivasyonu arttırmak için öğrencilerimizle çeşitli etkinlikler yapıyoruz ilk olarak bulunduğumuz şehri yani Muğla'yı gezdiriyoruz nerede hangi kurum var bunları öğretiyoruz ikinci olarak ders içinde ise öğrenci odaklı olarak derslerimizi işliyoruz yani daha çok öğrenciye söz hakkı veriyoruz ve sadece Türkçeyi kullanıyoruz derslerde. Her gün derse başlamadan önce nasıl olduklarını günlerinin dersten sonraki günlerin nasıl geçtiğini ilk önce ben kendi özel hayatımdan de kesitler vererek onların da bana karşı samimi olmalarını ders haricinde nasıl günlerini geçirdiklerini öğreniyorum ve aramızda bir sohbet havası oluyor problemi olan problemini anlatıyor ya da farklı bir şey yapan o gün onu anlatıyor bu şekilde dersimize ısınıyoruz ve daha sonrada çalışmalarımıza başlıyoruz. Ders ortasında ve ders sonuna doğru elbette ki motivasyon düşüyor bunun içinde farklı sohbetler geliştiriyoruz günlük hayatımızdan ya da o anki çalışma konumuzla alakalı sohbetler yapıyoruz ayrıca oyunlar oynuyoruz özellikle bizim için çok faydalı olan öğrencilerimiz için çok faydalı olan Tabu oyunu ve bizim bir vazgeçilmezimiz durumda daha çeşitli kelime oyunları oynuyoruz yani oyunları müracaat ediyoruz motivasyonu arttırmak için sohbet ediyoruz. Ayrıca görsel materyallerden de faydalanıyoruz. Bana göre öğrencilerin motivasyonunu en yüksek seviyede olabilmesi için derse giren öğretim elemanı ile aralarındaki bağın kuvvetli olması gerekiyor daha sonraki aşamalar arkasından zaten gelecektir önemli olan öğretim elemanına karşı yakınlık duymaları öğretim elemanı sevmelidir motivasyon yükseltmek için öğretim elemanının biraz önce de söylediğim gibi kendini sevdirmesi gerekiyor sadece öğretim elemanı ders saati arasında öğretmemelidir ders ders saati dışında da öğrencileriyle sürekli iletişim halinde olmalıdır. Örneğin teknolojiyi vasıtasıyla bizim şu anda yaptığımız WhatsApp grubu grubumuz var diğer sosyal sitelerdeki gruplarımız var biz gece işte 12'de bile biz öğrencilerimizle sohbet edebilmeniz motivasyonu arttırmak için yabancılara Türkçe öğretimi sadece eğitim ve öğretim ve öğretimle olmaz biraz önce de söyledim sadece ders saati olarak düşünürsek eğer mesleğimizde başarılı olamayız. Bu

nedenle bizim yaptığımız işler diğer derslerin derslerden daha çok mutlu öğrencilerimizin motive etmemiz gerekmektedir.

Ek 3. Yazıya Aktarılmış Görüşmeler (Devamı)

A5 kodlu katılımcıya ait görüşme

On 17 yıldır öğretmenlik yapıyorum şu anda Üniversitede okutmanlık yapıyorum. Türkçe'yi Milli Eğitim'de çalışırken değişim programı ile gelen İtalyan öğrencilere bir sene boyunca öğretim benim çalıştığımı öğrenciler Avrupa kökenli öğrencilerdi Türkiye görmek tanımak için gelmişler bu nedenle Türkçe olan ilgileri de özellikle kültürel bağlamda Türkiye Türkleri veya Türkçe ile ilgili merak ettikleri çok şeyler vardı gayette istekliydim. Öğrencilerin derse motive olabilmesi demek öğrencinin öğrenmeye istekli hale gelmesi ve öğrenme işinden zevk alması eğlenmesi bunun eğlenceli bir şey olduğunu hissetmesidir bu şekilde olduğu zaman öğrenci zaten öğrenme konusunda değişiklik gösteriyor. Öğretmen öğrencinin motivasyon açısından tabii ki her ne kadar öğrenci odaklı yapmaya çalışsanız da öğretmenin rolü her zaman daha baskın oluyor doğru olarak öğretmenin yapmış olduğu her şeyin öğrenci üzerinde de etkisi var. Bu bağlamda anne ve öğretmenin belirleyici bir rolü olduğunu söyleyebilirim. Öğretmenin öğrencileri motive etmesi için öğretim stratejileri olarak tabii kullanması gereken uygulaması gereken şeyler mutlaka vardır. Sonuçta bizim karşımıza gelen öğrenciler okul dışındaki hayatlarından da bazı motivasyonları faktörleri getiriyorlar evde yaşadıkları olumsuz olay dışarıda yaşadıkları olaylar bunları sınıf içerisindeki motivasyonlarını etkileyebilir öğretmen tecrübesiyle ve yaptığı gözlemlerle öğrencinin sınıf içerisindeki motivasyonunu artırmak için müdahalelerde bulunabilir. Bunlar motivasyonel müdahaleler olabileceği gibi direkt aktiviteleri de öğrencinin ilgi ve isteklerine göre dizayn edilerek yapılabilir daha neler de olabilir yani stratejik müdahalelerde olabilir. Ben sınıfta ilk girişte warm up aşamasında öğrencilerle göz teması kurmaya dikkat ederim öğrencileri gözlemlerim. Öğrencinin motivasyonun düşük olduğunu gözlemlersem ya da öğrencinin sıkıldığını üzüldüğünü mutsuz olduğunu hissedersen dersin 1 bölümünü öğrenci ile ilgilenmeye ayırırım en çok yaptığım şeylerden bir tanesi de onlarla birebir konuşmak dinlemek daha doğrusu dinledikten öğrenci kendisini dinlendiğini hissettiğin de daha mutlu oluyor. Onun dışında öğrencilerin motivasyonunu artırmak için küçük oyunları kullanırım geneldeki rutini bozmak için öğrencinin dersin dersin rutin akışından çıkarım çeşitli sıra dışı sesler çıkartırım yani bir tekerleme olabilir ya da öğrencilerin zihninde o günkü dersin ya da benimle yaptığı derslerin kalıcı olmasını sağlayacak sürekli şeyleri söyleyerek öğrencide kalıcı bir imaj oluşturmaya çalışırım öğrencinin çok sıkıldığını hissedersen mutlaka ayağa kaldırıyorum hareketlendiririm öğrencinin yapamadığı durumlarda pes etmeye başladığı durumlarda da mutlaka yavaşlayıp öğrenci ile birebir uygulamalarda bulunabilirim zaman zaman çok fazla yapamadığı için dersi bırakan öğrenci olmasını sevmiyorum sınıfta ve bunun dışında uyguladığım başka stratejiler genelde ses tonumu kullanmaya çalışırım yani ses tonuyla öğrencinin dikkatini çekerim öğrencileri dikkate dağıldığında onlarla ilgili onları dikkatini yönelmesini istediğin bir şekilde sesimi ayarlayabilirim bazı durumlarda öğrencilerin dikkat dağıtan nesnelere yani telefon olabilir kitap olabilir harici başka şeyler olabilir bunlarla çok ilgilendiğini gördüğünde doğrudan öğrenciye bunu kaldır bunu yapma gibi negatif ifadeler kullanmam ama konuşmanın arasında onun kullandığı telefonun olmaması gerektiği ile ilgili ifadeler kullanırım bunda ses tonuyla ayarlayarak söylediğimde öğrenci zaten kendisine söylendiğini anlar örneğin sağ tarafta oturan bir öğrenci cep telefonunu oynarken ben o öğrenci dönüp telefonu kaldır demem de sol taraftaki öğrenciyle dersin bütünlüğünü bölmeden telefonsuz olamazsın telefonu kullanmak ne kadar doğrudur gibisinden muhabbet ederim mesaj öğrenciye gittiği zaman daha etkili oluyor. Zaman

zaman eğer sınıfın büyük bir çoğunluğu ileri giderken 1-2 öğrenci belli bir konuda örneğin yazma konusu olabilir ya da bir alıştırmayı takip etme de olabilir geri kaldıysa sınıf içerisindeki durduğum pozisyonu yeri değiştiririm öğrencilerin yanına gidip onlara destek verip onları biraz daha cesaretlendirmeye çalışırım gerekirse diğer arkadaşları alıştırmaları yaparlarken ya da yazılarını yazarlarken öğrencilere küçük Micro seanslar yaparım o seanslarda da anlamadıkları yerlerin altını daha doğrusu anlamağı yerlere vurgu yapıp oraya anlatmaya çalışırım ders dışında öğrenciler ofis saatleri kullanırım gelirse üniversite de öyle yapıyorum ama lisede ders dışında zaten öğrencinin size ulaşım yok benim çalıştığım Türkçe öğrenen öğrenciler yani İtalyan öğrenciler belli bir program dahilinde geldikleri için ders dışında diğer boş vakitlerini kültürel faaliyetler alıyorlardı zaten öğrenciler Türkçe öğrenme dersini Türkçe derslerinde boş vakitlerinde yapıyorlardı o yüzden öğrencilere sıkılmamak adına ya da çok fazla akademik ve hedefleri olmadığı için yabancı öğrencilerle ders dışında pek ilgilendiğimi söyleyemem en etkili öğretmen etkili şeylerden bir tanesini öğretmeni kendi motivasyonu ile ilgili olduğunu düşünürüm öğretmeni kendi motivasyonu düşükse zaten öğrencilere yansıyor negatif etkisi oluyor ama öğretmenin motivasyonu yüksekse öğrencilerin motivasyonu yükseltebilir istiyorsak öğretmenin sınıfın durumuna göre tutumuna göre stratejiler kullanmasını kullanması gerektiğini düşünüyorum yani bir stratejiyle bütün sınıfların motivasyon yükselir diye bir şey olmuyor karşınızdaki bazı sınıflar çok tutucu bazı sınıflar çok yaramaz bazılarında ki öğrenci bireysel farklılıklar çok heterojen bir sınıf oluşturabiliyor ama bazen de karşımıza homojen bir sınıfta öğrenciler birbirine çok yakın ihtiyaçlarla buraya gelmiş oluyor sınıfına göre öğretmenin ilk bunu değerlendirmesi gerektiğini düşünüyorum daha homojen nispeten daha birbirine yakın öğrencilerin olduğu sınıflarda grup aktivitelerinin motivasyonu arttırmada daha rahat işe yaradığını gözlemledim diye bilirim ama çok çeşit olacağını öğrencilerinin çok çok farklı ihtiyaçları var sınıflarda daha bireysel aktivitelerin kullanılması gerektiğini ya da ikili aktivitelerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum birde öğrenci genelde kendi kontrolünde olan şeyleri öğrenmeye sevdiği için mutlaka yaptığım aktivitelerin belirli bir kısmında öğrencinin söz sahibi olarak süreci kontrol etmesini sağlamaya çalışıyoruz. Bu şekilde öğrencinin kendi istediği kendi kurallarını belirlediği bir şey de hareket etmesiyle motivasyonun yüksek olması daha rahat olabiliyor.

Ek 3. Yazıya Aktarılmış Görüşmeler (Devamı)

A6 kodlu katılımcıya ait görüşme

23 yıldır İngilizce okutmanlığı yapmaktayım son beş yıldır da aralıklı olarak Erasmus yani Avrupa'dan gelen öğrencilere Türkçe öğretimi yapmaktayım. Avrupa'dan gelen öğrencilerle isteyerek geldikleri için aslında son derece motive olmuş olarak geliyorlar düzeylerinin iyi olduğunu söyleyebilirim Türkçe öğrenme konusunda çünkü Türkçe dil olarak kendi konuştukları dil kökünden çok daha farklı bir yapıya sahip bu anlamda evet düzeyleri iyi. Öğrencileri derse motive etmek onların ilgilerinin ders bitene kadar derse sürekli derste sürekli olmasını sağlamak anlamına geliyor yüzlerinde görebiliyorsunuz ilgilerinin bittiğini istediğim ya da gördüğüm anda da motivasyonları düştüğünü çok rahat anlayabiliyorum çünkü algılamada problem yaşıyorlar motivasyonu sağlamada öğretmenin rolü büyük olduğunu düşünüyorum nasıl bunu sağlamanın nasıl olduğuna gelince bir kere ortak ilgi alanlarını tespit etmeye çalışıyorum ders sırasında tabii ki derse direk geçmektense bu ortak ilgi alanları üzerinde konuşmayı uygun buluyorum beni bu konuda konuşuyor olarak gördüklerini kendileri daha yakın hissediyorlar ve sanki aramızda daha iyi bir ilişki kuruluyor dersle ilgili atıyormuş gibi hissediyor hissediyorum bundan öte aslında bunu birkaç kere test ettim onlara ilgi göstermenin onlardan derse gelen ilginin arttığını tespit edebiliyor daha motive olmuş oluyorlar. Elbette ki bir öğretmenin asıl amaçlarından bir tanesi öğrencinin dersle ilgi göstermesi ve bir şeyleri öğrenebilmesi sağlamak bu olmadığı zaman bu amacım bir tanesi yani öğretmeyi gerçekleştirmemiş oluyorsunuz bunun içinde yani bu ilgiyi arttırmak motivasyon sağlamak için farklı şeyler kullanılabileceğini inanıyorum klasik sınıf sistemi öğretim sisteminin dışında farklı işte teknolojinin içine girmiş farklı öğretim sistemleri belki eğitim sistemlerinin uygulanabileceğini inanıyorum bunu kendi sınıflarında denedim ve aslında amacına ulaştığını gördüm yani bu teknolojiye çok alışkın olan neslin alıştığı dili konuşuyor olmak onları motivasyonunun daha da arttığını görmem açısından iyi bir yol diye düşünüyorum motivasyon tabii ki önemli ders işleyişi açısından motivasyonlarını yüksek tutmak ders boyunca zor olabilir ama en büyük yani en iyi verimi almak motivasyon açısından başka şeyleri yapmayı da gerektiriyor en önemlisi dediğim gibi sadece ders yapmıyor olmak bu çok önemli gündelik konuları sınıfa getirip onlarla ilgili onların fikrini alabilmek tabii ki ders kapsamında yine ve aynı zamanda assessment dediğimiz değerlendirme aşamasında başka şekilde yani yine teknolojiyi kullanarak teknoloji bir araç olarak kullanarak onların ilgisini çekecek hali yani ders onların ilgisini çekecek hale getirerek onları motivasyonunu yükseltmenin önemli olduğunu düşünüyorum derse başlarken elbette ki bir şeyler yapmak derse girişte anlamlı bir şeyler yapmak gerekiyor bir 10 dakika hiçbir şekilde o günün konusu ile ilgili hiçbir şey konuşmamak öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisini kesinlikle bunu görebildim tamamen ilgi alanlarına girecek konuları belirleyip o konularda konuşmak hatta daha fazla dan bilgi sahibi olup okullarda onları bilgilendirmek onların dikkatini daha çok çekiyor böylece aramızdaki ilişkinin seviyesini de farklı kılıyor ve onların derse olan ilgisini o anlamda ben ne kadar onlara ilgi duyuyorsam onların benim dersim olan ilgisi de o kadar artıyor. Motivasyonun azalması her zaman söz konusu olabiliyor bunu gördüğüm anda tabii ki değişik teknikler kullanıyorum yine ben teknolojiyi çok kullanan birisi olarak interaktif oyunlar derse yönelik interaktif oyunlar açabiliyorum bu en çok hoşuna hoşuna giden şeylerden bir tanesi sonra kendileri ile ilgili günlük problemlere yönelik sorular sonra biliyorum bugün ne yaptınız? Neden canınız sıkkın?

Neden böyle yapıyorsunuz? şunu söyle yapsak nasıl olur gibi onları derse ve aslında dahil etmeye çalışıyorum. Motive olmuş bir sınıfı şu şekilde açıklayabiliriz ilgilerinin ve algılarının açık olduğunu görmek sorduğum sorulara cevap alabilmek ve konu ile ilgili soru alabilmek onların motive olduğunu gösteriyor bence ya da gösterebilir. Motivasyon düşmüş bir sınıfı anlamak çok kolay aslında uyuyan öğrenciler telefonla yönelmiş öğrenciler tespit etmek çok da zor değil. Ayrıyetten konuyu anlatırken sorduğunuz yönelttiğini sorulara alamadığınız cevap çocuğun ilgi alanına girmeyen konulardan bahsettiğini bilerek devam etmek evet tabii ki motivasyonu eksik sınıf olduğunu gösterir karşınızda motivasyonu yükseltmek için o an dersi bırakırım çünkü beni dinlemeyen öğrencilere de anlatıyor olmak gerçekten can sıkıcı üretimin gerçekleşip gerçekleşmediğinin ifadesi bu, yükseltmek için ne yapabilirim dersi bırakırım bunlardan bir tanesi gerekirse dersi öbür derse kadar yani bundan sonraki araya kadar yapmam eğer hiç gitmiyorsa yani yapabildiğim kadar derse hafifletir o günü o şekilde bitirmeye çalışırım. Benim için benim için motivasyonu artıran en önemli yöntemlerden bir tanesi sınıfta yaptığın bütün çalışmalarını çocuklarla yani öğrencilerle online olarak paylaşabilmek interaktif ortamlarda onlara cevap verebilmek ders esnasında ellerinde telefon olan öğrencileri paylaştığımız platformlardan online birçok platformlardan mesaj atıp onlardan mesajı almak onlara alert etmek ve Ayrıyetten onların dersin işleyişinin daha iyi olması ya da daha iyi anlamalarını sağlayacak şekilde fikirlerini beyan etmelerine temin etmek evet konu ile ilgili motivasyon hedefini amacını neden motivasyonun gerekli olduğunu dersi veren öğretmenin iyi belirlemesi gerekiyor. Teşekkür ederim.

Ek 4. Güdüleme Stratejileri Madde Havuzu

Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları

Aşağıdaki ölçekte verilmiş olan her bir maddeyi okurken, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin güdülenmesi için ne kadar önemli olduklarını düşünün. Sizce her bir maddenin ne kadar önemli olduğunu ilgili kutucuğa X işareti koyarak belirtin. Her bir madde için sadece bir kutucuğa X işareti koyabilirsiniz.

Hiç önemli değil: 1 Çok önemli değil: 2 önemli değil: 3 önemli:4 Çok nemli: 5

No	Madde	1	2	3	4	5
	Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ğretmen					
1.Uygun ğretmen davranışları						
1.	Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme istekliliğini göstermeli.					
2.	Öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmalı.					
3.	Öğrencilerin Türkçe ile ilgili sergiledikleri gelişimlerinin kendisi için önemli olduğunu göstermeli.					
4.	Her bir öğrenciyi önemsemeli ve dinlemeli.					
5.	Türkçenin neden öğrenilmesi gerektiği ile ilgili nedenleri öğrencileri ile paylaşmalı.					
6.	Öğrencilere birer birey olarak değer verdiğini hissettirmeli.					
7.	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı.					
8.	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içinde olmalı.					
9.	Sınıfta yaptıklarından zevk aldığını öğrencilere hissettirmeli.					
10.	Sınav/dev kağıtlarını ertelemeden zamanında kontrol etmeli.					
11.	Akademik sorunu olan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olmalı.					
12.	İlave çalışmaya ihtiyacı olan öğrencilere ek materyaller hazırlamalı.					
13.	Öğrencilerin başarabilecekleri şeyler ile ilgili yeterince yüksek beklentileri olduğunu ifade etmeli.					
14.	Derse girmeden önce öğrenmeyi ve güdülenmeyi artıracak bir biçimde derse hazırlanmalı.					
15.	Konulara ve alanına hakim olduğunu göstermeli.					
2.Rahat ve destekleyici sınıf ortamı						
16.	Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamaktan kaçınmalı.					
17.	Öğrencileri sınıf ortamında risk almaya teşvik etmeli.					
18.	Sınıfta rekabet yerine işbirliğini teşvik etmeli.					
19.	Hata yapmanın dil öğreniminin doğal bir parçası olduğunu vurgulamalı.					
20.	Öğrenci için aşağılayıcı olarak görülebilecek eleştirilerden kaçınmalı.					
21.	Öğrenci için aşağılayıcı olarak görülebilecek disiplin yaklaşımlarından kaçınmalı.					
22.	Öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşurken yaptıkları hataları düzeltme konusunda seçici olmalı.					
23.	Derse eğlence ve mizah katmalı.					

Ek 4. Güdüleme Stratejileri Madde Havuzu (Devamı)

24.	Sınıfta hoş gry hakim kılmak için çaba sarf etmeli.					
25.	Sınıf ortamında Türkçenin daha fazla kullanımını teşvik etmeli.					
26.	Sınıfta teknolojiden mümkün olduğunca yararlanmalı.					
27.	Her bir dersi ilginç bir aktivite ile başlatmalı.					
28.	ğrencilerine verdiği tepkilerde tutarlı olmalı.					
29.	Öğrencilere eşit ve adil davranmalı.					
30.	Öğrencileri ğrenme süreçleri ile ilgili kararlara dahil etmeli.					
31.	Öğrencilerin ğrenme süreci ile ilgili düşüncelerini öğrenmeye çalışmalı.					
3.Uyumlu ğrenen grubu						
32.	Öğrencilerin farklı öğrenciler ile birlikte oturmasını olanaklı kılan bir sınıf oturma düzeni oluşturmalı.					
33.	İşbirlikçi ğrenmeyi geliştirmek için grup ve ikili çalışmalar organize etmeli.					
34.	Sınıf dışı aktiviteleri cesaretlendirmeli ve mümkünse organize etmeli.					
35.	Öğretimin başlangıcında sınıfta uyulacak kuralları açık bir biçimde öğrencilere açıklamalı.					
36.	Öğrencilere sınıfta uyulacak kuralları tartışma imkanı sunmalı ve onların nerileri doğrultusunda kurallara ekleme ya da kurallardan eksiltme yapmalı.					
37.	Sınıf kurallarının ihlal edilmesi durumunda yaptırımların ne olacağını açık bir biçimde belirtmeli.					
38.	Öğrencileri kişisel tecrübe ve düşüncelerini paylaşmaları için cesaretlendirmeli.					
39.	Proje alışmaları gibi ğrenci gruplarının sınıf içinde ve dışında birlikte çalışarak tamamlamaları gereken aktiviteleri öğretimine dahil etmeli.					
40.	Öğrenciler arzu edilmeyen davranışlar sergilediklerinde bu davranışları onaylamadığını belli etmeli.					
4.Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik olumlu tutum ve değer yargıları						
41.	Daha nce Türkçe öğrettiği eski öğrencileri dil öğrenme süreci ile ilgili olumlu tecrübeleri hakkında konuşma yapmaları için sınıfa davet etmeli.					
42.	Derslerde Türk kültürünü tanıtıcı otantik materyaller kullanmalı (dergi, gazete, televizyon programı vb.).					
43.	Ödevler vererek ğrencilerin Türk kültürünü kendilerinin keşfetmelerini sağlamalı.					
44.	Öğrencileri ana dili Türkçe olan insanlar ile temas kurmaları için teşvik etmeli.					
45.	Öğrencilere Türk kültürünün ürünleri ile karşılaşma fırsatları sunmalı.					
46.	Türkçe bilmenin öğrencilere yaşamlarında ne tür avantajlar sağlayacağını göstermeli.					
47.	Türkçenin dünyada oynadığı rolü vurgulamalı.					
48.	Öğrencileri öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam ortamlarında uygulamaları yönünde teşvik etmeli.					

Ek 4. Güdüleme Stratejileri Madde Havuzu (Devamı)

5.Öğrencilerin başarı beklentilerini ve özgüvenlerini artırmak					
49.	Öğrencilere aktivitelere hazırlanmak için yeterli zamanı ve imkânı sağlamalı.				
50.	Öğrencilerin aktivitenin başarılı bir biçimde tamamlanmasının tam olarak ne içerdiğini bilmelerini sağlamalı.				
51.	Öğrencilerin başarıya ulaşmalarını engelleyebilecek olası engelleri ortadan kaldırmalı.				
52.	Öğrencilere aktiviteyi başarılı bir biçimde tamamlamaları için gerekli rehberliği sağlamalı.				
53.	Öğrencileri birbirlerine yardımcı olmaları yönünde teşvik etmeli.				
54.	Sınıftaki her öğrencinin düzeyine uygun aktivite/çalışmalar yaptırarak her öğrencinin düzenli olarak başarıyı tatmasını sağlamalı.				
55.	Aktivitenin nasıl yapılacağını net bir biçimde açıklamalı ve mümkünse göstermeli.				
56.	Gerekli çaba gösterildiğinde herkesin Türkçeyi ğrenebileceğine öğrencileri ikna etmeli.				
57.	ğrencilerinin dikkatini sahip oldukları g yönlere ve yetilere çekmeli.				
58.	Öğrencileri değerlendirme kriterlerini tamamen şeffaf yapmalı.				
59.	Yeni konuların öğrenilmesini kolaylaştırmak için öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmeli.				
6.Öğrencilerin hedef ynelimliğini artırmak					
60.	Öğrencileri hedef koymanın ne demek olduğu hakkında bilgilendirmeli.				
61.	Türkçe ğrenme ile ilgili kısa ve uzun süreli hedeflere dair örnekler vermeli.				
62.	Öğrencileri ulaşılabilir bireysel hedefler koymaları için teşvik etmeli ve bu konuda gerekli rehberliği sağlamalı.				
63.	Tüm sınıf için ulaşılabilir ortak hedefleri öğrenciler ile görüşmeler yaparak belirlemeli.				
64.	Öğrencilerin hedeflere ulaşma ile ilgili durumlarını ortaya çıkarmak ve gerekiyorsa nlem almak için öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapmalı.				
65.	Yapılan aktivitelerin hedefler ile olan bağlantılarını göstermeli.				
66.	Her bir dersin hedefini dersin başında öğrencilere açıklamalı.				
7.Öğretim materyallerini öğrenciler ile ilgili kılmak					
67.	Öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini ve amaçlarını tespit etmek için ihtiyaç analizi yapmalı.				
68.	Müfredatı mümkün olduğunca ğrenci gereksinim, ilgi ve amaçlarına uygun bir biçimde planlamalı.				
69.	Konuları ğrencilerin tecrübeleri ve bilgileri ile ilişkilendirmeli.				
70.	Derslerin dizayn edilmesi ve yürütülmesi süreçlerine öğrencilerin katılımını sağlamalı.				
8.Öğrenmeyi zevkli ve ilgi çekici kılmak					

Ek 4. Güdüleme Stratejileri Madde Havuzu (Devamı)

71.	Aktiviteleri ve sunum yöntemlerini eitlendirerek sınıfta monotonluğu önlemeli.					
72.	Derslerde çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanmalı.					
73.	Beklenmedik aktiviteler sunarak öğrencilerin merakını artırmalı.					
74.	Aktiviteleri ğrenci gereksinimlerini dikkate alarak sunmalı.					
75.	Aktiviteleri ğrenci ilgilerini dikkate alarak sunmalı.					
76.	Sınıfta oyun tipi yarışmaları kullanmalı.					
77.	Öğrencilerin sıkıldıklarını hissettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle (oyun, arkı, video, sohbet vb.) canlanmalarını sağlamalı.					
78.	Her bir aktivitenin amacını ve faydasını açıklamalı.					
79.	Öğrencilerin konuları ve aktiviteleri kiiletirmeleri için olanaklar sağlamalı.					
80.	Somut rnlerin ortaya çıkmasını sağlayacak aktiviteleri öğrencilere sunmalı.					
81.	Öğrencilerin zihinsel ve/veya fiziksel olarak dâhil olabileceği aktiviteler seçmeli.					
82.	Aktiviteleri zorlayıcı ancak baarılabilir kılmalı.					
83.	Aktivitenin yürütülmesi için uygun stratejiler sunmalı.					
9.Öğrenen zerkliği						
84.	ğrenme süreci içinde gerçekleştirilen çalışmaları nasıl yürütmek istedikleri ile ilgili öğrencilere seçenekler sunmalı.					
85.	Mümkün olduğunca fazla liderlik ve öğretmenlik rolü ve işlevini öğrencilere aktarmalı.					
86.	Öğretmen rolü olarak kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeli.					
87.	Öğrencilere nasıl değerlendirilmek istedikleri ile ilgili seçenekler sunmalı.					
88.	Öğrencilere ne zaman değerlendirilmek istedikleri ile ilgili seçenekler sunmalı.					
89.	Öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları için görevler vermeli (ev devi, sunum, proje çalışması vb.).					
90.	Öğrencilerin yalnız balarına öğrenme iinin üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak için öğrenme stratejileri öğretmeli.					
91.	Öğrencilerin hatalarını kendilerinin bulup düzeltmesine olanak tanınmalı.					
92.	Öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunmalı.					
10.Olumlu z değerlendirmeyi teşvik etmek						
93.	Öğrencileri baarısızlıklarını zek ile değil, sarf ettikleri çaba ile ilikilendirmeleri yönünde teşvik etmeli.					
94.	Müfredatın içinde yer alan unsurların öğrenilmesi için gerekli zekya tüm öğrencilerin sahip olduğuna öğrencileri ikna etmeli.					
95.	Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak biçimde geri bildirimde bulunmalı.					
96.	Geri bildirimleri öğrencilere zaman geçirmeden vermeli.					
97.	Öğrencilerin olumlu katkılarını takdir ettiğini göstermeli.					
98.	Öğrencilerin ortaya koydukları somut ürünler ile becerilerini göstermelerini sağlayacak aktivitelerin yrtmelisini sağlamalı.					

Ek 4. Güdüleme Stratejileri Madde Havuzu (Devamı)

99.	Görsel kayıtlar tutarak ğrenci ilerlemesini somut bir biçimde ortaya koymalı.					
100.	Öğrencilerin abaları ve katkılarını dlendirmeli (vg ile ya da maddi dlendirmeye).					
101.	Öğrencileri değerlendirirken sadece objektif sınav sonuçlarını değil, çabayı ve ilerlemeyi de dikkate almalı.					
102.	Yazılı ya da sözlü sınavların yanı sıra, sürekli (süreci) değerlendirmeyi olanaklı kılacak ölçüm araçlarını da içeren bir değerlendirme yaklaşımlını benimsemeli.					
11.Öğrenenin Türkçe ile ilgili kendisi için çizdiği gelecek vizyonu						
103.	Öğrencileri gelecekteki mesleki kariyerlerinde kendilerini Türkçe kullanırken hayal etmeye teşvik etmeli.					
104.	Öğrencileri gelecekte Türkçeye gereksinim duyacakları durumları hayal etmeye teşvik etmeli.					
105.	Öğrencileri diğer ülkelerden başka kişiler ile Türkçe ile iletişim kurarken kendilerini hayal etmeye teşvik etmeli.					
106.	Öğrencileri kendi ülkeleri dışında seyahat ederken kendilerini Türkçe konuşurken hayal etmeye teşvik etmeli.					
107.	Öğrencilere gelecekte yapmak isteyecekleri şeyler için Türkçeye gereksinim duyabileceklerini hatırlatmalı.					
108.	Öğrencilere Türkçeyi ğrenmede başarılı olmaları gerektiğini çünkü ülkelerinde onlardan bunu başarmalarını bekleyen insanlar olduğunu hatırlatmalı.					
109.	Öğrencilere Türkçeyi öğrendiklerinde ülkelerine daha faydalı olabileceklerini hatırlatmalı.					

Ek 5. Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları Taslak leği

Sayın Katılımcı,

Bu alışma, Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde güdüleme stratejilerinin kullanımı ölçeğini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Elde edilen veriler, BİLİMSEL BİR AMAÇ dışında kesinlikle kullanılmayacak ve olup isim belirtmenize gerek yoktur. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve istediğiniz an çalışmadan ayrılmakta serbestsiniz.

Saygılarımızla

Hüseyin YÜCEL

Yrd. Doç. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN

Katılımlarınız için teşekkür ederim

Hüseyin Yücel
Hacettepe Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Doktora ğrencisi

Bölüm 1- Kişisel Bilgiler

Lütfen uygun seçeneği kutucuğun içine (x) işareti koyarak belirtiniz.

1. Yaşınız
 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46 ve zeri
2. Cinsiyetiniz
 Kadın Erkek
3. Mezun olduğunuz bölüm
 Türkçe ğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı ağdaş Türk Lehçeleri
 İngilizce ğretmenliği İngiliz Dili ve Edebiyatı
Diğer:
4. Sahip olduğunuz son akademik derece
 Lisans Yüksek Lisans Doktora
5. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
 1 yıldan daha az 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve zeri
6. Türkçeyi yabancı dil olarak ne kadar süre öğrettiniz/ne kadar süreden beri ğretmektesiniz?
 1 yıldan daha az 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri
7. Çalıştığınız kurum
 Milli eğitime bağlı okul niversite özel bir ğretim kurumu
8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrettiğiniz ğrencilerinizin yaş grubu
 7-10 yaş 11-14 yaş 15-18 yaş 19 ve zeri

Ek 5. Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları Taslak leği (Devamı)

Bölüm 2- ğretmenlerin Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları

Aşağıdaki ölçekte verilmiş olan her bir maddeyi okurken, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin güdülenmesi için ne kadar önemli olduklarını düşünün. Sizce her bir maddenin ne kadar önemli olduğunu ilgili kutucuğa X işareti koyarak belirtin. Her bir madde için sadece bir kutucuğa X işareti koyabilirsiniz.

Hiç önemli değil: 1 çok önemli değil: 2 önemli değil: 3 önemli:4 çok önemli: 5

No	Madde	1	2	3	4	5
	Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ğretmen					
1.Uygun ğretmen davranışları						
1.	Türkçeyi ğretme istekliliğini göstermeli					
2.	Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinin kendisi için önemli olduğunu göstermeli					
3.	Öğrencilere birer birey olarak değer verdiğini hissettirmeli					
4.	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içinde olmalı					
5.	Öğrencilerin akademik ihtiyaçları için zaman ayırmalı					
6.	Öğrencilerin başarabilecekleri düzeyde yüksek beklentileri olmalı					
7.	Konulara hâkim olduğunu hissettirmeli					
8.	Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamaktan kaçınmalı					
9.	Sınıfta işbirliğini teşvik etmeli					
10.	Hata yapmanın dil öğreniminin doğal bir parçası olduğunu vurgulamalı					
11.	Öğrenci için aşağılayıcı olarak görülebilecek davranışlardan kaçınmalı					
12.	Sınıfta hoş görü ortamını hakim kılmalı					
13.	Sınıf ortamında Türkçenin daha fazla kullanımını teşvik etmeli					
14.	Sınıf ortamında teknolojiden mümkün olduğunca yararlanmalı					
15.	ğrencilerine verdiği tepkilerde tutarlı olmalı					
16.	Öğrencilere eşit ve adil davranmalı					
2.Uyumlu ğrenen grubu oluşturabilme						

Ek 5. Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları Taslak leği (Devamı)

17.	Öğrencilerin oturma düzenini mümkün olduğunca sık değiştirmeli					
18.	Öğrencileri kaynaşmaları için teşvik etmeli					
19.	Öğretimin başlangıcında sınıfta uyulacak kuralları ğrenci görüşlerini de alarak net bir biçimde oluşturmalı					
20.	Sınıf kurallarının ihlali durumunda gerekli yaptırımları uygulamalı.					
21.	Öğrenci gruplarının sınıf içinde ve dışında birlikte tamamlamayacakları aktiviteleri öğretime dahil etmeli					
3.Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik olumlu tutum ve değer yargıları oluşturma						
22.	Eski öğrencilerini dil öğrenme süreci ile ilgili olumlu tecrübelerini paylaşmaları için sınıfa davet etmeli					
23.	Derslerde Türk kültürünü tanıtıcı özgün materyaller kullanmalı (dergi, gazete, televizyon programı vb.)					
24.	Ödevler vererek ğrencilerin Türk kültürünü kendilerinin keşfetmelerini sağlamalı					
25.	Öğrencileri ana dili Türkçe olan insanlar ile iletişim kurmaları için teşvik etmeli					
26.	Öğrencilere Türk kültürünün ürünleri (folklor, müzik, sinema vb.)ile karşılaşma fırsatları sunmalı					
27.	Türkçenin hayatlarında oynayacağı rolü vurgulamalı					
28.	Öğrencileri öğrendiklerini ders dışında uygulamaları için teşvik etmeli					
4.Öğrencilerin başarı beklentilerini ve özgüvenlerini artırmak						
29.	Öğrencilere aktiviteleri tamamlamaları için yeterli zamanı sağlamalı					
30.	Öğrencilerin düzeyine uygun aktivite/çalışmalar yaptırarak her öğrencinin başarıyı tatmasını sağlamalı					
31.	Aktivitenin nasıl yapılacağını net bir biçimde açıklamalı ve mümkünse göstermeli					
32.	Gerekli çaba gösterildiğinde herkesin Türkçeyi ğrenebileceğine öğrencileri ikna etmeli					
33.	ğrencilerinin dikkatini sahip oldukları güçlü yönlere ekmeli					

Ek 5. Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları Taslak leği (Devamı)

34.	Öğrencileri değerlendirme kriterlerini tamamen Şeffaf yapmalı					
5.Öğrencilerin hedef yönelimliliğini artırmak						
35.	Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini oluşturmaları konusunda gerekli rehberliği sağlamalı					
36.	Türkçe ğrenme ile ilgili kısa ve uzun süreli hedeflere dair örnekler vermeli					
37.	Öğrencileri kendilerine ulaşılabilir bireysel hedefler koymaları için teşvik etmeli					
38.	Öğrenciler ile birlikte, tüm sınıf için ulaşılabilir ortak öğrenme hedefleri belirlemeli					
39.	Yapılan aktivitelerin öğrenme hedefleri ile ilişkisini göstermeli					
40.	Dersin başında, dersin öğrenme hedeflerini öğrencilerle paylaşmalı					
6.Öğrenmeyi zevkli ve ilgi çekici kılmak						
41.	Müfredatı ğrenci gereksinim, ilgi ve amaçlarını dikkate alarak düzenlemeli					
42.	Konuları ve aktiviteleri öğrencilerin tecrübeleri ile ilişkilendirmeli					
43.	Sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirerek sınıfta monotonluğu önlemeli					
44.	Derslerde çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanmalı					
45.	Öğrencilerin merakını artıracak aktiviteler kullanmalı					
46.	Aktiviteleri ğrenci gereksinimlerini dikkate alarak planlamalı					
47.	Aktiviteleri ğrenci ilgilerini dikkate alarak planlamalı					
48.	Derse eğlence ve mizah katmalı					
49.	Derslere ilgi çekici biçimde başlamalı					
50.	Sınıfta oyun tipi yarışmaları kullanmalı					
51.	Öğrencilerin sıkıldıklarını hissettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle (oyun, Şarkı, video, sohbet vb.) canlanmalarını sağlamalı					
52.	Her bir aktivitenin amacını açıklamalı					
53.	Öğrencilerin aktif katılımını (zihinsel ve/veya fiziksel)sağlayacak aktiviteler seçmeli					

Ek 5. Güdüleme Stratejilerine Yönelik nem Algıları Taslak leği (Devamı)

54.	Aktiviteleri zorlayıcı ancak başarılı olabilir kılmalı					
7.Öğrenen zerkliği						
55.	Mümkün olduğunca öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamalı					
56.	Öğrenci ğrenmesinde kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeli					
57.	Öğrencileri değerlendirmede farklı yöntemler kullanılmalı					
58.	Öğrencilerin yalnız başlarına öğrenme işinin üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak için öğrenme stratejileri öğretmeli					
59.	Öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunmalı					
8.Olumlu z değerlendirmeyi teşvik etmek						
60.	Öğrencileri işlenen konuları öğrenebileceklerine inandırmalı					
61.	Öğrencilerin dil öğrenimini geliştirecek biçimde geri bildirimde bulunmalı					
62.	Öğrencilere geri bildirimleri zamanında vermeli					
63.	Öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir ettiğini göstermeli					
64.	Öğrencilerin çabalarını dllendirmeli					
65.	Öğrencileri değerlendirirken objektif sınav sonuçlarının yanında çabayı ve ilerlemeyi de dikkate almalı					
66.	ğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemeli					
9.Öğrenenin Türkçe ile ilgili kendisi için çizdiği gelecek vizyonu						
67.	Öğrencileri gelecekte kendilerini Türkçeyi kullanırken hayal etmeye teşvik etmeli					
68.	Öğrencileri gelecekte Türkçeye gereksinim duyacakları durumları hayal etmeye teşvik etmeli					
69.	Öğrencilere Türkçeyi ğrenmede başarılı olmanın onlar için önemini hatırlatmalı					

Ek 6. Ortak Varyanslar (Communalities)

Communalities		
	Initial	Extraction
ög1	,623	,542
ög2	,571	,475
ög3	,637	,575
ög4	,535	,457
ög5	,463	,358
ög6	,416	,314
ög7	,590	,491
ög8	,540	,420
ög9	,606	,516
ög10	,466	,338
ög11	,661	,577
ög12	,697	,616
ög13	,594	,487
ög14	,596	,499
ög15	,757	,661
ög16	,582	,451
ög17	,314	,268
ög18	,692	,672
ög19	,646	,585
ög20	,544	,508
ög21	,602	,483
ög22	,546	,430
ög23	,606	,595
ög24	,525	,489
ög25	,633	,535
ög26	,725	,696
ög27	,773	,736
ög28	,694	,600
ög29	,753	,673
ög30	,792	,724
ög31	,674	,549
ög32	,624	,597
ög33	,598	,523
ög34	,396	,330
ög35	,735	,699
ög36	,763	,657
ög37	,778	,714

Ek 6. Ortak Varyanslar (Communalities) (Devamı)

ög38	,659	,618
ög39	,779	,735
ög40	,632	,545
ög41	,697	,658
ög42	,719	,616
ög43	,776	,693
ög44	,741	,658
ög45	,761	,672
ög46	,841	,827
ög47	,842	,800
ög48	,697	,600
ög49	,771	,706
ög50	,663	,639
ög51	,674	,586
ög52	,606	,532
ög53	,738	,607
ög54	,564	,464
ög55	,663	,605
ög56	,748	,636
ög57	,631	,561
ög58	,673	,522
ög59	,737	,612
ög60	,741	,666
ög61	,828	,679
ög62	,839	,699
ög63	,758	,683
ög64	,667	,532
ög65	,635	,528
ög66	,746	,652
ög67	,846	,803
ög68	,830	,757
ög69	,733	,638

Ek 7. Korelasyon Matrisi

	ög1	ög2	ög3	ög4	ög5	ög6	ög7	ög8	ög9	ög10	ög11	ög12	ög13	ög14	ög15	ög16	ög17	ög18	ög19	ög20	ög21	ög22	ög23
ög1	1,000	,548	,556	,378	,292	,224	,372	,372	,402	,360	,369	,519	,329	,357	,481	,415	,033	,345	,191	,097	,243	,239	,250
ög2	,548	1,000	,492	,368	,299	,171	,316	,316	,321	,273	,267	,313	,306	,409	,420	,292	,099	,358	,283	,218	,282	,263	,282
ög3	,556	,492	1,000	,513	,284	,147	,401	,401	,460	,398	,488	,555	,481	,359	,599	,453	,040	,369	,250	,164	,281	,298	,333
ög4	,378	,368	,513	1,000	,353	,220	,371	,371	,417	,388	,393	,467	,425	,369	,467	,445	,106	,384	,285	,188	,305	,244	,349
ög5	,292	,299	,284	,353	1,000	,374	,238	,238	,269	,186	,241	,274	,243	,286	,269	,244	,148	,388	,295	,231	,329	,335	,243
ög6	,224	,171	,147	,220	,374	1,000	,205	,205	,159	,128	,220	,178	,190	,181	,172	,185	,261	,228	,189	,252	,210	,210	,165
ög7	,479	,368	,448	,342	,269	,240	,281	,281	,350	,287	,365	,400	,465	,426	,521	,343	,060	,372	,155	,155	,271	,264	,397
ög8	,372	,316	,401	,371	,238	,205	1,000	1,000	,342	,275	,577	,429	,354	,202	,477	,412	-,003	,304	,203	,178	,218	,234	,197
ög9	,402	,321	,460	,417	,269	,159	,342	,342	1,000	,291	,359	,425	,414	,398	,472	,400	,095	,562	,293	,239	,390	,327	,404
ög10	,360	,273	,398	,388	,186	,128	,275	,275	,291	1,000	,405	,437	,322	,257	,413	,361	,104	,279	,168	,153	,236	,248	,319
ög11	,369	,267	,488	,393	,241	,220	,577	,577	,359	,405	1,000	,600	,534	,285	,501	,395	,008	,348	,223	,143	,299	,174	,274
ög12	,519	,313	,555	,467	,274	,178	,429	,429	,425	,437	,600	1,000	,582	,355	,597	,508	,020	,395	,275	,139	,307	,297	,375
ög13	,329	,306	,481	,425	,243	,190	,354	,354	,414	,322	,534	,582	1,000	,389	,577	,421	,059	,342	,199	,165	,323	,224	,376
ög14	,357	,409	,359	,369	,286	,181	,202	,202	,398	,257	,285	,355	,389	1,000	,521	,348	,111	,428	,244	,223	,377	,300	,375
ög15	,481	,420	,599	,467	,269	,172	,477	,477	,472	,413	,501	,597	,577	,521	1,000	,581	,061	,481	,289	,282	,405	,355	,431
ög16	,415	,292	,453	,445	,244	,185	,412	,412	,400	,361	,395	,508	,421	,348	,581	1,000	,135	,300	,229	,176	,310	,206	,372
ög17	,033	,099	,040	,106	,148	,261	-,003	-,003	,095	,104	,008	,020	,059	,111	,061	,135	1,000	,190	,303	,363	,191	,196	,079
ög18	,345	,358	,369	,384	,388	,228	,304	,304	,562	,279	,348	,395	,342	,428	,481	,300	,190	1,000	,531	,407	,514	,471	,387
ög19	,191	,283	,250	,285	,295	,189	,203	,203	,293	,168	,223	,275	,199	,244	,289	,229	,303	,531	1,000	,566	,480	,421	,279
ög20	,097	,218	,164	,188	,231	,252	,178	,178	,239	,153	,143	,139	,165	,223	,282	,176	,363	,407	,566	1,000	,416	,398	,213
ög21	,243	,282	,281	,305	,329	,210	,218	,218	,390	,236	,299	,307	,323	,377	,405	,310	,191	,514	,480	,416	1,000	,531	,374
ög22	,239	,263	,298	,244	,335	,210	,234	,234	,327	,248	,174	,297	,224	,300	,355	,206	,196	,471	,421	,398	,531	1,000	,365
ög23	,250	,282	,333	,349	,243	,165	,197	,197	,404	,319	,274	,375	,376	,375	,431	,372	,079	,387	,279	,213	,374	,365	1,000
ög24	,223	,251	,247	,334	,314	,189	,152	,152	,266	,298	,228	,263	,258	,317	,306	,360	,208	,366	,331	,283	,357	,295	,539
ög25	,358	,352	,334	,345	,291	,244	,266	,266	,401	,279	,323	,392	,365	,370	,426	,324	,110	,512	,390	,339	,406	,343	,461
ög26	,330	,302	,382	,371	,257	,160	,197	,197	,441	,261	,319	,433	,399	,500	,468	,357	,079	,484	,351	,297	,499	,407	,608
ög27	,317	,408	,380	,328	,259	,181	,198	,198	,380	,208	,266	,313	,338	,387	,462	,309	,142	,524	,546	,417	,466	,449	,476
ög28	,317	,273	,395	,319	,336	,240	,232	,232	,291	,329	,333	,427	,399	,435	,483	,332	,125	,493	,467	,412	,526	,449	,458
ög29	,422	,387	,455	,464	,352	,261	,354	,354	,451	,452	,505	,492	,472	,462	,577	,441	,110	,468	,396	,303	,489	,425	,419
ög30	,339	,362	,463	,446	,308	,247	,340	,340	,472	,369	,455	,444	,423	,351	,498	,449	,195	,548	,461	,334	,498	,446	,383
ög31	,343	,376	,424	,393	,262	,239	,264	,264	,364	,359	,404	,425	,425	,358	,480	,398	,137	,406	,310	,314	,400	,315	,300
ög32	,327	,307	,351	,315	,239	,291	,193	,193	,382	,265	,314	,361	,344	,377	,455	,378	,133	,425	,284	,373	,385	,335	,385
ög33	,325	,366	,390	,389	,376	,273	,281	,281	,378	,327	,344	,412	,395	,416	,496	,398	,160	,503	,385	,319	,453	,396	,360
ög34	,233	,208	,298	,249	,285	,290	,199	,199	,320	,204	,240	,304	,285	,178	,357	,308	,121	,376	,260	,267	,364	,291	,274
ög35	,284	,353	,345	,387	,422	,201	,279	,279	,414	,246	,336	,410	,382	,329	,384	,300	,148	,526	,482	,348	,523	,471	,428
ög36	,354	,307	,370	,305	,304	,260	,271	,271	,369	,262	,280	,341	,314	,376	,441	,292	,204	,489	,497	,395	,531	,487	,428

Tablo 7.'nin devamı...

	ög24	ög25	ög26	ög27	ög28	ög29	ög30	ög31	ög32	ög33	ög34	ög35	ög36	ög37	ög38	ög39	ög40	ög41	ög42	ög43	ög44	ög45	ög46
ög1	,223	,358	,330	,317	,317	,422	,339	,343	,327	,325	,233	,284	,354	,319	,290	,348	,298	,334	,323	,486	,456	,386	,434
ög2	,251	,352	,302	,408	,273	,387	,362	,376	,307	,366	,208	,353	,307	,367	,334	,401	,380	,373	,393	,425	,386	,344	,462
ög3	,247	,334	,382	,380	,395	,455	,463	,424	,351	,390	,298	,345	,370	,361	,382	,431	,370	,366	,367	,524	,466	,443	,411
ög4	,334	,345	,371	,328	,319	,464	,446	,393	,315	,389	,249	,387	,305	,323	,299	,382	,329	,373	,421	,445	,395	,392	,411
ög5	,314	,291	,257	,259	,336	,352	,308	,262	,239	,376	,285	,422	,304	,349	,361	,354	,412	,428	,315	,325	,267	,287	,402
ög6	,189	,244	,160	,181	,240	,261	,247	,239	,291	,273	,290	,201	,260	,279	,322	,269	,296	,278	,247	,215	,155	,160	,219
ög7	,248	,404	,375	,352	,367	,402	,360	,357	,352	,342	,297	,245	,317	,325	,262	,432	,308	,298	,370	,484	,423	,418	,329
ög8	,152	,266	,197	,198	,232	,354	,340	,264	,193	,281	,199	,279	,271	,314	,257	,288	,247	,304	,295	,381	,300	,281	,322
ög9	,266	,401	,441	,380	,291	,451	,472	,364	,382	,378	,320	,414	,369	,425	,463	,417	,327	,432	,416	,523	,465	,442	,413
ög10	,298	,279	,261	,208	,329	,452	,369	,359	,265	,327	,204	,246	,262	,250	,213	,231	,256	,270	,386	,355	,318	,288	,289
ög11	,228	,323	,319	,266	,333	,505	,455	,404	,314	,344	,240	,336	,280	,373	,296	,372	,280	,365	,368	,526	,425	,348	,360
ög12	,263	,392	,433	,313	,427	,492	,444	,425	,361	,412	,304	,410	,341	,354	,294	,412	,385	,395	,322	,531	,498	,450	,430
ög13	,258	,365	,399	,338	,399	,472	,423	,425	,344	,395	,285	,382	,314	,378	,329	,344	,329	,371	,395	,537	,451	,400	,437
ög14	,317	,370	,500	,387	,435	,462	,351	,358	,377	,416	,178	,329	,376	,357	,373	,461	,388	,422	,481	,474	,549	,488	,473
ög15	,306	,426	,468	,462	,483	,577	,498	,480	,455	,496	,357	,384	,441	,456	,422	,493	,412	,410	,469	,577	,568	,540	,508
ög16	,360	,324	,357	,309	,332	,441	,449	,398	,378	,398	,308	,300	,292	,358	,297	,299	,261	,362	,287	,419	,455	,431	,397
ög17	,208	,110	,079	,142	,125	,110	,195	,137	,133	,160	,121	,148	,204	,146	,194	,154	,177	,132	,205	,053	,028	,082	,131
ög18	,366	,512	,484	,524	,493	,468	,548	,406	,425	,503	,376	,526	,489	,572	,564	,528	,433	,480	,576	,473	,392	,495	,518
ög19	,331	,390	,351	,546	,467	,396	,461	,310	,284	,385	,260	,482	,497	,439	,462	,438	,398	,424	,434	,241	,259	,344	,408
ög20	,283	,339	,297	,417	,412	,303	,334	,314	,373	,319	,267	,348	,395	,364	,358	,325	,312	,283	,344	,206	,200	,251	,261
ög21	,357	,406	,499	,466	,526	,489	,498	,400	,385	,453	,364	,523	,531	,456	,460	,485	,423	,477	,510	,410	,402	,443	,484
ög22	,295	,343	,407	,449	,449	,425	,446	,315	,335	,396	,291	,471	,487	,424	,452	,471	,468	,382	,467	,351	,332	,355	,354
ög23	,539	,461	,608	,476	,458	,419	,383	,300	,385	,360	,274	,428	,428	,368	,356	,410	,329	,299	,440	,465	,419	,435	,400
ög24	1,000	,428	,436	,395	,419	,366	,315	,240	,346	,351	,315	,414	,286	,308	,285	,296	,304	,323	,400	,351	,330	,371	,350
ög25	,428	1,000	,605	,586	,501	,475	,466	,381	,481	,470	,369	,510	,450	,554	,463	,507	,454	,457	,422	,465	,425	,433	,449
ög26	,436	,605	1,000	,646	,573	,477	,489	,445	,482	,442	,310	,575	,522	,535	,457	,571	,385	,462	,481	,545	,545	,528	,528
ög27	,395	,586	,646	1,000	,577	,467	,515	,412	,499	,441	,316	,605	,602	,610	,512	,594	,484	,419	,507	,423	,442	,469	,478
ög28	,419	,501	,573	,577	1,000	,608	,582	,422	,445	,483	,312	,582	,602	,540	,481	,490	,461	,428	,483	,444	,437	,514	,539
ög29	,366	,475	,477	,467	,608	1,000	,739	,565	,385	,515	,319	,515	,538	,555	,504	,592	,482	,540	,549	,621	,505	,545	,606
ög30	,315	,466	,489	,515	,582	,739	1,000	,666	,411	,476	,317	,554	,552	,561	,540	,615	,510	,535	,616	,570	,497	,571	,561
ög31	,240	,381	,445	,412	,422	,565	,666	1,000	,499	,444	,357	,452	,495	,474	,443	,567	,472	,498	,492	,523	,463	,521	,522
ög32	,346	,481	,482	,499	,445	,385	,411	,499	1,000	,536	,392	,433	,436	,470	,365	,406	,368	,347	,430	,460	,467	,506	,412
ög33	,351	,470	,442	,441	,483	,515	,476	,444	,536	1,000	,380	,556	,514	,569	,519	,488	,432	,545	,522	,476	,445	,495	,580
ög34	,315	,369	,310	,316	,312	,319	,317	,357	,392	,380	1,000	,416	,356	,399	,363	,358	,309	,359	,333	,374	,286	,400	,341
ög35	,414	,510	,575	,605	,582	,515	,554	,452	,433	,556	,416	1,000	,670	,650	,539	,574	,504	,613	,590	,475	,441	,543	,624
ög36	,286	,450	,522	,602	,602	,538	,552	,495	,436	,514	,356	,670	1,000	,726	,577	,661	,560	,540	,558	,457	,366	,527	,535

	ög47	ög48	ög49	ög50	ög51	ög52	ög53	ög54	ög55	ög56	ög57	ög58	ög59	ög60	ög61	ög62	ög63	ög64	ög65	ög66	ög67	ög68	ög69
ög1	,395	,340	,353	,268	,371	,216	,406	,169	,308	,412	,253	,319	,319	,476	,394	,438	,413	,303	,332	,402	,285	,289	,365
ög2	,468	,340	,375	,307	,329	,262	,339	,139	,317	,418	,294	,410	,410	,462	,393	,397	,434	,315	,326	,410	,398	,417	,411
ög3	,430	,393	,446	,295	,402	,235	,347	,169	,288	,368	,309	,295	,295	,423	,438	,472	,457	,312	,323	,451	,295	,349	,375
ög4	,415	,431	,378	,363	,373	,307	,347	,181	,286	,389	,383	,335	,335	,367	,440	,414	,353	,298	,201	,379	,312	,308	,310
ög5	,368	,253	,348	,308	,283	,404	,321	,212	,308	,369	,335	,346	,346	,339	,333	,336	,292	,357	,290	,428	,404	,372	,339
ög6	,209	,160	,166	,183	,162	,249	,175	,252	,243	,307	,225	,337	,337	,306	,175	,157	,162	,208	,118	,221	,137	,163	,200
ög7	,366	,301	,293	,237	,347	,296	,402	,149	,347	,323	,364	,293	,293	,436	,414	,410	,362	,284	,286	,361	,214	,247	,304
ög8	,309	,305	,271	,203	,297	,283	,350	,155	,318	,317	,232	,268	,268	,341	,324	,353	,270	,202	,224	,302	,225	,205	,241
ög9	,464	,371	,434	,340	,432	,330	,398	,163	,318	,425	,442	,319	,319	,408	,423	,406	,451	,346	,455	,456	,302	,316	,361
ög10	,272	,264	,287	,242	,315	,172	,314	,200	,198	,240	,222	,310	,310	,332	,340	,382	,278	,217	,244	,323	,178	,195	,212
ög11	,366	,378	,403	,271	,374	,170	,335	,106	,294	,306	,255	,243	,243	,456	,418	,462	,379	,265	,278	,398	,225	,235	,307
ög12	,413	,432	,473	,376	,424	,270	,415	,200	,397	,420	,323	,316	,316	,473	,435	,534	,511	,326	,297	,485	,310	,302	,339
ög13	,420	,442	,399	,313	,440	,238	,404	,158	,366	,372	,335	,313	,313	,452	,481	,514	,428	,269	,317	,476	,329	,290	,312
ög14	,532	,458	,448	,469	,478	,274	,440	,173	,311	,431	,359	,310	,310	,471	,437	,484	,389	,349	,350	,449	,404	,417	,450
ög15	,469	,463	,484	,388	,493	,264	,474	,172	,381	,416	,315	,303	,303	,535	,555	,593	,488	,370	,302	,576	,383	,387	,452
ög16	,378	,379	,346	,312	,328	,196	,374	,122	,346	,373	,296	,246	,246	,370	,397	,457	,372	,253	,312	,364	,227	,226	,295
ög17	,107	,163	,110	,165	,131	,241	,162	,197	,174	,188	,222	,187	,187	,116	,039	,074	,134	,140	,097	,125	,220	,222	,193
ög18	,516	,462	,539	,533	,447	,413	,513	,216	,422	,476	,478	,420	,420	,544	,491	,504	,549	,480	,503	,552	,492	,479	,491
ög19	,337	,237	,364	,313	,312	,388	,321	,330	,385	,278	,351	,468	,468	,392	,295	,322	,369	,329	,285	,371	,436	,476	,485
ög20	,287	,191	,248	,275	,265	,372	,269	,401	,351	,338	,348	,349	,349	,317	,295	,264	,295	,295	,246	,281	,325	,352	,361
ög21	,533	,316	,393	,410	,390	,323	,457	,254	,397	,462	,395	,426	,426	,511	,460	,468	,374	,363	,314	,485	,394	,406	,489
ög22	,420	,284	,359	,333	,385	,416	,429	,340	,334	,378	,416	,429	,429	,424	,348	,347	,313	,411	,307	,408	,401	,400	,396
ög23	,457	,361	,366	,330	,370	,249	,400	,246	,281	,309	,302	,398	,398	,392	,357	,382	,445	,267	,281	,419	,307	,355	,380
ög24	,372	,321	,299	,342	,323	,255	,361	,331	,304	,289	,274	,312	,312	,306	,343	,397	,399	,248	,274	,364	,340	,321	,328
ög25	,464	,419	,496	,378	,454	,332	,528	,266	,418	,480	,413	,354	,354	,522	,481	,527	,539	,361	,422	,470	,408	,448	,527
ög26	,553	,434	,513	,395	,507	,283	,509	,262	,371	,508	,394	,409	,409	,522	,514	,510	,575	,371	,387	,512	,487	,503	,526
ög27	,484	,337	,416	,287	,437	,330	,515	,328	,353	,438	,386	,490	,490	,554	,453	,432	,561	,456	,398	,438	,528	,530	,664
ög28	,546	,364	,448	,397	,383	,264	,488	,322	,399	,397	,347	,448	,448	,547	,527	,515	,529	,391	,361	,514	,405	,427	,478
ög29	,552	,411	,495	,427	,486	,364	,505	,249	,424	,481	,409	,486	,486	,562	,589	,557	,481	,385	,402	,580	,381	,420	,397
ög30	,500	,423	,544	,428	,476	,417	,526	,251	,465	,462	,434	,490	,490	,581	,609	,567	,531	,421	,453	,518	,451	,514	,491
ög31	,500	,461	,485	,397	,455	,371	,472	,267	,441	,487	,341	,347	,347	,504	,499	,477	,496	,335	,366	,403	,352	,408	,347
ög32	,497	,408	,440	,394	,451	,246	,440	,324	,375	,458	,343	,345	,345	,538	,466	,460	,575	,458	,403	,390	,374	,443	,435
ög33	,604	,444	,562	,460	,447	,391	,490	,325	,448	,475	,424	,451	,451	,546	,491	,530	,459	,394	,383	,507	,439	,446	,448
ög34	,335	,299	,305	,271	,283	,259	,305	,244	,378	,380	,277	,326	,326	,396	,347	,374	,388	,292	,314	,375	,254	,298	,326
ög35	,595	,425	,550	,443	,425	,416	,551	,337	,458	,499	,421	,539	,539	,525	,517	,487	,548	,471	,407	,504	,526	,523	,522
ög36	,504	,380	,467	,395	,396	,394	,558	,380	,480	,501	,439	,574	,574	,550	,506	,478	,462	,406	,385	,516	,465	,526	,559

	ög1	ög2	ög3	ög4	ög5	ög6	ög7	ög8	ög9	ög10	ög11	ög12	ög13	ög14	ög15	ög16	ög17	ög18	ög19	ög20	ög21	ög22	ög23
ög37	,319	,367	,361	,323	,349	,279	,325	,314	,425	,250	,373	,354	,378	,357	,456	,358	,146	,572	,439	,364	,456	,424	,368
ög38	,290	,334	,382	,299	,361	,322	,262	,257	,463	,213	,296	,294	,329	,373	,422	,297	,194	,564	,462	,358	,460	,452	,356
ög39	,348	,401	,431	,382	,354	,269	,432	,288	,417	,231	,372	,412	,344	,461	,493	,299	,154	,528	,438	,325	,485	,471	,410
ög40	,298	,380	,370	,329	,412	,296	,308	,247	,327	,256	,280	,385	,329	,388	,412	,261	,177	,433	,398	,312	,423	,468	,329
ög41	,334	,373	,366	,373	,428	,278	,298	,304	,432	,270	,365	,395	,371	,422	,410	,362	,132	,480	,424	,283	,477	,382	,299
ög42	,323	,393	,367	,421	,315	,247	,370	,295	,416	,386	,368	,322	,395	,481	,469	,287	,205	,576	,434	,344	,510	,467	,440
ög43	,486	,425	,524	,445	,325	,215	,484	,381	,523	,355	,526	,531	,537	,474	,577	,419	,053	,473	,241	,206	,410	,351	,465
ög44	,456	,386	,466	,395	,267	,155	,423	,300	,465	,318	,425	,498	,451	,549	,568	,455	,028	,392	,259	,200	,402	,332	,419
ög45	,386	,344	,443	,392	,287	,160	,418	,281	,442	,288	,348	,450	,400	,488	,540	,431	,082	,495	,344	,251	,443	,355	,435
ög46	,434	,462	,411	,411	,402	,219	,329	,322	,413	,289	,360	,430	,437	,473	,508	,397	,131	,518	,408	,261	,484	,354	,400
ög47	,395	,468	,430	,415	,368	,209	,366	,309	,464	,272	,366	,413	,420	,532	,469	,378	,107	,516	,337	,287	,533	,420	,457
ög48	,340	,340	,393	,431	,253	,160	,301	,305	,371	,264	,378	,432	,442	,458	,463	,379	,163	,462	,237	,191	,316	,284	,361
ög49	,353	,375	,446	,378	,348	,166	,293	,271	,434	,287	,403	,473	,399	,448	,484	,346	,110	,539	,364	,248	,393	,359	,366
ög50	,268	,307	,295	,363	,308	,183	,237	,203	,340	,242	,271	,376	,313	,469	,388	,312	,165	,533	,313	,275	,410	,333	,330
ög51	,371	,329	,402	,373	,283	,162	,347	,297	,432	,315	,374	,424	,440	,478	,493	,328	,131	,447	,312	,265	,390	,385	,370
ög52	,216	,262	,235	,307	,404	,249	,296	,283	,330	,172	,170	,270	,238	,274	,264	,196	,241	,413	,388	,372	,323	,416	,249
ög53	,406	,339	,347	,347	,321	,175	,402	,350	,398	,314	,335	,415	,404	,440	,474	,374	,162	,513	,321	,269	,457	,429	,400
ög54	,169	,139	,169	,181	,212	,252	,149	,155	,163	,200	,106	,200	,158	,173	,172	,122	,197	,216	,330	,401	,254	,340	,246
ög55	,308	,317	,288	,286	,308	,243	,347	,318	,318	,198	,294	,397	,366	,311	,381	,346	,174	,422	,385	,351	,397	,334	,281
ög56	,412	,418	,368	,389	,369	,307	,323	,317	,425	,240	,306	,420	,372	,431	,416	,373	,188	,476	,278	,338	,462	,378	,309
ög57	,253	,294	,309	,383	,335	,225	,364	,232	,442	,222	,255	,323	,335	,359	,315	,296	,222	,478	,351	,348	,395	,416	,302
ög58	,319	,410	,295	,335	,346	,337	,293	,268	,319	,310	,243	,316	,313	,310	,303	,246	,187	,420	,468	,349	,426	,429	,398
ög59	,339	,424	,341	,368	,367	,284	,294	,353	,428	,268	,334	,377	,402	,387	,450	,359	,208	,513	,424	,376	,519	,451	,394
ög60	,476	,462	,423	,367	,339	,306	,436	,341	,408	,332	,456	,473	,452	,471	,535	,370	,116	,544	,392	,317	,511	,424	,392
ög61	,394	,393	,438	,440	,333	,175	,414	,324	,423	,340	,418	,435	,481	,437	,555	,397	,039	,491	,295	,295	,460	,348	,357
ög62	,438	,397	,472	,414	,336	,157	,410	,353	,406	,382	,462	,534	,514	,484	,593	,457	,074	,504	,322	,264	,468	,347	,382
ög63	,413	,434	,457	,353	,292	,162	,362	,270	,451	,278	,379	,511	,428	,389	,488	,372	,134	,549	,369	,295	,374	,313	,445
ög64	,303	,315	,312	,298	,357	,208	,284	,202	,346	,217	,265	,326	,269	,349	,370	,253	,140	,480	,329	,295	,363	,411	,267
ög65	,332	,326	,323	,201	,290	,118	,286	,224	,455	,244	,278	,297	,317	,350	,302	,312	,097	,503	,285	,246	,314	,307	,281
ög66	,402	,410	,451	,379	,428	,221	,361	,302	,456	,323	,398	,485	,476	,449	,576	,364	,125	,552	,371	,281	,485	,408	,419
ög67	,285	,398	,295	,312	,404	,137	,214	,225	,302	,178	,225	,310	,329	,404	,383	,227	,220	,492	,436	,325	,394	,401	,307
ög68	,289	,417	,349	,308	,372	,163	,247	,205	,316	,195	,235	,302	,290	,417	,387	,226	,222	,479	,476	,352	,406	,400	,355
ög69	,365	,411	,375	,310	,339	,200	,304	,241	,361	,212	,307	,339	,312	,450	,452	,295	,193	,491	,485	,361	,489	,396	,380

	ög24	ög25	ög26	ög27	ög28	ög29	ög30	ög31	ög32	ög33	ög34	ög35	ög36	ög37	ög38	ög39	ög40	ög41	ög42	ög43	ög44	ög45	ög46
ög37	,308	,554	,535	,610	,540	,555	,561	,474	,470	,569	,399	,650	,726	1,000	,656	,653	,557	,557	,555	,488	,427	,508	,564
ög38	,285	,463	,457	,512	,481	,504	,540	,443	,365	,519	,363	,539	,577	,656	1,000	,652	,551	,557	,512	,448	,363	,472	,544
ög39	,296	,507	,571	,594	,490	,592	,615	,567	,406	,488	,358	,574	,661	,653	,652	1,000	,686	,602	,583	,557	,489	,561	,596
ög40	,304	,454	,385	,484	,461	,482	,510	,472	,368	,432	,309	,504	,560	,557	,551	,686	1,000	,541	,506	,487	,421	,448	,503
ög41	,323	,457	,462	,419	,428	,540	,535	,498	,347	,545	,359	,613	,540	,557	,557	,602	,541	1,000	,625	,514	,488	,517	,697
ög42	,400	,422	,481	,507	,483	,549	,616	,492	,430	,522	,333	,590	,558	,555	,512	,583	,506	,625	1,000	,574	,487	,551	,606
ög43	,351	,465	,545	,423	,444	,621	,570	,523	,460	,476	,374	,475	,457	,488	,448	,557	,487	,514	,574	1,000	,723	,695	,642
ög44	,330	,425	,545	,442	,437	,505	,497	,463	,467	,445	,286	,441	,366	,427	,363	,489	,421	,488	,487	,723	1,000	,735	,630
ög45	,371	,433	,528	,469	,514	,545	,571	,521	,506	,495	,400	,543	,527	,508	,472	,561	,448	,517	,551	,695	,735	1,000	,654
ög46	,350	,449	,528	,478	,539	,606	,561	,522	,412	,580	,341	,624	,535	,564	,544	,596	,503	,697	,606	,642	,630	,654	1,000
ög47	,372	,464	,553	,484	,546	,552	,500	,500	,497	,604	,335	,595	,504	,530	,502	,538	,442	,654	,636	,600	,628	,631	,840
ög48	,321	,419	,434	,337	,364	,411	,423	,461	,408	,444	,299	,425	,380	,382	,334	,450	,363	,465	,503	,505	,421	,481	,529
ög49	,299	,496	,513	,416	,448	,495	,544	,485	,440	,562	,305	,550	,467	,513	,475	,570	,489	,547	,575	,499	,463	,527	,584
ög50	,342	,378	,395	,287	,397	,427	,428	,397	,394	,460	,271	,443	,395	,391	,405	,441	,396	,481	,517	,408	,374	,463	,483
ög51	,323	,454	,507	,437	,383	,486	,476	,455	,451	,447	,283	,425	,396	,383	,363	,473	,369	,478	,521	,510	,495	,460	,512
ög52	,255	,332	,283	,330	,264	,364	,417	,371	,246	,391	,259	,416	,394	,386	,426	,537	,514	,450	,459	,351	,288	,321	,402
ög53	,361	,528	,509	,515	,488	,505	,526	,472	,440	,490	,305	,551	,558	,567	,461	,508	,465	,498	,535	,507	,488	,535	,534
ög54	,331	,266	,262	,328	,322	,249	,251	,267	,324	,325	,244	,337	,380	,363	,294	,336	,330	,271	,365	,201	,229	,233	,251
ög55	,304	,418	,371	,353	,399	,424	,465	,441	,375	,448	,378	,458	,480	,516	,449	,519	,464	,532	,501	,423	,394	,451	,485
ög56	,289	,480	,508	,438	,397	,481	,462	,487	,458	,475	,380	,499	,501	,534	,472	,590	,507	,563	,546	,548	,442	,432	,574
ög57	,274	,413	,394	,386	,347	,409	,434	,341	,343	,424	,277	,421	,439	,447	,494	,490	,444	,494	,475	,390	,337	,384	,466
ög58	,312	,354	,409	,490	,448	,486	,490	,347	,345	,451	,326	,539	,574	,520	,500	,578	,486	,483	,543	,423	,336	,396	,512
ög59	,403	,471	,482	,512	,489	,516	,575	,402	,331	,517	,350	,510	,516	,628	,580	,597	,529	,512	,571	,515	,458	,472	,567
ög60	,306	,522	,522	,554	,547	,562	,581	,504	,538	,546	,396	,525	,550	,572	,541	,601	,500	,520	,566	,633	,551	,559	,574
ög61	,343	,481	,514	,453	,527	,589	,609	,499	,466	,491	,347	,517	,506	,566	,459	,592	,485	,531	,551	,622	,542	,613	,595
ög62	,397	,527	,510	,432	,515	,557	,567	,477	,460	,530	,374	,487	,478	,475	,418	,541	,456	,552	,547	,625	,551	,601	,584
ög63	,399	,539	,575	,561	,529	,481	,531	,496	,575	,459	,388	,548	,462	,490	,429	,482	,391	,435	,511	,535	,527	,596	,538
ög64	,248	,361	,371	,456	,391	,385	,421	,335	,458	,394	,292	,471	,406	,370	,415	,432	,376	,363	,478	,384	,392	,527	,404
ög65	,274	,422	,387	,398	,361	,402	,453	,366	,403	,383	,314	,407	,385	,445	,470	,438	,358	,453	,478	,445	,426	,490	,454
ög66	,364	,470	,512	,438	,514	,580	,518	,403	,390	,507	,375	,504	,516	,569	,518	,577	,496	,554	,572	,608	,488	,512	,605
ög67	,340	,408	,487	,528	,405	,381	,451	,352	,374	,439	,254	,526	,465	,486	,468	,485	,502	,453	,507	,410	,380	,438	,460
ög68	,321	,448	,503	,530	,427	,420	,514	,408	,443	,446	,298	,523	,526	,472	,485	,540	,489	,434	,527	,444	,359	,427	,467
ög69	,328	,527	,526	,664	,478	,397	,491	,347	,435	,448	,326	,522	,559	,507	,498	,558	,464	,460	,538	,490	,455	,467	,533

	ög47	ög48	ög49	ög50	ög51	ög52	ög53	ög54	ög55	ög56	ög57	ög58	ög59	ög60	ög61	ög62	ög63	ög64	ög65	ög66	ög67	ög68	ög69
ög37	,530	,382	,513	,391	,383	,386	,363	,363	,516	,534	,447	,520	,628	,572	,566	,475	,490	,370	,445	,569	,486	,472	,507
ög38	,502	,334	,475	,405	,363	,426	,294	,294	,449	,472	,494	,500	,580	,541	,459	,418	,429	,415	,470	,518	,468	,485	,498
ög39	,538	,450	,570	,441	,473	,537	,336	,336	,519	,590	,490	,578	,597	,601	,592	,541	,482	,432	,438	,577	,485	,540	,558
ög40	,442	,363	,489	,396	,369	,514	,330	,330	,464	,507	,444	,486	,529	,500	,485	,456	,391	,376	,358	,496	,502	,489	,464
ög41	,654	,465	,547	,481	,478	,450	,271	,271	,532	,563	,494	,483	,512	,520	,531	,552	,435	,363	,453	,554	,453	,434	,460
ög42	,636	,503	,575	,517	,521	,459	,365	,365	,501	,546	,475	,543	,571	,566	,551	,547	,511	,478	,478	,572	,507	,527	,538
ög43	,600	,505	,499	,408	,510	,351	,201	,201	,423	,548	,390	,423	,515	,633	,622	,625	,535	,384	,445	,608	,410	,444	,490
ög44	,628	,421	,463	,374	,495	,288	,229	,229	,394	,442	,337	,336	,458	,551	,542	,551	,527	,392	,426	,488	,380	,359	,455
ög45	,631	,481	,527	,463	,460	,321	,233	,233	,451	,432	,384	,396	,472	,559	,613	,601	,596	,527	,490	,512	,438	,427	,467
ög46	,840	,529	,584	,483	,512	,402	,251	,251	,485	,574	,466	,512	,567	,574	,595	,584	,538	,404	,454	,605	,460	,467	,533
ög47	1,000	,560	,584	,523	,562	,372	,238	,238	,457	,581	,464	,449	,535	,591	,564	,563	,586	,479	,509	,546	,445	,452	,532
ög48	,560	1,000	,688	,630	,618	,323	,209	,209	,451	,504	,448	,355	,400	,521	,484	,559	,514	,416	,400	,545	,493	,448	,409
ög49	,584	,688	1,000	,663	,618	,431	,254	,254	,513	,493	,539	,452	,520	,579	,638	,648	,570	,563	,515	,628	,544	,517	,530
ög50	,523	,630	,663	1,000	,558	,384	,244	,244	,413	,451	,517	,396	,460	,486	,537	,536	,471	,502	,510	,554	,436	,402	,411
ög51	,562	,618	,618	,558	1,000	,383	,273	,273	,421	,529	,445	,386	,461	,526	,530	,547	,538	,442	,518	,573	,505	,474	,518
ög52	,372	,323	,431	,384	,383	1,000	,373	,373	,463	,462	,484	,491	,505	,396	,358	,369	,303	,369	,327	,458	,533	,462	,383
ög53	,541	,535	,538	,532	,658	,474	,397	,397	,532	,607	,542	,412	,527	,568	,552	,581	,550	,431	,496	,590	,591	,474	,549
ög54	,238	,209	,254	,244	,273	,373	1,000	1,000	,522	,347	,355	,366	,358	,291	,318	,308	,196	,246	,258	,331	,387	,316	,314
ög55	,457	,451	,513	,413	,421	,463	,522	,522	1,000	,631	,522	,488	,504	,519	,508	,500	,427	,375	,484	,539	,421	,410	,440
ög56	,581	,504	,493	,451	,529	,462	,347	,347	,631	1,000	,564	,500	,571	,543	,569	,575	,522	,412	,501	,629	,477	,504	,558
ög57	,464	,448	,539	,517	,445	,484	,355	,355	,522	,564	1,000	,484	,540	,461	,533	,468	,436	,386	,472	,495	,442	,424	,428
ög58	,449	,355	,452	,396	,386	,491	,366	,366	,488	,500	,484	1,000	,663	,557	,454	,430	,424	,403	,401	,502	,420	,467	,453
ög59	,535	,400	,520	,460	,461	,505	,358	,358	,504	,571	,540	,663	1,000	,632	,590	,562	,464	,347	,470	,599	,540	,495	,528
ög60	,591	,521	,579	,486	,526	,396	,291	,291	,519	,543	,461	,557	,632	1,000	,650	,659	,617	,556	,526	,658	,548	,570	,580
ög61	,564	,484	,638	,537	,530	,358	,318	,318	,508	,569	,533	,454	,590	,650	1,000	,838	,570	,506	,504	,619	,463	,424	,523
ög62	,563	,559	,648	,536	,547	,369	,308	,308	,500	,575	,468	,430	,562	,659	,838	1,000	,655	,490	,473	,650	,492	,445	,560
ög63	,586	,514	,570	,471	,538	,303	,196	,196	,427	,522	,436	,424	,464	,617	,570	,655	1,000	,604	,504	,585	,508	,500	,527
ög64	,479	,416	,563	,502	,442	,369	,246	,246	,375	,412	,386	,403	,347	,556	,506	,490	,604	1,000	,563	,502	,449	,449	,459
ög65	,509	,400	,515	,510	,518	,327	,258	,258	,484	,501	,472	,401	,470	,526	,504	,473	,504	,563	1,000	,529	,472	,442	,454
ög66	,546	,545	,628	,554	,573	,458	,331	,331	,539	,629	,495	,502	,599	,658	,619	,650	,585	,502	,529	1,000	,592	,549	,579
ög67	,445	,493	,544	,436	,505	,533	,387	,387	,421	,477	,442	,420	,540	,548	,463	,492	,508	,449	,472	,592	1,000	,833	,619
ög68	,452	,448	,517	,402	,474	,462	,316	,316	,410	,504	,424	,467	,495	,570	,424	,445	,500	,449	,442	,549	,833	1,000	,692
ög69	,532	,409	,530	,411	,518	,383	,314	,314	,440	,558	,428	,453	,528	,580	,523	,560	,527	,459	,454	,579	,619	,692	1,000

Ek 8. Açıklanan Toplam Varyans

Faktör	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	29,087	42,155	42,155	28,703	41,599	41,599
2	3,393	4,917	47,072	2,954	4,282	45,881
3	2,031	2,944	50,016	1,612	2,336	48,216
4	1,818	2,634	52,651	1,397	2,024	50,241
5	1,515	2,196	54,847	1,123	1,628	51,869
6	1,376	1,994	56,841	,977	1,415	53,284
7	1,248	1,809	58,650	,822	1,192	54,476
8	1,241	1,798	60,448	,804	1,166	55,642
9	1,177	1,705	62,153	,730	1,058	56,700
10	1,080	1,565	63,718	,644	,934	57,634
11	1,038	1,505	65,223	,599	,868	58,502
12	,984	1,426	66,648			
13	,958	1,388	68,037			
14	,910	1,319	69,356			
15	,888	1,286	70,642			
16	,855	1,240	71,882			
17	,805	1,166	73,048			
18	,762	1,105	74,153			
19	,742	1,075	75,228			
20	,722	1,046	76,274			
21	,711	1,031	77,305			
22	,689	,999	78,303			
23	,680	,985	79,288			
24	,646	,936	80,225			
25	,616	,892	81,117			
26	,604	,875	81,992			
27	,575	,833	82,825			
28	,557	,807	83,632			
29	,527	,764	84,396			
30	,513	,743	85,140			
31	,498	,722	85,861			
32	,474	,687	86,548			
33	,460	,666	87,214			
34	,430	,623	87,837			
35	,426	,618	88,455			
36	,420	,609	89,064			
37	,410	,594	89,658			

Ek 8. Açıklanan Toplam Varyans (Devamı)

38	,394	,572	90,229			
39	,385	,558	90,787			
40	,376	,545	91,332			
41	,361	,523	91,855			
42	,345	,500	92,355			
43	,341	,495	92,850			
44	,321	,465	93,314			
45	,305	,442	93,756			
46	,292	,424	94,180			
47	,280	,406	94,586			
48	,273	,395	94,981			
49	,269	,390	95,371			
50	,259	,375	95,746			
51	,247	,358	96,104			
52	,224	,324	96,428			
53	,212	,308	96,735			
54	,204	,296	97,031			
55	,197	,286	97,317			
56	,194	,281	97,598			
57	,185	,268	97,866			
58	,172	,249	98,115			
59	,171	,247	98,362			
60	,152	,220	98,582			
61	,149	,215	98,797			
62	,143	,207	99,005			
63	,130	,188	99,192			
64	,116	,168	99,361			
65	,111	,161	99,522			
66	,095	,137	99,659			
67	,086	,124	99,783			
68	,078	,114	99,897			
69	,071	,103	100,000			

Ek 9. 1. Örüntü Matrisi

Pattern Matrix^a

	Faktör										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ög1	-,049	,324	-,059	,025	,149	-,459	,072	,018	-,006	,040	-,012
ög2	,005	,130	,044	,049	,310	-,397	,201	-,070	-,029	-,015	,007
ög3	,049	,513	,004	-,011	,138	-,270	,013	-,123	,020	,069	-,010
ög4	,032	,444	,136	-,144	,034	-,088	,145	-,053	,042	-,082	,113
ög5	-,003	,108	,183	-,019	,110	-,149	,258	,071	,052	-,218	-,064
ög6	,003	,071	,296	,037	-,149	-,221	,115	,227	-,054	-,049	-,107
ög7	,160	,176	-,027	-,215	-,071	-,407	-,114	,107	,059	,143	,079
ög8	,033	,607	-,010	,091	,029	-,087	,006	,067	,004	-,135	-,089
ög9	,184	,188	,027	-,188	-,118	-,221	,012	-,138	,385	-,055	-,089
ög10	,040	,471	,128	-,118	-,036	,005	-,002	,015	-,023	,085	,102
ög11	,024	,743	-,066	,054	-,006	,042	,011	-,006	,032	,045	-,099
ög12	-,051	,673	-,078	-,091	,059	-,033	-,006	,065	,054	,034	-,038
ög13	,040	,504	-,102	-,152	,019	-,028	,019	,091	,061	,062	,026
ög14	,123	-,021	,022	-,254	,140	-,207	,199	-,060	,141	,124	,235
ög15	,090	,507	,007	-,143	,096	-,149	-,022	-,050	,042	,195	,032
ög16	-,081	,472	,072	-,153	-,096	-,097	,088	,035	,042	,081	,012
ög17	-,004	-,051	,490	,000	,059	-,007	-,007	,062	,037	-,020	,074
ög18	,156	,092	,212	-,140	,037	-,063	,028	-,176	,478	-,043	-,220
ög19	,125	,103	,459	-,066	,242	,118	,045	-,136	,012	-,008	-,243
ög20	,054	-,012	,556	-,059	,057	,024	-,089	,085	,055	,142	-,134
ög21	,191	,027	,209	-,215	,015	,066	,197	-,013	,081	,079	-,130
ög22	,271	-,015	,270	-,180	,080	-,027	,014	,018	,093	,014	-,073
ög23	,065	,058	-,021	-,708	,000	-,042	,029	,000	-,003	-,010	,000
ög24	-,154	,079	,188	-,556	,026	,051	,123	,103	-,015	-,053	,019
ög25	,012	,073	-,043	-,354	,110	-,084	-,030	,125	,150	,055	-,249
ög26	,094	-,030	-,143	-,571	,172	-,013	,075	,018	,056	,131	-,131
ög27	,132	-,065	,058	-,348	,352	-,111	-,061	-,058	-,047	,178	-,344
ög28	,109	,154	,121	-,290	,084	,130	,142	,014	-,065	,236	-,209
ög29	,335	,369	,089	-,071	-,020	,067	,211	-,004	-,020	,195	-,004
ög30	,396	,323	,172	,061	,074	,131	,099	-,043	,072	,285	-,054
ög31	,189	,237	,144	,121	,006	-,004	,198	,104	,008	,374	,021
ög32	-,215	,007	,179	-,125	,029	-,167	,056	,146	,155	,414	-,155
ög33	-,021	,146	,123	-,083	,032	-,005	,337	,110	,098	,058	-,142
ög34	-,075	,100	,111	-,078	-,103	-,104	,101	,188	,104	,084	-,239
ög35	,045	,082	,029	-,189	,167	,161	,388	,041	,014	-,021	-,356
ög36	,295	,021	,069	-,106	,151	,041	,147	,141	-,066	,138	-,307

Ek 9. 1. Örüntü Matrisi (Devamı)

ög37	,260	,076	-,066	-,091	,062	,004	,161	,188	,035	,038	-,438
ög38	,352	-,018	,097	-,024	,038	-,090	,168	,015	,174	-,040	-,300
ög39	,500	-,014	-,036	-,039	,148	-,111	,137	,153	,037	,106	-,113
ög40	,355	,034	,080	,002	,189	-,091	,157	,186	-,043	,023	-,058
ög41	,179	,068	,007	,019	,007	,025	,565	,124	,097	-,069	-,094
ög42	,224	,032	,145	-,104	,114	,030	,301	,068	,152	,091	,043
ög43	,182	,206	-,156	-,120	,044	-,203	,272	,076	,040	,226	,077
ög44	,075	,069	-,108	-,181	,037	-,221	,351	,013	,005	,330	,127
ög45	,094	,003	-,022	-,102	,002	-,092	,364	,001	,130	,398	-,002
ög46	,069	,012	-,060	-,044	,075	-,031	,786	,014	-,010	,056	-,040
ög47	-,033	-,081	-,014	-,148	,018	-,094	,716	-,034	,152	,097	-,018
ög48	-,107	,224	-,023	-,074	,184	,090	,210	,110	,387	,030	,173
ög49	,039	,189	-,049	,020	,219	,144	,189	,072	,475	,041	,002
ög50	,005	,056	,118	-,060	,042	,147	,202	,069	,581	,009	,142
ög51	,009	,143	-,010	-,138	,226	,012	,061	,117	,364	,100	,164
ög52	,294	-,001	,216	,038	,201	-,075	,048	,266	,134	-,169	,096
ög53	,095	,092	-,069	-,186	,211	,007	,027	,298	,233	,066	,007
ög54	,015	-,016	,216	-,124	,116	,049	-,072	,530	-,100	,051	-,019
ög55	,081	,089	,026	,040	,030	-,017	,095	,537	,146	,044	-,080
ög56	,079	,006	-,052	-,021	,122	-,181	,189	,400	,188	-,008	-,046
ög57	,225	-,008	,086	-,093	,003	-,060	,011	,270	,421	-,126	,021
ög58	,247	,020	,127	-,064	,127	-,065	,169	,219	,013	-,079	-,137
ög59	,284	,093	,022	-,130	,147	-,031	,137	,226	,096	-,105	-,107
ög60	,091	,139	-,024	,025	,231	-,138	,092	,154	,173	,221	-,143
ög61	,168	,196	-,144	-,016	,069	,042	,117	,248	,251	,256	-,029
ög62	,010	,305	-,131	-,061	,155	,059	,108	,235	,238	,219	,009
ög63	-,177	,126	-,023	-,115	,220	-,076	,070	,006	,324	,267	-,201
ög64	-,060	-,030	,154	,097	,173	-,094	,047	-,015	,465	,218	-,115
ög65	,049	-,068	-,037	,035	,090	-,117	,055	,114	,516	,105	-,106
ög66	,112	,190	-,094	-,088	,252	-,014	,110	,194	,266	-,033	-,033
ög67	,009	,021	,059	-,039	,794	,028	,012	,109	,078	-,069	,037
ög68	,048	-,010	,128	-,014	,755	-,048	,024	,011	,010	,036	-,021
ög69	,036	-,030	,014	-,128	,522	-,111	,047	,056	,067	,078	-,144

Ek 10. 2. Örüntü Matrisi

Pattern Matrix^a

	Faktör								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ög1	-,047	,215	-,081	-,012	,058	,055	,066	,614	,067
ög2	-,027	,045	,055	-,038	,213	-,026	-,019	,508	,238
ög3	,038	,505	-,016	,016	,115	,017	-,062	,308	,035
ög4	-,087	,449	,122	,106	,024	,019	-,037	,089	,149
ög7	,108	,249	-,121	,243	-,039	,064	,140	,283	-,066
ög8	,042	,574	,059	-,145	-,012	-,007	,058	,118	,018
ög9	,215	,210	,082	,166	-,114	,342	-,072	,166	,022
ög10	-,075	,444	,102	,135	-,048	,007	,012	,087	,000
ög11	,089	,767	-,028	-,042	,024	,035	-,017	-,066	-,017
ög12	-,021	,681	-,083	,075	,057	,050	,087	,034	-,017
ög13	,010	,567	-,106	,140	,050	,050	,077	-,032	,028
ög15	,060	,572	,005	,154	,113	,031	-,035	,129	,015
ög16	-,062	,478	,086	,163	-,118	,033	,042	,105	,095
ög17	-,079	-,025	,441	-,019	,045	,017	,079	-,018	,019
ög18	,273	,084	,294	,127	,035	,437	-,140	,073	,038
ög19	,180	,086	,605	,026	,178	-,005	-,073	-,019	,076
ög20	,091	,011	,597	,068	,012	,057	,157	,008	-,059
ög23	,020	,060	-,016	,752	,030	-,019	-,022	-,012	,047
ög24	-,149	,014	,231	,543	,001	-,017	,071	,009	,081
ög25	,199	,024	,013	,405	,115	,134	,114	,070	,012
ög26	,159	,007	-,116	,605	,215	,051	,030	-,039	,110
ög30	,261	,379	,167	,039	,141	,072	-,005	-,082	,179
ög31	,133	,352	,034	,024	,071	,005	,146	-,054	,259
ög32	,033	,080	,048	,288	,090	,203	,151	,082	-,010
ög37	,429	,085	,073	,136	,095	,031	,189	-,005	,187
ög38	,472	,014	,169	,051	,089	,127	,050	,021	,208
ög39	,420	,111	-,043	,091	,223	-,014	,202	-,025	,254
ög40	,275	,123	,053	,009	,242	-,066	,222	-,007	,212
ög41	,173	,087	,061	-,026	,005	,065	,149	-,016	,567
ög46	,043	,001	,030	,079	,024	-,011	,003	,109	,814
ög47	-,018	-,078	-,014	,191	-,019	,180	-,001	,150	,682
ög48	-,259	,272	-,078	,046	,196	,392	,071	-,133	,252
ög49	-,001	,200	-,063	,006	,246	,482	,038	-,129	,192
ög50	-,134	,075	,090	,031	,051	,597	,035	-,118	,204
ög51	-,134	,183	-,060	,120	,218	,388	,090	-,018	,114
ög54	-,041	-,020	,208	,104	,080	-,061	,575	-,008	-,082

Ek 10. 2. Örüntü Matrisi (Devamı)

ög55	,066	,102	,036	-,062	-,017	,133	,655	,020	,120
ög56	,060	-,004	-,062	,016	,101	,164	,426	,165	,248
ög57	,086	,020	,114	,011	-,005	,356	,290	,021	,114
ög64	,048	-,006	,080	,008	,170	,516	,023	,105	-,029
ög65	,128	-,101	-,015	,013	,053	,587	,152	,157	,013
ög67	-,046	,004	,075	,010	,783	,092	,065	,014	-,022
ög68	,024	-,014	,082	,057	,876	,003	-,012	,061	-,041
ög69	,096	-,046	,081	,137	,490	,092	,047	,154	,066

Ek 11. 3. Örüntü Matrisi

Pattern Matrix^a

	Faktör							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ög1	-,060	,325	-,073	-,004	-,109	-,043	,076	,514
ög2	,032	,087	,068	-,010	-,191	-,022	-,011	,589
ög3	,014	,539	,004	,023	-,120	-,005	-,065	,293
ög4	-,033	,400	,112	,145	,033	,128	-,023	,171
ög8	,037	,586	,030	-,122	-,001	-,042	,107	,094
ög10	-,087	,441	,106	,157	,073	,041	-,006	,092
ög11	,106	,757	-,028	-,041	-,013	,062	-,014	-,101
ög12	-,041	,676	-,095	,094	-,036	,100	,093	,005
ög13	,035	,538	-,103	,134	-,032	,124	,075	-,042
ög15	,065	,584	,026	,139	-,108	,049	-,052	,104
ög16	-,009	,473	,064	,180	,130	,054	,059	,132
ög17	-,070	-,064	,453	-,006	-,002	,069	,066	,023
ög18	,264	,138	,302	,094	-,124	,276	-,098	,014
ög19	,213	,080	,601	,053	-,166	-,034	-,050	,001
ög20	,082	,039	,606	,040	-,041	-,035	,143	-,035
ög23	,030	,072	-,034	,766	-,039	-,009	-,020	-,019
ög24	-,126	-,013	,201	,607	,045	,046	,081	,061
ög25	,195	,092	,029	,370	-,168	,041	,105	,005
ög26	,232	,032	-,134	,600	-,235	,034	,049	-,043
ög30	,357	,354	,204	,043	-,107	,120	-,020	-,028
ög31	,288	,308	,073	,019	,003	,140	,100	,054
ög37	,512	,136	,089	,127	-,134	-,061	,202	-,009
ög38	,522	,063	,196	,055	-,138	,020	,071	,032
ög39	,488	,117	,025	,098	-,195	,037	,165	,028
ög41	,432	,027	,044	,040	,065	,228	,191	,187
ög46	,434	-,054	-,011	,161	,078	,249	,070	,393
ög47	,339	-,117	-,052	,232	,088	,363	,051	,393
ög48	-,088	,149	-,077	,072	-,067	,663	,068	,028
ög49	,114	,135	-,034	,010	-,176	,642	,020	-,045
ög50	-,013	-,002	,126	,036	,032	,791	-,004	-,017
ög51	-,047	,139	-,060	,112	-,175	,503	,093	,030
ög54	-,085	-,009	,184	,112	-,080	-,086	,578	-,053
ög55	,121	,111	,014	-,057	,012	,123	,703	,005
ög56	,161	,012	-,090	,026	-,102	,166	,480	,222
ög57	,116	,018	,128	,003	-,021	,347	,304	,016
ög64	,047	,039	,122	-,037	-,203	,437	-,003	,053

Ek 11. 3. Örüntü Matrisi (Devamı)

ög65	,128	-,014	,006	-,021	-,150	,401	,169	,075
ög67	-,072	-,045	,068	,039	-,691	,190	,106	,050
ög68	-,002	-,042	,091	,064	-,781	,075	,022	,086
ög69	,118	-,019	,076	,137	-,490	,066	,079	,154

Ek 12. 4. Örüntü Matrisi

Pattern Matrix^a

	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
ög1	,033	,613	-,012	,047	-,186	-,073
ög2	,059	,420	-,008	,036	-,320	,033
ög3	,013	,723	,031	-,014	-,172	-,065
ög4	-,079	,526	-,087	-,127	-,029	,081
ög8	,092	,671	,039	,156	,049	,069
ög10	-,110	,505	-,022	-,138	,057	,094
ög11	,089	,682	-,053	,023	,091	-,045
ög12	,012	,683	-,133	-,078	,056	-,057
ög13	,040	,521	-,149	-,125	,043	-,056
ög15	,049	,656	-,037	-,131	-,075	-,004
ög16	-,011	,570	-,054	-,144	,114	,078
ög17	-,099	-,033	-,044	,020	-,040	,505
ög19	,167	,090	,080	-,076	-,167	,534
ög20	,109	,043	,065	-,028	-,023	,686
ög23	,044	,089	,005	-,745	-,015	-,016
ög24	-,083	,063	-,064	-,527	,033	,274
ög25	,302	,082	-,102	-,379	-,087	,041
ög26	,281	,000	-,104	-,609	-,156	-,105
ög37	,629	,108	-,013	-,154	-,046	,104
ög38	,551	,063	-,039	-,102	-,118	,132
ög39	,557	,093	-,130	-,143	-,136	,020
ög41	,411	,135	-,295	-,026	,007	,077
ög48	-,108	,137	-,754	-,047	-,016	-,044
ög49	,118	,055	-,717	-,037	-,086	-,075
ög50	-,028	-,047	-,802	-,037	,051	,063
ög51	-,027	,130	-,602	-,092	-,105	-,008
ög54	,166	-,022	-,083	-,059	,025	,435
ög55	,374	,105	-,342	,083	,117	,275
ög56	,337	,142	-,334	,009	-,079	,093
ög64	,072	,036	-,476	,030	-,157	,082
ög65	,225	-,008	-,502	,025	-,093	,019
ög67	,010	-,025	-,296	-,049	-,578	,177
ög68	,026	-,006	-,154	-,096	-,722	,164
ög69	,191	,070	-,139	-,134	-,448	,133

Ek 13. 5. Örüntü Matrisi

Pattern Matrix^a

	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
ög1	,004	,613	,012	-,022	-,080	-,217
ög2	,049	,415	,006	-,027	,032	-,328
ög3	,038	,711	,020	,000	-,055	-,152
ög4	-,068	,520	-,090	,127	,086	-,021
ög8	,083	,667	,032	-,148	,068	,038
ög10	-,093	,498	-,028	,138	,094	,059
ög11	,118	,677	-,081	-,050	-,031	,117
ög12	,001	,680	-,126	,091	-,065	,033
ög13	,038	,518	-,143	,131	-,062	,029
ög15	,074	,646	-,051	,114	,004	-,057
ög16	-,020	,568	-,051	,160	,075	,101
ög17	-,088	-,031	-,051	-,022	,507	-,028
ög19	,225	,083	,040	,027	,550	-,117
ög20	,132	,046	,036	,003	,713	,016
ög23	,060	,082	,017	,747	-,032	-,024
ög24	-,084	,059	-,045	,554	,250	,004
ög25	,302	,080	-,107	,369	,041	-,082
ög26	,282	-,001	-,099	,594	-,103	-,151
ög37	,639	,104	-,049	,123	,110	-,019
ög38	,615	,050	-,087	,043	,151	-,051
ög39	,560	,090	-,157	,113	,030	-,108
ög41	,391	,138	-,309	,017	,082	,009
ög48	-,115	,140	-,732	,055	-,046	-,036
ög49	,143	,047	-,746	,000	-,070	-,063
ög50	-,009	-,056	-,849	,003	,082	,092
ög51	-,033	,132	-,586	,093	-,006	-,117
ög54	,101	-,010	-,044	,121	,366	-,070
ög64	,095	,031	-,495	-,060	,092	-,134
ög65	,202	-,003	-,491	-,020	,014	-,111
ög67	,007	-,029	-,257	,055	,148	-,626
ög68	,033	-,010	-,112	,098	,138	-,750
ög69	,191	,068	-,124	,128	,126	-,450

Ek 14. 6. Örüntü Matrisi

Pattern Matrix^a

	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
ög1	,003	,617	,011	-,026	-,087	-,217
ög2	,048	,415	,008	-,025	,045	-,324
ög3	,035	,712	,021	-,001	-,053	-,150
ög4	-,068	,519	-,089	,130	,094	-,019
ög8	,087	,668	,030	-,148	,057	,037
ög10	-,087	,496	-,031	,139	,076	,055
ög11	,119	,676	-,079	-,049	-,028	,118
ög12	,001	,681	-,126	,090	-,074	,033
ög13	,036	,517	-,141	,133	-,060	,031
ög15	,072	,644	-,047	,119	,017	-,053
ög16	-,022	,566	-,048	,165	,095	,106
ög17	-,081	-,036	-,054	-,011	,517	-,031
ög19	,240	,077	,045	,041	,562	-,120
ög20	,154	,035	,027	,027	,662	-,004
ög23	,058	,073	,021	,755	-,036	-,023
ög24	-,071	,054	-,049	,553	,226	-,003
ög25	,306	,074	-,102	,378	,038	-,083
ög26	,281	-,008	-,092	,603	-,105	-,149
ög37	,645	,101	-,048	,128	,085	-,023
ög38	,623	,047	-,083	,049	,149	-,049
ög39	,563	,089	-,155	,116	,017	-,109
ög41	,397	,137	-,306	,020	,081	,010
ög48	-,117	,142	-,729	,055	-,037	-,036
ög49	,143	,049	-,740	,001	-,066	-,063
ög50	-,006	-,057	-,847	,006	,087	,090
ög51	-,030	,132	-,584	,095	-,016	-,121
ög64	,101	,031	-,492	-,056	,086	-,138
ög65	,209	-,003	-,490	-,019	,000	-,115
ög67	,017	-,028	-,260	,060	,123	-,627
ög68	,036	-,012	-,110	,106	,137	-,754
ög69	,195	,066	-,121	,136	,124	-,451

Ek 15. 7. Örüntü Matrisi

Pattern Matrix^a

	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
ög1	-,004	-,229	,044	-,001	-,087	-,629
ög2	,049	-,335	,028	-,013	,042	-,422
ög3	,040	-,150	,019	,006	-,057	-,707
ög4	-,048	-,017	-,127	,117	,086	-,499
ög8	,091	,043	,012	-,151	,058	-,655
ög10	-,092	,051	-,021	,158	,080	-,501
ög11	,134	,125	-,098	-,058	-,025	-,658
ög12	,020	,035	-,144	,084	-,076	-,665
ög13	,051	,036	-,170	,116	-,056	-,501
ög15	,093	-,048	-,072	,110	,010	-,625
ög16	-,025	,104	-,047	,176	,099	-,565
ög17	-,077	-,036	-,064	-,013	,518	,037
ög19	,260	-,119	,046	,035	,550	-,069
ög20	,167	-,007	,046	,037	,651	-,036
ög23	,066	-,014	,006	,754	-,047	-,070
ög24	-,073	-,005	-,050	,563	,226	-,058
ög25	,323	-,085	-,088	,368	,034	-,070
ög26	,308	-,142	-,105	,577	-,115	,020
ög37	,670	-,024	-,033	,105	,078	-,086
ög38	,641	-,060	-,034	,046	,143	-,045
ög39	,611	-,111	-,146	,086	,003	-,067
ög41	,431	-,004	-,296	-,007	,084	-,120
ög48	-,085	-,053	-,802	,005	-,026	-,106
ög49	,201	-,094	-,704	-,019	-,058	-,035
ög50	,049	,031	-,749	,012	,100	,045
ög51	,005	-,144	-,558	,083	,001	-,130
ög67	,044	-,632	-,268	,033	,128	,029
ög68	,062	-,747	-,128	,079	,134	,013
ög69	,220	-,453	-,102	,128	,120	-,068

Ek 16. GSYÖA Ölçeğinin Nihai Hali

Öğretmenlerin Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları

Aşağıdaki ölçekte verilmiş olan her bir maddeyi okurken, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin güdülenmesi için ne kadar önemli olduklarını düşünün. Sizce her bir maddenin ne kadar önemli olduğunu ilgili kutucuğa X işareti koyarak belirtin. Her bir madde için sadece bir kutucuğa X işareti koyabilirsiniz.

Hiç önemli değil: 1 Çok önemli değil: 2 Önemli değil: 3 Önemli:4 Çok Önemli: 5

No	Madde	1	2	3	4	5
	Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen					
Uygun öğretmen davranışları (1. Faktör)						
1.	Türkçeyi öğretme istekliliğini göstermeli					
2.	Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinin kendisi için önemli olduğunu göstermeli					
3.	Öğrencilere birer birey olarak değer verdiğini hissettirmeli					
4.	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içinde olmalı					
5.	Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamaktan kaçınmalı					
6.	Hata yapmanın dil öğreniminin doğal bir parçası olduğunu vurgulamalı					
7.	Öğrenci için aşağılayıcı olarak görülebilecek davranışlardan kaçınmalı					
8.	Sınıfta hoş görü ortamını hakim kılmalı					
9.	Sınıf ortamında Türkçenin daha fazla kullanımını teşvik etmeli					
10.	Öğrencilerine verdiği tepkilerde tutarlı olmalı					
11.	Öğrencilere eşit ve adil davranmalı					
Uyumlu öğrenen grubu oluşturabilme (6. Faktör)						
12.	Öğrencilerin oturma düzenini mümkün olduğunca sık değiştirmeli					
13.	Öğretimin başlangıcında sınıfta uyulacak kuralları öğrenci görüşlerini de alarak net bir biçimde oluşturmalı					
14.	Sınıf kurallarının ihlali durumunda gerekli yaptırımları uygulamalı					

Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik olumlu tutum ve değer yargıları oluşturma (4. Faktör)					
15.	Derslerde Türk kültürünü tanıtıcı özgün materyaller kullanmalı (dergi, gazete, televizyon programı vb.)				
16.	Ödevler vererek öğrencilerin Türk kültürünü kendilerinin keşfetmelerini sağlamalı				
17.	Öğrencilere Türk kültürünün ürünleri (folklor, müzik, sinema vb.) ile karşılaşma fırsatları sunmalı				
Öğrencilerin hedef yönelimliliğini artırmak (5. Faktör)					
18.	Öğrencileri kendilerine ulaşılabilir bireysel hedefler koymaları için teşvik etmeli				
19.	Öğrenciler ile birlikte, tüm sınıf için ulaşılabilir ortak öğrenme hedefleri belirlemeli				
20.	Yapılan aktivitelerin öğrenme hedefleri ile ilişkisini göstermeli				
21.	Müfredatı öğrenci gereksinim, ilgi ve amaçlarını dikkate alarak düzenlemeli				
Öğrenmeyi zevkli ve ilgi çekici kılmak (3. Faktör)					
22.	Derse eğlence ve mizah katmalı (faktör 3)				
23.	Derslere ilgi çekici biçimde başlamalı				
24.	Sınıfta oyun tipi yarışmaları kullanmalı				
25.	Öğrencilerin sıkıldıklarını hissettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle (oyun, şarkı, video, sohbet vb.) canlanmalarını sağlamalı				
Öğrenenin Türkçe ile ilgili kendisi için çizdiği gelecek vizyonu (2. Faktör)					
26.	Öğrencileri gelecekte kendilerini Türkçeyi kullanırken hayal etmeye teşvik etmeli				
27.	Öğrencileri gelecekte Türkçeye gereksinim duyacakları durumları hayal etmeye teşvik etmeli				
28.	Öğrencilere Türkçeyi öğrenmede başarılı olmanın onlar için önemini hatırlatmalı				

Ek 17. Etik Kurul İzni Muafiyeti Formu



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433 - 3335

09 Ekim 2017

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 21.09.2017 tarih ve 585 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencilerinden **Hüseyin YÜCEL**'in Yrd. Doç. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN danışmanlığında yürüttüğü "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejileri Kullanım Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Eylül 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. M. Rahime NOHUTÇU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek 18. Orijinallik Raporu



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 01/04/2019

Tez Başlığı: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Yukarıda konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 119 sayfalık kısmına ilişkin, 01/04/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 3'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Hüseyin YÜCEL
Soyadı: _____
Öğrenci No: N13244913
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Ek 19. Turnitin Benzerlik İndeksi

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE GÜDÜLEME STRATEJİLERİNE YÖNELİK ÖNEM ALGILARI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%**3**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**1**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%**1**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR