

Öğrencinin Amaca Yönelimi, Motivasyon ve Öğrenme¹

Marilla D. Svinicki

Texas-Austin Üniversitesi

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden en güçlü olanı şüphesiz motivasyondur. Öğretmenler öğrencilerin motivasyonlarını öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da engelleyici yönde etkileyebilirler. Bu rapor, bu durumun nedenlerini açıklamakta ve olumlu öğrenci motivasyonu yaratmak için bazı öneriler sunmaktadır.

Bir süre önce, Janzow ve Eison (1990) *New Directions for Teaching and Learning* (Öğretme ve Öğrenme için Yeni Yönler) dergisinin bir sayısında bugün bile her öğretmenin dert ettiği bir konuda açıklayıcı bir bölüm yazdılar. Bu konu öğrencilerin notlara yönelimi ve bu yönelimin öğrencilerin bir derste yaptıkları diğer şeyler üzerindeki etkisiydi. Janzow ve Eison, öğrencilerin eğitimleri boyunca iki temel yönelim sergilediklerini ortaya koydular: not yönelimi (sadece not için çalışma) ya da öğrenme yönelimi (öğrenmek için çalışma). Araştırmacılar, öğretmenlerin öğrencilerindeki yönelimleri belirlemelerine yardımcı olacak bir araç (LOGO) geliştirdiler. Bu çalışma pek çok öğretim üyesinin ilgisini çekebilir. Herhangi bir şey öğrenmek yerine sadece not almakla ilgilenen öğrencilerin tutumu öğretim elemanları için tıpkı karatahtanın tırnakla çizilmesi kadar rahatsız edicidir. Aslında bu çok da adil değil; çünkü öğrenciler aldıkları derslerden genellikle bir şey öğrenmeyi isterler, fakat piyasada değerli olanın öğrendiklerinden çok aldıkları not olduğunun farkındadırlar.

Başarı Amacına Yönelim

Eğitim psikolojisindeki güncel teori ve araştırmalar, başarı amacına yönelim adıyla anılan daha genel bir adlandırımın Janzow ve Eison modelini desteklemektedir (Dweck ve Leggett, 1988; Ames ve Archer, 1987). Başarı amacına yönelim, kişinin güttüğü amaç türünün, amacın peşini bırakmama üzerinde büyük bir etkisi olduğunu savunan genel bir motivasyon teorisidir. Janzow ve Eison'un modelindeki öğrenme yönelimli öğrenciler gibi amaç yönelimi alan

¹ Bu çalışma, Individual Development and Educational Assessment Center – IDEA Center izni ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kaynak göstermek şartıyla yapılan kısa alıntılar dışında, raporun tamamı ya da bir bölümü basılı ve dijital olarak çoğaltılamaz; elektronik ortamlar da dahil olmak üzere herhangi bir ortamda paylaşılamaz. Çalışmanın çeviri hakları saklıdır.

Bu çalışmayı aşağıdaki gibi referans gösterebilirsiniz:

Svinicki, M. D. (2005). *Öğrencinin amaca yönelimi, motivasyon ve öğrenme* (Çev: ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi). Manhattan, KS: The IDEA Center.

yazınında “tam öğrenme/ustalık amacına yönelim” olarak adlandırılan özelliğe sahip olan bireyler, bir beceri ya da kavramı tam olarak öğrenmek için çaba harcamaya isteklidirler. Genel olarak, bu özelliğe sahip kişiler çok çalışıp zorluk ve hayal kırıklığı karşısında vazgeçmezler. Ayrıca eldeki görevi başarmak uğruna nasıl yapılacağını bilmedikleri şeyleri risk alarak denerler. Diğer taraftan, daha genel motivasyon modelinde “performans amacına yönelimli” olarak adlandırılan Janzow ve Eison’un modelindeki not yönelimli öğrenciler vardır. Bu modeldeki bireyler yetkin olarak görünürler ya da en azından yetersiz olarak görünmekten kaçınırlar. Bunun bir sonucu olarak da hata yaptıklarında daha az kararlılık gösterirler ya da çok çaba harcamak zorundadırlar çünkü her iki durumda da yetersiz görülebilirler. Yapabileceklerini bildikleri görevleri yerine getirmeyi tercih ederler, risk almak istemezler, diğerlerinden daha iyi yapmak isterler.

Öğretmen olarak hepimiz bu iki tip öğrenci ile de karşılaştık. Öğrencilerimizden bazıları (tam öğrenme yönelimli olanlar) yeni şeyler denemeye hevesli ve ilgilidirler, sınıfta sorular sorarlar ve yeni fikirler araştırırlar. Bu tip öğrencilere ders vermek eğlencelidir, çünkü bu öğrenciler neredeyse kendi kendilerine öğrenirler. Bir de sadece not için gerekli olan bilgilerle ilgilenen ve “bu sınavda çıkacak mı?” düşüncesine sahip öğrenciler (performans yönelimli olanlar) vardır. Bu öğrencilere ders anlatmak pek eğlenceli değildir, çünkü ders içeriğine karşı duyduğumuz heyecanı bizimle paylaşmazlar.

Motivasyon araştırmalarının bu alanı, son zamanlarda psikoloji literatüründe ilgi görmektedir, çünkü tam da çevremizde bu örnekleri görmekteyiz. Araştırmacılar amaç yönelimli öğrencilere her iki açıdan bakmaktadır. Öğrencilerin neden diğerlerine değil de sadece belirli bir amaca yönelimli olduklarının sebepleri ve her iki türden amaç yöneliminin öğrenmeye etkileriyle ilgilenmektedirler. Bu konu ile ilgili yapılan bir araştırmanın bazı bulguları Tablo 1’de (sayfa 2) gösterilmektedir. Tabloda yer alan bulgular, Pintrich ve Shunk (2002) tarafından betimlenen araştırmanın çok daha geniş sentezinin sadece bir parçasıdır. Bu çok az sayıdaki örnekten bile, öğrencilerimizin hepsinin her zaman tam öğrenme yönelimli öğrenciler olmasını istediğimiz açıkça görülmektedir.

Tablo 1. Tam Öğrenme ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Örnek Davranışlarının Karşılaştırılması

Tam Öğrenme Yönelimli Öğrenciler	Performans Yönelimli Öğrenciler
Asıl amaç beceriyi/içeriği öğrenmektir.	Asıl amaç yetkin görünmek ya da ulaştığı seviye ne olursa olsun diğerlerinden daha iyi olmaktır.
Mevcut kapasitesinin ötesinde zor görevleri almaya isteklidir.	Aşına olduğu görevlerde takılır kalır ve bildiği miktarda yapar.
Hatalarını, öğrenme fırsatı olarak görür.	Hatalarını beceri yetersizliğinin bir kanıtı ve dolayısıyla kaçınılması gereken bir şey olarak görür.

Bu model ilk kez önerildiğinde, amaç yöneliminin, kişilik türleri ya da kişisel özellikler ile ilgili olduğu düşünülüyordu. Neyse ki, bu saf ve kısıtlayıcı bakış açısı yerini amaç yöneliminin bir kişilik özelliği olmadığı ancak durumun bir sonucu olduğuna ilişkin görüşe bıraktı. Bazı durumlarda (mesela sevdiği hobisiyle ilgilenirken) kişi tam öğrenme yönelimi sergilerken bazı durumlarda da (örneğin sınav esnasında) performans yönelimi gösterebilmektedir. Şüphesiz psikolojide hiçbir şey basit bir şekilde iki türe ayrılmaz, teorisyenler bu iki tür yönelimin iki kutuplu dereceleme ölçeğinde birbirleriyle tezatlık

oluşturmadıklarını tam tersine bir kişinin aynı durum içinde bile her iki türden yönelimi sergileyebileceklerini iddia etmektedirler. Bu sebeple, örneğin, benim hobim tenis oynamak olsaydı (ki öyle) ve benden daha iyi bir oyuncu benimle maç yapmayı kabul etseydi, aynı maçta hem tam öğrenme yönelimi (benden daha iyi olan oyuncu karşısında pek çok yeni stratejiyi deneyebilirim) hem de performans yönelimi (iyi oyuncu karşısında aptal ve hantal görünmeme isteğim) gösterebilirim.

Öğrenciler de aynı şekilde derslerde birbiriyle çatışan yönelimler sergileyebilirler. Öğrenciler fikirlerin akışına ayak uydurmaya çalışırken ve aynı zamanda da heyecan içinde fikirlerinin duyulmasını isterken bazı başarı hedeflerini yakalayabilirler. Aynı zamanda aynı öğrencilerin konunun özü bu olduğu için sadece öğretmenin söylediklerini not aldıklarını görürüz. Öğrencilerinizin oldukça aydınlatıcı bir tartışmanın sonunda konunun sınavda çıkıp çıkmayacağını ya da sorunun doğru cevabının ne olduğunu sorması şüphesiz bir performans yöneliminin (haklı olma isteğinin) işaretidir.

Amaç yönelimini araştıran daha güncel araştırmacılar, bulguların bazılarında gördükleri kimi kesintileri telafi edecek şekilde modeli yeniden düzenlediler. İlk düzenleme, performans yönelimini performans yaklaşım yönelimi ve performanstan kaçınma yönelimi olmak üzere iki alt türe ayırmak olmuştur (Middleton ve Midgley, 1997). Performans yaklaşımı yetkin görünme motivasyonu ile ilgilidir. Bu yaklaşıma sahip kişiler en iyi olmak ve en yetkin görünmek isterler. Bunun bir sonucu olarak da, çok çalışırlar ve akranlarının önüne geçmek için çok çaba harcarlar. Öğrenmek onlar için asıl amaç değildir, ama öğrenmek için çalışacaklardır. Performanstan kaçınma yönelimi gösteren bireyler hata yapmaktan ve yetersiz görünmekten kaçınırlar. Bu kişiler, başarısız olma ihtimallerini azaltmak için büyük bir olasılıkla geride dururlar veya risk almazlar. Bildikleri yoldan giderler, zor olmayan görevleri üstlenirler, çalışmalarını mükemmel olana kadar diğerleri ile paylaşmazlar.

Amaç yönelimi teorisindeki ikinci temel değişiklik ise çalışmaktan kaçınma yöneliminin dördüncü bir yönelim olarak teoriye eklenmesidir (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988). Adından da anlaşılacağı gibi, bu tip öğrenciler çalışmanın sadece gerektiği kadarını yaparlar. Mümkün olduğu kadar az çaba harcarlar. Şüphesiz her öğretim üyesinin bu tip bir öğrencisi olmuştur. Bu öğrenciler, sahip olmaları gereken minimum not ortalamasını bilir ve bir şekilde dersten geçmek için gereken en düşük notu elde etmeyi becerirler. Detaylara olan dikkatleri ve dersin koşullarıyla ilgili bilgileri dersin hocasından bile daha fazladır. Keşke bu çabalarını gerçek öğrenme yolunda harcasalar!

Amaç yönelimi ile ilgili araştırmalar, bir öğrencinin o anda işleyen amaç yönelimine bağlı olarak hareket ettiği yönünde çok ilginç farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Amaçlar bir öğrencinin eğitim görmek için neyi seçtiğini, çalışma biçimleri konusunda nasıl stratejik davrandığını, zorluklar karşısında ne şekilde yılmadan devam ettiğini, ders yükümlülüklerinin ötesine geçmeye istekli olup olmadığını etkiler. Şüphesiz, sınıftaki tüm öğrencilerimizin tam öğrenme yönelimli öğrenciler olmasını isteriz, fakat böyle bir şey yok. Asıl soru, daha ziyade sınıftaki öğrencilerimizi kısa süreliğine bile olsa tam öğrenme yönelimli olmaları için nasıl motive edebiliriz, şeklinde olmalıdır.

Tam Öğrenme Yönelimini Teşvik Etme

Tam Öğrenme Yönelimli Öğrenciler. Tam öğrenme yönelimli öğrencilerimize bakıp, bu amaçlara yönelmelerindeki sebepleri ortaya çıkarma girişiminde bulunmakla işe başlayabiliriz. Motivasyonla ilgili daha geniş literatür, bu tür öğrencilerin davranışlarına yönelik bazı olası bakış açıları sağlayabilir. Bir motivasyon teorisi, öğrencilerin (1) kendileri için değeri olan ve (2) başarmak için makul bir beklentisi olan davranışları sergilemek için motive edilmelerini savunmaktadır.

Davranışlar değerlidir çünkü davranışlar içgüdüsel olarak ilginçtir, özgündür veya merak uyandırır, çünkü davranışlar bireyin mevcut sorununun çözümünde anında işe yarar, çünkü davranışlar bireylerin uzun vadeli planlarına katkı sağlar, çünkü bireyin parçası olduğu sosyal grup tarafından değerli kılınır ve çünkü davranışlar öğrenenin becerileri için bir zorluk teşkil eder. Öğrenen için belirlediğimiz görevler bu kalıplardan herhangi birine uyarsa, onlara hakim olma istekleri daha olasıdır.

Bir görevi başarma beklentilerini etkileyen faktörler; geçmişteki başarı tecrübeleri, bir görevin algılanan zorluğu, başkalarının devam etmemiz konusunda bizi cesaretlendiren ikna gücü, başarı ile ilgili ilk geri bildirim ve görevin gereklerinin bireyin becerilerine ne kadar uyduğudur. Öğrenenler için belirlediğimiz görevler bu özelliklerden herhangi birini taşıyorsa, öğrenenlerin bu görevleri üstlenmeye istekli olma ihtimali daha yüksek olur.

Beklenti değer teorisi olarak bilinen bu teorinin ışığında öğrencilerimizin, onlar için belirlediğimiz görevler bu iki kriterler dizisine uygun ise, tam öğrenme yönelimini benimseme ihtimali yüksektir. Öğretim üyeleri için cesaretlendirici olan, her iki kriterler dizisi üzerinde kontrol sahibi olmalarıdır. Öğrencilerimizin değer verdiği görevleri seçebilir ve öğrenme durumunu bunlara göre yapılandırabiliriz, böylece başarılı olma ihtimalleri istediğimiz düzeyde olur. Başarılı olabilmeleri için onlar görevlerine çalışırken öğrenme çabalarını desteklemeye devam edebiliriz.

Öğrencilerimizin benimsemesini istediğimiz tam öğrenme yönelimi ile ilintili başka bir motivasyon teorisi de özerklik teorisidir. Bu teori, bir görevi yerine getirirken seçme ya da kontrol şansı olması halinde bireylerin daha motive olduğunu savunur. Çabalarıyla ilişkili seçimleri olan bireyler tam öğrenme yönelimli olabilmektedirler. Bu teori beklenti değer teorisi ile oldukça ilgilidir; çünkü bir birey neyi nasıl çalışacağı konusunda seçim yapabiliyorsa, ilgisini çeken ve yerine getirilmesinde kendini yetkin hissettiği görevleri seçebilir. Beklenti değer teorisinin boyutları yukarıda tartışılmıştır.

Tam öğrenme yönelimini benimseyen öğrencilerde gelen son tema güvenliğe karşı risk ve de başarısızlığın sonuçlarıyla ilgilidir. Öğrenirken hiçbir zaman risksiz bir ortamda bulunulamaz. Nasıl yapıldığını zaten bilmediğimiz bir şeyi yapmaya çalışmayı gerektirir ve dolayısıyla risk vardır. Ancak başarmanın getirileri başarısızlığın götürdüklerinden fazla ise risk almaya değer. Bu nedenle bir öğrenme durumunda öğreten kişi başarısızlığın maliyetini indirmeye gayret etmelidir. Bunu yapmanın pek çok yolu vardır. Birinci ve en etkili olan, öğretenin öğrenci başarısızlığına vereceği tepkidir. Öğretim elemanı öğrencinin yaptığı yanlışa, uzaklaşma yerine ilgi ve destekle karşılık verirse, öğrenciler yaptıkları yanlışları yapıcı bir ışıkta görebilirler. İkincisi, bir hata yapmanın sonucudur. Hatalar sadece değer kaybına sebep olan bir davranış olarak görülüyorsa, öğrenciler hatalarını saklamaya çalışırlar ve hatalarından

öğrenme fırsatını kaçırmazlar. Öte yandan, hataların ardından ciddi cezalandırmalar olmaksızın öğrenmek için fırsatlar sunulursa, öğrenciler hatalarını belirlemeye ve onları düzeltmeye daha istekli olacaklardır. Üçüncü olarak, öğretim elemanının derste bir hata yaptığında sınıfa oluşturduğu modeldir. Savunmaya geçmek ya da blöf yapmayı denemek yerine, bir öğretim elemanı yaptığı hatayı kabul edip bir insanın hatasını düzeltirken nasıl bir yaklaşım sergilemesi gerektiğini modellerse o zaman öğrenciler kendi hatalarıyla nasıl başa çıkacakları konusunda çok iyi bir ders alırlar. Dördüncüsü, sadece önceden belirlenmiş kriterlere ulaşmaya değil de, aynı zamanda kaydettikleri ilerlemeye de not vermektir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin daha önemli olduğunu düşünmelerine, kendilerine duydukları özdeğer algısını başkalarına göre kendisinin ne olduğuna değil de katettiği yola göre oluşturmalarına yardımcı olmak onlara tam öğrenme yönelimini benimsetmenin önemli bir unsurudur. Beşincisi, sınıf içinde herkesin ilerleme kaydetmesinin beklendiği ve herkesin birbirinin ilerlemesine yardım olacak şekilde desteklendiği bir öğrenme ortamının gelişimini teşvik etmektir.

Öğrencileri tam öğrenme yönelimine sahip olmaya teşvik etmenin temelinde, mükemmel olmak yerine ilerleme kaydetmenin ve öğrenmenin odak noktası olduğu faydalı ödevlerin verilmesi yatar.

Performans Yönelimli Öğrenciler. Performanstan kaçınma ya da çalışmaktan kaçınma yönelimleri sergileyen performans yönelimli öğrencilerin davranışlarına yakından baktığımızda, bu öğrencileri tam öğrenmeye doğru itebilecek olan ortamın tipini tahmin edebiliriz. Örneğin, performans yönelimli öğrenciler akran grupları içinde herkesten daha iyi olmak ve buna dikkat çekmek isterler, çünkü çabalarının fark edilmesi için bunu tek yol olarak görürler. Onlara dikkatimizi vererek, ilerlemelerini ve çabalarını fark ederek onları başarı ölçütü olarak gördükleri diğer arkadaşları ile kendilerini mukayese etmekten vazgeçirmek mümkün müdür? İşbirlikli ve rekabetçi ödül yapıları hakkında yapılan bir araştırma, rekabetin azaltılması ve işbirliğinin ödüllendirilmesinin pek çok sebepten dolayı daha iyi öğrenmeyi sağladığını gösteriyor gibi (Johnson ve Johnson, 1985). Notlandırma yöntemlerinin norm referanslı karşılaştırmalı notlandırmadan ölçüt referanslı bireysel başarıya dayalı notlandırmaya doğru değiştirilmesi, öğrencilerin kendilerini akran grupları ile karşılaştırmaktansa ne kadar ilerleme kaydettiklerini ya da ne kadar ilerlemeleri gerektiğini tespit etmeye yönlendirecektir. Testlere dayalı notlandırmadan portfolyo türünde notlandırmaya geçiş bile öğrencilerin dikkatini tam öğrenme yönelimine çekmekte rol oynamaktadır.

Performanstan kaçınma yönelimindeki öğrencilerin durumuna baktığımızda ise, bu öğrencilerin amacı sağlam basmak ve sadece başarılı olacaklarını bildikleri şeyleri yapmaktır. Bu öğrencilerin neden bu noktada bu yönelimi benimsediklerini kendimize sormalıyız. Başarısızlıkta ne var da ne pahasına olursa olsun bu kadar kaçınılması gereken bir şey olarak görülmekte? Gerçekte başarısızlıkla ilgili bir sorun yoktur ama asıl sorun, başarısızlık karşısındaki bizim tepkimiz ya da yorumumuzda yatmaktadır. Çünkü pek çok kişiye göre başarısızlık beceri yetersizliğinin bir işaretidir. Bazı insanlar için ise başarısızlık belirli bir zamanda belirli bir işi nasıl yapacağını bilmemektir. Aslında, başarısızlığın en sağlıklı yorumu başarısızlığın öğrenmek için bir fırsat olduğudur. Öyle ise öğrencilerimiz başarısızlıktan

kaçınmak için niye bu kadar uğraşıyorlar? Muhtemelen cevap daha önce belirtildiği gibi öğretmenlerinin reaksiyonlarında ve başarısızlığa karşı modelledikleri tepkilerde yatmaktadır. Her şeyden önce öğretmenlerin yanlış cevapların üzerinde başarısızlık olarak değil de yanlış anlaşılmalara olarak durmaları gerekir. Hiçbir öğrenci yanlış cevap vermek üzere başlamaz, aslında öğrenciler doğru bir cevap verdiklerini düşünürler. Sadece farklı bir soruyu cevaplamaktadırlar. Bu nedenle öğretim elemanlarının bu yanlışları “öğretiler anlar”, yani öğrenmenin oluşması için fırsatlar, olarak görmeleri ve buna uygun tepki vermeleri gerekiyor. Bu durum, öğrencilere, hatalara direnç ve bunalım yerine anlamaya yönelik öğrenme kararlılığıyla nasıl tepki vermesi gerektiğini gösterir. Aynı fırsatlar öğretmenler hata yaptıklarında da ortaya çıkar. Bunlar da öğretiler anlardır. Öğretmene savunmaya geçmek ya da kızgınlık göstermek yerine bir hatayla olumlu bir şekilde baş etme konusunda öğrencilerine örnek olma fırsatı verir.

Performanstan kaçınma yönelimli öğrenciler için çözüm, sınıf ortamını, yapılan hataların gizlenilecek davranışlar yerine öğrenmek için fırsatlar olarak görüldüğü daha güvenli bir yere dönüştürmektir. Öğretim elemanının olumlu yorumları, çözümün ortaklaşa bulunması ve öğrenenler grubunun destekleyici tutumları, performanstan kaçınan bireyleri tam öğrenme yönelimine sevk etmeye yarayan stratejilerdir.

Son olarak, çalışmaktan kaçınan öğrencilerimiz bulunmaktadır. Birincisi, bu öğrencilere karşı tutumlarımızı gözden geçirmeliyiz. Gerçekte bu öğrenciler sadece tembel öğrenciler olmayabilir; kaynaklarını kullanma konusunda stratejik olmayı deniyor olabilirler. Her şeyden önce, bizim dersimiz onların tek dersi ya da çalışma kaynağı değil. Öğrencilerin sınıf dışında gerçek yaşantıları var ve sıklıkla yaşantıları öncelikler bakımından akademik son tarihlerin önüne geçiyor. Onları verdikleri paranın karşılığını fazlasıyla almak istedikleri için eleştiremeyiz; biz kendimiz de kesinlikle bunu yapıyoruz. Belki de onlardan istediğimiz şeyleri daha yakından gözden geçirmeliyiz. Verdiğimiz görevin değeri açık mı? Bizim için evet, ama öğrenciler için olmayabilir. Öğrenciler değerini anlasalar ve bilselerdi belki de bunu gerçekleştirmek için daha çok çaba göstermek isterlerdi. Elde edecekleri kazanç harcadıkları çabaya eşit ya da daha mı çok? Görevin kritik noktasına odaklanmak için görevi yapılandırmanın bir yolu var mı? Örneğin, İstatistik gibi Matematik temelli pek çok derste başarının sırrı her şeyden önce problemin ilk kurgusudur. Eğer öğrenciler bu kısmı doğru olarak yapamazlarsa, hiçbir şey doğru olamayacaktır. Ancak, öğrencilerimiz uzun öğrencilik yılları boyunca, her ne olursa olsun, doğru cevabı bulmaya odaklanmışlardır. Başarının anahtarı problemi doğru bir şekilde kurabilmekse eğer, o zaman neden öğrencilerimizin çabalarının çoğunu (ve de notu) buna odaklamıyoruz ki? Öğrenciler sadece nasıl yapıldığını bildiklerini göstermek için bile tüm bir problemin üzerinde çalışabilirler; ancak öğrencilerin çalışmalarının büyük bir bölümü neden problem analiz becerisi etrafında kurgulanmasın ki? İstatistik gibi bir derste maliyet/kar analizine dair başka bir örnek de bu alanda çalışan uzmanların gerçekte ne yaptıklarını ele almaktır. Size şunu kesinlikle söyleyebilirim ki, psikoloji alanında hiç kimse bizim kullandığımız istatistik testlerinin, en sık kullandıklarımızın bile, formüllerini bilmez. Bu doğru ise (ki doğru) o zaman öğrencilerimiz sınırlı zamanlarını neden bu formülleri ezberleyerek geçirsinler ki? Alanda çalışan bir uzman, formüllere nasıl bakacağını ya da hesaplamaları yapmak için bilgisayar yazılımını nasıl

kullanacağını bilir. Otomatikleştirilemeyen önemli görev ise hangi istatistiksel analizin, ne zaman kullanılacağını bilmektir. Görevin profesyonel boyutu budur ve benim öğrencilerimin odaklanmasını istediğim ve notlandırmada odaklandığım unsur budur.

Çalışmaktan kaçınma yönelimleri, etkili kaynak kullanımını kadar yüce olmayan bazı öğrenciler olduğunu size garanti ederim. Bazı öğrenciler gerçekten sadece boşa vakit harcamayı denerler. O durumda bir öğretmen öğrencinin yöneliminde bir değişim yaratamayabilir. Bu öğrenciler için yapabileceğimiz en iyi şey belki de, onlarla etkileşimde bulunduğumuzda hissettiğimiz kızgınlığı en aza indirmektir. Bu tür öğrencilerin tek amacı belli bir notu almak için yapmaları gerekenleri bilmek olduğuna göre, bunlarla baş etmenin belki de en iyi yolu not kriterlerini açık bir şekilde oluşturmak ve her istediklerinde erişebilmelerini sağlamaktır; böylece sürekli dersin gerekliliklerini size sormaları gerekmeden dersin standartlarını sağlayacaklardır. Kolayca anlaşılabilir ve takip edilebilir açık bir ders izlencesinin hazırlanıp 7 gün 24 saat bölümün internet sayfasında yer alması, bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak en iyi çözüm olabilir. Ancak bu bizim pes ettiğimiz anlamına gelmez; tam tersine öğrencilerimiz için belirlediğimiz kriterlerle, onların öğrenmesini istediğimiz en önemli şeylere odaklanmalarını sağlamamız anlamına gelir. Bu öğrenciler minimum koşulları yerine getirmek için mümkün olan en az çabayı harcayacaklarsa, o zaman, öğrenciler hem fikir olmasa bile, en azından öğrenmelerine değecek şeylerin üzerine odaklanmalarını sağlayabiliriz.

Nirvana'ya Ulaşmak

Konu öğrenci motivasyonu olunca, Nirvana'ya erişebileceğinizi gerçekten hiç sanmıyorum, en azından herkes için. En önemli adım, gerçekleri kavramak ve öğrencilerinizin çoğunluğunu tam öğrenme yönelimli öğrenciler olmaya teşvik etmek için elinizden gelenin en iyisini yapmakta olduğunuzdan emin olmaktır. Bunun içinse:

1. Öğrenmeye değer olan bilgi ve becerileri seçin;
2. Öğrencileriniz için temel becerilerinin bir tık ötesinde fakat erişebilecekleri ve başarabilecekleri bir zorluk derecesi belirleyin;
3. Sınıfınızı, öğrencilerin öğrenme girişimlerine karşı tutumunuzla öğrenmek için risk alabilecekleri güvenli bir yer haline getirin;
4. Sınıfınızda, herkesin bir diğerinin öğrenme çabasını desteklediği bir öğrenci topluluğu oluşmasını teşvik edin;
5. Mümkün olduğu ölçüde öğrencilerin öğrendiklerini ya da öğrenme yöntemlerini seçmelerine izin verin;
6. Öğrencilerinize tam öğrenme yönelimli öğrenen olma yönünde örnek olun;
7. Öğrencilerinizin faaliyet gösterdiği tek ya da en önemli şeyin sizin dersiniz olmadığını kabul edin.

Marilla Svinicki, Lisans ve Yüksek Lisans eğitimlerini Western Michigan Üniversitesi'nde, Doktora eğitimini de Boulder'da University of Colorado Üniversitesi'nde tamamlamıştır. St. Paul'deki Macalester College'da bir süre ders verdikten sonra, Texas'a taşınmış ve Austin'deki Texas Üniversitesi'nin Etkili Öğretim Merkezi'nin kurucu ekibinde yer almıştır. 2004 yılında bu merkezden emekli olmuş ve Eğitim Psikolojisi bölümünde tam zamanlı öğretim üyeliğine geçmiştir. Üniversite öğretimi fikirleri için temel kaynak olan *New Directions for Teaching and Learning* (Öğretmen ve Öğrenme için Yeni Yönelimler) adlı süreli yayının baş editörlüğünü yapmaktadır ve psikolojik araştırmaların öğretim pratiğine uygulanması alanında ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda yayını ve tebliği/sunumu bulunmaktadır. Anker yayınevinden (www.ankerpub.com) çıkan en son kitabı, *Ortaöğretim Sonrası Sınıflarda Öğrenme ve Motivasyon*'dur.

Kaynakça

Ames,C.&Archer, J.(1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.

Dweck,C.&Leggett, E. L.(1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Janzow, F., & Eison, J. (1990). Grades: Their influence on students and faculty. *New Directions for Teaching and Learning*, 42, 93–102.

Johnson, D., & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2) (pp. 249-286). New York: Academic Press.

Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.

Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.