

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**OKUL MOTİVASYONUNU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ  
YAPILANDIRILMASI VE GÜVENİRLİĞİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Fazilet Yavuz**

**İstanbul 2006**

**T.C.**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**OKUL MOTİVASYONUNU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**  
**YAPILANDIRILMASI VE GÜVENİRLİĞİ**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Fazilet Yavuz**

**Danışmanı: Prof. Dr. Betül Aydın**

## ÖNSÖZ

İnsan davranışının altında yatan süreçler insanı konu alan bilim dallarının her zaman ilgisini çekmiştir. Eğitim psikolojisinin temel ilgi alanlarından biri, öğrencilerin eğitim ortamındaki tutum ve davranışlarını anlamak ve ortamın eğitim açısından daha etkili hale gelmesine katkı sağlamaktır.

Okulların en önemli işlevi öğrencilerin bilgi ve davranış açısından gelişecekleri bir ortam sunmaktır. Eğitim ortamının en temel ögesi olan öğrencilerin eğitim ortamına yönelik fikirleri, okulu algılayış biçimleri, okulun amaçları doğrultusundaki isteklilik dereceleri bu amaçların gerçekleşme ihtimalini belirleyecek olan faktörler arasında yer alır.

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen bir “Okul Motivasyonu Ölçeği” geliştirmeyi hedeflemiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, gerek bilimsel açıdan ihtiyacım olan her türlü bilgiyi verme konusunda, gerekse özel hayatımdan kaynaklanan engellerden dolayı beni zor durumda bırakmayan, destekleyici, cesaret ve güven verici tutumlarıyla her zaman yanımda olan değerli danışmanım, sevgili hocam Sayın Prof. Dr. Betül Aydın’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca çalışmam süresince gereken her türlü yardımı sağlayan değerli eşim Ali Remzi Birben’e, çocuklarıma benim ayıramadığım vakti ayıran sevgili anneme ve aileme, çalışmalarımda büyük bir yardımı olan değerli arkadaşım Firdevs Ekinci’ye, uygulamalarımda yardımını esirgemeyen kadim dostum Hümevra Vural’a, istatistik konusunda en büyük emeğe sahip olan dostum Sevim Cesur’a, bilgisayarda kaybolan verilerimi bulan veri kurtarma ustası manevi kardeşim Eren Çevik’e, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca eğitimime katkıda bulunan İstanbul ve Marmara Üniversitesi PDR Bölümlerindeki tüm hocalarıma teşekkür ediyorum.

Fazilet Yavuz

## ÖZET

Bu çalışma Türkiye’de yaşayan ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin okul motivasyonlarını ölçebilen likert tipi bir ölçek yapılandırmayı ve güvenilirliğini test etmeyi hedeflemiştir. İlk aşamada deneme ölçeği oluşturulmuş ve uygulama sonucunda elde edilen verilere madde analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda madde kalan korelasyon katsayıları 0.30’un altında kalan maddeler ölçekten çıkarılarak ikinci deneme formu elde edilmiştir. İkinci denemelik ölçek yeni bir gruba uygulanarak elde edilen verilere faktör analizi yapılmış ve tek boyutluluğun sağlanması amacıyla birinci faktör dışındaki diğer faktörlere yüklenen maddeler ölçekten çıkarılarak, asıl ölçek oluşturulmuştur. 35 maddelik ölçek üzerinden yapılan yeni uygulama sonucunda yapılan madde analizinde bir maddenin korelasyonu 0.20’un altında olduğu için ölçekten çıkarılmış, ölçek 34 madde kalmıştır. Geliştirilen bu 34 maddelik ölçeğe “Okul Motivasyonu Ölçeği” adı verilmiştir. Güvenirlik analizi için, test tekrar test, içtutarlık, iki yarım güvenirlilik ve madde analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada ayrıca bir alt amaç olarak geçerlik adına bir uygulama yapılarak öğrencilerin okul başarıları ve bazı demografik özelliklerinin okul motivasyonu ile ilgisi incelenmiştir. Bu bağlamda, Okul Motivasyonu Ölçeğinden alınan puanlar kızlar ve erkekler, öğrencilerin Türkçe, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden aldıkları karne notları anne ve babalarının öğrenim düzeyi, annelerinin çalışıp çalışmadığı, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk oldukları yönünden ve özel okul öğrencileriyle devlet okulu öğrencilerinin ortalamaları açısından değerlendirilmiştir.

Yapılan ölçek geliştirme çalışmasının sonucunda, güvenilir olduğu saptanan bir okul motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir.

## SUMMARY

This study aims to devise a Likert-Type Scale which can assess the school motivation of 7th grade students who live in Turkey and it also aims to test the reliability of this scale. In the first step, a trial scale was devised and item analysis was applied to the data obtained as a result of the application. The second trial form was obtained by omitting the items with a correlation quotient of alpha if item deleted, below 0,30 as a result of this analysis. Factor analysis was carried out by applying the second trial scale to a new sample and, to achieve a one dimensioned scale, the final scale was devised by omitting all the items except in factor 1. The scale was reduced to a 34 item scale, because, as a result of an item analysis following a new application on the 35 item scale, the item-total correlation of an item was found to be below 0,20. The 34 item scale thus formed was called "School Motivation Scale". The methods of retesting, internal consistency, split-half reliabilities and item analysis methods were used for the purpose of reliability analysis.

Besides these, as a secondary aim, a validity study was carried out in order to see the relation between students' academic success and some demographic variables. In this context, the scores obtained from School Motivation Scale have been evaluated in terms of gender, various factors like their marks in Turkish, Maths, English, Social Sciences and Science lessons, their parents' education level, whether or not the mother works, number of siblings and order of birth and the average marks of private and state school students.

As a result of the scale development study, a school motivation scale which proves to be reliable and valid has been conducted.

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**OKUL MOTİVASYONUNU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ  
YAPILANDIRILMASI VE GÜVENİRLİĞİ**

**Fazilet Yavuz**

**İmzalar**

<b>Danışman</b>	<b>: Prof. Dr. Betül Aydın</b>	.....
<b>Jüri Üyesi</b>	<b>: Prof. Dr. Betül Aydın</b>	.....
<b>Jüri Üyesi</b>	<b>: Yrd. Doç.Dr. Müge Akbağ</b>	.....
<b>Jüri Üyesi</b>	<b>: Yrd. Doç.Dr. Sevim Cesur</b>	.....

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi**

**İSTANBUL 2006**

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>ÖNSÖZ</b>	iii
<b>TABLolar LİSTESİ</b>	ix
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	x
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b>	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
<b>BÖLÜM II: KONUS İLE İLGİLİ LİTERATÜR ÇALIŞMASI</b>	11
2.1. Motivasyon (Güdüleme) Kavramı	11
2.1.1. Motivasyonun Karmaşıklığı	12
2.1.2. Motivasyon ve Algı	15
2.2. Motivasyon Teorileri	15
2.2.1. Kapsam Teorileri	16
2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	16
2.2.1.2. Herzberg'in Hijyen (Çift Faktör) Teorisi	18
2.2.1.3 McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi	19
2.2.1.4 Adelfer'in ERG Teorisi	21
2.2.1.5. Mc Gregor'un X ve Y Kuramları	22
2.4.1.6. Argyris'in Olgunluk Kuramı	23
2.2.2. Süreç Teorileri	24

2.2.2.1. Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi	24
2.2.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi	26
2.2.2.3. Skinner'in Davranış Şartlandırma Teorisi	26
2.2.2.4. Adams'ın Eşitlik (Denklik) Teorisi	28
2.2.2.5. Locke'un Amaç(Hedef) Teorisi	29
2.3. Okul Motivasyonu Kavramı	31
2.4. Motivasyon Türleri	33
2.4.1. Birincil ve İkincil Güdüler	33
2.4.2. Durumluk Ve Sürekli Güdüler	33
2.4.3. İçsel Ve Dışsal Güdüler	34
2.4.3.1. İç Motivasyonun Önemi	35
2.5. Okul Motivasyonu İlgili Bazı Güncel Teoriler	36
2.5.1. Kişisel Bir Özellik Olarak Motivasyon	37
2.5.2. Durumlara Yönelik Motivasyon	37
2.5.3. Motivasyon ve Benlik Kavramı	39
2.5.3.1. Öz Tutarlılık	40
2.5.3.2. Özgüven	41
2.5.3.3. Özkararlılık	41
2.5.4. Atfetme	41
2.5.4.1. Başarma Güdüsü-Akademik Başarı ve Atfetme	43
2.5.5. Hedef Teorisi	44
2.5.6. Özkararlılık Teorisi	45
2.6. Okul Motivasyonunun Boyutları	46
2.6.1. Sosyal- Motivasyonel Süreçler	47
2.6.1.1. Etki Modelleri	48



2.6.1.2. Gelişimsel Bir Perspektif	48
2.6.1.3. Sınıf Hedefleri Arasında Hiyerarşik İlişkiler	49
2.6.2. Kişiler Arası İlişkiler	50
2.6.2.1. Sosyalleşme Modelleri ve Akademik Motivasyon	50
2.7. Öğrenme Motivasyonu	51
2.8. Öğrencinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	51
2.8.1. Öğrencilerin Motive Edilmesinde Ebeveyn Katkısı	53
2.8.2. Öğrenci Motivasyonunda Öğretmenin Katkısı	55
2.8.2.1. Genel Sınıf Stratejileri	55
2.8.3. Motivasyonda Öğrenci Katkısı	57
2.9. Motivasyonda Cinsiyet Faktörü	58
2.10. Motivasyon ve Okul Kültürü	59
2.10.1. Ortak Kültürler ve Okul Kültürü	60
2.10.2. Bir Okulun Kültürünü Şekillendirmek	61
2.10.3. Akademik Olarak Etkin Okullarda Kültür ve İklim	62
2.11. Okul Yöneticiliğinin Motivasyon ve Başarı Üzerindeki Etkisi	62
2.12. Okulun Psikolojik Çevresi	66
2.12.1. Okulda Olumlu Psikolojik Çevre ve Motivasyon	67
2.13. Motivasyon ve Okulun Yeniden Yapılanması	68
2.14. Motivasyon Düzeylerinde Yaş ve Sınıf Düzeyine Bağlı Değişkenler	70
2.15. Motivasyonda Akran Gruplarının Etkisi	72
2.16. Ergenlik Döneminin Genel Özellikleri	75
2.16.1. Ergenlerde Fiziksel ve Cinsel Gelişim	75
2.16.2. Ergenlerde Zihinsel Gelişim	77

2.16.3. Ergenlerde Duygusal Gelişim	78
2.16.4. Ergenlerde Kişilik Gelişimi	79
2.16.5. Ergenlerde Sosyal Gelişim	80
2.17. Motivasyon ve Okul Başarısı	81
2.17.1. Öğrenci Güdülenmesi	82
2.17.2. Bir Motivasyon Problemi Olarak Düşük Başarı	82
2.17.3. Başarısız Öğrencilerin Özelliklerinin Belirlenmesi	84
2.18. Okul Motivasyonu Alanında Yapılan Çalışmalar	86
2.18.1. Kathryn R.WENTZEL	86
2.18.2. Paul Krouse	92
2.18.3. Roche, McInnerney ve Marsh	93
2.18.4. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	95
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b>	101
3.1. Çalışma Yöntemi	101
3.2. Ölçeğin Geliştirilmesi	102
3.2.1. Denemelik Ölçek Maddelerinin Oluşturulması	102
3.2.2. Madde Analizi	103
3.2.3. Faktör Analizi	104
3.2.4. Güvenirlik	105
3.3. Geçerlik	106
3.4. Çalışma Grupları	107
3.4.1. Birinci Çalışma Grubu	107
3.4.2. İkinci Çalışma Grubu	108
3.4.3. Üçüncü Çalışma Grubu	109
3.4.4. Dördüncü Çalışma Grubu	110

3.5. Verilerin Toplanması	110
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	111
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM</b>	<b>113</b>
4.1. Madde Analizi	113
4.2. Faktör Analizi	116
4.3. Güvenirlik	119
4.4. Geçerlik Çalışması	123
4.5. Yorum	125
<b>BÖLÜM V: ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>127</b>
5.1. Özet	127
5.2. Sonuçlar	128
5.3. Öneriler	129
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>131</b>
<b>EKLER</b>	<b>137</b>
<b>EK I: DENEMELİK TUTUM İFADELERİ</b>	<b>137</b>
<b>EK II: BİRİNCİ DENEMELİK ÖLÇEK</b>	<b>140</b>
<b>EK III: İKİNCİ DENEMELİK ÖLÇEK</b>	<b>144</b>

## TABLolar LİSTESİ

TABLO 2.1	Motivasyon Teorileri	31
TABLO 3.1	Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Dağılımı	108
TABLO 3.2	Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	108
TABLO 3.3	İkinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	109
TABLO 3.4	İkinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	109
TABLO 3.5	Üçüncü Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	109
TABLO 3.6	Dördüncü Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	110
TABLO 3.7	Beşinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete ve Okudukları Okul Türüne Göre Dağılımı	110
TABLO 4.1	Birinci Madde Analizi Sonuçları	113
TABLO 4.2	Faktör Analizi Sonuçları	117
TABLO 4.3	İkinci Madde Analizi Sonuçları (35 Madde Üzerinden)	119
TABLO 4.4	Güvenilirlik Katsayısı	120
TABLO 4.5	İkinci Madde Analizi Sonuçları (34 Madde Üzerinden)	121
TABLO 4.6	Test-Tekrar Test Puanlarının Eşleşmiş Örneklem t Testiyle Karşılaştırılması	122

TABLO 4.7	İki Yarım Güvenirliği	122
TABLO 4.8	Kız ve Erkeklerin Motivasyon Puan Ortalamalarının t Testiyle Karşılaştırılması	122
TABLO 4.9.	Motivasyon Puanıyla Derslerin Tek Tek Ve Derslerin Toplam Başarı Puanıyla İlişkisi	123
TABLO 4.10	Başarı Puanı Ortalaması Açısından Devlet Okulu ve Özel Okul Öğrencilerinin Bağımsız Grup t Testiyle Karşılaştırılması	124
TABLO 4.11	Motivasyon Puan Ortalaması Açısından Devlet Okulu ve Özel Okul Öğrencilerinin Bağımsız Grup t Testiyle Karşılaştırılması	124

### **ŞEKİLLER LİSTESİ**

Sekil 2.1	Anlama ve Kişisel Sorumluluğun Temelleri (Öncesi) (Maehr ve Braskamp 1986)	14
Şekil 2.2	İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'ne Göre Motivasyon Süreci	17
Şekil 2.3	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli	18
Şekil 2.4	Davranışların Şartlandırılması Teorisine Göre Motivasyon Süreci	28
Sekil 2.5	Motivasyonu Etkileyen Durumsal Bağlamsal Etmenler Modeli Görev Beklentileri	38
Şekil 2.6	Sınıfta Öğrenme ve Başarıyı Anlamak İçin Kavramsal Bir Model (Klug 1989)	65

## BÖLÜM I

### Giriş

#### 1.1 Problem

Edebiyat ve sanat tarihimiz, okuldan büyük bir keyifle kaçan öğrenci imgeleriyle doludur. Birçok yazar sık sık sıralarında mutsuz olan ve sınıftaki sıkıcılıktan kurtulunca sevinen öğrenci tiplerini canlı bir şekilde betimlemiştir. Kurgu, şiir ve sanatın diğer türleri hep bir ağızdan uzun bir kültürel geleneği seslendirirler: Öğrenme tamamıyla sıkıcı bir faaliyettir.

Neyse ki kültürel geleneğimize yansıyan eğitim fikrimiz, sınıftaki öğrenme deneyimimizden büyük oranda farklıdır. Eğitimsel sürece katılan ya da yakından gözlemleyen herkes yeni bir şey öğrenmek veya keşfetmekten doğan heyecan ve zevke hiç şüphesiz ki tanıklık etmiştir. Böyle tecrübelerin her gün yaşanmasını bekleyemesek de, bunlar ne olursa olsun anlamlı ve etkili tecrübelerdir ve bizim eğitimin genel olarak, değerli, ilginç ve zevkli bir faaliyet olduğu fikrimize temel sağlar (Renchler,1992).

Bütün dünyada, ebeveynler ve öğretmenler, öğrencilerin niçin her geçen gün okula ve okul derslerine daha az ilgili olduklarını anlamak için uğraşmaktalar. Geçmiş yıllarda eğitim sisteminin ebeveynlerden beklentisi, basitçe, çocuğu okul için hazırlamak, onu okula götürmek ve ödevlerin düzenli olarak yapılmasını sağlamak, öğretmenlerin vazifesi, öğrenciye bilgiyi sunmak ve alıştırmalarda onlara yardımcı olmak olarak tanımlanmaktaydı. Günümüzde bu sistemlerin artık çalışmadığını söylemek mümkün. Hem ebeveynler hem de öğretmenler kendilerini, öğrencilerin akademik performanslarını sağlamak için yeni stratejiler geliştirmek zorunda hissediyorlar.

Muhtemelen problemin bir kısmı, öğrencileri gerçekten neyin motive ettiğini anlama eksikliğidir. Motivasyon, tanımlaması ve açıklaması zor bir konudur. Motivasyon, genellikle, belli bir davranışı neyin uyardığına ve neyin devam ettirdiğine göre anlaşılır (Carole Ames, 1990).

Bir eğitim ortamı sistemi, personel, öğrenci, yazılı gereçler, görsel-işitsel araçlar, yeni teknolojiler, bina ve tesisler, sınıf ortamı, donanım vb. birçok öğeyi içermektedir. Tüm bu öğelerin öğrencilerin nitelikleri göz önünde bulundurularak belirli öğrenme hedefleri doğrultusunda birbirlerini bütünleyecek şekilde kullanılmalrı durumunda, öğrenme ve öğretme süreçlerinde daha iyi sonuçlar alındığı genel kabul görmektedir. Öğrenciler kendilerine uygun olarak düzenlenen eğitsel ortamlarla buldukları zaman uygun davranışları çok daha iyi kazanırlar (Teker, 1989).

Dewey okulun işlevini şu şekilde ifade etmiştir: Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan, amaçlara ulaşmak için okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır. Okul denilen bu özel çevrenin görevi, çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, ayıklayarak ve dengeleştirerek öğretmektir (Bursalıoğlu, 1991).

Okul eğitim yapısının halkla yüz yüze gelinen kapısıdır. Eğitim hizmetinin üretildiği okulun dışında bulunan tüm kurum ve kuruluşlar okula yardım için varlıklarını sürdürmektedir. Okul olmadığında bunlar var olamaz (Başaran, 1983). Okul ve toplum karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir. Birinin tüm olarak diğerini etkilemesi beklenmemelidir. Okulun görevleri aslında eğitimin görevleri gibidir. Okulun en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece okulun kişi boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informel yönü, formel yönünden daha güçlü, etki sahası yetki sahasından daha geniştir (Bursalıoğlu, 1991).

Okul tıpkı aile gibi hem toplum adına hem de kendi işlevi olarak, bireyin toplumsallaşması görevini üstlenmiştir. Bu anlamda okul, toplumun bir parçası ve aynı zamanda kendi başına bir toplumdur. Okul eğitiminin önemli bir amacı da çocuğu organize grup yaşayışına katarak onun için gerekli olan bilgi, beceri, ve tavırları kazanmasına yardım eden eğitim koşullarını sağlamaktır (Yavuzer, 1993). Okul, özel bir sosyal çevre olmakla birlikte eğitimin tüm görevlerini üstlenmesi nedeniyle; bireyin kendi yaşantıları yoluyla, bilgi, tutum ve becerilerini geliştirdiği bir süreci ifade eder. Bireyin kendini tanıması ve ifade edebilmesine fırsatlar ve ortamlar yaratır.

Okul, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel aile ortamlarından gelen belirli yaş gruplarını önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflemiştir (Bursalıoğlu, 1991).

Öğrencinin okul etkinliklerinde bütün davranışlarının içeriğinde duygusal etkilenme ve duygu yönlü bir tepki vardır. Çocuğun okulda herhangi bir dersteki başarısı o dersin öğretmenine duyduğu duygu ile yakından ilgilidir. Öğrencinin bir konu ya da dersteki başarısı, onun o dersten haz almasına neden olur. Bir konuya karşı öğrenme isteği duygu yönüyle ilgilidir. İşlenen konunun işe yarar oluşu, çocukta öğrenme arzusu ve heyecanını güçlendirir. Bu ise çocukta başarıma azminin kuvvetlenmesini sağlar (Başaran, 1983).

Okul ve sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenmeyle(motivasyonla) ilgilidir. Öğrencilerin bir kısmının bazı derslere ve okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlar ve öğrenme çalışmalarında zevk almamaları, onların başka faaliyetlere yönelmelerine neden olur (Fidan, 1996).

Sınıfta ders dinlemek yerine pencereden bakan ve etrafı seyreden öğrenci ile arkadaşıyla muziplikler yaparak derste vaktini eğlenceli geçiren öğrenciler de güdülenmişlerdir. Bu tür güdülenmeler, öğretmenin sınıfta öğrencilerinin erişmesi için ortaya koyduğu amaçlar doğrultusunda değildir. Öğretmenler, öğrencilerinin güdülenmemiş olduklarını söyledikleri zaman bunu kendi hedefleri açısından yorumlamaktadırlar.

Öğrenciler öğrenmek için, ebeveynler çocuklarının eğitimsel gelişimini izleyebilmek için, öğretmenler daha iyi eğitimci olabilmek için, okul yöneticileri okullarının her yönden iyileşmesini garantilemek için motivasyon(güdülenme) kavramını anlamaya, önemsemeye, bu kavramla ilgilenmeye muhtaçtır. Motivasyon her düzeyde fark edilmeli, korunmalı, artırılmalı, ödüllendirilmelidir (Renchler, 1992).

İnsan organizması, meydana geliş anından ölümüne kadar devamlı bir faaliyet içinde olup, çeşitli bedensel ve zihinsel değişimler geçirerek hayatını sürdürür. Bu değişim, insan yapısındaki büyüme, olgunlaşma ve yavaş yavaş işlevlerde zayıflamayla (yaşlanmayla birlikte), davranışlardaki gelişmelerde kendisini gösterir. Başlangıçta insan minicik bir organizmayken yapısal



bakımdan büyük ve çok karmaşık bir sistem haline gelir. Duyum organları ve algı mekanizmaları aracılığıyla kendi iç ve dış dünyasının farkına varır, bu dünyaların özelliği hakkında bilgi sahibi olmaya başlar. Öğrenme yoluyla davranışlarında, kalıcılık süresi şartlara bağlı olan değişimler meydana gelir, algıladığı bilgileri belirli şartlara ve sonuçlarına bağlı olarak değerlendirir ve saklar.

Okuma, dinleme, konuşma, yazma, düşünme, öğrenme, problem çözme, gülme, spor, yeme, içme, seçme-tercih etme, kavga, uyuma ve daha yüzlercesi insan organizmasının yaptığı davranışlar yani hareket ve faaliyet şekilleridir. Ama bildiğimiz kadarıyla doğada hiçbir nesne bir neden olmadan kendi statik durumundan hareketli duruma geçmez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi ya da davranışta bulunabilmesi için bir doğa yasası gereği, bir neden olmalıdır. Bu neden, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir basınç, bir dürtü, bir güdü (motive), bir itme, bir uyarıcı veya uyarıcılar bütünü olabilir.

İnsan organizmasını davranış veya tepki yapmaya iten neden veya nedenler, aynı zamanda, yine bir doğa prensibi olarak bu davranış ve tepkilere belirli bir yön, hız da tayin etmiş olurlar. İşte motivasyon terimi bu doğal gerçeklere işaret etmektedir (Arık, 1996).

Motivasyon, kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur.

Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir.

Eğitimde asıl hedef, öğrencilere kazandırılacak davranıştır. Davranışların kazandırılması sürecinde eğitim ortamını oluşturan okul, öğretmen, yönetim, ders araç-gereçleri gibi temel faktörlerin yanı sıra bunları harekete geçirecek itici güce ihtiyaç vardır. Eğitimin başarılı olup olmadığını belirleyecek olan bu itici güç, okul motivasyonudur.

Okul motivasyonu konusunda anadilimizdeki kaynak sayısı yok denecek kadar azdır. Oysa eğitim, öğretim başarısı, eğitimin etkililiği, öğrencilerde başarı arttırmanın önemi, öğrencinin eğitim ortamına aktif katılımı gibi konular sıkça

gündeme gelen kavramlardır. Okul motivasyonu alanıyla ilgili yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi ve okul motivasyonunu ölçebilen bir ölçek geliştirilmesi ihtiyaç olarak düşünülmüştür.

Bu çalışma, ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde okul motivasyonunun ne düzeyde olduğunu belirlemek ve amaç doğrultusunda bir ölçek geliştirmek için yapılmıştır.

## **1.2. Amaç**

Bu çalışmanın amacı gerek kişilerin bireysel anlamda okul motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu saptamak, gerekse kültürümüzde bu konuda yapılabilecek araştırmalara bir araç sunabilmektir. Bu bağlamda okul motivasyonunu ölçebilen Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirmek, ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri için güvenilirliğini saptamak ve yapı geçerliği adına bir uygulama gerçekleştirerek sonuçları değerlendirmek hedeflenmiştir.

## **1.3. Önem**

Eğitim görmek, öğrenebilmek, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliğidir. Özellikle günümüzde gelişmişlik ya da geri kalmışlığın standardını belirleyen en önemli faktör, toplumun eğitilmiş olması ya da olmaması farkıdır.

Eğitimin en genel ve organize şekilde verildiği yer okul ortamlarıdır. Günümüzde eğitilmiş olmaya verilen önem, okul sektörünün daha iyi organize edilmesi, yaygınlaştırılması ve bireylerin eğitim görmeye yönlendirilmesi şeklinde kendini göstermektedir.

Okulaşmaya ve okulda verilen eğitimin kalitesine verilen önemin bir başka –ve belki de daha önemli- bir boyutu okula devam eden öğrencilerin fiziksel varlıklarının ne kadarı ile psikolojik olarak da bu süreçte yer aldıklarıdır. Okula devam eden öğrencilerin bu ortama ne kadar motive oldukları o ortamın ve ortamda verilen eğitimin kalitesini en fazla belirleyecek olan öğedir.

Bu çalışma okul motivasyonu kavramını irdelemekle birlikte, alana okul motivasyonunu ölçme kazandırmasını sağlamak için gerçekleştirdiği aşamalar açısından önemlidir.

#### 1.4. Sayıtlılar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Ölçeğin geliştirilmesi için gerçekleştirilen tüm aşamalarda kullanılan çalışma grupları evreni temsil etmektedir. Evren İstanbul'da yaşayan öğrenciler olarak kabul edilmiştir.

2. Çalışma grubuna katılan yedinci sınıf öğrencileri okul motivasyonu ölçeğini içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma aşağıda belirtilen sınırlılıklar dahilinde geçerlidir:

1. Yüksek lisans bitirme tezi olan bu çalışmanın birinci aşaması, 1998-1999 Öğretim Yılında yapılan uygulamalarla sınırlıdır. İkinci aşamadaki uygulamalar 2005-2006 Öğretim Yılında gerçekleştirilmiştir.

2. Bu çalışmada kullanılan çalışma gruplarını oluşturan örneklem; Asfa Koleji, Çınar Koleji, İstek Vakfı Koleji, Marmara Koleji, Ortadoğu Koleji, Özel Birikim İlköğretim Okulu, Özel Bayramlar İlköğretim Okulu ve TEV Türkan Sedefoğlu İlköğretim Okulu ile sınırlıdır.

3. Ölçeğin güvenilirliği sadece ilköğretim yedinci sınıf öğrenci popülasyonu ile sınırlıdır.

4. Ölçeğin güvenilirliği sadece bu çalışmadan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

5. Bu çalışmada zaman kısıtlılığı, ekonomik faktörler, ulaşım güçlüğü gibi zorunluluklar nedeniyle yukarıda adı geçen okulların ilköğretim ikinci kademeleri yedinci sınıflarında uygulamalar yapılmış, tüm ilköğretim okulları uygulama kapsamına alınamamıştır. Aynı sebeplerle İstanbul ilindeki tüm ilköğretim okulları ve Türkiye'deki farklı ilköğretim okullarından örneklem alınamamıştır.

6. Bu çalışmanın hedefi ölçeğin güvenilirliğini sağlamak olmakla birlikte yapı geçerliliği adına da bir uygulama yapılmış olup, geçerlik çalışması yapılan bu uygulamada elde edilen bulgularla sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Güdü (motive):** Türk Dil Kurumu Sözlüğü “güdü” sözcüğünü; 1.Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, 2.Kaynağı akıl olan sebep, saik, 3.Bir etkinlik veya işin gizli sebebi, 4.Bireyleri bilinçli ve amaçlı işlerde bulunmaya yönelten dürtü veya dürtüler bileşkesi olarak açıklar.

Güdü (ve buna bağlı olarak gelişen ve güdülenme) kavramı, psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biridir. İnsanların ve hayvanların davranışlarının temelinde güdüler yatar. Güdüler ya bugün bilinen ve rahatlıkla anlaşılabilen, ya da henüz pek açık seçik anlaşılmayan türden olabilir. Nerede olunursa olunsun ve ne yapılırsa yapılsın, her davranışın altında bir güdü ya da güdüler zincirinin yattığı unutulmamalıdır (Cüceloğlu, 1997).

**İçgüdü (Instinct):** Organizmada doğuştan var olan, öğrenilmemiş belirli hareket biçimlerini yapmaya iten kuvvettir (Arık, 1996).

**Motivasyon (Güdülenme):** Motivasyon kavramının herkesin üzerinde anlaşıldığı bir tanımı henüz yoktur.

Motivasyon, en genel tanımıyla, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan iç ve dış nedenler ile bunların işleyiş mekanizmalarını ifade eder (Arık,1996).

Koçel’e göre motivasyon, kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleriyle davranmalarınıdır (Koçel, 2001).

Motivasyon, bir insanı belirli amaçlar için harekete geçiren güçtür. Diğer bir ifade ile birden çok insanı belirli bir yöne doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabalar (Ersen, 1997). Bir başka tanıma göre ise motivasyon, insanları amaçlarına yönelten içsel kuvvettir ve sadece bireyin kendisi tarafından yönlendirilebilir (Palmer, 1993).

W.E.Vinacke’ e göre motivasyon, gerçekleşmekte olan davranışın şiddeti, kalitesi ve yönünde meydana gelen değişimlerden sorumlu olan şartlarla ilgilidir. Bu şartlar iç ve dış olmak üzere iki tanedir. Belirli herhangi bir anda motivasyonel şartlar, tepkileri tayin eden etkenlerin meydana getirdiği

organize bir sistem halindedir ve bu etkenler birbirleriyle anlamlı bir ilişki halindedirler (Akt: Arık, 1996).

Morgan motivasyonu, gereksinimlerle harekete geçen ve hedeflere yönelmiş davranımları ifade eden genel bir terim olarak açıklar (Morgan, 1995).

Ann Taylor, W.Sluckin'e göre motivasyon terimi psikologlar tarafından genellikle hedefe yönelik bir davranış dizisini başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve neticede durduran bir süreç veya süreçler zinciri olarak tanımlanmaktadır (Arık, 1996).

Motivasyon, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü, insanlara özgü başarıma isteği gibi dürtülere gereksinim (ihtiyaç) denir.

Güdüler organizmayı uyarır, faaliyete geçirir ve organizmanın davranışını belirli bir amaca yöneltir. Organizmanın davranışında bu özellikler gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu değerlendirilir (Cüceloğlu 1997).

**Dürtü:** Bedensel veya ruhsal dengenin değişmesi sonucu ortaya çıkan ve canlıyı türlü tepkilere sürükleyebilen içten gelen gerilim (TDK).

**Okul:** Belli yaş gruplarının önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda yetişmesine yönelik; planlı, sistemli etkinliklerin yapıldığı, çevreyle etkileşim içinde olan dinamik bir yapıdır (Bursalıoğlu, 1991).

**İlköğretim:** Birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin okuma yazmayı, matematiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağı (TDK).

**Öğrenci:** Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, talebe (TDK).

**Öğrenci Motivasyonu:** Öğrencilerin öğrenme sürecine katılma isteği (Öncül, 2000).

**Öğrenme Motivasyonu:** Özü itibarıyla ilginç olsun ya da olmasın, akademik ödevlerin öğrenim açısından anlamlılığı, değerli ve faydalı bulunması (Ames, 1990).

**Okul Motivasyonu:** Öğrencinin okul ortamına, okulla ilgili aktivitelere, kavramlara ya da okuldaki eğitim etkinliklerine yönelik istekliliğidir.

**Akademik Başarı (Okul Başarısı):** Okul başarısı öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir.

**Başarma Güdüsü:** “Bir görevi ya da davranışı mükemmellik standartlarına göre, hatta onun daha üstünde yapma isteğiyle kendini gösterir. Özellikle endüstrileşmiş ve özel girişimci ekonomiyi temel alan toplumlarda oldukça yüksektir. Bu gereksinim, bağımsızlık gereksinimiyle el ele gider” (Cüceloğlu, 1997). Başarı gereksinimi yüksek olan bireylerin yeni görevlere atılmakta tereddüt etmedikleri ve risk alabildikleri belirtilmektedir (Morgan, 1995).

Arık “başarma güdüsü”nü şöyle tanımlar:

1. Erişilmesi gereken bir kalite standardına sahip her alanda, bireysel yeterliği sürdürme ve artırma eğilimi.
2. Ulaşmak için belirli bir gayreti gerektiren belirli bir hedefe, başarılı bir şekilde erişme eğilimi.
3. Belirli bir yeterlik derecesine göre çaba harcayarak zihinsel veya fiziksel faaliyette bulunma eğilimi.
4. Belirli bir işi başarılı bir şekilde tamamlama eğilimi (Arık, 1996).

**Okul Başarısızlığı:** Okul başarısızlığı; öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen fark olarak da tanımlanabilir. Eğitim Bilimleri sözlüğünde okul başarısızlığı; öğrencinin gizil yeteneklerinin altında sayılan bir başarı olarak tanımlanmaktadır. Okul başarısızlığı gösteren çocukların okul başarıları, gerçek yeteneklerini altında seyretmektedir. Bu çocuklar, genellikle yeteneklerini kapasitelerinin altında kullanmaya programlanmışlardır (Öncül, 2000).

## BÖLÜM II

### KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR ÇALIŞMASI

#### 2.1 Motivasyon (Güdüleme) Kavramı

Köknel, “motiv” sözcüğünün Latince “hareket ettirmek” anlamına gelen “movere” sözcüğünden geldiğini belirtir. Motivasyon, bir gereksinime doyum sağlayıcı ya da bireyi bir amaca ulaştırıcı davranışın biçimini de belirler. Bir davranışı açığa çıkararak, başlatan, anlaşılır kılan, açıklayan, sürdüren ve yönlendiren bilinçli ya da bilinçsiz etmenlere psikolojide güdü(motiv) denir. Güdülerin etkisiyle bir davranışın oluşması sürecine de güdülenme (motivasyon) denir (Köknel, 1983).

Psikologlar motivasyonu, davranışı uyandırmanın, ya da başlatmanın, işlemdeki bir aktiviteyi sürdürmenin ve aktiviteyi belirli bir akışa kanalizasyon etmenin süreci olarak ele alırlar. Bu durumda motivasyon incelemesi “davranışı uyandıran, sürdüren ve yönlendiren tüm etkenlerin” incelemesine dönüşür (Entwistle ve diğerleri, 1989).

Güdülenme, bir iç uyarılma ile başlamakta, bu uyarılma organizmayı belli bir hedefe doğru iten davranışlara sevk etmekte ve bu davranışlar sonucunda da hedefe varılarak doyuma kavuşulmaktadır (Tevrüz, 1999).

Motivasyonun bir iç bir de dış yüzü vardır. Örneğin bireyin içinden gelen ve birbirini pekiştiren veya engelleyen motive edici faktörler olabildiği gibi, dıştan ve bireyi eylemde bulunmaya, etkin olmaya itenler de olabilir (İkizler, 1994). Konuyu biraz daha açacak olursak, davranışın sürekli olması, devamlı olarak belirli bir yöne doğru yönelmesi hemen o anda bu davranışa bağlanabilecek belirli bir uyarının her zaman açıkça görülmemesi, organizmanın bir takım iç güçler tarafından harekete geçirildiğini gösterir. Bazı durumlarda açıkça görülebilen belirli bir dış etken veya uyarı durgun haldeki organizmayı harekete itebilir. Ancak, organizmanın iç belirleyicileri yani organizmanın

motivasyonel şartları bu dış uyaran için hazır bir durumda değilse tek başına bu dış uyaran organizmayı harekete geçiremez. Geçirse bile hareket başladığı gibi biter, ayrıca hedefsizdir. Örneğin her zaman görülen çekici bir gıda uyarana (çikolata, pasta gibi) bireyin motivasyonel şartları uygun değilse ona sahip olmaya çalışmaz. Bu arada belirtilmesi gereken diğer bir konu da motivasyonun şiddeti kadar, dış uyaranların şiddetinin de organizmayı davranışlara itmesi bakımından önemli olduğudur (Arık, 1996).

Motivasyonun iki önemli özelliği şudur: Birincisi, motivasyon kişisel bir olaydır. Birisini motive eden herhangi bir durum ya da olay başkasını motive etmeyebilir. İkincisi, motivasyon ancak insanın davranışlarında gözlenebilir (Koçel, 2001).

Motivasyonun iki fonksiyonu vardır: Davranışı yönlendirmek ve davranışların daha canlı ve enerjik bir şekilde aktive olmasını sağlamak (Gleitman, 1999).

Motivasyonu, insandaki dengesizlik durumlarına bağlayan, onu hareketsiz durumdan, eylemde bulunmaya iten ihtiyaçlarla açıklayan görüşler de vardır. Motivasyon, kişinin davranışlarını hazırlayan dinamik faktörlerin tümüdür. Her motivasyonun altında tatmin isteyen bir ihtiyaç vardır. Asıl olan bu ihtiyacın ortaya çıkması ya da çıkarılabilmesidir (Kasap, 1991).

Taylor ve Sluckin'e göre davranış açıkça bir hedefe doğru yönelik olduğunda, "davranış motive edilmiştir" denilir. Reflekse dayalı tepkilere motive edilmiştir denilemez. Hangi davranışların motive edilmiş, hangilerinin edilmemiş olduğuna karar vermek her zaman kolay değildir. Motive edilmiş bir davranıştaki hareketler diğerlerine oranla organize olmuş, daha yönlendirilmiş bir şekilde cereyan ederler. Bu davranışların yapılışındaki canlılık, gösterilen enerji, davranışı değiştirmeye yönelik dirençleri, devam süreleri gibi özellikler, bu davranışların motive edilmiş olduklarını gösterir (Arık, 1996).

### **2.1.1 Motivasyonun Karmaşıklığı**

Motivasyonla ilgili araştırmalara dayanan çeşitli teoriler, bireysel farklar, durumsal farklar, sosyal ve kültürel faktörler ve bilişsellik gibi pek çok etken



arasındaki olası etkileşimleri belirlemek probleminin karmaşıklığına işaret ederler. Maehr ve Braskamp (1986), motivasyon teorisi üzerine söylediklerine nokta koyarken bir bireyin motivasyon düzeyinin bu kaynaklardan ne şekilde etkilendiğine dair şöyle bir öneri ortaya koyarlar:

Motivasyon ve kişisel yatırımın bileşenleri en basit şekilde, insanların neler yapabilecekleri konusunda kendilerine olan inançları ve neyi yapmaya değer bulduklarına karar vermeleri sonucunda davranışlarını sergiledikleriyle ifade edilebilir.

Başarmaya yönelik fırsatlarla ilgili yargılar ve başarmaya yönelik insanın görevine verdiği değer, motivasyonu tartışma durumunda değerlendirmemiz gereken şeylerin çoğunu özetler. İlki, yani başarmaya yönelik fırsatlarla ilgili yargılar, insanın sadece rekabet algısını değil, aynı zamanda seçenekleri algılayışını içerir. Sonraki, yani göreve verilen değer, bireylerin buldukları sosyo-kültürel grupların normlarının bir sonucu olmakla kalmayıp, kendilerine koydukları bireyselleştirilmiş hedeflerini de kapsar (Aktaran: Renschler, 1992).

Atkinson'a göre, kişilerin başarmak için iki şekilde güdülendikleri belirtilmektedir. Başarı için bireyler başarıya veya başarısızlıktan kaçınmaya yönelirler. Başarısızlıktan kaçınma durumunun başarıya yönelme güdüsünden daha yaygın olduğu görülmüştür. Başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler, başarı güdüsü daha düşük olanlara göre daha sebatkar ve dayanıklı, yorgunluğa daha dirençlidirler. Başarısızlık yaşadıkları zaman, başarısızlığı yeterli çaba göstermeme gibi içsel ve değiştirebilecekleri koşullara atfederler (Aktaran: Aydın B., 2005).

Maehr ve Braskamp motivasyonun bileşenlerini araştırmaya kişisel yatırım terimlerini kullanışlarında kendini gösteren bir perspektiften devam ederler. Motivasyon hakkındaki teorileştirme problemlerine yaklaşımlarını ortaya koyan aşağıdaki beş maddeyle bir çerçeve çizerler: (Aktaran: Renschler, 1992)

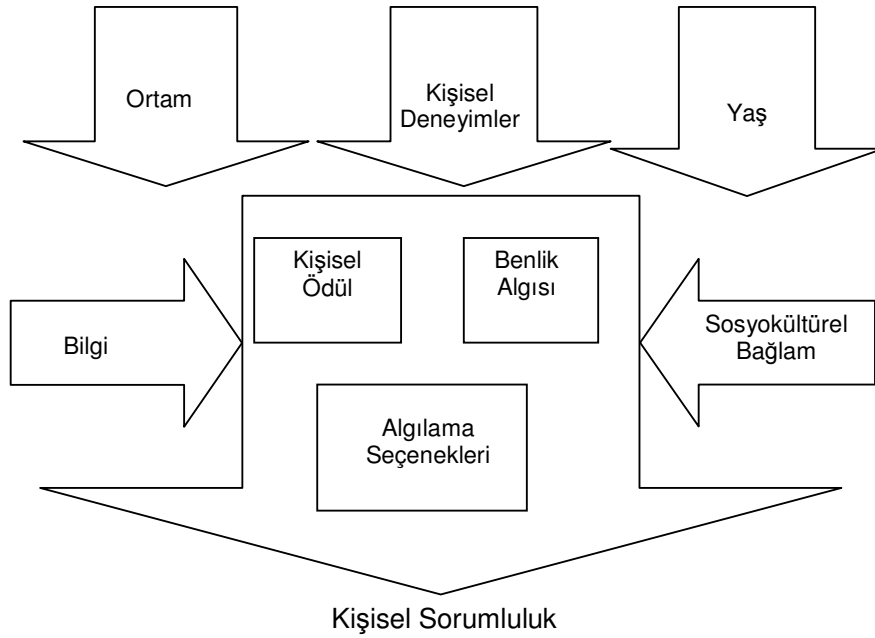
1. Motivasyon incelemesi davranışın incelenmesiyle başlar ve sona erer. Motivasyonla ilgili davranışsal motiflere kişisel yatırım olarak değinilir.
2. Davranışın yönü çok önemlidir. Bu yüzden odaklanma noktası insanlar tarafından yapılan seçim ve kararlara yöneliktir

3. Kişisel yatırımı belirleyen, durumun kişiye göre anlamıdır.
4. Bir durumun anlamı, anlaşılabilir ve kaynakları belirlenebilir.
5. Motivasyon, davranışın altında yatan bir süreçtir.

Maehr ve Braskamp(1986)'ın motivasyon ve anlamın bileşkenlerine ilişkin grafik temsili şekil 2.1'de görülebilir.

Kişisel yatırım teorisi iki temel fikirden yola çıkar:

1. İnsanlar kendilerini belli aktivitelere kanalize ederken bu aktivitelerin onlar için taşıdığı anlama bakarlar.
2. Anlam, bilişselliğin birbiriyle ilişkili üç kategorisini içerir: Kişisel ödüller, benlik algısı ve algılanan seçenekler



Şekil 2.1. Anlama ve Kişisel Sorumluluğun Temelleri (Maehr ve Braskamp, 1986)

Her ne kadar Maehr ve Braskamp'ın teorisi çalışma alanına odaklanmışsa da eğitim ortamlarındaki motivasyon kavramına doğrudan uygulanabilir boyutlar barındırır. Öğrenciler tıpkı işçiler gibi başarılarını beklenen belirli görevlerden belli bir kişisel ödül duygusu çıkarmadan motive olamazlar. Eğitimsel yöneticilik rolleri gereği müdürler öğrencilere akademik çalışmalara yöndiklerinde bir değer ve ödül duygusu aşılayabilmelidirler. Bu

duygu hem bireysel hem de okulsal düzlemde ortaya çıkabilir (Aktaran: Renchler, 1992).

### **2.1. 2. Motivasyon ve Algı**

Yapılan araştırmalar motivasyonun algı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Birey herhangi bir motivasyon uyandırıcı faktörle güdülendirildiği zaman, görmek istediği ya da ihtiyaç duyduğu şeyi görmekte, işitmek istediğini işitmektedir. Buna göre motivasyon halleri neyin algılanacağını tayin etmektedir. Motivasyon uyandırıcı faktörler algıyı belirli uyarıcı kaynaklarına karşı duyarlılaştırmaktadır. Bir başka ifadeyle, olaylar, kişiler ve nesnelere, yani dış dünya, önemli oranda ihtiyaçlarımızın hazırladığı bir süzgeçten geçerek algılanmaktadır (Arık, 1996).

## **2.2. Motivasyon Teorileri**

Motivasyonu, “İnsanların istenilen yönde hareket etmelerine sebep olan güç veya yöntem” diye tanımlamıştık. İşte, motivasyon teorileri de o gücü veya yöntemi bulma çalışmaları sırasında ortaya çıkmışlardır. Bütün teorilerin, kendilerine has yaklaşımları vardır. Hedefleri ile önem verdikleri noktalar farklıdır. Motivasyon konusunda; her zaman, her yerde, her ortamda ve her insana uygulanabilecek bir teori önerilmemiştir. Zaten bu, insanın tabiatına aykırıdır. Önerilen teoriler mutlaka, insanların olduğu kurumlarda kullanılacaktır. Kullanım esnasında, teorileri pratiğe aktarmak ve kurumda yer alan kişileri motive etmeye çalışmak ilgili kurumun yöneticilerinin sorumluluğundadır (Koçel, 2001).

Motivasyon teorileri iki ana grupta incelenmektedir. Birinci grupta yer alan kapsam teorileri, bireye enerji veren ve onu harekete geçiren yönlendiren veya onun davranışlarını yavaşlatan ve durduran ihtiyaçları incelemektedir. İkinci grubu oluşturan süreç teorileri'nin odak noktası; insanların hangi amaçlar

tarafından ve nasıl motive edildikleridir. Yani, “Bir davranışı gösteren insanın aynı davranışı yinelemesi ya da yinelememesi nasıl sağlanabilir?” sorusunun cevabı süreç teorileri'nin varmaya çalıştıkları noktayı ifade eder. Süreç teorileri'ne göre, ihtiyaçları insanı davranışa iten faktörlerden yalnızca bir tanesidir. Bu iç faktörlere ek olarak birçok dış faktör de insanı motive edici rol oynamaktadır.

En belirgin Kapsam Teorileri, altı tane olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; Maslow'un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi”, Herzberg'in “Hijyen Teorisi”, McClelland'ın “Başarı Teorisi” , Alderfer'in “ERG Teorisi”, Mc Gregor'un X ve Y Kuramları ve Argyris'in Olgunluk Kuramı' dır.

Bu teoriler; insanın içinde bulunan ve insanı davranışa yönlendiren faktörleri anlamaya önem verirler.

## **2.2.1. Kapsam Teorileri**

### **2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi**

Kapsam teorileri arasında geniş kabul gören davranış teorilerinden biri, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. Maslow'a göre, insan ihtiyaçları fizyolojik ve psikolojik öncelikler sırasına göre düzenlenmiştir (Palmer, 1993).

Bu öncelik sistemine göre, güvenlik ihtiyacı tanınmadan önce, en temel olan fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Yani fizyolojik ihtiyaçlar karşılanınca güvenlik ihtiyacı baskın hale gelir. Bu iki düzeyde yeterince doyurulduktan sonra ise temel motivasyon kaynağı sevgi ve ait olmaktır.

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine göre, insanın her davranışı belli bir ihtiyacını gidermeye yöneliktir ve hiyerarşik olarak sıralanan bu ihtiyaçlardan biri tatmin edilmeden diğerleri insanı yönlendiremez.

Maslow' un kendi ifadeleri ile “pozitif motivasyon teorisi”, hiyerarşik bir sıra takip eden temel ihtiyaçlar üzerine kurulmuştur. Bunlar;

- a- Fizyolojik İhtiyaçlar:** Bu gruba, insanın yaşamını sürdürebilmesi ve bedenini koruyabilmesi için gerekli olan gıda, su, hava, dinlenme, cinsel vb. ihtiyaçlar girmektedir.
- b- Güvenlik İhtiyaçları:** Bu grup, hem fiziksel, hem de psikolojik anlamda güvenlik ve güvence ihtiyacını kapsamaktadır. Bedenlerimizi ve kişiliklerimizi dış tehlikelerden koruma ihtiyacı bu gruba girmektedir. Örneğin çoğu iş gören fiziksel ve psikolojik tehlikelerden soyutlanmış ve kıdem imtiyazı sağlayan işlerde çalışmayı isterler
- c- Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları:** Özen gösterilme ve sosyal faaliyet ihtiyacı, bu gruptaki başlıca ihtiyaçlardır. Bir birey, genelde insanlarla sevgiye dayalı ilişkiler arzu etmekte ve grubunda saygın bir yere sahip olmayı isterler.
- d- Saygı İhtiyaçları:** Bunlar, öz-saygı, kuvvet, başarı, yeterli olma, ustalık, güven, bağımsızlık ve özgürlük arzularını içerir. Aynı zamanda bu gruba prestij ve başkalarından saygı görme ihtiyaçları da dahil edilebilir.
- e- Kendini-Gerçekleştirme İhtiyacı:** Bu, kendini tamamlama veya bireyin kendi yeteneklerini tam olarak kullanabilme ya da benim diyebilecekleri bir eser yaratma ihtiyaçlarını kapsamaktadır (Bingöl, 1998).

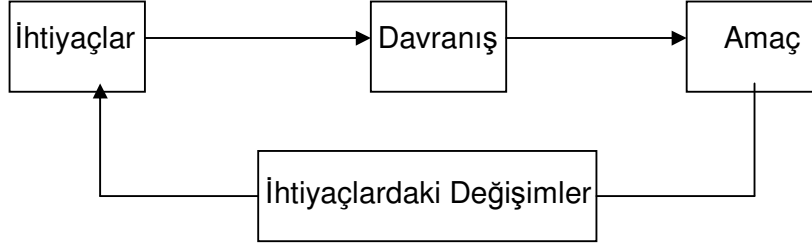
Buna göre kişi, en alt düzeydeki ihtiyacını tatmin etmeye çalışacaktır ve ihtiyaçlarını sırasını takip ederek tatmin etme yolunu izleyecektir. Örneğin aç bir insanı sosyal ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışarak motive etmek mümkün olmayacaktır. Herhangi bir seviyedeki ihtiyaç karşılanmadan farklı seviyedeki bir ihtiyacın düşünülmesi mümkün değildir. Karşılanan ihtiyaçların motive edici özellikleri azalır ve tatmini kesilen ihtiyaçlara yeniden ihtiyaç duyulabilir (Maitland,1994).

Bu teoriyi benimseyen eğitimciler, öğrencilerin hangi ihtiyaçlarını tatmin etmek istediklerini anlayabilmeli ve bu tatmini sağlayacak ortamı oluşturabilmelidirler.

Bu teori, herkesin aynı zamanda ve aynı sıradaki ihtiyaçları tarafından motive edildikleri söylenemeyeceği noktasında eleştirilmektedir. İnsanlar, çeşitli basamaklardaki ihtiyaçları tarafından motive edilebilirler. Bunun sebebi;

ihtiyaçların kesin sınırlarla birbirlerinden ayıramamaları yani ortak alanlarının olmasıdır (Koçel, 2001).

Bu eleştirilere rağmen, ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, basit ve akılda tutulabilir olduğu için en çok bilinen motivasyon teorisidir.



Şekil 2.2. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'ne Göre Motivasyon Süreci

	Kompleks Üstü	Ben Üstü
	İhtiyaçlar	Ben
<b>PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR</b>		Ait olmak
	Kompleks	Fırsat
	İhtiyaçlar	Emniyet
		Takdir
		Ümit etmek
	<b>Basit Temel</b>	Sinir Sisteminin Normal Çalışması
	İhtiyaçlar	Gururunu Korumak
		Yükselmek
		Çevreye Uymak
<b>SOSYAL İHTİYAÇLAR</b>		Sosyal Emniyet
		Meslek ve İş Sahibi Olmak
		Aile Kurmak
		Korunmak
<b>FİZYOLOJİK İHTİYAÇLAR</b>		Cinsel Tatmin
		Uyumak
		Yemek

Şekil 2.3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli

### 2.2.1.2. Herzberg'in Hijyen (Çift Faktör) Teorisi

Bu teori, Herzberg'in "İşinizde kendinizi ne zaman en iyi ve ne zaman en kötü hissettiniz?" sorusuna cevap aradığı araştırmasının sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerine göre; iş ile doğrudan ilgili olan başarı ve

sorumluluk kavramlarını öne çıkaranların kendilerini en iyi hissettikleri, iş ile doğrudan ilgili olmayan ücret ve çalışma koşulları kavramlarını öne çıkaranların ise kendilerini en kötü hissettikleri görülmüştür (Eren, 2001).

Herzberg, kurum ortamında bireyleri harekete geçiren ve doyuma ulaştıran faktörleri iki ana grupta ele almıştır. Bu faktörler, hijyen ve teşvik edici faktörler olarak adlandırılmıştır. Şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi, teknik bilginin yetersiz oluşu, amirle ilişkilerin iyi olmaması, iş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz olması, ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışların yetersizliği, iş arkadaşları ile geçimsizlikler, kötü alışkanlıklar, çalışanın kişisel hayatına saygı gösterilmemesi ve benzeri koşullar, hijyen faktörleri arasındadır. Teşvik edici faktörler ise bir işi başarıyla yapmanın verdiği mutluluk, iş yerinde başarıyla tanınma, takdir edilme, özendirilme, arzu istek ve yeteneklerine uygun bir işte çalışma, yeterli yetki ve sorumluluğa sahip olma, terfi, işinde gelişme olanağı biçiminde örneklendirilebilir. Bu yaklaşıma göre hijyen ihtiyaçlar bir anlamda temel ihtiyaçlardır. Bunların karşılanmaması doyumsuzluğa, tatminsizliğe yol açar. Ancak bu temel ihtiyaçların karşılanması tek başına kişide tatmin ve motivasyon sağlamaz. Teşvik edici faktörlerde durum farklıdır. Teşvik edici ihtiyaçların giderilmemesi aynı biçimde doyumsuzluğa yol açmaktadır. Ama bu ihtiyaçların karşılanması halinde motivasyonun yükseldiği görülür. Kurumda temel hijyen ihtiyaçlarının karşılanması, insan kaynakları bakımından tüm çalışanların ya da birimlerin hijyen ihtiyaçlarının karşılanma oranı önemlidir. Bu durumun sık sık gözden geçirilmesi gereklidir. Hijyen ihtiyaçlarının yetersiz karşılandığı görülünce, bunların süratle giderilmesi yoluna gidilmelidir. Bunların üzerine devreye sokulacak teşvik edici faktörler ile çalışanların motive olmaları kolaylıkla sağlanabilir. Bir anlamda her iki faktörün birbirini tamamlayıcı rol oynadığı söylenebilir (Fındıkçı 2000).

### **2.2.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi**

Teorisyen McClelland; diğer teorilerden farklı olarak, ihtiyaçların öğrenmeyle sonradan kazanılabileceğini savunmaktadır. Buna göre insan, hem

birey hem de toplum için önemli olan üç ihtiyacının etkisi altında davranır. Bunlar;

- İlişki kurma (bağlılık) ihtiyacı,
- Güç kazanma ihtiyacı,
- Başarma ihtiyacıdır.

İlişki kurma ihtiyacına göre insan, toplumsal niteliğe sahiptir. İnsanların arkadaşlık grupları ve grup içi çeşitli seviyelerde arkadaşlık ilişkileri vardır. Bu nitelik insanlardan insanlara değişir. Bu güdüye sahip olan insanlar, sorumluluk almak isterler, amaca yönelirler, zorlu çalışmalara girerler.

Güç kazanma ihtiyacı insanın çevresine hakim olma isteğinden kaynaklanmaktadır. İnsanlar çevrelerindeki etkilerini artıracak tüm yöntemleri kullanırlar. Bu güdüye sahip olanlar, güç için yarışırırlar.

McClelland'a göre insanı ve toplumu en fazla etkileyen ihtiyaç başarı ihtiyacıdır. Başarılı olmayı çok isteyen insan aynı derecede başarısız olmaktan da korkar. Bu korku nedeniyle kendisini başarıya götürecek fiilleri işlemekten uzak durabilir. Ancak bu korku yenilebilirse insan yönlendirilebilir.

Başarıya yönelen insanların özellikleri şöyledir:

- a. Bireyi yönlendiren şey, ödüller değil başarılı olmanın verdiği kişisel tatmindir.
- b. Başarılı olmak isteyen insan sorumluluk alır.
- c. Başarılı olmak isteyen insan gerçekçi hedeflere yönelir.
- d. Yönlendirilmek için olmasa bile başarısını değerleyecek ödüllere ihtiyaç duyar.

İnsanları başarılı kılmak için başarısızlığı getiren sebeplerinde ortadan kaldırılması gereklidir. Bunlar:

- a. Gerçekçi ve aşırıya kaçmayan amaçların belirlenmesi,
- b. Belirsizliklerin ortadan kalkması için görev tanımlarının, yetki ve sorumluluk sınırlarının belirlenerek insanların özendirilmesi,



c. Performans değerlendirmesine bağlı olarak ödöl ve terfi sistemlerinin geliştirilmesidir.

Motivasyon açısından başarı ihtiyacının önemi, insanı harekete geçmekten alıkoyan korkuların ortadan kaldırılması ve kendine güven duygusunun verilebilmesidir. Bundan sonra insan harekete geçecektir (Öztürk,1999 ).

Başarı ihtiyacı teorisi hakkında sonuç olarak şunlar söylenebilir. Bu teoriye inanan yöneticiler, personelin sahip olduğu ihtiyacı tespit edip, ihtiyacına göre işe yerleştirecek sistemi geliştirmelidirler. Böylelikle insan motivasyon için gerekli ortamı bulacağından performansını tam olarak kullanacaktır (Koçel, 2001).

#### **2.2.1.4. Adelfer'in ERG Teorisi**

Teorisyen Adelfer, insan ihtiyaçlarını başlıca üç gruba ayırmıştır. Var olma (**E**xistance), Ait olma (**R**elatedness) ve Gelişme (**G**rowth). Bu teoriye, sayılan ihtiyaçların İngilizce karşılıklarının baş harflerine atıf yapılarak ERG Teorisi denmiştir. Var olma ihtiyacı, yaşamak için gerekli temel ihtiyaçları kapsar ki bunlar; Maslow'un fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları dediği ihtiyaçlardır. Ait olma ihtiyacı, insanın başkaları ile birlikte olma ve sosyal ilişkiler kurma ihtiyaçlarını kapsar. Bunlar da Maslow'un sosyal ihtiyaçlar ve saygınlık ihtiyaçları dediği ihtiyaçlara benzer. Gelişme ihtiyacı ise Maslow'un teorisindeki kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamaktadır.

Bu teoride Maslow'dan farklı olarak; ihtiyaçlar arasında bir sıralama ve kesin bir sınırlama yoktur. Bireyin ihtiyacı herhangi bir sıra izlemeden ortaya çıkabilir birden fazla ihtiyaç grubu aynı anda güdüleyici olabilir.

Adelfer'e göre insan belli bir seviyedeki ihtiyacı karşılanmazsa alt seviyedeki ihtiyaçlarına dönecektir. Maslow'un ortaya attığı doyumdan sonra bir üst basamağa geçilir fikrinin oluşturduğu doyum-ilerleme kavramına Adelfer, doyumsuzluk sonucu ortaya çıkan hüsrana-gerileme kavramını da eklemiştir.

Örneğin; gelişme ihtiyacı karşılanmayan bir kimse hüsrana uğrar ve bunun sonucunda ait olma ihtiyacında artış olur. Eğer ait olma ihtiyacı karşılanırsa tekrar gelişme ihtiyacı duyar.

Adelfer'in getirdiği başka bir kavram da ihtiyaçların sürekli ve dönemsel olarak ayrılmasıdır. Sürekli olanlar adlarından da anlaşılacağı üzere bireyi sürekli motive edenlerdir. Örneğin; başarı ihtiyacı. Dönemsel olanlar belirli aralıklarla ortaya çıkarlar ve tatmin edildikleri anda motive edici özelliklerini kaybederler. Örneğin; yeme ihtiyacı (Baysal ve Tekarslan, 1996).

### 2.2.1.5. Mc Gregor'un X ve Y Kuramları

Mc Gregor insan doğası ile motivasyon arasındaki ilişkileri X ve Y kuramları arasında toparlamaya çalışır. Teorisyene göre, uygulamada yöneticiler bu iki kuramdan birini benimseyerek, insanı o kuramın bilgileri ışığında motive etmeye çalışmışlardır:

**X Kuramı:** İnsanlar doğal olarak çalışmayı sevmezler ve fırsat bulurlarsa çalışmaktan kaçınırlar.

- a- Bu nedenle kişiler çalıştırılmak isteniyorsa korkutulmalı, yönlendirilmeli, gerekiyorsa tehdit edilmelidir.
- b- Normal bir insan işe ve yükselmeye hevesli değildir, sorumluluk almaktan kaçınır, güven arar ve kendisine en fazla ekonomik kazancı getirecek işi yapar.
- c- İnsanların çoğu yaratıcı değildir ve değişikliğe karşı direnç gösterirler.
- d- Kişiler kendilerin düşündükleri için örgütün amaçlarının onlar için önemi yoktur.

Mc Gregor'a göre klasik yöneticiler insanı X kuramının ışığı altında görmüşler ve onları motive etmek için planlama, örgütleme, korkutma ve kontrol gibi teknikleri geliştirerek ekonomik araçlara ağırlık vermişlerdir.

**Y Kuramı:** Kişilerin bir işte çalışarak fiziksel ve zihinsel çaba harcamaları dinlenme ya da oyun oynama istekleri kadar doğaldır.

- a- Kişi işe girmekle önceden belirlediği amaçlara ulaşmak için kendi kendini yönlendirecek ve kontrol edecektir. (X kuramında yönlendirme ve kontrol işçinin dışından gelirken, burada kendinden gelmektedir).
- b- Kişinin amaçlarına yönelmesi ödül ile birlikte başarı ihtiyacının tatminine yöneliktir.
- c- Normal insan öğrenmek ister ve koşullar sağlanırsa sorumluluğu almak zorunda kalmayıp onu elde etmek ister.
- d- Kişilerin yaratıcılık yenilik bulma gibi özellikleri yalnızca toplumda çok az kişiye verilmiş olmayıp geniş bir biçimde yayılmıştır.

İnsan ilişkileri okulunun varsayımlarını yansıtan bu görüşlerin temel sonucu, yöneticinin, emrinde çalışanların yeteneklerine büyük ölçüde güvenmesidir. Yönetici insanları Y kuramı ışığı altında görüyorsa onlara esnek iş saatleri uygulayacak, tekdüze ve can sıkıcı işler yerine, işlerinden tatmin olacakları ortamı yaratacak ve astlarını kararlara katılma yönünde teşvik edecektir. Yani kısaca yönetici onları klasikler gibi korkutma ve kontrol yöntemleriyle işe yöneltmek yerine yeteneklerini kullanabilecekleri iş ortamı yaratmaya çalışacaktır (Can, 1999).

#### **2.2.1.6. Argyris'in Olgunluk Kuramı**

Chris Argyris, insan hakkındaki varsayımlarını bireyin gelişmişlik düzeyine dayandırmıştır. Ona göre, insanlar çocukken olgunlaşmamış bireylerdir. Ama zamanla olgun birer birey olma yönünde gelişirler. Olgunlaşmamış insan pasif, diğerlerine bağımlı, dar bakış açılı, düşünme yeteneği sınırlı, maymun iştahlı, toplumda diğerlerine oranla daha alt bir konumdadır ve benliğinin farkında değildir. Olgun insan ise bu özelliklerin

tersine, aktif, bağımsız, uzak görüşlü, çeşitli biçimlerde davranabilen, derin ilgilere sahip, toplumda akranlarından daha yukarılarda olmak isteyen ve benlik saygısı yüksek kişidir. Argyris, örgütlerin özelliklerini de inceleyerek iş bölümü, önderlik, emir komuta zinciri ve denetim alanı gibi ilkelerin olgun insanın yukarıda belirtilen temel niteliklerine taban tabana zıt olduğunu söylemekte ve klasik örgütlerin, olgun insanlardan çok çocukların ve olgunlaşmamış bireylerin nitelikleriyle uyum içindeki ilkelerle yönetildiğini belirtmektedir. Çünkü örgütlerin bu ilkeleri insanların çalışmaları üzerinde en alt düzeyde kontrole sahip olmalarını, pasif, bağımlı ve ast biçiminde davranmalarını, yalnızca işi düşünen kısır görüşlü bireyler gibi çalışmalarını rutin birkaç iyi yapmalarını öngörmektedir. Bu istekler olgun insanın özellikleriyle taban tabana zıt olduğundan, çalışanların bunlara tepkisini davet ederler. Bu tepkiler ya işi terk etme ya mücadele etme ya da vurdumduymaz olmayla sonuçlanabilecektir (Şimşek, 1999).

### **2.2.2. Süreç Teorileri**

Belli başlı Süreç Teorileri şunlardır: Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi, Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi, Skinner'in Davranış Şartlandırma Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Locke'un Amaç Teorisi.

#### **2.2.2.1. Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi**

Teorisini Vroom'dur. Vroom'a göre motivasyon iki kavrama bağlıdır. Bunlar; valens ve beklentidir. Valens kavramı, insanın belli bir sonucu tercih etme derecesini başka bir ifade ile sonuca ulaşmaya değip değmeyeceği noktasında yaptığı tercihi ifade eder. Ancak insanlar sonuçları farklı biçimlerde değerlendirebilirler. Bekleyiş Teorisi için önemli olan, sonuçların gerçek değeri değil kavramsal değeridir. Kavramsal değer yani valens; karşılaşmayı umduğu sonuçtan umduğu tatmin seviyesidir de denebilir. Buna göre herhangi bir

sonucun kişiyi ilk anda motive etme g¼c¼, kişinin o sonucu gelecekte elde ettiği zaman kazanmayı umduğu olumlu getirilere bağlıdır (Tevr¼z,1999).

İnsanların ulaşmayı hedefledikleri sonuçlar iki tanedir. Bunlar: birincil ve ikincil sonuçlardır. Birincil sonuçlar örg¼tte gösterilen performansla ilgilidir. İkincil sonuçlar ise insanın hedeflediği bireysel sonuçlardır. Birincil sonuçlar, ikincil sonuçlara ulaşmak için basamak olurlar. Örneğin; parça başı ücret sistemi uygulayan bir fabrikada işçinin günlük ürettiği parça sayısı birincil sonuç, parça sayısına göre alacağı ücret ise ikincil sonuçtur. İnsanın bu iki sonuç arasında bağlantı olduğunu algılaması ise araçsallık olarak ifade edilir. Yani; birincil sonuçlar insanın ilgisini çekmese bile bunların ikincil sonuçlara ulaşmasına yaradığını bilmesi ve bunu beklemesi birincil sonuçlara ilgisini pozitif yapacaktır.

Beklenti kavramına gelince; bu kavram kişinin algıladığı olasılığı ifade eder. Söz konusu olasılık, belirli bir gayretin belirli bir öd¼lle karşılık bulacağı hakkındadır. Kişi gayret ederek öd¼le ulaşacağına inanıyorsa gayreti artar. Bu teoride başarı, büyük ölç¼de öd¼llendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur ancak birey kendisine verilecek bu öd¼lü arzulamalıdır ve göstereceği gayretin de, kendinden beklenen başarıya ulaştıracağına inanmalıdır (Eren, 2001).

Daha önce bireylerin örg¼t için yaptıkları faaliyetlerine karşılık; öd¼ller konusunda beklenti ve tercihlere sahip olduklarından bahsetmiştik. Buna ek olarak; bekleyiş teorisi insanların neden işlerine motive edilmediklerini açıklamaya ve yöneltmek için minimum gerekli olanı yapmaya yardım eder, denebilir. Performansları için öd¼lleri arzulayan bireyler gayreti kendileri göstereceklerdir. Bekleyiş teorisi mevcut durum ile beklentiler arasındaki farklar önceden tahmin edildikten sonra bireylerin motivasyonu üzerinde çalışmayı önerir. Aynı zamanda herkesin motivasyonu ile ilgili evrensel bir prensip olmadığını ve beklenen sonuçların bireylere ve ortama göre değişebilen pozitif, negatif veya nötr durumlar oluşturabileceğini göz önüne alır (Jurkiewicz,1998).

### **2.2.2.2. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi**

Bu teori; Vroom'un modelini esas alır fakat modele bazı eklemeler yapar. Ortak noktaları, insanın motivasyonunun valens ve bekleyişten etkilendiğidir.

Lawler ve Porter, yüksek gayretin her zaman yüksek bir performansa ulaştırmayacağını ifade ederler. Buna göre, gayretin istenen performansı sağlaması için gayret gösteren kişinin yeterli bilgi ve kabiliyete sahip olması gerekir. Mesela; muhasebe bilgisine sahip olmayan bir insan ne kadar gayret gösterirse göstereceği günlük defter kayıtlarını yapamayacaktır. Bu teorinin ilave olarak getirdiği başka bir kavram da insanın kendisi için algıladığı roldür. Rol kavramı beklenen davranış türleri olarak ifade edilebilir. Motivasyon için önemli olan insanların performans gösterebilmek için örgüt içinde uygun bir role sahip olmaları ve rollerini algılayabilmeleridir. Aksi durumlarda rol çatışmaları görülebilir ve bunun sonunda insanların performansları engellenir.

Gayret, bilgi ve algılanan role bağlı olarak gösterilen performans ödüllendirilir. Söz konusu ödül birincil sonucu ifade eder. Vroom'dan farklı olarak Lawler ve Porter bireylerce ödüllerin de eşit olarak algılanması gerektiği kanısındadırlar. İnsanlar performansları ile başkalarının performanslarını karşılaştırırlar ve performansları karşılığı almaları gereken ödül hakkında bir kaniye varırlar. Algılamada eşitsizlik gördüklerinde tatmin dereceleri etkilenecek dolayısıyla valens ve bekleyiş de değişeceğinden motivasyon süreci yeniden başlayacaktır.

Unutulmamalıdır ki; insanlar kendi ödülllerinden çok başkalarınıninkileri değerlendirirler ve ödüllere farklı değerler verebilirler. Bundan dolayı insanlar beklenen performansa göre eğitilerek rol çatışmaları azaltılmalı ve ödül-performans ilişkileri iyice etüt edilerek motivasyon süreci işletilmelidir (Koçel, 2001).

### **2.2.2.3. Skinner'in Davranış Şartlandırma Teorisi**

Pavlov'dan esinlenen Skinner bu motivasyon teorisini ortaya atmıştır. Ana fikri; davranışların karşılaştıkları sonuçlar tarafından şartlandırıldığı

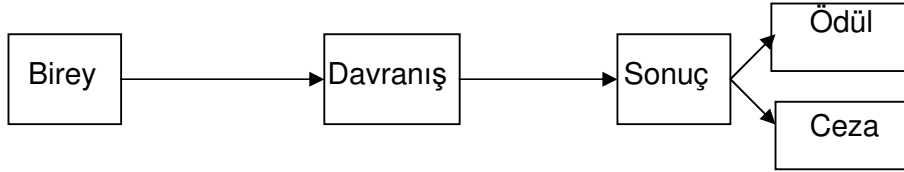
varsayımdır. İnsan herhangi bir nedenle (amaçları, ihtiyaçları, önceki şartlanmaları gibi) davranış gösterir. Önemli olan ise davranışın karşılaşıcağı sonuçtur. İnsan sonuca göre davranışı ya tekrarlayacak ya da tekrarlamayacaktır. İnsanın karşılaştığı sonuçları yorumlayarak davranışlarına yön vermesi, Thorndike'ın "Etki Kanunu" ile açıklanır. Bu kanuna göre, insan kendine mutluluk veren davranışları tekrarlar fakat acı veren davranışlardan kaçınır (Koçel, 2001). Bu noktada karşımıza, davranışların sürdürülmesi veya davranışlardan kaçınılması biçiminde iki zıt durumun çıktığı görülmektedir.

Bahsedilenlerden hareketle, olumlu davranışları göstermek ve onları alışkanlık haline getirmek için yönetim psikolojisi dört yöntemden bahseder. Olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırma.

- Olumlu pekiştirme: İstenen bir davranışı gösteren insanın bu davranışı tekrar etmesi için teşvik edilmesidir. Olumlu pekiştirme aracı olarak çoğu zaman ödüller kullanılır. Bu ödüllerin niteliği içsel veya dışsal olabilir. İçsel ödüller eser yaratma, prestij kazanma, dışsal ödüller ise zam, prim, terfi şeklinde örneklendirilebilir.
- Olumsuz pekiştirme: İnsan tarafından denenmiş bir davranışı önlemek için başvurulan tedbirlerdir. Önemli olan, bireye, davranışının benimsenmediğini hissettirmektir. Cezalandırıcı bir durum söz konusu değildir. Olumsuz pekiştirmeye örnek olarak, yapılan hatanın teşhir edilmesi verilebilir.
- Son verme: Bir davranışı ortadan kaldırma ve ortaya çıkışını bütünüyle önleme tedbirlerinden oluşur. Böylece istenmeyen hareket tekrarlanmayacak ve pekiştirme süreci yaşanmayacaktır. Yine ceza söz konusu değildir. Söz konusu olan; bireye davranışının örgütten geleceğe ilişkin beklentilerini sekteye uğratacağını hissettirmektir. Bu beklentiler ise zam ve terfi benzeri beklentiler olabilir.
- Cezalandırma: Ceza; istemeyen davranışı ortadan kaldırır fakat istenen davranışı yaptırma gücü çok zayıftır. Olumsuz davranışına son verilen kişi olumlu davranışı ya hiç göstermez ya da istenen etkinlikte göstermez. Aynı zamanda ceza, yöneticilere karşı kızgınlıklara ve moral bozukluklarına da sebep olabilir (Eren, 2001).

Bu teoriyi motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen bir yönetici şu hususlara dikkat etmelidir:

- a. Örgüt tarafından istenen ve istenmeyen davranışlar açık ve net olarak belirlenmelidir.
- b. Personel bu davranışlardan haberdar edilmelidir.
- c. Mümkün olan her fırsatta ödüllendirme kullanılmalıdır.
- d. Davranışlara hemen karşılık verilmelidir (Koçel, 2001).



Şekil 2.4. Davranışların Şartlandırılması Teorisine Göre Motivasyon Süreci

#### 2.2.2.4. Adams'ın Eşitlik (Denklik) Teorisi

Teorinin çıkış noktası; işgörenlerin iş ilişkilerinde, eşit muamele görme arzusunda oldukları ve bu arzunun motivasyonu etkilediği konusudur.

Teorisyen Adams'a göre insanın motivasyonu, çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik ya da eşitsizliğe bağlıdır. İnsan kendi gayretinin sonucu ile başkalarının gayretlerinin sonuçlarını karşılaştırır. Bu karşılaştırma genellikle bir oran oluşturarak olur (Can, 1999).

İnsan kendi oranını kendisi ile aynı düzeyde saydığı insanların oranlarıyla karşılaştırır. Algıladığı her eşitsiz durum, eşitsizliği giderecek davranışı göstermesi ile sonuçlanır. Burada vurgulanması gereken husus; eşitsizlik konusunda, oranlar arasında gerçekten bir fark olup olmadığı değil, karşılaştırmayı yapan insanın algılayış biçimidir. Eşitsizliği giderecek davranışlar ise; gayretin değiştirilmesi (etkinlik), sonucun değiştirilmesi (ödül), gayret ve sonuç tanımlarının değiştirilmesi, iş terk etme (devamsızlık, istifa) başkalarının gayretlerini azaltmaya zorlama, karşılaştırma kriterlerini değiştirme olarak sayılabilir. (Koçel, 2001) .



### 2.2.2.5. Locke'un Amaç(Hedef) Teorisi

Bu motivasyon teorisine göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirler. Ana fikri ise kişilerin belirledikleri amaçların ulaşılabilirlik dereceleridir.

Teorisyen Locke; amacın, belirli bir işin nesnesi olduğunu ifade eder. Örneğin; günde 10 km. yol asfaltlamak veya 10 ton mal üretmek birer amaçtır. Belirlenmiş amaçlar, zorluk dereceleri ne kadar yüksek olursa olsun o derecede yüksek performans sağlarlar.

Amaç belirlemenin üç özelliği vardır: Belirginlik, güçlük ve yoğunluk. Belirginlik, amacın sayısal ölçü değeridir. Güçlük, amaca ulaşabilme yeterliliğidir. Yoğunluk ise amaca nasıl ulaşılacağıni belirlemektir.

Amaç belirleme beş aşamada gerçekleşir.

İlk aşama; imkanlar açısından amaç belirlemeye hazır olmanın anlaşılması devresidir.

İkinci aşama; çalışanların iletişim, eğitim, hareket planları yolu ile amaç belirlemeye hazırlanması devresidir.

Üçüncü aşama; yöneticilerin ve çalışanların amaçları özelliklerini belirleme ve anlama devresidir.

Dördüncü aşama; belirlenen amaçlar için gözden geçirme ve düzeltmelerin yapılma devresidir.

Beşinci aşama ise; Belirlenmiş amaçların başarıya ulaşma derecelerini kontrol için son bir gözden geçirme devresidir (Can,1999).

Çalışanlar amaçlarını benimsemişlerse; zor ama ulaşılabilir amaçlar kolay amaçlara göre daha yüksek motivasyon dereceleri sağlarlar ve bunun sonunda bireylerin performansları artar. Söz konusu amaçlar, yöneticilerin talimatlarıyla değil de çalışanların katılımlarıyla belirlenmişse motive etme ve performans artırma özellikleri daha fazla olacaktır. Amaç belirlemenin yanında, performansları ile uygun olarak, zamanlaması optimal olan ve objektif özellikte bir geri bildirim alan çalışanlar, almayan çalışanlara göre daha yüksek seviyelerde tatmin olacaklardır (Tevrüz, 1999).

Motivasyon teorilerinden, kapsam teorileri yöneticiye, çalışanların ihtiyaçlarını tatmin etmek amacıyla yönelik bir örgüt iklimi hazırlanmasının statik şartlarına işaret ederken, süreç teorileri bireylerin ihtiyaçlarını ve davranışlarını etkileyen karmaşık zihinsel süreçleri açıklayarak yöneticiye daha dinamik bir çerçeve sunmaktadır. İçsel ödüller doğrudan motivasyon yükselmesine etki yapar. Bu arada ödüllerin adaletli olup olmadıklarını karşılaştıran birey, adalet olduğu sonucunu algılayarsa, motivasyona yine olumlu katkı gelmektedir (Altuğ, 1997).

Motivasyon konusunda yukarıda açıklanan teorilerin, hedefleri ve motivasyon konusuna yaptıkları katkılar ise şöyle toparlanabilir:

**TABLO 2.1**  
**Motivasyon Teorileri**

TEORİ	HEDEFİ VE KATKISI
İhtiyaçlar Hiyerarşisi	İnsan, sahip olduğu, belirli sıradaki ihtiyaçlarını tatmin edecek davranışları gösterir.
Hijyen	İhtiyaçlar yine motivasyonun temel faktörlerindedir fakat bazıları motive etmez sadece motivasyon için gerekli ortama katkı sağlarlar.
Başarı İhtiyacı	Kişinin başarıya olan isteği ne kadar fazla olursa performansı da o kadar fazla olur.
ERG	İnsan sıra halindeki ihtiyaçlarını tatmine çalışır. (İhtiyaçlar arasında kesin sıra yoktur.)
Mc Gregor'un X ve Y Kuramı *	Yöneticiler insanları X ya da Y kuramından birini benimseyerek yönlendirir.
Olgunluk Kuramı *	İnsanlar çocukken olgun değildir zaman içinde olgunlaşırlar. Olgunlaşmamış insan pasif, yeteneği sınırlı kişidir. Olgunlaştıkça bağımsızlaşılır.
Bekleyiş ( V )	İnsan işi ilgilendiren ödüllere değer biçer ve gayreti ile ödül arasında ilişki olduğunu bilerek hareket eder.
Bekleyiş ( L & P )	Ana nokta gayret-ödül ilişkisidir fakat kişi kendi ödülü ile başkalarınınkini arasında eşitlik olmasını bekler.
Davranış Şartlandırma	Ödül ya da ceza kullanılarak davranışların sürdürülmesi, durdurulması, kuvvetlendirilmesi veya zayıflatılması amaçlanır.
Eşitlik	İnsanlar çabaları sonucu elde ettikleri sonuçlar ile başkalarınınkini karşılaştırma eğilimindedir.
Amaç	İnsanların motivasyon ve performans dereceleri sahip oldukları amaçlarının ulaşılabilirliğine bağlıdır.

\* Tez hazırlayanın notu

(Koçel, 2001)

### 2.3. Okul Motivasyonunu Kavramı

Her eğitimci motivasyon konusuna duyarlı olmak zorundadır. Eğitim sistemimizin genç insanları gelecek yüzyılın zorluk ve beklentilerine yeterince hazırlaması isteniyorsa, öğrenci, öğretmen, ebeveyn, okul yöneticileri ve toplumun diğer üyelerinin bu özelliğe sahip olması gerekir.

Farklı bireylerin veya gruplarının motivasyon üretim ve uygulayışı elbette büyük ölçüde değişir. Öğrenciler öğrenmek için, ebeveynler çocuklarının eğitimsel gelişimini izlemek için, öğretmenler daha iyi eğitimci olabilmek için ve okul yöneticileri okullarının her yönden iyileşmeyi sürdürdüğünü garantilemek için motivasyona muhtaçtır.

Son iki çeyrek yüzyılda pek çok önemli araştırmalar yapıldığı halde, motivasyon hakkında halen bilmediğimiz çok şey vardır. Aslında hepimiz motivasyona bir şekilde sahip olarak motivasyon kavramını tanıdığımız için bu bir sır olarak kalmaktadır. Fakat hepimiz motivasyonu farklı zamanlarda, farklı derecelerde, farklı şekillerde ve farklı bağlamlarda gösteririz. Okul yöneticisinin görevinin bir parçası, eğitim sürecinde yer alan tüm farklı bireyler arasındaki motivasyonu keşfetmek ve desteklemektir. Motivasyon her düzeyde korunmalı, artırılmalı, ödüllendirilmelidir. Ne var ki yöneticiler kendi motivasyonlarını da unutmamalıdır. Onlar da çevrelerindeki gibi engellere, kopukluklara ve bazen evrensel bir kayıtsızlık gibi görünen şeylere karşı motivasyonlarını koruyacak yollar bulmalıdırlar.

Eğitmcilerin genç insanların öğrenme motivasyonunu uyandırmak ve korumak için kullanacağı birçok başka yöntem vardır. Eğitimcilerin karşılaştığı en büyük güçlük, bu yöntemleri keşfetmek ve eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline getirmektir (Renchler, 1992).

Motivasyonu sağlayan en büyük etken başarıdır, başarıyı elde eden öğrenci bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenme yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. İşte bu motivasyon, onu yeni başarılarla götürecektir. Bu durumda öğretmen öğrencileri kazanmaya çalışmalı, öğrencilerin farklılıklarını fark edebilmeli, sınıftaki düzeyi belirlemeli ve başarının kapısını açmalıdır (Başar, 2003).

Okul motivasyonu kavramı, öğrenme isteği geliştirilmesinin önemiyle ilgili araştırmalarda, okuldan uzaklaşma, okulu terk etme, başarısızlığın nedenleri araştırmalarında, kimi zaman da okul kültürü, gibi bir araştırmanın konusu kapsamında ele alınır.

Öğrencilerin iyi akademik başarı elde etmesini sağlamak üzere motive edilmesi öğretmenler ve ebeveynler için gündem günde zorlaşan bir görev haline gelmektedir. Ebeveyn ve öğretmenler sürekli olarak çocukları gerçekten neyin motive ettiğini anlamaya çalışmaktadır. Bazı öğrenciler öğrenmeye istekli iken diğerlerinin ilham almaya, biraz zorlanmaya ve teşvik edilmeye ihtiyacı vardır. Erickson'a göre (1978), sınıf ortamında etkin öğrenim, öğretmenin kendi öğrencilerinin ilgisini sürdürme yeteneğine bağlıdır. Atherley (2002), "kişinin aldığı görevle dıştan gelen baskılar sonucu değil, sadece kendi istediği için ilgilendiği, verilen görevin zorluk derecesi makul düzeyde olduğu ve yeterli seçenek bulunduğu zaman" motivasyonun en üst seviyeye çıktığını ifade eder. Bligh(1971)' e göre motivasyon genellikle kişinin ilgisini uyandıran ve belli bir davranışı destekleyen şey olarak anlaşılmaktadır. Bligh ayrıca öğrencinin çalışmaya ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu pek çok faktör etkilediğini ifade eder: konuya ilgi, konunun yararlı olduğunu düşünme, genel olarak başarı arzusu, kendine güven ve onur ile birlikte sabır ve sebat (Aktaran: Collins ve Pullen, 2005).

## **2.4. Motivasyon Türleri**

### **2.4.1. Birincil ve İkincil Güdüler**

Güdüler, birincil ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birincil güdüler, biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Birincil güdüler bütün canlılarda gözlenebilir. Birincil güdülerin bazıları açlık, susuzluk gibi, vücutta bilinen bazı fizyolojik değişikliklerden kaynaklanır ve bunlar öğrenilmemiş güdülerdir.

## 2.4.2. Durumluk Ve Sürekli Güdüler

Güdüler sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumluk güdü, belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli güdü ise kalıcıdır. Örneğin, Türkçe dersini sevmeyen fakat sınava gireceği için Türkçe dersi çalışan bir öğrencinin Türkçe öğrenmeyle ilgili güdüsü durumluktur. Türkçe'ye ilgi duyan, dersini çalışan ve bu alanı öğrenmek için Türkçe çalışan bir öğrencinin güdüsü ise sürekli dir.

## 2.4.3. İçsel Ve Dışsal Güdüler

Bireyin ihtiyacı karşılandığında, başarı güdüsü açısından başarıya uğratıldığında bir doyum elde eder. Doyum güdülenmesinin kaynağını oluşturur. Birey doyum elde etmek için işi başarmak istiyorsa, bu bir içsel güdülenmedir. Bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle öğrenci için özendirici hedefler seçilerek ya da pekiştireçler kullanılarak geliştirilirse bu durumda güdülenme dışsaldır. Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkar. Örneğin, annesinin “yemeğini yemezsen oyun oynayamazsın” demesi üzerine yemeğini yemeye başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Bu çocuğun güdülenmesine yol açan etken yemek yemeyi seviyor olması değil, oyun oynamak için yemeği araç olarak kullanmasıdır.

İçsel güdü ise, kişinin içinden gelen etkilere örneğin ilgi, merak, ihtiyaç vb. ortaya çıkar. Örneğin, matematiğe ilgi duyan bir çocuk ona “yap” denmeden, kendisi istediği için matematik çalışıyorsa içsel olarak güdülenmiştir (Ercan, 2000).

Dıştan güdülenmeyi sağlayan ödüllendirme türleri arasında hediye, not, tanınma, etiketler ve yemek gibi unsurlar sayılabilir. Bu tür motivasyon yöntemi yıllardır okullarda kullanılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin belli bir şekilde görevleri yapmalarını ve hareket etmelerini sağlamak için onlara rüşvet verirler. Öğretmenler hedefleri koyar ve öğrenciler de bir çeşit ödül kazanmak için bu

hedeflere ulaşmaya çalışır. Öğrenciler öğretmenlerin koyduğu kurallara göre hareket etme ve onları takip etme konusunda isteklidirler çünkü sonucunda bir mükâfat ya da karşılık vardır. Öğretmenin onlara öğretmek istediği bilgiyi öğrenciler akla yakın ödüllere giden bir yol olarak görmeyi öğrenirler. Diğer akla yakın ödüller arasında sınıf imtiyazları, rehberlik etme, bilgisayar zamanı, boş zaman ve öğretmenle bir öğle yemeği gibi şeyler sayılabilir. Bazı maddi olmayan ödüllere arasında ise övme, el sıkışma, beşlik çakma ve gülümseme gibi örnekler yer alabilir.

İçsel motivasyon bir beceriyi geliştirirken bunu yalnız kendi tatmini için iyi yapma dürtüsüyle hareket eden bir öğrencinin içinden kaynaklanır ki bu durumda öğrenme daha anlamlı ve daha kalıcıdır.” Bu tür bir motivasyonda keşfetmenin heyecanını, merakın tatminini ve başarıya duygusunu görmek mümkündür. İçsel bir şekilde motive olmuş öğrenciler ödevlerini ilginç ve eğlenceli buldukları için yaparlar. Yine bu tür öğrenciler kendi sorularını üretebilir ve kendi bilgi birikimlerini oluşturabilirler, bir yandan da daha uzun süreler için bilgiyi saklarlar. Dış ödül olmaksızın bir aktiviteye katılan öğrenci muhtemelen öğrenme eyleminden en çok keyif alan kişidir (Atherley, 2002).

#### **2.4.3.1. İç Motivasyonun Önemi**

Öğrenciler içten gelen bir şekilde motive oldukları zaman daha fazla çaba gerektiren ve onların bilgiyi daha derinden işlemelerini sağlayan stratejiler kullanırlar. Condry ve Chambers (1978), öğrencilerin kompleks zihinsel ödevlerle karşılaştıkları zaman içten gelen şekilde yönelenlerin dışsal etkenlerce motive olanlara nazaran daha mantıklı bilgi toplama ve karar verme stratejileri kullandıklarını keşfetmişlerdir. İçsel yönelme ile harekete geçen öğrenciler ayrıca makul ölçüde zorlu görevleri tercih etmeye eğilimli iken dışsal etkenlerce yönelme içinde olanlar zorluk derecesi düşük ödevlere yönelirler. Dışsal olarak motive olan öğrenciler en büyük ödülü elde etmek için gerekli çabanın en asgari düzeyini harcamaya meyillidirler. Eğitimle ilgili her aktivite içsel bir şekilde motive edici olmasa ya da belki böyle bir zorunluluk olmasa da

bu ulaştığımız sonuçlar göstermiştir ki öğretmenler var olan içsel motivasyona yatırım yaptıkları zaman pek çok potansiyel yarar ortaya çıkmaktadır (Akt: Lumsden, 1994).

Stipek (1988), öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duyduğu iç motivasyonun derecesini arttırmanın önemini uygular. Her ne kadar dış ödül sistemlerinin ortadan kaldırılmasını savunmasa da iç motivasyonu arttırmak için pek çok yol olduğuna ve bunun birçok yarar getireceğine inanır. Otonomi fikri kişinin kendi kararlarını verdiğine inanmak gereksinimidir. Kişiler kendi istedikleri aktivitelere katıldıklarına inanmak isterler. Cezadan kaçınmak ya da dıştan gelen bir ödül kazanmaktansa öyle istediklerinden dolayı olması fikri kişileri motive eder. İçselleşmiş motivasyon ise öğrencilerin dışsal zorlama yokluğunda dahi akademik çalışmaya değer vermeyi öğrenmelerinden kaynaklanır.

Stipek (1988), içsel motivasyonu geliştiren bazı tekniklerden bahseder ancak günümüz okullarında ve sınıflarında bu tekniklere pek rastlanmadığına da değinir.

Öğrenciler olumsuz dışsal değerlendirmenin tehdidi baskın olmadığında ve dikkatleri görevi yerine getirmek için dışsal nedenlere dayanmadığında, zaten kendiliklerinden çalışmaya motivedirler. Ayrıca kendi başarılarının sorumluluğunu üstlenebildiklerinde daha fazla gurur duyacaklardır ve böylelikle görevleriyle daha içtenlikle ilgileneceklerdir. Öğrencilere seçim hakkı tanımak okuldaki görevlerinde içten ilgilerini arttırır ve iş sahalarında ve daha üst sınıflara geçtiklerinde başarılı olmaları için şart olan kendini yönetme yeteneklerini kazanmalarını sağlar. Eğer çocuklara her zaman neyi nasıl ve ne zaman yapmaları gerektiği dayatılırsa otonomi ve sorumluluk duygularını geliştirmeleri imkânsızdır. Stipek (1988), akademik öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu geliştirmek için sınıfta yapıcı bir dil kullanımını başarı değerlendirmelerinin gerçekçi beklentilere dayandırılmasını, verilen ödevlerin belli bir ölçüde zor tutulmasını ve işbirliğine dayalı öğrenme yapılarının oluşturulmasını tavsiye eder (Akt: Renchler, 1992).

## 2.5. Okul Motivasyonu İlgili Bazı Güncel Teoriler

Motivasyon konusunda çalışan uzmanlar kendi bakış açılarına göre farklı şekilde teorileri sınıflandırmaktadırlar. Renchler'in yorumuna göre okul motivasyonu üç açıdan ele alınabilir:

### 2.5.1. Kişisel Bir Özellik Olarak Motivasyon

Maehr ve Braskamp (1986)'a göre McClelland ve meslektaşları yüksek düzeyde motive olan kişilikleri gösteren özellikler tanımaya yardımcı olacak olan prosedürler planlayarak motivasyon incelemesini sistematize etmek için yola koyulmuşlardır. McClelland (1961)'in araştırmasının bir bölümünde başarıya davranışına bağlı olan motive edici faktörlerin tanımlanmasına çalışılmıştır. Edinilen bulgulara göre bazı bireyler başarılı olma arzularıyla tanınırlar. Yani bu bireylerin kendilerini "başaranlar" olarak tanımlatan belirli davranış özellikleri vardır. Bu özelliğin kaynağı eğitimciler için özel bir öneme sahiptir ve bu araştırmada konu edilmiştir (Akt:Renchler, 1992).

McClelland değişik toplumlar ve kültürlerdeki çocuk yetiştirme uygulamalarının farklılıklarının bireylerin motivasyon gelişimindeki farklılıkları gerekçelendirip gerekçelendirmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda "bağımsızlık eğitimi vurgulayan çocuk yetiştirme uygulamalarını başarıya motivasyonu yüksek olan insanlar ortaya çıkardığını" görmüştür (Akt: Maehr ve Braskamp 1986).

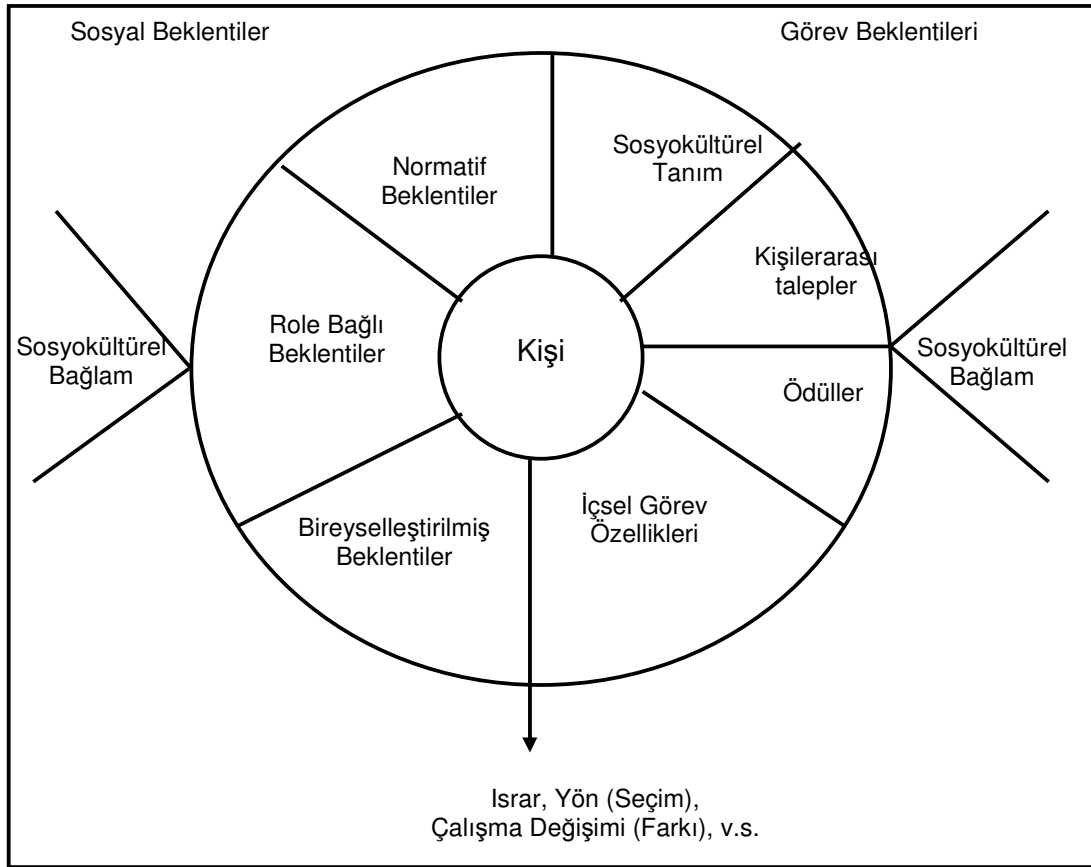
McClelland aynı zamanda gruplar veya örgütler içerisinde bireylerin gösterdiği güç motivasyonu ve beğeni motivasyonunun ağırlığını da incelemiştir. Güç motivasyonu, en parlak olan veya başarılı olması en çok beklenen yarışmacı ruhlu öğrenciler tarafından sergilenir. Beğeni motivasyonu ise sosyal bağlamlarda, onaylanma arzusuna karşılık olarak gösterilir (Akt: Renchler, 1992).



## 2.5.2. Durumlara Yönelik Motivasyon

Maehr ve Braskamp (1986) belli bağlamlara veya durumlara karşı gösterilen motivasyonla ilgili bir araştırma yazılarında McClelland'ın "motivasyonun nedeni olarak kişiliğe odaklanmak" anlayışına alternatif olarak "denge perspektifi" anlayışını ortaya atarlar. Maehr ve Braskamp sonuç olarak "belki de biz sandığımızdan çok, bizden beklendiği gibi görevlerimizin gerektirdiği ve büyüklerimizin istediği gibi davranırız" derler.

Motivasyonu etkileyen durumları inceleyen bir ana hat çalışması şekil 2.5'te görülmektedir.



Şekil 2.5. Motivasyonu Etkileyen Durumsal Bağlamsal Etmenler Modeli  
Görev Beklentileri (Maehr ve Braskamp 1986)

Şekil 2.5'teki bölümlerden bazıları okul ortamlarında önemlidir. Normatif beklentiler tüm grup üyeleri için geçerlidir; her bir üyeden grubun yerleşik normlarına uyması beklenir. Böyle beklentiler aile, kulüpler ve okullar gibi en temel sosyal birimlerde kendini gösterebilir. Bireyler bu sosyal gruplar tarafından çok erken yaşlarda etkilenmeye başladıklarından neyin başarmaya değer olduğu ve nasıl başarılacağı hakkında temel eğilimler kazanabilirler (Renchler, 1992) .

Şekildeki kişiler arası beklentiler de önemlidir. İşbirlikçi öğrenme üzerine yapılan araştırmalar sık sık bireylerin farklı eğitim ortamlarına farklı tepkiler verdiklerini göstermiştir. Bazı öğrenciler işbirliği ortamında daha iyi öğrenirken diğerleri yalnız çalışırken başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına ve tercihlerine en iyi uyan farklı yolları barındıran okullar büyük ihtimalle daha yüksek sayıda motive olmuş öğrencilere sahip olacaklardır.

Netice olarak öğrenmenin ödüllerin problem çözme şeklini aldığı okullarda öğrencilerin motivasyon düzeyleri yükselecektir.

Sosyo-kültürel tanımla kastedilenlerden biri de bir bireyin bulunduğu sosyal veya kültürel grubun belli bir hedefi ya da görevi destekleme derecesidir. Bu bağlamda akademik başarının vurgulandığı ve ödüllendirildiği okullar doğal olarak daha yüksek düzeyde motive olmuş öğrencilere sahip olacaklardır.

Ödüller adındaki bir başka kategori okullardaki motivasyon çalışmasının merkezindedir. Pek çok öğrenci için notlar önemli bir ödüldür. Ancak notların bir ödül ya da ceza şeklini alması öğrenci motivasyonuna uzun süren bir etkide bulunabilir. Maehr ve Braskamp (1986)'ın deyimiyle "farklı durumlarda doğal olarak farklı ödüller çağırır ve bu ödüllerin planlandığı, sunulduğu durumlar önemlidir" (Akt: Renchler, 1992).

### **2.5.3. Motivasyon ve Benlik Kavramı**

Motivasyon teorisini etkileyen bir başka inceleme alanı da motivasyonun bilişsellikle olan ilişkisidir. Bir kişinin bir göreve verdiği karşılık ve bunu

başarmak içine gereken enerji ve zamanı harcama kararı o kişinin o andaki düşüncelerini ve geçmiş tecrübelerinin karmaşık bir etkileşimine bağlıdır (Renchler, 1992).

Maehr ve Simmonds “başarı motivasyonunun kişinin sadece kendisiyle ilgili olabileceği de unutulmamalıdır” derler. Yaptıkları araştırmada motivasyonu pozitif ya da negatif yönde etkileyen etkenlerin disiplinler arası tartışmasını teşvik etmek ve Ben’i (self) de içerecek şekilde tartışmayı genişletmek amacıyla motivasyonu sadece bu açıdan ele almayı hedeflemektedirler.

Sonuç olarak motivasyon kavramının, amacın önemiyle birlikte algılanmış seçeneklerini de vurgulayan bir karar teorisi modelinde en iyi şekilde göz önüne alınacağı noktasına ulaşmışlardır. Motivasyon araştırmaları çoğu kez ben-kavramı veya kendi kendine yarar sağlama gibi ve ihtiyaç ya da hedefe binaen tek bir değişkeni esas olarak ele alır ve kompleks değişkenleri kapsayan bir model üzerinde durmaz. Aynı zamanda motivasyon nadir olarak bir süreç olarak düşünülür. Motivasyonu yalnızca ihtiyaç, dürtü, saik ya da değerler açısından değil, daha ziyade sosyal bilişsel değişkenler açısından inceledikleri için günümüzde bu teori farklı ve daha aşikâr ilintiye sahiptir. Son yıllarda ilgi toplayan motivasyonla ilgili ben (benlik) ve amaç gibi iki kavramın sadece nasıl birbirine bağlı olduğunu değil aynı zamanda diğer sosyal bilişsel süreçlerden ayrı düşünülmemeyeceğini göstermiş olduklarını ifade ederler (Maehr ve Simmonds, 2004)

Maehr ve Braskamp(1986), benlik konusunu motivasyona ilişkin yönlerini ele alırken benlik kavramının önemli bir rol oynadığı üç alandan söz etmişlerdir. Bu üç alan öz tutarlılık, öz güven ve özkararlılıktır (Aktaran: Renchler, 1992).

### **2.5.3.1. Öz Tutarlılık**

Bu kavram bir bireyin kendi hakkındaki benlik imajıyla uygun bir tutum göstermesini içerir. Benlik imajı bir kez oluşturulduğunda birey dış şartların, bu benlik imajını güçlendirecek şekilde hareket ettiğini algılamaya başlar.

Bir kişinin hayatında özellikle belirli kritik dönemlerde önemli olan diğer kişilerin fikirleri önemli olduğundan benlik imajı, bireyin gelişiminin ilk basamaklarında oluşturulur ve aşılması çok zor olabilir. Bu bir öğrencinin “başarısız” olarak damgalandığı bir tecrübeyle şekillenen bir benlik imajıyla tutarlı olmak adına motive olmamış gibi görünen aynı öğrencinin bulunabileceği eğitim ortamlarında kendini açıkça gösterir.

Maehr ve Braskamp (1986), insanların düşüncelerini başlarına gelenlerle şekillendirmeye çalıştıklarını ifade ederler. Onlara göre düşüncedeki tutarsızlıklar motive edicidir. Belli zamanlarda belli miktarda tutarsızlık hoş görülebilir. Ancak bunun bir sınırı vardır.

### **2.5.3.2. Özgüven**

Araştırmacılar, başarı ediniminde ve belirli ödevleri yapmaya motive olmakta bir insanın özgüven algısının önemli bir değişken olduğu fikrini sık sık doğrulamışlardır. Bireyler başarı ya da başarısızlık olasılıkları hakkında özgüven düzeylerine göre değişen fikirler geliştirirler.

Weiner'in yaptığı deneyler özgüveni düşük olan bireylerin bir görevi başardıklarında bunu kendi yeteneklerinden ziyade görevin zor olmamasına ya da şansa atfettiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan özgüveni yüksek olan bireyler görevi başarıyla tamamlamalarını kendi yeteneklerine yormuşlardır.

Benlik imajının bir uzantısı olan özgüven düzeyleri, genellikle bir insanın gelişiminin ilk basamaklarında oturtulur. Araştırmalar ayrıca bir bireyin özgüvenini şekillendirmede kendi için olan diğer kişilerin de son derece ciddi rol oynadıklarını göstermiştir.

### **2.5.3.3. Özkararlılık**

Özkararlılık üzerine yapılan son çalışmalar (deChamrs1984, Deci1980, Hackman ve Oldham 1980), bireylerin davranış göstermeye motive olmalarından önce bir durum üzerinde kontrol ya da sahiplik duygularını

oluşturmanın önemine işaret etmiştir. Bir okul ortamında öğrenciler arasında motivasyonu yaratabilmede özkararlılık duyumunun da gayet önemli bir öge olduğu göz önünde tutulmalıdır (Aktaran: Renchler, 1992).

Anderman ve Midgley (1998) öğrenci motivasyonunu zenginleştirmek için ortaokul öğretmen ve öğrencilerine genel hatlarıyla bazı önerilerde bulunmakta ve eğitimciler için özel bir öneme sahip olan üç teoriyi ele almaktadırlar:

#### **2.5.4. Atfetme Teorisi**

Vurgulanması gereken ilk nokta öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini algılayışlarının, bu deneyimlerinin gerçek objektif değerinden çok daha fazla motivasyonlarını etkilediğidir. Örneğin belirli bir konu alanındaki başarılı bir geçmişin genellikle bir kişiyi bu alanda sebat etmeye yönelttiği varsayılır. Ne var ki Wainer (1985), bu varsayımın doğru olup olmadığını öğrencilerin başarılarını atfettikleri sebepler konusundaki inançlarının belirleyeceğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin başarısızlığı neye atfettikleri de motivasyon üzerinde önemli etkenlerdendir. Öğrencilerin okulda başarısız bir geçmişi oldukça denemeye devam etme motivasyonları azalır. Zayıf performanslarını, kontrolleri dışındaki etkenlere yoran öğrencilerin iyileşmeye dönük umut taşımaları ihtimali düşüktür. Buna karşı öğrenciler zayıf performanslarını önemli yetilerinin yokluğuna ya da verimsiz çalışma alışkanlıklarına yorarlarsa da geleceğe dönük sebat gösterme ihtimalleri artar. Bu noktada öğretmenlere düşen öğrencilerin akademik performansları konusundaki etkenleri neye yorduklarını anlamaktır. Öğretmenler öğretimsel uygulamalar yoluyla yeteneğin sabit ya da dönüştürülebilir olduğunu ve öğrencilerden beklentileri konusundaki eğilimlerini farkında olmadan iletebilirler (Aktaran: Grahan,1990) .

Atfetme teorisi; bizim önce nedenleri tayin etmek, çıkarmak üzere güdülendiğimizi, ikinci olarak bundan sonraki davranışlarımızı, çıkardığımız bu sebepler üzerine dayandırdığımızı ve üçüncü olarak da bütün bu süreçleri yönlendiren genel prensip ve kuralların olduğunu ileri sürmektedir. Teoriye göre bu süreçler gelişigüzel, karışık ve tahmin edilemez değillerdir. Anlayabileceğimiz bir şekilde kanunsal ve düzenlidirler.

Atfetme Teorisinin belkemiğini Heider'in sağduyu psikolojisi (common sense psychology), Jones ve Davis'in karşılıklı çıkarsama teorisi, Kelley'in birlikte değişme (covariation) ve nedensel şema teorileri, Schacter'in duygusal kararsızlık (emotional lability) kuramı, Bem'in benlik algısı (self-perception) ve Weiner'in başarıya motivasyonu olmak üzere altı farklı kuramsal gelenek şekillendirmektedir (Fiske & Taylor, 1985).

Bu çalışmanın konusu açısından Weiner'in "başarıya güdüsü" kavramı önemlidir. Weiner'e göre; başarıya gerektiren herhangi bir görevde veya işte, hedefimize eriştiğimizde (yani başarılı olduğumuzda) performansımızı yetenek, çaba, şans ve görev güçlüğü gibi dört temel etkenden birine yükleriz. Bu dört etken dört kararlılık, dört kontrol yeri bileşimi meydana getirir. Mesela bir sınavda başarılı olduğumuzda, bu başarıyı yeteneğimize atfedebiliriz. Yetenek, davranışın kararlı ve iç etkenidir. Ama eğer başarıya harcadığımız "çaba" ya atfedersek, bu sefer bir iç ve kararsız etkenden bahsetmiş oluruz. Yahut başarıya görevin kolaylığına atfedebiliriz, bu durumda başarıya nedenini kararlı bir dış etken olarak görürüz. Veya şans eseri başarıya ulaştığımızı söyleyebiliriz, bu durumda başarıya nedenini kararsız bir dış etken olarak görürüz. Görüldüğü gibi, başarı ve başarısızlığımızı iki tip nedene atfedilmektedir. Bunlar;

- 1- İç sebepler- Dış sebepler

- 2- Kararlı sebepler- Kararsız sebeplerdir.

Weiner ve arkadaşları davranışlarımızı atfettiğimiz sebeplerin bundan sonraki davranışlarımızı nasıl etkilediğini gösteren araştırmalar yapmışlardır. Örneğin başarı ve başarısızlığımızı atfetme tarzımızın ileride yapacağımız davranışlar üzerinde çok önemli etkileri olmaktadır. Belirli bir göreve başlarken, başarı derecemizle ilgili beklentilerimiz, bundan önce benzer şartlarda yaptığımız atıfların etkisini taşımaktadır. Eğer matematik sınavında başarısız olmuş ve bunun nedenini matematik yeteneğimizin olmadığına atfetmişseniz, bundan sonraki sınavda büyük bir ihtimalle başarısız olacağınızı beklersiniz. Ama eğer başarısızlığınızın şansınızın kötü gitmesine bağlamışsanız, gelecek sınavda yine başarısız olacağınızı bekleme ihtimaliniz daha azdır.

Görüldüğü gibi bu iki farklı atfetme şekli hayatımızda önemli roller oynayabilmektedir. Eğer, bir faaliyete ilk girişiminizde uğradığınız başarısızlığın

yeteneksizliğinizden ileri geldiğine inanmışsanız, bu faaliyeti bir daha denemeyebilirsiniz. Ama bunu sadece kötü bir şansın sonucu olarak görmüşseniz, tekrar çaba sarf etmeye ve gelecekte şansınızın iyi olacağına inanmaya devam edebilirsiniz (Arık, 1996).

#### **2.5.4.1. Başarma Güdüsü- Akademik Başarı ve Atfetme**

Başarma güdüsü (Achievement Motive) kavramını inceleyen Weiner; yüksek başarıma güdüsüne sahip olan bireylerin, görevlerini tamamlamak için çok çaba sarf edip, çok çalıştıklarını, düşük seviyede başarıma güdüsü olanların ise başarıyı gerektiren görevlerden kaçındıklarını belirtmiştir. Atfetme teorisine dayanılarak yapılan analizlere göre bunun açıklaması şöyledir: “Yüksek veya düşük seviyede başarıma güdüsü olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarını farklı sebeplere atfederler”. Aslında, atfetme teorisine göre başarmayı gerektiren görevlere girişme veya bunlardan kaçınma eğilimi, geçmiş hayat tecrübelerimizle ilgili olarak ne düşündüğümüze ve bu tecrübeleri nasıl algılayıp yorumladığımızımıza bağlıdır. İki birey aynı hayat tecrübesini geçirebilirler, fakat bu tecrübeleri çok farklı bir şekilde yorumlayabilirler veya bu tecrübelere çok farklı nitelikler, değerler yükleyebilirler. Bu yorumlama tarzındaki farklılık da ilerideki davranışlarını etkiler (Arık, 1996).

#### **2.5.5. Hedef Teorisi**

Atfetme teorisi öğrencilerin başarıları ve başarısızlıklarını yordukları nedenlere odaklanırken, hedef teorisi öğrencilerin başarıma için algıladıkları nedenlere ve amaçlara odaklanır. Farklı araştırmacılar yapıları kısmen farklı olarak açıklasa da genel olarak iki temel hedefe yönelme söz konusudur. Bunlar görev hedefleri ve yetenek hedefleridir. Bir görev hedefine yönelme, başarmanın amacının kişisel gelişim ve anlama olduğu inancını simgeler. Bir görev hedefine yönelme eğilimi olan öğrenciler yetenekleri ve bilgiyi elde etme de kendi ilerleyişlerine odaklanırlar ve başarıyı bu bağlamda tanımlarlar. Bir

yetenek hedefine yönelenler ise başarmanın amacının yeteneği göstermek olduğunu ya da alternatif olarak yetenek yoksunluğunu gizlemek inancını simgeler. Yetenek hedefine yönelen öğrenciler, rekabetçi görünmeye eğilimlidirler. Bu da genellikle başkalarıyla kıyaslama yaparak olur ve başarı da buna göre tanımlanır. Öğrencilerin hedefe yönelme eğilimleri üzerine yapılan araştırmalar genellikle görev hedeflerini edinmenin yetenek hedeflerinden daha etkin olduğunu gösterir, zira bu gerektiğinde yardım istemeyi gerektirir ve benlik hakkında daha olumlu duyguları içermektedir (Anderman ve Maehr, 1994).

Bir görev hedefi yönelimi edinmek eğer öğrenciler için olumlu eğitimsel sonuçlar getiriyorsa bu durumda böyle bir yönelimin nasıl destekleneceği sorusu ortaya çıkmaktadır. Son çalışmalar sınıflarda ve okullarda uygulanan politikaların öğrencilerin hedef yönelimini etkilediğini göstermektedir. Ortaokullarda hedefe odaklanmaya geçiş için aşağıdaki adımlar önerilmektedir (Midgley ve Urdan, 1992):

1. Standart testlerin aşırı kullanımından, yeteneğe, ilgiye, konuya ve öğrenci tercihi ile grupların sık sık yeniden yapılanmasına göre gruplama;
2. Sınırlı kazananları bulunan yarışmalardan işbirliğine dayalı geçiş;
3. Test bulgularını kıyaslama temeli olarak kullanmaktan uzaklaşmak;
4. Notları açıkça teşhirinden uzaklaşarak geliştirmeye ve iyileştirmeye yönelik notlamaya geçiş ve öğrencileri not belirleme işlemine dahil etmek;
5. Yüksek notlara onur sınırlamaları koymaktan ve övgünün aşırı kullanımından (özellikle kolay görevler için) ilerlemeye yönelik gelişmenin dikkate alınmasına ve öğrenmek için öğrenme anlayışına vurgu;
6. Yöneticiler ve öğretmenler tarafından verilen kararlardan öğrencilerin seçim yapma hakkına fırsat tanımaya geçiş;
7. Tematik yaklaşımlarda departman bazlı eğilim ve yanıtları öğrenimin bir parçası olarak görmek ve öğrencileri akademik riskler almaya yüreklendirmek;
8. Ders kitaplarının ve çalışma notlarının aşırı kullanımından, ezberden, bağlamdan soyutlanmış gerçeklerden uzaklaşarak problem çözmeyi ve anlamayı teşvik edecek ilginç ödevler hazırlamaya geçiş;
9. Öğretmen merkezli programlardan akran destekli öğretime geçiş.



### 2.5.6. Özkararlılık Teorisi

Ortaokul eğitimcileri adına özel bir önem taşıyan bir üçüncü motivasyonel teori de özkararlılık teorisidir (Deci & Ryan, 1985). Bu teori, öğrencilerin üç ihtiyaç kategorisine sahip olduğunu iddia eder: Bunlar, rekabet duygusu, başkaları ile ilişkide olma ve otonomi ihtiyacıdır. Rekabet, nasıl farklı sonuçları ortaya çıkarabileceğini anlamayı ve buna inanmayı içerir. Başkalarıyla ilişkide olma, sosyal grupta diğerleri ile tatmin edici bağlar geliştirmeyi içerir. Otonomi ise kendi aksiyonlarını başlatmayı ve düzenlemeyi içerir. Özkararlılık teorisindeki araştırmanın odak noktası bu üç ihtiyacın en çok sonucusundadır. Sınıf içi ortamda otonomi ihtiyaçları sınıfta karar yapma mekanizmasında bir oranda öğrenci seçimine yer vermek yoluyla karşılanabilir. Artan bilişsel yeteneklerle ve gelişen kimlik duygularıyla ele alındıklarında bir otonomi duygusu ergenler için özellikle önemli olabilir. Bu aşamadaki öğrenciler karar üretimi sürecine katılmak istediklerini söylerler. Ne yazık ki araştırmalar ortaokuldaki öğrencileri ilkokulda olduğundan daha az bu fırsatı yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Midgley ve Feldlaufer, 1987).

Deci, Vallerant, Pelletier ve Rayn (1991), öğrenci otonomisini destekleyen bağlamsal faktörleri özetlemişlerdir. Ne tip görevler alma ve bunlara ne kadar süre tanınmasındaki seçimler öğrencilerin özkararlılık duyguları ile ilişkilidir. Buna karşın dış ödüllerin kullanımı ve değerlendirmelere yapılan vurgu özkararlılık duygusunu zedelemekte ve içsel motivasyonda düşüşe yol açmaktadır. Eğitimcilerin farkına varması gereken gerçek, öğrenci otonomisini desteklemenin, öğrencilerin davranışlarının öğretmenin kontrolünden çıkması olmadığıdır. Bir arkadaşla ya da yalnız seçim yapmak gibi küçük fırsatlar bile öğrencilerin özkararlılık duygusunu yükseltebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi çalışmalarını düzenlemedeki ilk girişimlerinin her zaman başarılı sonuç vermeyebileceğini kabul etmek de önemlidir. Karar verme ve zaman kontrolü süreçlerinin iyileştirilmesi bolca uygulama gerektirir. Öğretmenler öğrencilerine seçenekler sunarak yardımcı olabilirler (Anderman ve Midgley, 1998).

## 2.6. Okul Motivasyonunun Boyutları

Ebeveyn desteği ve akran etkisi gibi dışsal faktörlere ek olarak, başarıma arzusu ve rekabetçilik gibi kişinin içsel faktörleri de bir öğrencinin öğrenmeye kendini vermesinde önemli rol oynar.

Bir bireyin kişisel yatırımını (ya da motivasyonunu) belirlemede üç temel boyut ele alınmaktadır. İlki benlik algısıdır. Benlik algısı, rekabet, otonomi ve amaç algıları gibi içeriklerden oluşur. İkinci olarak kişisel değer yargıları devreye girer. Bu, bir insanın belli bir durumda neyi başarı neyi başarısızlık olarak tanımladığı anlamına gelir. Üçüncü içerik algılanan alternatiflerdir. Bundan kastedilen bir bireyin belirli bir durumda sosyo-kültürel normları çerçevesinde mevcut ve uygun olan davranışsal alternatifleridir. Bu üç etkenin her biri görevin dizaynı, kişisel tecrübe ve sosyo-kültürel bağlam gibi faktörler tarafından etkilenebilir. Boyutların her biri okul ortamlarındaki farklı kültürel gurupların farklı performanslarını ve motivasyonlarını yorumlamak ve açıklamak açısından önemlidir.

McInerney ve Sinclair (1992), okul motivasyonunun boyutlarını kültürler arası bir değerlendirmeyle incelemeyi hedefledikleri araştırmalarının sonucunda gruplar arasında doğrudan sayısal kıyaslamalar yapmak mümkün olmasa da bazı genellemeler yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Tüm gruplar için içsel motivasyon çok önemli bir madde olarak ortaya çıkmıştır. Tüm gruplar için hedef yönelimli motivasyon önemli bir madde olarak görülmüştür. Ancak hedef yöneliminin yapısı gruplara göre değişmiştir. Dışsal motivasyonun düşük düzeyli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Rekabet önemli bir etken olarak görülmemiştir. Grup lideri olmak arzusuyla kendini belli eden güç motivasyonu hiçbir grupta önemli bir madde olarak gözlemlenmemiştir (McInerney ve Sinclair, 1992).

### 2.6.1. Sosyal-Motivasyonel Süreçler

Çocuklar her gün okulda kişiler arası ilişkiler kurmak, sosyal kimlik ve aidiyet duygusu geliştirmek için çabalarlar bunun sonucunda öğretmen ve arkadaşları tarafından beğenilen davranışlar gösterdiklerinde ödüllendirilirler.

Büyük çoğunlukla bu sosyal çabalarını başarıyla sonuçlandırabilenler aynı zamanda en başarılı öğrenciler olurlar. Sınıf yaşamının bu sosyal boyutunun son zamanlarda fark edilmesiyle motivasyonun dinamikleri açısından sosyal-bilişsel işleyişleri ve kişiler arası ilişkileri anlamak önemli olmuştur (Wentzel, 1999).

Sosyal etkilerin motivasyon ve akademik performansı anlamakla ilgili olduğu fikri elbette ki yeni değildir. Ne var ki sınıf motivasyonundaki sosyal etilleri açıklayabilecek süreç ve mekanizmaları anlamak için araştırma gerekmektedir. Bu yüzden Wentzel 1999, “Sosyal Motivasyonel Süreçler ve Kişiler Arası İlişkiler: Okulda Motivasyonu Anlamak İçin Açılımlar” konulu makalesinde bu amaca yönelmiştir.

Bu makalede motivasyonel süreçler davranışı yönlendiren inançlar ve duygular olarak tanımlanmaktadır. En yaygın olarak incelenen motivasyonel inançlar kişisel hedefler, yetenek hakkındaki inançlar ve nedensellik ve kontrol hakkındaki inançlardır. Kişisel hedefler, insanların neden yaptıklarını belirler. Hedeflerin içeriği, belirli sonuçlara yönelik çabaları yönlendirir ve hedef standartları başarının kabul edilebilir düzeylerini tanımlar. İnsanların yetenekleri hakkındaki inançları da ne yapmayı seçtiklerini etkilemektedir. Bir kişinin gücüne inancı arttıkça hedef arayışına girme ihtimali de artar.

#### **2.6.1.1. Etki Modelleri**

Okulda belirli sosyal hedefler izleyen öğrencilerin akademik başarıya ulaştığına dair pek çok delil vardır. Wentzel, 1989’da yaptığı bir araştırmada, yüksek başarı gösterenlerin sık sık yeni şeyler öğrenmek, anlamak gibi bilişsel ve görev ilişkili hedefler peşinde koştuklarını bildirmişlerdir. Düşük başarılı öğrenciler ise bunun aksine sınıfın sosyal ve normatif standartlarına uymak için pek de sık hedef arayışına girmediklerini bildirmişlerdir. Bu düşük başarılı öğrenciler aynı zamanda eğlenmek ya da arkadaşlık kurmak gibi başka sosyal hedef tiplerini izlediklerini bildirmişlerdir. Wentzel (1999), araştırmasının sonucunda akademik ve sosyal hedefler arayışının sınıftaki çabanın belirgin ve bağımsız ön göstergeleri olduğunu ortaya koymuştur.

### **2.6.1.2. Gelişimsel Bir Perspektif**

Bu modele göre öğrencilerin sınıf içinde sosyal olarak değer verilen sonuçlar elde etmeye yönelik arzuları erken yaşlarındaki sosyalleşme deneyimlerinden ortaya çıkan daha genel bir motivasyonel sistemin parçası olabilir. Gelişimsel teorinin kökünde yer alan bu perspektif, belirli bir durum ya da bağlamda sosyal olarak uygun hedefler edinmenin kişiler arası bağlar kurmak ve sosyal aidiyet duygusunu yaşamak ihtiyacı gibi genel bir ihtiyaçtan kaynaklandığını söyler. Bu ihtiyaçları karşılandığında bireyler olumlu bir benlik algısı kazanırlar, sosyal çevrenin yararlı ve destekleyici bir yer olduğu inancını edinirler. Dahası bireyler bu ihtiyaçlarını karşılamalarına yardım edenlerin hedeflerini ve değerlerini de edinme eğilimindedirler.

Okula ilişkin motivasyon açısından bu perspektif sınıflarını sosyal olarak destekleyici çevreler şeklinde algılayan öğrencilerin o bağlamda değer verilen hedefleri izleyeceğini ima eder. Bu çerçevede öğrenmeye yönelik motivasyonel yaklaşımlar işe başlarken öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yoğunlaşmalıdır. Bu görüş, deneysel destek de kazanmıştır. Araştırmacılar ilkokul çağlarında çocukların iyi bir öğrenci olmakla sınıfın iyi bir üyesi olmayı eş tuttuklarını belgelemişlerdir. Bu incelemelerde ilkokul yaşındaki çocukların akademik çalışmaları bir görev duygusuyla ilişkilendirdikleri gözlenmiştir.

Duygusal olarak iyi durumda oluşun görev ilişkili motivasyonu olumlu etkilediği bulgusu ve bunun akademik başarının öncülü olduğu gerçeği de sosyal gelişimsel perspektife destek sağlamaktadır.

### **2.6.1.3. Sınıf Hedefleri Arasındaki Hiyerarşik İlişkiler**

Üçüncü bir model sosyal ve görev ilişkili hedefleri nedensel ve hiyerarşik olarak ele almaktadır. Gerçi buradaki nedensellik öğrencilerin zihinlerindedir ve okuldaki olayların nedenleri hakkındaki inançlarını simgelemektedir.

Hedef hiyerarşileri kavramı davranışın motivasyonel dayanaklarını açıklamada odak noktası olmuştur. Hedef hiyerarşileri zamanla bireylere hedef önceliklerini belirlemeleri öğretildikçe gelişir.

Sonuç olarak öğrenciler nasıl pek çok hedefler izliyorlarsa aynı şekilde bu pek çok hedefleri hiyerarşik sıraya da koyabilirler ve böylece bir öğrenme aktivitesi öğrencilere ilgi çekici gelmediği zamanlarda motivasyon için içsel bir ilgi dışında sebeplere ihtiyaç duyulabilir. Böyle durumlarda “belki bir şey öğrenirim”, “yapmam gereken bu”, “bir gün bir iş bulmamı sağlayabilir”, “annemi ve babamı memnun edebilir”, “arkadaşlarımı etkileyebilir” gibi sosyal nedenler ilginin devamı için güçlü birer motivasyonel dayanak olabilirler.

### **2.6.2. Kişiler Arası İlişkiler**

Sosyal-motivasyonel süreçlerin akademik sonuçlar üzerindeki en yakın sosyal etkiler olduğunu varsaymak mantıklıdır. Ne var ki sosyal motivasyonla ilgili bir tartışmanın çerçevesini çizmenin ikinci bir yolu da öğrenci motivasyonunun gelişiminde kişiler arası ilişkilerin ve sosyalleşme süreçlerinin rolünü dikkate almaktır. Bu durumda odak noktası psikolojik süreçler değil, sosyal deneyimlerdir.

Her ne kadar sosyalleşme üzerine araştırmalar temelde bilişsel ve sosyal deneyimlerin sonuçlarına odaklanmışsa da satır aralarında okuduğunuzda göreceğiniz şey bunların ortaya çıkışının kısmen de olsa çocukların büyüklerin hedeflerini ve değerlerini edinmesini kolaylaştırmasıdır. Gerçekten, Maccoby (1992) “sosyalleşmenin sadece sosyal olarak kabul edilen huyların edinmesini sağlamakla kalmayıp, bunun yanı sıra motivasyon uyandıran faktörlerin edinmesini de kapsadığını” ifade etmiştir. Öğrencileri kendileri için hedefler aramaya sürükleyen şeyin dıştan düzenlemeler ya da ödüllere gereksinim olmaksızın kıymeti kendinden menkul hale getiren şey motivasyon araştırmasının merkezinde yer alır. Sosyalleşme ile ilgili gelişimsel perspektifler bazı hedeflerin içselleşebilirken bazılarının neden içselleşmediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

### **2.6.2.1. Sosyalleşme Modelleri ve Akademik Motivasyon**

Aile sosyalleşmesi ve öğrenci başarısı modelleri genelde ebeveynlik stillerini öğrencilerin motivasyonel ve akademik sonuçlarına bağlamaya temayül etmiştir. Buna paralel olarak pek çok araştırma pozitif ve destekleyici sosyal ilişkilerin okula yönelik olumlu motivasyonu arttırdığını belgelemiştir. Keith ve Finlay (1988), hem anne hem de babasıyla birlikte yaşayan çocukların okula daha fazla ilgi gösterdiklerini, Bariyan (1995), çocuklarının okul hayatıyla ilgili olan ebeveynin çocuklarının ödevlerini tamamlamaya daha çok çaba harcadıklarını, Wentzel (1995), öğretmenleri tarafından sevilen öğrencilerin akademik ve sosyal hedefler aradığını ve okula dönük pozitif eğilimler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Wentzel, 1994; Wentzel, Asher, 1995'te yaptıkları araştırmalarda akran ilişkilerinin motivasyonel sonuçlara etkide bulunduğu sonucunu elde etmişlerdir. Akranlar tarafından kabul, okula dönük ilgiyi, okulda arkadaşların olması okula dönük aktivitele katılımı arttırmaktadır. Brawn, 1989; Kindermann, 1993; Wentzel, 1992'de yaptıkları araştırmada akran grubu üyeliğinin akademik çabanın yanısıra öğrenmeye ve başarmaya dönük motivasyonel eğilimleri sağladığını ifade etmişlerdir (Aktaran: Wentzel, 1998)

### **2.7. Öğrenme Motivasyonu**

Öğrenci motivasyonu doğal olarak öğrencilerin öğrenme sürecine katılma isteğiyle ilgilidir. Fakat bu ayrıca onların akademik faaliyetlere dahil olması ya da olmamasının altında yatan nedenler ya da amaçlarla da ilgilidir. Bir görevi yerine getirme konusunda öğrenciler eşit şekilde motive edilseler dahi motivasyon kaynakları değişik olabilir. Mark Lepper, doğası gereği motivasyonlu olan bir öğrencinin, bir aktiviteyi sadece kendisi için ve o aktivitenin verdiği keyif, sunduğu öğrenme fırsatı ya da uyandırdığı başarı duygusu için yerine getirdiğini ifade eder. Dış etkenlerce motive edilmiş bir öğrenci ise not, etiket ya da öğretmenin onayını kazanmak gibi “bir ödül elde etmek ya da o aktivitenin dışındaki bir cezadan kaçınmak için” onu yapar (Lepper, 1988).

Öğrenme motivasyonu teriminin ise biraz değişik bir anlamı vardır. Bu terimini Hermine Marshall (1987) “özü itibariyle ilginç olsun ya da olmasın akademik ödevlerin öğrenim açısından anlamlılığı, değeri ve faydaları “olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre öğrenme motivasyonu, öğrenmedeki uzun vade, nitelikli ilgi ve öğrenme sürecine bağlılık ile açıklanabilir. (Akt: Lepper,1988)

## **2.8. Öğrencinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler**

Brophy'ye göre (1987), öğrenme motivasyonu “genel tecrübe yoluyla ama daha çok doğrudan model alma, beklenti bildirimi ve doğrudan talim ya da diğer belli kişilerle sosyalleşme (özellikle ebeveyn ve öğretmenler) yoluyla teşvik edilmiş deneyimlerle” elde edilen bir yetenektir. Çocukların evdeki ortamı, onların öğrenmeye yönelik geliştirdikleri tutumların temelini şekillendirir. Ebeveyn çocuklarının sorularını hoş karşılayarak, keşif yapmayı teşvik ederek ve onların ufkunu genişletecek kaynakları onlarla tanıştırmakla onların dünyayla alakalı doğal meraklarını besledikleri zaman çocuklarına öğrenmenin faydalı, çoğu zaman eğlenceli ve tatmin edici bir şey olduğu mesajını verirler. Çocuklar öz-değer bilincinin, yetenek, kendi kendini yönetme ve kendine yarar sağlama duygularının geliştirildiği bir ortamda yetişmişlerse, öğrenmenin özünde bulunan riskleri kabul etmeye daha eğilimlidirler. Tam tersine çocuklar kendilerini temelde yetenekli ve güçlü görmüyorlarsa akademik açıdan zorlu işlerle meşgul olmayı tercih etmezler, hoşgörülerini azalır ve başarısızlıkla baş edebilme yeteneklerini geliştirmez. Çocuklar okula başlar başlamaz okulla ilgili başarı ve başarısızlıkları hakkında fikir geliştirmeye başlarlar. Çocukların başarılarını ve başarısızlıklarını dayandırdıkları kaynaklar, onların öğrenme durumlarına nasıl yaklaştıkları ve nasıl başa çıktıkları konusunda önemli işaretler taşır. Öğretmenlerin bizzat kendilerinin öğretme ve öğrenmeyle ilgili kanaatleri ve öğrencileriyle ilgili beklentilerinin niteliği de güçlü bir etkiye sahiptir. Deborah Stipek'in de belirttiği gibi (1988), “genellikle öğrenciler eğer öğretmenleri onların öğrenmesini bekliyorsa öğrenmeyi ümit ederler.” Ayrıca okul çapındaki hedefler, politikalar ve süreçler de hem sınıf atmosferiyle hem de öğrencilerin giderek

karmaşık hale gelen öğrenmeye ilişkin tutum ve inançlarını pekiştirmeye ya da değiştirmeye yönelik uygulamalarla etkileşim içindedir. Ayrıca gelişimsel değişimler motivasyonel beklentileri etkiler. Örneğin tekrar eden başarısızlık karşısında bile küçük çocuklar başarı konusunda yüksek beklentiler taşımaya eğilimindeyken, onlardan yaşça daha büyük öğrenciler böyle bir beklentinin içine girmezler. Ayrıca küçük çocuklar çaba göstermeyi kesin biçimde pozitif algılamalarına rağmen onlardan yaşça büyük olan çocuklar onu “iki tarafı keskin bir kılıç” gibi görürler. Bu çocuklar için çok çabanın ardından gelen başarısızlık, özellikle de onların yetenek konusunda kendilerini algılayışları açısından az çaba gösterme ya da hiçbir çaba göstermemenin sonucunda gelen başarısızlığa nazaran daha olumsuz anlamlar taşır (Akt: Lumsden, 1994).

### **2.8.1 Öğrencilerin Motive Edilmesinde Ebeveyn Katkısı**

Ebeveyn olmak bir insanın yaşamı boyunca alabileceği en büyük sorumluluktur. Ebeveyn çocuklarını topluma olumlu yönde katkı sağlayacak şekilde şekillendirmek ve onlara model olmakla yükümlüdür. Çocuk yetiştirmenin pek çok alanında anne ve babalar bazen motivasyonun ve akademik sürece katılımın önemini unuturlar ya da bu konularda eğitim almamışlardır. Ebeveynin öğrenci başarısına olumlu etkisini sağlayacak bileşenler; şefkat, okulla ilgili olması ve çocuğun özgüveninin gelişmesini sağlamasıdır.

Şefkat ve ilgi öğrenci başarısındaki en önemli motivasyonel araçtır. Çocuk sevgi dolu ve şefkatli bir yuvaya sahip olduğu sürece akademik seviyesi ne olursa olsun okulda iyi şeyler yapmak için motive olacaktır. Ryan (1994), öğrencilerin ebeveyniyle ilişkileri ve onların eğitime verdikleri değer üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin çocuklarına ne kadar sevgi ve şefkat göstermişlerse çocukların da akademik açıdan motivasyon seviyelerinin o derece arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci anne ve babasının okulla ilgili konularda kendisine destek olduklarına ve öncelikli davrandıklarına inanırsa kendisine daha fazla güven duyar. Sonuç olarak da yüksek akademik başarı kazanmak için daha çok çabalamak ister (Akt: Stipek, 2001).



Bir öğrenciyle güçlü bir eğitimsel bağ kurmanın üç unsuru vardır. İlk olarak ebeveyn öğrenciyi kabul etmeli ve benimsemelidir. Bu ancak akademik açıdan başarısı ne olursa olsun çocuğun sevildiğini hissetmesiyle mümkündür. İkinci olarak ebeveynler öğrenciyle aralarında güçlü bir bağ tesis etmelidir. Bunu başarmanın yolu, öğrencinin hayatıyla ilgilenmek ve eğitimine önem vermektir. Üçüncüsü de öğrenciye saygı duymak ve onun kendi gelişimine destek vermektir ki bu da öğrenciye sevildiği mesajını verecektir (Stipek, 2001).

Ebeveynin olumlu katkısının sadece ebeveyn ve çocuk üzerinde değil aynı zamanda okulda da kalıcı etkileri vardır. Fager ve Brewster'in (1999), ebeveynin olumlu desteğinin sağlanmasının öğrenci, ebeveyn ve okul için olumlu yanlarını şöyle özetlerler: Öğrenciye sağladığı yararlar; akademik başarıda gelişme, davranışlarda gelişme, akademik açıdan motive olma, okulu bırakma oranında düşme ve özgüven geliştirmedir. Ebeveynlere sağladığı yararlar ise; daha yüksek düzeyde yetkinlik, öz yarar sağlama, kendine güven, okulla ilgili işlerde çocuğa yardım etmek için yeni fikirler üretme, çocuk gelişimi hakkında daha kapsamlı bilgi edinme, ebeveyn ve okul arasında olumlu ilişki geliştirmedir. Okula sağladığı faydalar arasında; toplumdaki destek ve saygı görme, özel ders ve yatırım gerektiren projeler için bir ağ oluşturma, ebeveynlerin okula katkı sağlamasıyla birlikte personel açısından tasarruf sağlama ve ebeveyn-öğrenci-okul arasında takım bilinci oluşturma yer alır.

Özgüven bilinci geliştirmek ve gerçekçi hedefler koymak, akademik başarı ile el ele gitmektedir. Başarı gerektiren durumlarda bireyin kendi yeteneklerine olan güvenine özgüven denilmektedir. Yüksek özgüven sahibi bir öğrenci stresli, kararlılık ve hedef belirleme bakımından zorlu aktivitelere katılma isteği içindedir. Diğer taraftan özgüveni düşük bir öğrenci kendinden şüphe duyar, kolaylıkla pes eder ve zorlayıcı bir durumla karşılaştığı zaman kendini engellenmiş hisseder. Özgüveni düşük bir öğrenci geçmişteki başarısızlıklarını hatırlar ve kendi yeteneklerine karşı yaşlılarının yansıttığı bakış açısıyla ilgilenir. Bu olumsuz zihinsel zinciri taşıdığı için akademik ve sosyal gelişimine kısıtlama getirir.

Ebeveyn ilgisi öğrencinin özgüven geliştirmesinde son derece önemli bir role sahiptir. Bir ebeveyn, öğrenciyi gerçekçi hedefler belirleme yönünde teşvik

ederek, güven ve olumlu zihinsel tavır konusunda model olarak, olumlu geribildirim sağlayarak, faydalı sosyal beceriler geliştirerek, iyi bir dinleyici olarak, okul faaliyetlerinde yer alarak, geleceğe dair planlarını tartışarak ve güçlü yönlerini geliştirerek çocuğunda öz güven, sebat ve yüksek performans düzeyi geliştirebilir (Peters, 2000). Ebeveynler çocuktaki olumsuz düşünce zincirini mutlaka kırmalı; akıllı olduğu düşüncesini yerleştirmeli ve öğrenciye hayatın her aşamasında üstün olma yeteneğine sahip olduğunu ona öğretmelidirler (Akt: Collins ve Pullen, 2005).

### **2.8.2. Öğrenci Motivasyonunda Öğretmenin Katkısı**

Öğretmenler öğrencilerine nasıl motive olabilecekleriyle ilgili yardımda bulunabilir. Çoğu öğrenci gerçekten kendisine ilgi gösteren öğretmenlere iyi şekilde karşılık verir. Lucas'ın (1999) kitabında aktarıldığı gibi öğrencilerin kendi kendine motive ve bağımsız olmasını sağlamak üzere teşvik için eğitimciler; öğrencilerin özgüven bilincini destekleyen sık ve olumlu geribildirimde bulunabilir, ne çok zor ne de çok kolay ödevler vererek öğrencilerin başarı şansını temin edebilir, sıcak ve olumlu bir hava yaratabilir ve öğrenim amaçlı bir toplulukta öğrencilerin kendini değerli hissetmesine yardımcı olabilir. (Akt: Collins ve Pullen, 2005)

#### **2.8.2.1. Genel Sınıf Stratejileri**

Öğrencilerini motive etmeye çalışan eğitimcilerin bunu yaparken üç ana stratejiye odaklanmaları gerekir. İlk strateji öğrencinin hâlihazırdaki ihtiyaçları üzerine yatırım yapmaktır. Sınıftaki özendirici şeyler onların ihtiyaçlarını tatmin ettiği zaman öğrenciler en iyi şekilde öğrenirler. Öğrenciler başarmaya ve yaşlılarının gözü önünde iyi şeyler yapmaya ihtiyaç duyarlar. McMillan ve Forsyth (1991), kendilerini ilgili ve mükemmel becerilere sahip hissetmeleri gerektiğini ifade eder. Bu ihtiyaçları tatmin etmenin yolu ödüllendirmeden geçer ve bu yöntem öğrenme açısından notlardan daha etkilidir. İkinci olarak eğitimci

öğrencilerin öğrenme faaliyetine aktif olarak katılımlarını sağlamalıdır. Yaygın biçimde öğrenciler yaparak, ederek, yazarak, tasarlayarak, üretirek ve çözerek öğrenirler. (Lucas,1990), öğrencilerin tecrübe yoluyla kendi öğrenme yöntemlerini geliştirmeleri gerektiğini belirtir. En bilinen yöntemlerden birisi öğrencilerin merakını uyandırmak için soru sormaktır. Öğrencilere sorulabilecek bir şeyi onlara anlatılmamalıdır. Üçüncü olarak sınıfı eğlenceli ve ilginç hale getirmenin yolunu araştırmak için öğrencilere danışmaktır. Öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verecek dersler yapmak için eğitimcilerin onların verdikleri bilgileri kullanmaları gerekir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenim tarzlarına eğitimcilerin aşina olmaları gerekir. Sass (1989), öğrencilerinin, öğrenci motivasyonuna katkı sağlayan belli başlı sekiz özellik gösterdiğini söylemektedir. Öğrenci motivasyonuna katkı yapan bu özellikler: öğretmenin şevkli olması, alakalı konu ve araç gereç, sınıf organizasyonu, uygun materyal, aktif katılım, çeşitlilik, öğretmen-öğrenci arasında uyumlu bir ilişki ve uygun örneklerin kullanılmasıdır. Bu özellikleri kullanan öğretmenler öğrencilerinin öğrenme sürecine başarılı bir şekilde dahil olduklarını gözlemlemişlerdir (Akt: Collins ve Pullen, 2005).

Beklentisi yüksek olan eğitimciler motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerle karşılaşmışlardır. Beklentileriniz yüksek olursa ve öğrencilerinizin motive olacağını beklerseniz öğrencileriniz o zaman sizin koyduğunuz bu hedeflere ulaşacaktır. Çok çalışkan ve düzgün çalışma alışkanlığı olan öğrenciler başarı güdüsü geliştireceklerdir. Dışsal motivasyondan ziyade eğitimciler içten gelen motivasyona da mümkün olduğunca odaklanmalıdırlar. Dışsal motivasyon ödülleri kullanmaları gerekiyorsa o zaman bunların geçici olmalarına dikkat etmeleri gerekir. Çünkü öğrencinin kendi kendini motive etmeli ve her başarılı oluşunda dıştan gelen bir ödül beklememelidir. Eğitimciler öğrenciler arasında kendi kendine motivasyon biçimini teşvik etmeli ve olumlu duygu ve düşünceler uyandıran bir ortamda pozitif öğrenme fırsatları sunmalıdır (Collins ve Pullen, 2005).

Öğrencileri motive eden bir sınıf ortamı oluştururken ilk olarak eğitimciler öğrencilerin güçlü yönleri ve ilgi duydukları konular ile işe başlamalıdır. İlgi düzeyi azamiye getirilmiş bir öğrenci daha iyi öğrenir. Daha sonra ders saati

boyunca neyin çalışılacağını öğrencilerin seçmesi konusunda yardım edilmelidir. Tabii bu uyulması gereken standartlar açısından bazı kuralları da beraberinde getirir. Öğrencilerin başarılı olması için fırsatlar tanınması gerekir. Başaracaklarını hissettiklerinde zorluk düzeyi yavaş yavaş yukarı çekilebilir. Ayrıca eğitimcilerin öğretim metotlarını çeşitlendirmeleri gerekir. Zengin öğretim aktiviteleri ve metotları kullanıldığı zaman öğrencinin katılımı artacaktır. Öğrenciler, rol oynama, tartışma, beyin fırtınası, gösteri, görsel-işitsel sunumlar, öğrenim gezileri, konuk konuşmacı ve küçük çalışma grupları oluşturma gibi aktivitelerden hoşlanırlar (Forsyth ve McMillan, 1991).

### **2.8.3. Motivasyonda Öğrencinin Katkısı**

Genç birinin hayatında eğitim değersiz görülebilir. Bir öğrencinin kaliteli bir eğitimin geleceğini nasıl etkileyebileceği konusunda bir fikri olmayabilir. Ergenlik çağının getirdiği toyluk sebebiyle okulda başarılı olmak için bir program geliştirmek gerekir. Okulla ilgili günlük rutin işlerle uğraşan bir öğrenciye yardım etmek için ona başarı hedefleri koyma ve bu hedeflere ulaşmak için çalışma şansı olması önemlidir. Eğer düzgün biçimde uygulanırsa hedef belirleme oldukça güçlü bir motive edici unsurdur. Bir öğrenci için hedef belirlerken bunların öğrenci tarafından makul ve başarılabilir olmasının önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğrenciye hedef belirleme konusunda yardımcı olan yetişkinin içsel ve dışsal açıdan motive edici hedefler arasında bir denge kurması gerekir. Öğrenci bu hedefleri eğitimsel başarısı açısından değerli algılamalı ve bu hedefler gün gün öğretmen tarafından gözlemlenmelidir. Öğrenciyi hedef belirleme sürecine dahil etmek de çok önemlidir. Öğrenci konulan bu hedeflerde kendi payı olduğunu düşünmeli ve öğretmenin değerlendirme yapacağı başarı standartlarını da iyice kavramalıdır. Öğrenci ayrıca kendi kendini gözlemlenme ve denetlemenin değerini öğrenmeli ve belirlenen hedeflere göre yaptığı işi değerlendirme kabiliyeti kazanmalıdır. Öğrenci hedeflere ulaşma konusunda ustalaştığı ya da düşüş gösterdiği zaman daha sonra yapılacak aktivitelere uygun yeni hedefler koyabilmelidir (Brophy, 1998).

Öğrenci için belirlenen hedefler onun kabiliyetleri çerçevesinde makul ve ulaşılabilir olmalıdır. Hedef belirlemenin amacı başarısızlık zincirini ya da motivasyon eksikliğini kırarak bir başarı planı yapmaktır (Heacox, 1991).

Heacox (1991), öğrenciyi başarıya ulaştıracak hedefler koymada yardımcı olacak belli öneriler sunar. Bu stratejiler bir yetişkin gözetiminde olduğu zaman en etkili seviyeye ulaşır. Bunlar:

- a. Uzun vadeli hedefler belirlemek
- b. Kısa vadeli hedefler koymak
- c. Hedefi aşama aşama ayırmak
- d. Hedefin yararlarını tanımlamak
- e. Hedefe ulaşma yolundaki güçlükleri belirlemek
- f. Hedefe ulaşmak için gereken herhangi özel materyalleri ve yardımcı unsurları listelemek
- g. Hedefi gerçekleştirmeye yönelik teşvik edici unsurları tanımlamak
- h. Denetim noktalarına karar vermek
- i. Hedefin bir kopyasını saklamak
- j. Hedefi değerlendirmek üzere buluşmak
- k. Gerekirse planı yeniden gözden geçirip düzeltmek gibi eylemlerdir (Aktaran: Collins ve Pullen, 2005).

Eğitim alanında her çocuk başarılı olduğunu hissetmek ve yetişkinlerin çoğu da yardım için hazır bulunmak ister. Genç birinin eğitim yaşamına müdahil olmak onun sosyal, duygusal ve akademik başarısını teşvik eder ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin bunun anlaması önemlidir. Ebeveyn sevgi dolu bir yuva, disiplinli bir öğrenme ortamı ve başarı atmosferi temin etme yönünde gayret göstermeye istekli olmalıdır. Öğretmen de ev ortamından uzakta bir yuva sağlamalı, her öğrenciyeye saygı duymalı ve olumlu anlamda motive edici bir tavır takınmalıdır. Başarısız bir öğrenciyi başarılı bir öğrenci haline dönüştürmek uğraş ister fakat ebeveynler ve öğretmenler takım halinde bir araya gelip öğrencinin yaşamına her yönden katılmaya odaklanırlarsa bu başarılabilir. Genç bireyin eğitim sürecine öğretmen ve ebeveynin dahil olması o öğrencinin hayata

olumlu bakmasına katkıda bulunacak en büyük etkenlerden biridir (Collins ve Pullen, 2005).

## **2.9. Motivasyonda Cinsiyet Faktörü**

Martin (2003)'in motivasyonda yer alan belli başlı cinsiyet farklılıklarını nicelik açısından ele aldığı araştırmasında motive edici öğretmen ve eğitim yöntemleri hakkında erkek çocuklarının algılamaları üzerine yapılmış niteliksel bir çalışmanın sonuçları sunulmaktadır. Bu araştırmada 3773 lise öğrencisinden toplanan veriler, kızların okul, öğrenirken odaklanma, planlama, çalışma yönetimi ve gayret gibi konulara dair inançlarının erkeklere göre daha fazla olduğunu, erkeklerin de kızlara göre kendi kendini sabote etme ya da engellemeye daha yatkın oldukları sonucu elde edilmiştir. Ancak kızlar endişe/kaygı konusunda erkeklere göre belirgin biçimde öndedirler. Araştırmanın niteliksel aşamasında erkekler etkili ve motive edici eğitimin şu özelliklerini tanımlamışlardır: Öğretmen ve öğrenci arasında iyi bir ilişki, öğretmenin öğretim işinden ve genç insanlarla çalışmaktan zevk alması, erkeklere seçenek ve derse katkı sağlaması, okul ödevlerini ilginç ve/veya alakalı/işe yarar olması, içerik ve yöneme çeşitlilik getirmek ve erkeklerin fikir ve bakış açılarına saygı duymak.

Burada erkek çocukların ilgi alanlarına yönelik program ve strateji geliştirirken aynı zamanda aynı boyutlar üzerinde kızların güçlü yönlerini tanımak ve sürdürmek zorlu bir iştir. Erkekler ve kızlar motive edildiği zaman sadece eğitimsel süreç onlar için daha eğlenceli hale gelmez ayrıca onların kendi potansiyellerine ulaşması ve daha önce mümkün olabileceğini düşünmedikleri katılım ve başarı kapasitesini keşfetme konusunda eğitimciler oldukça güçlü bir konuma gelirler (Martin, 2003).

## 2.10. Motivasyon ve Okul Kültürü

Öğrenme motivasyonunu destekleyen bir atmosfer ya da çevre evde, sınıfta ya da daha geniş bir kapsamda tüm bir okul boyutunda ortaya çıkarılabilir. Eğitim motivasyonu ile ilgili çağdaş araştırmaların çoğu haklı olarak öğrenmenin en çok gerçekleştiği ve öğrencilerin yeni bilgi kazanmaya en çok motive olduğu yer olan sınıfa odaklanmıştır.

Ancak öğrenciler ve öğretmenler akademik başarının ve öğrenme motivasyonunun umulduğu, saygı gördüğü ve ödüllendirildiği bir okul kültüründe bulunuyorlarsa öğrencileri öğrenmeye doğal olarak motive eden bir sınıf ortamı oluşturabilme hedefini gerçekleştirebilmek çok daha kolay olur. Öğrencilerin “öğrenmek için öğrenmek” prensibini benimsediği bir atmosfer, etkin bir okulun temel özelliğidir (Renchler, 1992).

Bu bölümde, okul kültürü ve okul kültürünün öğrenci motivasyonu ile ilişkisini ele alan çağdaş çalışmalardan bazıları ele alınacaktır.

### 2.10.1. Ortak Kültürler ve Okul Kültürleri

Okul kültürüne ilişkin eserlerin çoğu iş alanındaki örgütsel kültürün betimleyici çalışmalarından faydalanır ve bu eserler, etkin bir şekilde yönetilen iş ortamlarıyla okul ortamları arasında yakın bir paralellik ortaya koyar.

Her ne kadar evrensel kabul gören, tek bir okul kültürü tanımı yapılmamışsa da Deal ve Paterson'un (1987) deyimiyle “okul”un tarihsel akışında gelişen değer, inanç ve geleneklerin derin ve ortak yapısına okul kültürü denildiği genel kabul gören görüştür (Akt:Renchler, 1992).

Zaman içinde bir okul yöneticisi, okulun diğer yöneticileriyle birlikte eski değer ve inançları dışlayarak ve yenilerini yerleştirerek veya değiştirilmesi gereken öğeleri uyarlayarak okulun kültürünü değiştirebilir.

Maehr ve Fyans (1989), genel olarak örgütlerde kültür oluşumunu tanımlarken bunu akışkan bir süreç olarak görürler: Gruplar kendi aralarında başlarının çaresine bakma eğilimlidirler. Faaliyetlerin nasıl, ne zaman ve nerede

olacağına ilişkin belirli ortak anlayışlara varırlar. Her şeyden öte bu faaliyetlerin anlam değeri ve amacını belirginleştirirler. Özellikle neyin uğraşılmaya değeri olduğuna ilişkin düşünceler ve algılar her kültürün önemli bir özelliğidir (Akt:Renchler, 1992).

Bu yüzden öğrenme motivasyonunun ve akademik başarının bir okulun kültürünün temeli olduğunu bilerek bunları yerleştirmeye çalışan bir yönetici öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve personel olan herkesi bu alanlara ilişkin hedeflerin arzulanabilir, başarılabılır, korunabilir hedefler olduğuna ikna etmesi gerekir.

Hedefler zaman içinde kendi başlarına bir varlık olacak kadar önem kazanabilirler ve okulun amacının ve varlık sebebinin temelini yansıtan bir anlam kazanabilirler. Bu hedefler okuldaki her katılımcının gönülden ve heyecanla ortak olduğu değerler sisteminin bir parçası olabilirler (Renchler, 1992).

### **2.10.2. Bir Okulun Kültürünü Şekillendirmek**

Okul yöneticilerinin bir okulun kültürünü ya da iklimini şekillendirmek için kullanacağı bazı kanallar vardır. Hedefleri başarıyla gerçekleştirmenin merkezinde elbette iyi bir iletişim söz konusudur. Fakat hareketler sözlerin aktardığıyla doğru orantılı olmalıdır.

Deal (1987), bir okulun kültürünü yeniden şekillendirmek için birkaç basit yol gösterir. Eski uygulamalar ve diğer kayıplar gömülmelidir ve anılmalıdır. Anlamsız uygulamalar ve semboller yeniden incelenmeli ve düzeltilmelidir. Ortaya çıkan manzarada hayaller ve umutlar dile getirilmelidir ve kutlanmalıdır.

Deal'e göre kültür okulun ortak değerleri, kahramanları, ritüelleri, kutlamaları, hikayeleri ve kültürel ağları kanalıyla oluşturulabilir ve dönüştürülebilir. Motivasyon ve akademik başarının bir okulun temel öğesi olmak isteniyorsa bunlar mümkün oldukça fazla sayıda forumda ele alınmalıdır, değerlendirilmelidir.



Motivasyon ve akademik başarıya ilişkin hedeflerin iletilebileceği çeşitli uygun yollar vardır. Jhon Davids (1989), etkin okullardaki örgütsel kültüre odaklanan çalışmalarında okul yöneticilerinin somut ve sembolik araçlardan oluşan zengin bir çeşitliliği kullanarak hedeflerini iletmişine işaret eden çeşitli gözlemlerini aktarır.

Etkin okulun ortamında son derece önemli olan bir içerik okulda neyin önemli olduğunu gösteren ve teyit eden görünür bir semboller sisteminin varlığıdır. Başka bir deyişle görünür semboller okulun örtük değer ve varsayımlarını ortaya koyarlar. Okuldaki haber mektupları, hedeflere ilişkin açıklamalar, davranış tipleri, ritüeller, semboller ve efsaneler örgütün kültürünün bir parçasıdır ve okulun gerçekte ne demek olduğuna ilişkin mesajlar verirler (Akt:Renchler, 1992).

Çoğu okulun itici ve destekleyici güçleri öyledir ki yönetici, büyük ihtimalle her bir öğrencinin motivasyonel ihtiyaçlarını yeterince göremez. Fakat insanlar içlerinde buldukları kültürden etkilenebilirler. Ve bu alan yöneticinin kontrolündedir (Renchler, 1992).

### **2.10.3. Akademik Olarak Etkin Okullarda Kültür ve İklim**

Okul kültürü üzerine yazılanlar açıkça gösterir ki, etkili, yani yüksek akademik başarı standartları gösteren okullar, okulun yönetim, fakülte ve öğrenciler bazında tüm üyelerinin değer verdiği, uyduğu, iyi belirlenmiş ve iyi tanımlanmış bir hedefler bütünüyle karakterize olan bir kültüre sahiptirler. Bir yönetici, okulun akademik başarıya ilişkin beklentilerini ortaya koyan hedefleri açıkça yerleştirebilir ve iletirse ve öğrenci ve öğretmenlerin bu hedefleri mütemadiyen desteklemelerini sağlayabilirse hedefleri başarıya ulaşma motivasyonu büyük ihtimalle ortaya çıkacaktır (Renchler, 1992).

Etkin okullara ilişkin birçok yayın, okul kültürü ve iklimin akademik başarının anahtarı olduğu konusunda hemfikirdir (Mackenzie, 1983).

Purkey ve Smith (1983)'in bulguları da aynı yöndedir:

Bir öğrencinin bilişsel yetileri edinme başarısı göstermesinin büyük çapta okulun ikliminden etkilendiği anlatılmaktadır. Akademik başarıya yönelik bir okul

düzleminde kültür baskısı öğrencinin öğrendiği çevreyi (ve iklimi) şekillendirmekte etkin rol oynar. Akademik olarak etkin bir okulun öğrenci başarısına ilişkin açık hedefleri olacağı ortadadır. Akademik başarıya yönelik bir baskının sosyal gelişime vurgu yapan bir iklime oranla bu hedefi gerçekleştirmeye daha fazla aday olduğu da bir gerçektir (Renchler, 1992).

### **2.11. Okul Yöneticiliğinin Motivasyon ve Başarı Üzerindeki Etkisi**

Leithwood ve Montgomery'nin (1984) çalışması, özellikle motivasyonun etkili yöneticiliğe ve okul hedeflerine olan etkisini anlamakta yardımcı olabilir. Zira bu çalışmada öğrencinin öğrenme motivasyonu kadar yöneticinin daha iyi bir önder olabilme motivasyonuna değinilmektedir. Yöneticilerin okul önderleri olarak gitgide daha etkin oluş süreçlerinden geçişlerinden dört aşamadan söz edilmektedir.

İlk ve en az etkin olan basamak “yönetici” basamağıdır. Yöneticinin “gemiyi düzgün yürütmek” gibi basit bir arzusuyla karakterize olur. İkinci basamak “insancılık” basamağıdır. Yöneticiler bu basamakta genel olarak insanlar arası ilişkilerde olumluluklar ortaya çıkaran hedeflere odaklanırlar. Üçüncü basamaktaki yöneticilere “program yöneticisi” denir. İnsanlar arası ilişkileri eğitimsel başarıya ağırlık veren okul düzlemindeki hedefleri gerçekleştirmek için bir araç olarak algırlarlar. Dördüncü ve son basamakta “sistemik problem çözücü” diye tanımlanırlar. Bu aşamada yöneticiler öğrencilerin uygun ve anlaşılabilir bir hedefler bütünü geliştirmelerine ve başarıları için en etkin yolları bulmalarına kendilerini adarlar.

Sistemik problem çözücü aşamasındaki yüksek düzeydeki yöneticilerin en önemli özelliklerinden biri kendi arzu ve motivasyonlarını eğitimsel süreçteki diğer katılımcılara transfer edebilme yeteneğidir. Leithwood ve Montgomey'nin (1984) yorumuyla:

Yüksek düzeyde etkin yöneticiler hedefleri açıklığa kavuşturmak için, personel, öğrenci ve ebeveynlerle görüşme fırsatı ararlar. Bu hedefler konusunda fikir oy birliğine ulaşmaya çalışırlar ve gerek şubesel gerekse bölümsel planlama bazında böyle hedeflerin kullanımını teşvik ederler. Bu

davranış, yöneticinin insan işlevselliği hakkındaki bilgisiyle ve böyle bir bilgiyle tutarlı olan davranışlarla açıklanabilir. Yüksek düzeyde etkin olan yöneticiler bilirler ki; okul başarı hedefleri personel ve öğrenciler bu hedefleri kendilerininmiş gibi benimsedikleri oranda işe yarayacaktır. Yönetici verimliliğindeki yükselişler ilgili diğer kişilerin okul başarı hedeflerinde aşağı yukarı aynı fikirlere sahip olup, bunları içselleştirmesi ile açıklanabilir (Akt: Renchler, 1992).

Motivasyonun insanların hayatlarındaki işlevini açıklamak için önerilen teoriler, belki de müdürlerin sadece öğrencilerin arasındaki değişik motivasyon düzeylerini anlamalarına yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda okullar arasındaki farklı motivasyon düzeylerini anlamalarına yardımcı olabilir.

Ve umulur ki böyle teoriler, müdürlerin aynı zamanda kendi hayatlarında motivasyonun oynadığı rolü incelemenin önemini anlamalarına da yardımcı olabilir. Böylelikle kendi değerler bütünüyle eğitim önderleri olarak hizmet verdikleri okullarda şekillenen değerler arasında mutluluk veren bir uyum yaratabilirler (Renchler, 1992).

Leithwood ve Montgomery (1984)'e göre yöneticiler etkinleştikçe insanların belirli bir hedefi gerçekleştirmek için buna değer olduğuna inanmadıkça motive olmayacaklarını anlamaya başlarlar.

İnsanlar doğal olarak hedeflerini başarmalarına katkıda bulunacağına inandıkları davranışlar geliştirmeye eğilimlidirler. Bir bireyin davranış gösterme motivasyonu söz konusu hedefe atfedilen öneme ve hedefin uygulanabilirliğine dair kanısına bağlıdır. Motivasyonel güç, bunun yanısıra belli bir davranışın hedefi başarmaya yönelik olarak ne oranda başarılı olacağına dair fikrine bağlıdır.

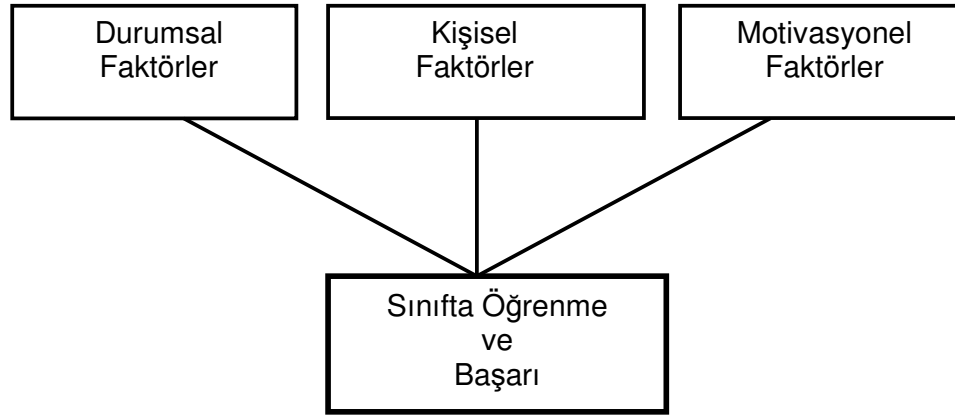
Adı geçen uzmanlara göre yöneticinin motivasyonu demek öğrencilerin ve personelin motivasyonu demektir. Yöneticinin kişisel olarak değer verdiği hedefler kendi motivasyonel yapısında davranışa dönük bir uyarıcı olarak etkili olurlar (Akt: Renchler, 1992).

Bununla ilgili bir çalışmada Klug (1989), yöneticilerin verimliliğini incelemek için ölçü temelli bir yaklaşım tanımlamaktadır. Öğrenci başarısı ve

motivasyonu üzerinde yöneticinin etkisini anlamak için uygun bir model sağlamaktadır. Model 2.6 nolu şekilde görülebilir.

Klug, şekil 2.6'da gösterilen üç alanın ikisinde motivasyon ve başarı üzerinde okul yöneticilerinin hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olabileceğini söyler. Her ne kadar yetenek düzeylerindeki farklılıklar ve öğrencilerin bireysel özellikleri gibi faktörler, bir okul yöneticisinin genellikle etki alanının dışında kalsa da durumsal ve motivasyonel faktörler okul yöneticisinin kontrol edebileceği alanlardır. Klug'un modeli özetleyişi bu iki alanın nasıl etki altına alınabileceğini açıklar:

Okul yöneticileri, başarı dengesine hem doğrudan hem de dolaylı olarak girerler. Öğrenmeyi destekleyen belirli davranışlar uygulayarak, öğrenmenin gerçekleşeceği durumsal faktörleri doğrudan kontrol edeler. Okulun yönetim iklimini şekillendirerek ve böylelikle öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin hatta genel anlamda toplumun eğilimlerini etkileyerek hem öğrenci hem de öğretmen motivasyonunu artırır ve dolaylı olarak öğrenmeyi etkilerler (Akt:Renchler, 1992).



Şekil 2.6: Sınıfta Öğrenme ve Başarıyı Anlamak İçin Kavramsal Bir Model (Klug 1989)

Okul yöneticilerinin motivasyonu ödüllendirmek ve akademik başarıyı sağlamak için kullanabileceği birçok strateji vardır. Örneğin Huddle (1984), etkili yöneticilik üzerine yaptığı bir incelemesinde etkin okullardaki yöneticilerin okul hedeflerini ve başarılarını anlatmak için kullandığı bir kısım yöntemlerden bahseder. Bunlar arasında, milli onur kurulu toplantıları için çarpıcı

konuşmacılar hazırlamak, onur listesine özel eğitim öğrencilerinin isimlerini koymak, akademik başarının kaydını yıllık olarak tutup ebeveynlere postalamak, okulun ödül panosunda akademik ödülleri sergilemek gibi yöntemler sayılabilir (Aktaran: Renschler, 1992).

Semiha Şahin'in (2004) "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleriyle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" konusunda yaptığı araştırmanın sonucunda, dönüşümcü liderlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu arttırdıkları değerlendirilmiştir. Sürdürümcü liderlerin ise güç merkezli davranarak, yüksek düzeyde güdülenmeyi engelledikleri ifade edilmiştir (Şahin, 2004).

## 2.12. Okulun Psikolojik Çevresi

Motivasyon Faktörü: Kişisel Yatırım Teorisi adlı kitabında Maehr ve Braskamp (1986), örgütsel ortamlarda, özellikle iş alanında yetişkinler arasındaki işleyişine göre kendi deyimleriyle kişisel yatırım dedikleri motivasyona etraflıca odaklanmaktadır. Sonuç olarak "örgütsel kültür ve kişisel yatırım arasında bir ilişkinin varlığından yani bir örgütün kültürel boyutlarını bilmenin çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılık oranlarını tahmin etmeyi sağladığından" söz ederler.

Son zamanlarda Maehr (1990), dikkatini motivasyon ve okulların örgütsel kültürü arasındaki ilişkiye çevirmiştir. Çalışması, kendisinin okulun "psikolojik çevresi" diye adlandırdığı alana odaklanmıştır. Ona göre okul yöneticileri bir okulun psikolojik çevresini şekillendirmede en uygun konumdadırlar. Okul çevresi ve sınıf çevresi arasında paralellikler kuran Maehr, öğretmenlerin ve yöneticilerin önderlik rolleri arasındaki benzerliklere dikkat çekmektedirler.

Maehr'in okulun psikolojik çevresi modelinde ifade ettiği boyutlardan bazıları şunlardır:

**Başarı** : Mükemmelliğe vurgu ve akademik ilerleyişlerin arayışı.

**Güç** : Kişiler arası yarışmaya vurgu, sosyal kıyaslama, başarı.

**Tanınma** : Sosyal tanınmaya vurgu ve gelecek hedefleri ve ödülleri yakalamada okulun önemi.

**Bütünlük** : Topluluk ruhunun algılanışı, öğretmenler ve öğrenciler arasında iyi kişisel ilişkiler.

**Bilinçlilik** : Okulun ne yaptığını bilmesi ve öğrencilerin kendilerinden ne beklendiğini bilmesi.

Maehr, okulun psikolojik çevresinin bir öğrencinin motivasyonunu nasıl şekillendirdiğini şöyle tanımlar:

Motivasyon verilen bir göreve bir öğrencinin kişisel yatırımı ile karakterize edilebilir. Motivasyon'un gücü bir okulun psikolojik çevresine bağlıdır, yani genel olarak eğitim deneyimlerine verilen anlama bağlıdır.

Maehr modelinin etkinliğini denemek için Illinois'teki 800 devlet okulunda 4. 6. 8. ve 10. Sınıf öğrencilerinden oluşan 16.000'den fazla öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır.

Psikolojik çevre ve okul önderliğini içeren birkaç değişkenin öğrenci motivasyonu üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bulguları, motivasyon ve başarıya ağırlık veren hedeflerin büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra okul önderliği ile ilgili özelliklerin bir okulun psikolojik çevresi üzerinde etkili olduğunu da ifade etmiştir.

Maehr, okulun psikolojik çevresinin öğrenci motivasyon ve başarısıyla sistematik olarak ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Okulun psikolojik çevresinin ölçülebilir ve öğrencilerin motivasyon ve başarısını önceden kestirmede önemli olan bir değişken olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencileri akademik mükemmelliğe motive edecek olan okul kültürünün etkisi belki de bugüne dek yeterince önemsenmemiştir. Bugüne dek öğrencileri akademik başarıya yönlendirmedeki yükü öğretmenler sırtlamışlardır. Öğrencilerin eğitime yönelik tavırlarında okul kültürü ve ikliminin güçlü etkisi araştırmalarca ortaya konduğundan yöneticilerin de artık üstlerine düşen sorumluluğu almalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yöneticilerin öğrenci motivasyonunu şekillendiren karmaşık formülde önemli rol oynadıkları gerçeği dikkat çekicidir.

Uygun hedefleri oluşturarak ve açıkça ileterek bu hedefleri gerçekleştirmek için uygulanabilir programlar geliştirerek ve kurumsallaştırarak,

başarıyı gözlemleyerek ve ödüllendirerek bir yönetici okulun kültürünü akademik başarıya yönelik motivasyonun önemini yansıtacak şekilde biçimlendirebilir (Aktaran: Renchler, 1992).

### **2.12.1. Okulda Olumlu Psikolojik Çevre ve Motivasyon:**

Okuldaki olumlu psikolojik çevre öğrencinin motivasyonunu oldukça etkiler. Okul müdürleri, aşağıdaki sıralanan program ve önerileri uygulayarak bu tip bir çevre oluşturabilirler.

- Hedeflerin belirlenmesine ve öz-denetime (self- regulation) önem verme.
- Öğrenme ortamlarında öğrencilere seçenekler sunma
- Öğrencilerin davranışlarının, kişisel en iyi hedeflerine ulaşmaları için pekiştirilmesi.
- Grupla öğrenme ve problem çözme deneyimleri yoluyla takım çalışmasını teşvik etmek.
- Başarının sosyal karşılaştırmaları yerine, kendini değerlendirme tekniklerini yerleştirme.
- Zaman becerilerini öğretme (Renchler, 1992).

### **2.13. Motivasyon ve Okul Yeniden Yapılanması**

Eğitim motivasyonu üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular pek çok okul yöneticisinin davranışlarını dikkat çekici hale getirmiştir. Araştırmaların çoğu göstermiştir ki mevcut yönetsel uygulamalar akademik başarıya yönelik motivasyonu arttırmaktan çok azaltmaktadır. Eğitim ortamlarında motivasyon incelemeleri yapan pek çok araştırmacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin motivasyonu geliştirmeye engel olduğu zaten ortada olan uygulama ve politikalara uyum sağlamalarının beklendiğini fark etmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmacılar öğrenci ilgisizliğine neden olarak öğrenciler kadar eğitim sistemimizin de neden olduğunu iddia etmektedirler.

Maehr (1991), okul yöneticilerinin bireysel sınıf çevresinde olduğu kadar tüm bir okul çevresinde de değişiklikleri yönlendirmek için okulun yeniden

yapılanması hareketinin sağlayacağı fırsatlardan yararlanmaları gerektiğini ikna edici bir dille aktarmıştır. Aktarımı motivasyon araştırması bulgularına uygun düşmektedir. “Mevcut yeniden yapılanma hareketine bağlı olarak motivasyonu ele alan kişi sayısı çok azdır” demektedir ve çok az kişi okulu kendi başına bir bütün olarak ve tek tek sınıfların ya da tek tek öğretmenlerin hareketlerini aşan etkilere sahip olabileceğini görmüştür.

Maehr (1991), okul yöneticilerinin eğitim üzerinde, politikaları oluşturma, eleştirme veya değiştirme hakkına sahip olmalarından kaynaklanan sınıf düzleminden daha öte bir etkiye sahip olabileceklerine dikkat çeker.

Maehr (1991), okul çapındaki politika ve prosedürlerin bir okulun psikolojik çevresinde nasıl etkisi olabileceğini ve böylelikle motivasyonu nasıl artıracabileceklerini ve bunların hangi alanlarda etkili olacağını gösteren bir çerçeve ortaya koyar. Hedeflenmesi gereken altı alandan bahseder ve yeniden yapılmış bir ortamda değişimi ortaya çıkarabilmek için hedefler ve stratejiler önerir.

**Ödevler:** Ödevlerle kastedilen okulda öğrencilerin üstlendiği çalışmaların yapısıdır. Ödevler, öğrencilerin öğrenmenin kıymeti kendinden menkul değerine odaklanmalarını sağlamalıdır. Bu alandaki hedefler dış ödüllere bağımlılığı azaltmalı, öğrenme zevkine vurgu yapmalı ve tüm öğrenciler için ilgi çekici olmalıdır. Bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler, öğrencilerin özgeçmişlerinden faydalanan başlangıç programlarını içermeli ve öğrencileri okul dışı ortamlarda öğrenim deneyimleri yaşamaya teşvik etmeli, hedef belirleme ve düzenlemede öğrenciye söz hakkı tanınmalıdır.

**Otorite:** Okullar, öğrenim-okul kararlarında öğrenci katılımına ağırlık vererek sorumluluğu paylaşmalıdır. Buradaki hedefler öğrenciler arasında bağımsızlık ve liderlik yeteneklerini geliştirmek için fırsatlar sağlamayı içermektedir. Stratejiler, öğrencilere söz hakkı tanımayı ve program içi ve dışı faaliyetlerdeki katılımlarını desteklemeyi içermektedir.

**Tanınma:** Okul ortamında ödüllerin ve tanınmanın yaygın kullanımı gerçekleştirilmelidir. Öğrenme aktiviteleri çok çeşitli olmalı ve tüm öğrencilerin tanınmasını sağlayacak fırsatlar sunulmalıdır. Stratejiler okula ilişkin başarıların farkına varılmasını ve ödülleri içerir.



**Gruplama:** Gruplamadan kastedilen öğrenciler arası etkileşim, sosyal yetenekler ve değerlerdir. Hedefler, tüm öğrencilerin kabul ve takdir gördüğü bir çevre yaratmalıdır. Sosyal yetenekler geliştirilmeli ve insancıl değerler ön plana çıkarılmalıdır. Stratejiler, problem çözme ve grupça öğrenme fırsatları sağlayan programlar içermeli ve alt grupların gelişimini sağlamalıdır.

**Değerlendirme:** Değerlendirmenin kullanımına ve yapısına ilişkin hedefler, öğrencilerin rekabet hissini arttırmalı, özgün yeteneklerinin bilincine varmalarını sağlamalı ve başarısızlığı öğrenme ve hayatın doğal bir parçası olarak algılamalarına yardımcı olmalıdır.

Bu hedefleri başarmaya yönelik stratejiler başarı kıyaslamasına yapılan vurguyu azaltmayı, derece ve test puanları gibi sayısal değerlendirme standartlarına yönelik kamu ilgisini minimuma indirmeyi içerir. Ayrıca öğrencilerin kendi koydukları hedeflere yönelik başarılarını sağlamak için fırsatlar da yaratmalıdır.

**Zaman:** Planları uygulamak ve hedeflere erişmek için zaman verimli kullanılmalıdır. Hedefler iş tamamlama oranını, planlama ve örgütlenme yeteneğini, kendini yönetme yeteneğini ilerletmeyi içerir. Stratejiler zamanı kullanma yeteneklerini öğreten ve öğrencilere kendilerine uygun hızda ilerleme fırsatı sunan programları içerir.

Maehr yeni eğitim politikalarının başarılı uygulanabilmesini yeniden yapılanmanın sunduğu fırsatı yakalama cesaret ve motivasyonuna sahip okul yöneticilerine bağlı görür. Maehr'in deyimiyle "yeniden yapılanmanın zamanı gelmiştir ve yeniden yapılanma gerçekten gerçekleşecektir. Sorun bunun öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve yatırımını arttıracak bir şekilde olup olmayacağı sorunudur" .

Ley (1991), yeniden yapılanmaya dönük eğilimin hız kazanmasıyla birlikte tüm düzeylerdeki eğitimcilerin okulların işleyiş şekillerindeki değişikliklerle yüz yüze gelmek durumunda kaldığını, değişiklikler ortaya çıktıkça yöneticilerin daha üstün etkili önderlik düzeyleri göstermelerinin bekleneceğini ifade eder. Öğrencilerin öğrenmeye dönük motivasyonlarını etkileyecek olan yeniden yapılanma sürecindeki rollerine bağlı olarak yöneticilerin kendi motivasyon düzeylerini incelemelerinin vakti gelmiştir (Akt: Renchler, 1992).

## 2.14. Motivasyon Düzeylerinde Yaş ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Değişiklikler

Genellikle bilinir ki, yaşları küçük olan çocukların motivasyon ve akademik başarısı sınıfa ve yaşa bağlı faktörlere belli bir oranda bağlıdır. Stipek (1984), çocukların yaşı ilerledikçe başarılarına olan güvenlerinin azaldığını ifade etmektedir. Bu düşüş en çok 6 ve 12 veya 13 yaşlarında görülmektedir.

Eccles, Midgeley ve Adler(1984), bu değişiklikler üzerinde okul çevresinin etkisini ölçmeye çalışmışlardır. Her ne kadar çalışmalarının sonuçları öğrenci denekleri arasındaki yaşa bağlı değişiklikler tarafından boşa çıkarılsa da “eğitimsel ortamlarda yaşa bağlı öğrenci eğilimleri ile sınıfa bağlı değişiklikler arasında nedensel bir bağ olduğunu” söylemişlerdir.

Bu değişikliklerle başa çıkmak için yaptıkları öneriler mevcut okul ortamı uygulamalarıyla ilgili bazı eleştirileri ve zaafı ortadan kaldırmak için okulun yeniden yapılanmasıyla ilgili bazı önerileri dile getirmektedir:

Çocuklar olgunlaştıkça daha yetenekli, bilgili ve yarışmacı olurlar; sorumluluk almak, karar vermek ve hayatlarını yönlendirmekte daha yetkili olurlar. Sınıfları ilerledikçe daha fazla bağımsızlık kazanacakları ve öğrenimlerini ve hayatlarını daha fazla kontrol edecekleri umulur. Buna ek olarak okulların ego katılımından çok görev katılımını destekleyecek bir çevre oluşturacakları umulur.

Ne yazık ki tam da bunun tersinin gerçekleştiğine dair bulgular vardır. Öğrencilerin sınıfları ilerledikçe sınıfta öğrenci bağımsızlığı düşmekte ve görev katılımı ortadan kalkarak ego katılımı devreye girmektedir.

Eccles ve meslektaşları eleştirilerinde yalnız değillerdir. Raffini (1988) başka bir reform yanlısıdır. İddialarını Covington’un (1983-1984) kıymeti kendinden menkul güdünün oluşturulması anlayışına dayandıran Raffini, öğrencilerin kendilerini başarısızlığa mahkûm eden bir sisteme tutsak olduklarından dolayı motivasyonlarını bu başarısızlığı örtecek davranışlara kanalize ettiklerini ve böylelikle özdeğerlerini algılayışlarını koruduklarını iddia eder:

Duyarsızlık birçok öğrenci için başarısızlık hissinden kaçınmanın bir yoludur. Bu güdü yaklaşımıyla davrananlar her yeni öğrenme deneyimine korku ve nefretle bakarlar ancak bu yaklaşımlarını duyarsızlık, kayıtsızlık veya kopuklukla maskelerler. Okullara yönelik felsefeleri “hiçbir şey riske atılmaz, hiçbir şey kaybedilmez” şeklini alır. Öğretmenler ve ebeveynler onlar motive olmuyorlar diye endişelenirler. Gerçekte ise, onlar kendi değerlerini korumak adına son derece motivedirler. Yaşları ilerledikçe eğitimi tümünden reddetmeye başlarlar. Okulun değersiz, sıkıcı ve zamanı boşa harcatan bir yer olduğunu ulu orta ifade ederlerse kötü bir not aldıklarında kendilerine verilen değer korunmuş olur. Bu öğrenciler kendilerini reddetmektense okulu reddetmenin daha az acı verici olduğunu keşfetmişlerdir (Akt: Renchler, 1992).

## **2.15. Motivasyonda Akran Gruplarının Etkisi**

Sage ve Kindermann'ın (1999), “Çocukların Okul Motivasyonunda Akran Grubunun Etkileri: Sınıftaki Sosyal Öğrenme Mekanizmalarına İlişkin Gözleme Dayalı Bir Çalışma” başlıklı çalışmasının amacı, çocukların, onların akran grup üyelerinin, grup dışı üyelerin ve öğretmenlerin arasında doğrudan akran etkisi mekanizmaları olarak anlaşılabilir sosyal etkileşim örnekleri olduğunu göstermek olarak ifade edilmiştir. Bu mekanizmalar çocukların yıl boyunca sınıftaki katılımında göstermiş oldukları değişimin önemli bir kısmını açıklayabilir görünmektedir ve başlangıçta motivasyon açısından “yoksul” olanlar “daha yoksul” olma eğilimindeyken geçen zaman boyuca neden motivasyon açısından “zengin” olanların hep zengin kaldığına ya da zenginleştiğine bir açıklama getirebilmektedir.

En çok incelenen sosyalleşme unsurları olan ebeveynler ve öğretmenlerle karşılaştırılınca akran gruplarının onları çalışılması zor hale getiren üç özelliği vardır: Akran gruplar tipik olarak birden fazla arkadaştan oluşur, bu arkadaşlar biyolojik temelli ya da kurumlarca belirlenen kişiler değil bizzat kişinin kendisi tarafından seçilmiş kişilerdir, ve gruplar kompozisyon ve karakteristik bakımdan incelenen çocuklar kadar hızlı biçimde değişir.

Bu araştırmada “ödevle ilgili aktif davranış” sınıf katkısı yapmak olarak tanımlanmıştır. Bunun örnekleri arasında sorular sorarak sınıfta aktivite başlatma (ya da bunlara katılma), sınıfla ilgili konularda yorum yapma, tahtaya kalkma, el kaldırma, ödevle ilgili tartışmalara karşılık gülümseme ya da gülme, ya da kişinin kendi ödeviyle ilgili çalışmasını başkasına göstermesi gibi eylemler yer alır. Ödev-dışı aktif davranış ise başkalarının ödevle ilgili aktivitesine engel olma biçiminde tanımlandı; bunun örnekleri arasında da başkalarının ödevle ilgili çalışmasını bölme, sınıftaki konuyla alakasız işaretler sergileme (ör: şaka yapma) ve başkalarının ödev dışı davranışlarına cevap niteliğinde gülme gibi eylemler yer alır.

Sosyal partnerlere gelince araştırmacılar daha çok hedef öğrenci davranışına doğrudan desteğin bir göstergesi olan (ör: övme) partner onaylaması ve hedef öğrenci davranışına doğrudan bir olumsuz tepkiyi ifade eden (ör:alay etmek, eleştirmek, aniden tartışma konusunu değiştirmek) partner onaylamaması durumuyla ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu davranışlar çocukların sınıf arkadaşlarına en sık gösterdiği tepkiler olmasa da, en açık şekilde sosyal öğrenme mekanizmalarına işaret edebilen davranışlardır.

Bu çalışmanın ilgi alanı dışında kalan diğer davranış kategorilerini ise; partnerlerin iş birliği, gerçek anlaşmazlık, görmezden gelme ve kışkırtmanın yanında çocukların ödevle ilgili ve ödev-dışı pasif davranışları (sessiz çalışma, engelleyici olmayan ödev-dışı davranışlar) oluşturmuştur.

Daha önceki bir çalışmada (Sage ve Kindermann, 1999), teorik öğrenme modelini izlenmiş ve çocukların dönem başında sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan günlük etkileşimlerini incelenmişti. Hedef değişkenler sınıfta çocukların günlük ödevle ilgili ya da ödev dışı davranışlarının sonucu olarak tecrübe ettikleri pozitif ve negatif koşullu olasılıklardı. Sonuçlar akran grubu üyelerinin ve bu grubun dışında kalan üyelerin değişik öğrenme koşullu olasılıkları ortaya çıkardıklarını gösterdi. Sınıfta yapılan aktiviteler konusunda yüksek motivasyonlu öğrenciler olası bir şekilde motivasyonu biraz daha fazla yüksek akran grubu üyeleri arasında yer aldı ve bu öğrenciler kendi akran grubu üyelerinden ödevle ilgili çabalarından ötürü beklenen şekilde onaylama koşullu olasılığı gördüler. Tam tersine, motivasyonu daha az olan öğrenciler

motivasyonu biraz daha düşük öğrencilerle birlikte çalıştılar ve ödevle ilgili davranışa verilecek onaylama kaynağı sadece öğretmendi. Ödev dışı davranışlara gelince sonuçlar daha belirsizdi. Akran grubu üyeleri, üyelerinin ödev dışı davranışları konusunda grup dışı üyelere nazaran daha az destekleyiciydiler; ancak motivasyonu daha düşük öğrencilerin ödev dışı davranışlarda, kendi grup üyeleri olmayan sınıf arkadaşlarından olası bir koşullu onaylamama görmeleri daha muhtemeldi.

Genel olarak akran grubu üyeleri ve grup dışındaki üyeler günlük sınıf etkileşimlerinde değişik öğrenme koşulları ortaya koymaktadır. Okul yılının başında yüksek düzeyde motivasyona sahip öğrencilerin yine biraz daha fazla motivasyonu yüksek akran gruplarında yer aldıkları ve ödevle ilgili çabalarından dolayı kendi grup üyelerinden daha fazla onaylama koşullu olasılığıyla karşılaştıkları görülmüştür. Tam tersine daha düşük seviyede motive olmuş öğrencilerin daha düşük akran gruplarında yer aldıkları ve ödevle ilgili davranış için onaylamanın sadece öğretmenden geldiği görülmüştür. Bütün yıl boyunca grup üyelerinden katılımlı davranış için destek ve grup dışı üyelerden ödev-dışı davranış için eleştiri gören öğrenciler motivasyon açısından göreceli olarak yüksek düzeyde kalmışlardır. Tam aksine üyelerden ödevle ilgili davranış konusunda çok az destek gören ve grup dışı üyelerden ödev dışı konularda düşük seviyede eleştiri duyan öğrencilerin okul yılı sonunda önemli ölçüde motivasyon kaybı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Genel olarak akran gruplarının rolü negatiften ziyade pozitif görünmektedir.

Çocuklar hayatlarının önemli bir kısmını okulda geçirmelerine rağmen genellikle dışarıda da arkadaşlar ve akran ilişkilerine sahiptirler ve bunların da çocukların okula uyum sağlamalarında ve sınıftaki katılımlarında muhtemel etkileri vardır. Kısacası akranların bireylere yapabileceği etkilerin olduğu diğer mekanizmalar ve bu etkilerin kaynaklandığı diğer akran unsurları da vardır (Sage ve Kindermann, 1999).

Sage ve Kindermann'ın (2001), "Etki Mekanizmaları Ve Çocukların Okul Motivasyonunda Bireyin Kendisinde Meydana Gelen Değişim: Akran Grubu Ve Arkadaşların Önemi" konulu araştırmalarının sonuçları, grup üyelerinin ve arkadaşların okul yılı boyunca çocukların motivasyonundaki değişimde önemli

bir rol oynayabileceği fikriyle tutarlılık arz etmektedir. Sage ve Kinderman bulgularını şöyle özetlerler:

- Çocuğun motivasyonundaki pozitif değişimde en etkili unsurun çocuğun aynı zamanda arkadaşı olan grup üyeleri olduğu söylenebilir; etkisel mekanizmalar ödevle ilgili davranışın koşullu onaylaması ve ödev dışı davranışın koşullu onaylamamasıdır. Bütün arkadaş türlerini toplayan bir takip analizinde herhangi bir destek mekanizması belirtisi bulunmamıştır.
- Ödev dışı davranışın koşullu onaylaması, bağlı olmayan sınıf arkadaşlarından kaynaklandığı takdirde motivasyonel artışları da destekleyebilir.
- Ödev dışı davranışın koşullu onaylaması yoluyla motivasyonu düşürebilecek bir “sapkınlık” eğitimi mekanizması arkadaşlardan kaynaklanabilir (Sadece arkadaşlar ve aynı zamanda grup üyesi de olan arkadaşlar). Böyle bir mekanizmanın bağlı olmayanlardan kaynaklanıp kaynaklanamayacağı da biraz şüphelidir (bu, araştırma modeline girecek son koşullu olasılık olup diğer altı koşullu olasılığın dışında kendi başına değişikliğin sadece %4’ünü açıklayabilir).
- Ödev dışı davranışla ilgili öğretmenden gelen koşullu onaylamama beklenmedik şekilde motivasyondaki düşüşle ilişkilidir. Bu koşullu olasılığı tecrübe eden öğrenciler sadece zaman içinde motivasyonu düşmüş olan motivasyonu düşük öğrencilerdir. Bu koşullu olasılıkların birer azar (paylama) olarak anlaşılması gerekebilir (Sage ve Kindermann, 2001).

## 2.16. Ergenlik Döneminin Genel Özellikleri

Ergenlik dönemi, insan gelişimindeki en hızlı iki büyüme evresinden birini oluşturur. Ergenlik boyunca, bedensel, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme yaşanır. Bu dönemde ergenler, büyüme ve gelişimde evrimsel değişimler geçirirler.

Çocukluktan ergenliğe geçiş döneminde vücudun biyolojik olgunlaşma sürecine “püberte” denir. Birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişmesi ve fiziksel değişimler bu dönemin özellikleridir.

### **2.16.1. Ergenlerde Fiziksel ve Cinsel Gelişim**

Erinlik ergenlik yıllarının başlangıcında, hızlı değişikliklerin meydana geldiği döneme verilen isimdir. Erinlikte hızlı beden gelişimi ve hormonların faaliyeti ile fiziki olgunluk aşamasına ulaşılır. Erinlikte çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Kalıtımla gelen genetik faktörler, beslenme, çocuğun sağlık durumu, beden kütlesi, erinliğin başlangıcını belirleyen etmenlerdir (Aydın, 2005).

Fiziksel gelişim, kilo-boy değişiklikleri ve bunlara bağlı vücut görünümünü ifade eder. Gelişimin birçok alanında erkekler, kızların yaklaşık olarak 2 yıl gerisindedir. Kızlarda büyüme, boy atımı 10-12 yaşlarında başlar. Bu süre boyunca kızların çoğu yılda 5-10 cm büyür. Bu dönemde kızlar erkeklerden hem boy hem de ağırlık bakımından daha öndedir. Kızlardan 2 yıl daha geç ergenliğe giren erkeklerin boy atımı 10-16 yaşlarında başlar ve her yıl 7.5-12 cm büyürler (Kaya, 2003).

Boy uzamasına bağlı olarak ergenlik dönemi boyunca vücut ağırlığı kızlarda yaklaşık 16 erkeklerde yaklaşık 20 kg artar. İç organların ve iskeletin hızla büyümesi ve kütleni artması, kas dokusunda gelişme ve yağ dokusunda artma, kilo artışının sebeplerindedir. Bu kilo artışının sebepleri erkeklerde, kas ve kemik kütlésinin artması, kızlarda ise kol ve bacaklardaki derialtı yağ dokusunun artmasıdır (Ekşi, 1990).

Ergenin cinsel kimliğinin oluşumu yani bir çocuğun kendini artık genç üretken bir kız ve genç üretken bir erkek olarak hissetmesi ve tanımlaması, yaşadığı bedensel değişimlerden dolayı oluşan bir beden imgesi vasıtasıyla olur. Beden imgesi, kişinin kendi bedeniyle ilgili, düşünce, fikir ve tasarımlarıdır. Çocuklukta oluşan beden imgesi yaşanan ani değişimlerden dolayı bedenle örtüşmez. Ergenin bedeninde endokrin bezlerinin salgıladığı hormonlar tarafından yürütülen birçok değişim olmaktadır. Boyda kiloda, yüzde birtakım fiziksel değişimler yaşanmaktadır. Ayrıca doğrudan üreme ile ilgili olan birincil

cinsiyet özellikleri ve doğrudan üreme ile ilgili olmayan ama cinsler arasında farklılık gösteren ikinci cinsiyet özellikleri bu dönemde kazanılmaktadır. Birinci cinsiyet özelliği olarak kızlarda yumurtalık, vajina, klitoris ve rahimle ilgili değişiklikler, erkeklerde penis ve testislerle ilgili değişiklikler olur. Kızlarda bu değişiklikler menstürasyon hazırlıklarıdır. Erkeklerde birincil cinsiyet özellikleri çerçevesinde 11 yaş dolaylarında sperm salgılayan bezler olan erbezlerinin büyümeye başlaması, yaklaşık bir yıl sonra penisin boyu ve çevresinin büyümeye başlaması söylenebilir.

Ergenlik dönemindeki fiziksel değişikliklerde erkek çocuklarda, cinsel organlarda büyüme, kıllanma, ses değişikliği, ilk ejakulasyon, büyümenin doruk noktaya ulaşması, sakal ve bıyığın çıkması, koltuk altında kıllanma sayılabilir. Kız çocuklarında ise, göğüslerde büyüme, cinsel organlarda ve koltuk altında kıllanma, boy artışı ve kalçaların gelişimi ve adet görmenin başlamasıdır (Aydın, 2005).

Ergenlik dönemi sonunda cinsel rolün kazanılmış olması beklenir. Bu, toplumda kadın ya da erkekte beklenen rollere uygun davranışları benimsemiş olmak, erkek ya da kadın gibi davranmak yani o şekilde yaşamak, giyinmek vs. şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi cinsiyet rolü, kadının ve erkeğin nasıl düşüneceğini ve nasıl hissedeceğini belirleyen, kısmen de çevre tarafından verilen bir roldür (Kulaksızoğlu, 2004).

### **2.16.2. Ergenlerde Zihinsel Gelişim**

Yaklaşık olarak 11 yaş sonrası kapsayan soyut işlemler evresinin en önemli özelliği, gencin karmaşık zihinsel işlemleri, yalnızca nesnelere ve deneyimlere değil, fikirlere ve düşüncelere de uygulayabilmesidir. Ergenlik dönemine girmiş olan çocuk, soyut işlemsel düşüncüyü kullanarak bir problemin cevabını sistematik ve metodolojik olarak araştırabilir. Artık ergenin bir dünya görüşü vardır. Ancak işlem öncesi devrede görülen benmerkezciliğin bir başka türü bu evrede de görülebilir. Bu dönemde ergenler çevredeki insanların onların davranışları ve görünümü ile ilgilendiklerini ve her zaman ilgi odağı olduklarını düşünürler. Ergenler gittikçe kendi yarattıkları bir seyirci kitlesi ile çevrili



olduklarını, herkesin kendilerini incelediklerini düşünmeye başlarlar. Ergenin sürekli göz önünde olduğuna inanması benlik bilincini geliştirir, bu da kendine hayran olma ile kendini eleştirme arasında gidip gelmesine neden olur.

Ergenler düşünme süreçlerinde de değişim yaşarlar, gittikçe artan biçimde geleceğe dönük soyut düşünceleri vardır. Yeni gelişen geleceğe bakma ve karmaşık sorunlara çözümler getirme yeteneği, onların yaşamlarında değişime neden olur. Daha önce kabul ettikleri karar ve değerleri sorgular, ve çevresindekilere hayrete düşürecek biçimde karşı çıkarlar (Akt: Cesur, 2003).

Ergenlerde düşünceye ve düşüncenin soyut özelliklerine eğilim ve ilgi artmıştır. Ayrıca ergenlerin düşünceleri, olasılıklar ve idealizm yüklüdür. Daha küçüklerde ise düşünceler nesnel özellikler ve bilinç ile yüklenmiş durumdayken, ergenlerin düşünceleri, kendilerinde ve başkalarında olmasını arzu ettikleri ideal özellikler ve spekülasyonlarla yüklüdür. Bu tür düşünceler ergenin kendisini ve başkalarını ideal özellikler ile karşılaştırmalarına imkan sağlar. Genç, olası durumlar ve hayallerle yüklü düşünce alemi içindedir ve ergen bu düşünceler içinde sabırsızlık, kararsızlık gösterir.

Kişiler, son çocukluk döneminden sonra akıl yürütme özellikleri itibariyle de değişme gösterirler. Ergenlik yıllarında akıl yürütmenin esasları, hipotezler kurup, hipotezlerden sonuç çıkarma şeklinde gerçekleşmektedir. Hipotez-sonuç şeklinde muhakemesi şeklinde tamamlanan bu akıl yürütme tarzı, bilimsel anlayışın temelini oluşturur. Ergenin akıl yürütme şekli, soyut işlemsel düşüncenin karakteristikleri ile açıklanabilir. Gerçeklerden farklı olarak varsayım ve olasılıklarla düşünme ve sürekli kendi düşüncelerini yansıtmayı, şeklinde bir düşünce mekanizması vardır (Aydın, 2005).

### **2.16.3. Ergenlerde Duygusal Gelişim**

Ergenlik döneminden itibaren ergenin duygularının yoğunluğunda artma olur. Artan duygu ve coşku hali ergende duygularını dışa vurma ihtiyacını doğurur. Olumsuz duygular, el-kol hareketleri, yüz ifadesi, bağırma gibi davranışlarla dışa vurulurken, heyecan, coşku ve karşı cinse karşı duygular şiir veya öykü yazma, günlük tutma aracılığıyla kağıda yansıyabilir.

Ergenin duygusal tepkileri düzenlilik göstermez. Hem duygularının değişim hızı yüksektir hem de duyguları istikrarlı değildir. Aynı olaya bir gün arayla farklı tepkiler gösterebilir. Karşı cinse yönelik ilgiler buluş öncesinden başlar. Ergenlikte cinsel içerikli beğenme ve beğenilme arzusu bireye heyecan veren bir duygudur. Cinsler arasındaki yakınlaşma eğilimi, ergenliğin başlarında daha çok grupta bir arada olma isteği taşıırken, sonraları karşı cinsten belirli bireylere yönelmiş romantik duygular ortaya çıkar.

Bunların dışında ergenlikte mahcubiyet ve utanma duysunun yoğun yaşandığı, tedirgin ve huzursuz ruh halinin yaygın olduğu, yalnız kalma isteğinin yoğun olarak hissedildiği, çabuk heyecanlanıldığı, çalışmaya karşı isteksizlik duygularının var olduğu görülür (Kulaksızoğlu, 2004).

#### **2.16.4. Ergenlerde Kişilik Gelişimi**

Kişinin kendiyle ilgili farkındalık kazanması ve kendi özelliklerini tanıması, kişilik gelişiminde önemli bir husustur. Bireylerin kendisi ile ilgili özellikler hakkında fikir sahibi olması ve bu özelliklerin düşünceler, değerler ve davranışlar boyutunda tutarlık ve devamlılık göstermesi durumu ergenlikte artmaktadır.

Dışarıya yansımamış olan kendini-kabul değerleri ergenlikle birlikte kaybolmaya başlar ve gencin kendisiyle ilgili özellikleri sorgulanabilir benlik hipotezleri haline dönüşür. Ergen, benliğiyle ilgili doğruları araştırma içine girer. Ergen tutarlı ve kapsamlı benliğin arayışı içersindedir; başka kişilerin nazarında nasıl algılandığının sorgulamasını yapar (Aydın, 2005).

Bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçmesinde köprü görevi gören bu dönemde yapması gereken şey, bir kimlik bulmaktır. Ergenin uğraştığı esas sorun "Ben Kimim?" sorusuna cevap bulmaktır. Gelişim dönemleri içinde en zorlu dönemin ergenlik dönemi olarak görülmesi, en zorlu gelişim görevinin bu dönemde başarılması gerekliliğindedir. Bu dönemde genç, giysi dener gibi farklı kimlikleri dener.

Bu dönemdeki arayışın bir diğer boyutu, ergen-aile ilişkilerinde ortaya çıkar. Ergen artık ailesinin görüşlerinin kendi görüşleri olmadığını farkındadır (Kaya, 2003).

Ergenlikte kimlik konusunda Ericson'un kuramı en önde gelen yaklaşımdır. Ericson yaşamın her evresinde insanın atlatması gereken psikososyal bunalımlar yaşadığını, bu bunalımların olumlu ya da olumsuz iki olası sonucu olduğunu ifade eder. Bu psikososyal gelişim evrelerinden ergenlik dönemine denk gelen kimliğe karşı rol karışıklığı rol karışıklığıdır (Aydın, 2005).

Kimlik bunalımı, ergenlik çağındaki her gencin kendi kimlik duygusunu kazanabilmesi için, sağlıklı gelişimin bir parçası olarak verdiği bir savaşımdır. Ergenlik çağındaki genç, hem çocuklukta edindiği temel güven, özerklik, girişimcilik gibi özelliklerini yetişkin hayata uygun şekle getirmek hem de yetişkinlikte sahip olması gereken rolleri, bu rollere ilişkin becerileri denemek zorundadır. Bedendeki hızlı değişme, değişen istekler ve toplumun değişen beklentileri karşısında doğan bu ihtiyaç kimlik bunalımını başlatır. Bu bunalım bazı ergenlerde daha sessiz, bazılarındaysa daha fırtınalı yaşanır ama sonuç olarak her insan değişik şekillerde de olsa bunu yaşar.

Başarı beklentisi ergenler için çok önemlidir. İşini başarıyla tamamlayabilmek, kendi gözündeki değerini anlamada belirleyici olacaktır. Başarısız olma korkusu, yetersizlik duygusu bazen işe başlamayı bile son derece güç hale getirecektir. Bu dönemde mesleki ilgiler artar. "Ben kimim?" sorusuna kısmen cevap bulunabilmiştir ama gündemde "ben ne olacağım?" sorusu vardır (Kaya, 2003).

#### **2.16.5. Ergenlerde Sosyal Gelişim**

Ergen gelişiminin sosyal alandaki süreçleri, aile, benlik, kişilik oluşumu, cinsiyet rollerinin kazanılması, ahlak değerleri, yargıları, kültür, okul ortamı ve arkadaş ilişkileri gibi konuları kapsar. Kısaca ergenin yaşantı içindeki tüm deneyimleri, onun sosyal gelişimini etkileyen ve belirleyen unsurlardır.

Ergenler kişisel yapılarındaki zenginleşme nedeniyle akıl yürütme becerilerinde gelişirler. Bunun sonucu olarak çevrelerindeki yetişkinlerin

beklentilerine karşı, muhakeme becerilerini kullanırlar ve disiplin konusu sorun olabilir. Ergenlikte yoğun olarak yaşanan bağımsızlık arzusu, sağlıklı olmayan aile ortamlarında gencin evden uzaklaşmasına neden olur. Bağımsızlık ihtiyacı bir ucu saldırganlığa, diğer ucu pasif kişilik oluşumuna uzanan bir durumdur (Aydın, 2005). Psathas'a (1957) göre otonomi aynı anda ergenin tüm davranışlarında gözlenen bir durum değildir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada dört ayrı otonomi tarzı olduğu tespit edilmiştir. Bunlar, ev dışı faaliyetlerde otonomi tanıma, yaş ile ilgili faaliyet alanlarında otonomi verme, karar almada otonomi verme ve mesleki kararlarda otonomi tanıma şeklinde gruplanmıştır (Akt: Aydın, 2005).

Bu dönemde genç, bir grup içinde kendini bulma çabalarındadır. Gençler, akran grupları, kulüpler, din, politik hareket vb. ilişkiler içerisinde kendi gerçek kimliğini ararlar. İçinde yaşadıkları toplumun beklentilerine, değerlerine uygun roller edinmeye çabalarlar. Bununla birlikte bu dönemin en önemli görevi akranlarla olan sorunların çözülmesidir. Ergenler ergenliğin ilk yıllarındaki püberte döneminde kendilerine çok yakın buldukları bir arkadaşı kendine **eş** olarak seçerler. Aynı cinsten olan bu yakın arkadaşlıklarda sınırların paylaşılması, birbirine yakın olma ve sevme önemlidir. Bu arkadaşlar zevkler, ilgiler, yetenekler yönünden benzeşirken, birbirlerini çok etkilerler ve benzemeye başlarlar. Birkaç eşin bir araya gelmesinden oluşan samimi gruplar **klikler** olarak tanımlanabilir. Kliklerde her iki cinsiyetten de arkadaşlar olabilir. Bağlılık ve kurallara uymak önemlidir. Yaklaşık 15-20 arkadaşın bir araya gelmesiyle **kümeler** oluşur. Çok fazla kişisel ilişkiler ön planda değildir. Birlikte gezmek, eğlenmek, vakit geçirmek esas uğraşlarıdır (Şendil, 2003).

Akranlarla birlikte olma, onlarla arkadaşlık etme, ergenin kendisini tanıması, başkalarının kendisini nasıl algıladığını fark etmesi ve akranları arasında göreceli olarak kendi konumunu algılaması açısından ergenin sosyal gelişimine önemli katkılarda bulunur. Popüler olma arzusu ergenlikte yaygın olan bir özlemdir. Popüler olmayı belirleyen en yaygın iki özellik, fiziksel görünüm ve kişilik özellikleridir.

Ergenlerin arkadaş tercihinde sır tutan, güvenilir, dürüst, sadık, duyarlı, kendini anlayan, içten kişileri tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca bu dönemde

karşı cins ile arkadaşlık kurmada artış olduğu görülür. Karşı cins ile ilişkilerde kızlar için sevgi ve duygusallık, erkekler için cinsel ilgi daha ön plandadır (Aydın, 2005).

## **2.17. Motivasyon ve Okul Başarısı**

Öğrenci motivasyonunun öğrenme üzerinde bir etkisi olduğuna itiraz edecek eğitimci sayısı çok azdır. Adolesanlarla çalışanlar için motivasyon belirgin bir öneme sahiptir. Pek çok araştırma çocukların ilkokuldan ortaokula geçerken motivasyon ve performanslarının düştüğünü göstermiştir (Eccles & Midgley, 1989).

Bu düşüşün büyük oranda ergenlikle gelen fizyolojik ve psikolojik değişiklikler sonucunda yaşandığı ve bu yüzden kaçınılmaz olduğu varsayılmıştır. Ne var ki bu varsayım, ortaokula geçerken yaşanan motivasyonel değişikliğin yapısının, öğrencilerin kendilerini içlerinde bulduğu öğrenme çevresinin özelliklerine bağlı olduğunu gösteren araştırmalar tarafından sarsılmıştır. Her ne kadar öğrencileri motive etmek için herkese uyan bir yaklaşım öngörmek zorsa da araştırmalar bazı genel paternlerin geniş bir öğrenci grubu için geçerli olduğunu öne sürmektedir (Midgley, 1993).

### **2.17.1. Öğrenci Güdülenmesi**

Güdülemedeki amaç öğrenciyi etkin kılmaktır ve dersin işlenişinde ayrı bir öneme sahiptir (Başar, 2003).

Güdülenmenin 3 boyutu vardır: Yön, şiddet, süre. Eğlenceye gidecek bir öğrencinin ders çalışmak istemesi güdünün yönünü, diğer arkadaşlarından daha çok çalışması şiddetini, başarısız olsa dahi çalışmaya devam etmesi süresini örneklendirir (Küçükahmet, 2000).

Güdülenme, öğrencinin davranışları, şiddeti ve kararlılığı ile yakından ilgilidir. Güdülenmemiş öğrenci derse hazır değildir ve bu durumda ilk şart onu derse hazır hale getirmek yani güdülemektir. Güdülenme, öğretmen-öğrenci

eksenli bir kavramdır. Öğretmenin tutumu, özeni, coşkusu iletişimi olumlu etkileyecek ve güdülenmeyi sağlayacaktır. Güdülenmeyi sağlamak için ilk önce öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak gerekir. Özgün var oluş biçimleri olduğu için öğretmen bunlara duyarlılık göstermeli ve paylaşım için gerekli psikolojik dinamikleri sağlamalıdır (Aydın, 1998).

### **2.17.2. Bir Motivasyon Problemi Olarak Düşük Başarı**

Akademik başarısızlık birçok nedene bağlı olabilir. Bunlardan bazıları şunlardır.

1. Ölçüm Hataları
2. Çevresel faktörler
  - a. Ailevi problemler.
  - b. Olumsuz sınıf etkileşimi
  - c. Okul ortamındaki olumsuzluklar
3. Düşük çaba
4. İrrasyonel düşük ya da yüksek davranış benlik beklentisi
5. Zor görevlerde sabırsızlık
6. Öğrenirken zevk almama

Bu tür davranışlar motivasyon konusunda yapılan araştırmaların ışığında daha iyi anlaşılabilir. Yukarıdaki davranışlar genellikle “içgüdüsel motivasyon”un olmamasından kaynaklanmaktadır. İçgüdüsel motivasyon ise görünürde bir ödül olmamasına rağmen bir işle uğraşma isteğini ifade eder.

Akademik başarıda motivasyonun rolünü araştıran çalışmalar özellikle;

a- Zorluklara meydan okuma.

b- Sabır-sebat

c- Yaptığı işten zevk alma kavramlarının üzerinde durmuşlardır. Yukarıda sayılan bu faktörler “uyumlu akademik davranışlar” olarak kabul edilirler. Bu faktörlerin zıtları olan;

a- Zorluklar karşısında hemen vazgeçme.

b- Sabırsızlık-sebatsızlık

c- Yaptığı işte zevk almama “uyumsuz akademik davranışlar” olarak kabul edilir. (Colengelo, 1997).

Webb ve Arkadaşlarına göre; bir çocukta motivasyon eksikliği vardır diyebilmek için aşağıda sıralanan nedenlerin elenmesi gerektiğini savunmuşlardır;

- Düşük başarıya neden olabilecek fiziksel nedenler (görme ve duyma problemleri gibi).
- Ailenin duygusal durumu (ailede problem ya da krizlerin olması).
- Çocuğun ebeveyni ile çevresindeki onun için önemli olan diğer kişilerle olan ilişkilerini nasıl algıladığı.
- Okul durumu (okul şartları).
- Olumsuz öğretmen tutumları (Webb & Arkadaşları, 1994).

### 2.17.3. Başarısız Öğrencilerin Özelliklerinin Belirlenmesi

Heacox'un kitabı “Up From Under Achievement” (1991)'a göre, başarısız öğrencilerin teşhis edilebileceği dokuz kişilik profili vardır. Bu profiller öğrencileri etiketlemek için değil başarısız öğrencilerin davranışlarını daha iyi anlamak için kullanılmalıdır. Bu dokuz profil asi, itaatkâr, stresli, mücadeleci, mağdur, zihni başka şeylerle meşgul, bıkkın, kayıtsız ve tek taraflı başarı sergileyen öğrenciler olarak sıralanabilir.

**Asi Öğrenci:** Bu tip öğrenciler eğitimin gelecekleri açısından ne kadar önemli olduğunu anlamazlar. Genellikle gerçekdışı hedefleri vardır ve aldıkları eğitimle gerçek dünya arasında bir bağlantı kuramazlar. Asi öğrenci hayatına giren yetişkin kişilerle olumsuz ilişki kurar. Bu durumda yetişkin kişi öğrencinin yüksek akademik standartları yakalayabileceğini görebilir ve bu öğrencileri üst eğitimlere hazırlamak için daha gelişmiş ders faaliyetleri alma konusunda teşvik edebilir. Tipik olarak asi öğrenci bu görünümle özdeşleşmez ve yetişkinlerin isteklerine uymayı reddederek durumu kontrol etmeye çalışacak, çoğu zaman da düşük akademik standartları başarmak için uğraşacaktır.

**İtaatkâr Öğrenci:** Bu tip öğrenciler akıllı damgasını yememek için ortalama notlar almaya kararlıdırlar. Bu öğrencilerin en büyük kaygısı yaşlıları tarafından kabul görmektir. Onlar için popüler olmak ve arkadaşlarının arasına karışmak sivrili zeki öğrencilerden biri olarak nitelendirilmekten daha önemlidir. Bu tip öğrenciler kendilerinden yüksek akademik başarı beklenmediği sürece yetişkinlerle iyi ilişkiler kurabilirler.

**Stresli Öğrenci:** Mükemmeliyetçi kişilerdir. Bu öğrencinin kendisine olan yararı en son gösterdiği başarı düzeyine bağlı olarak artar ya da azalır. Seçenek sunulduğu zaman zor okul ödevlerini almaktan ve dolayısıyla risk almaktan kaçınacak, hata yapma riskinin az, başarı şansının daha yüksek olduğu ödevlerde karar kılacaktır. Stresli öğrenci bitmiş işi zamanında teslim etmekte tereddüt eder çünkü işin yeterince iyi olmadığını düşünür.

**Mücadeleci Öğrenci:** Bu tip bir öğrenci bazı noktalarda yeni kavramları öğrenirken zorluk yaşarlar. Eğitimlerinin ilk yılları boyunca parlak birer öğrenci olmalarına rağmen daha yüksek seviye düşünce ve dikkat gerektiren bir iş yoğunluğu için gerekli becerileri geliştiremezler. Öğrencinin başarı eksikliği zekâ kaybı gibi algılanır. Normal olarak mücadeleci bir öğrenci çoğu zaman öğrenme güçlüğü olan biri gibi görülür ancak sılandığı zaman tam olarak müdahale vasfına sahip olmadığı anlaşılır.

**Mağdur Öğrenci:** Bu tip öğrenci okulda neden başarılı olamadığını açıklayan her bahaneyi düşünür. Okuldaki görevlerini başarmak için gerekli bireysel sorumluluktan yoksundur. Bu durumda yetişkinler öğrencinin okulda başarılı olması içinde ellerinden gelen bütün çabayı harcarlar fakat öğrenci geriye yaslanıp kendinden başka herkesi problemi çözmeye çalışırken seyretmek istemektedir.

**Zihni Başka Şeylerle Meşgul Öğrenci:** Bu tip bir öğrencinin kendi öğrenme düzeyini etkileyen kişisel sorunları vardır. Bu öğrenci duygusal açıdan istikrarlı görünse de aslında içten içe okul dışında meydana gelen boşanma, yeni bir eve taşınma, anne ya da babasının işsiz kalması, yeni bir kardeş, müfredat dışı aktiviteler, evle ilgili sorumluluklar vb. gibi faktörlerle zihnini meşgul etmektedir. Yaşlı grupları arasında da bulunduğu akademik ortamlarda



sunulan şeylerden ziyade kendi kişisel ortamına konsantre olmayı ve kendi kişisel kararlarını planlamayı tercih eder.

**Bıkkın Öğrenci:** Bu tip bir öğrencinin ancak zorlayıcı bir müfredattan yarar sağlayabileceği özel akademik becerileri vardır. Bu öğrenci gelişim açısından yüksek bir seviyededir ve müfredatın onun öğrenme ihtiyaçlarını karşılama beklindedir. Diğer taraftan başarısızlık bu tip bir öğrencinin aklını başından almış olabilir. Yapılan iş bu öğrenci için çok zor hale gelebilir ve sonuçta öğrenci işi yapıp başarısız olmaksızın yapmamanın daha iyi olacağına inanabilir. Her iki durumda da öğrenci yetersiz işi savunurken “bıkma” ya da sıkılma terimini kullanabilir.

**Kayıtsız Öğrenci:** Bu tip bir öğrenci hiçbir akademik sorunun olmadığına inanır ve kendi akademik başarısı ile tatmin olur. Ancak bu durumda yetişkinler öğrencinin daha fazlasını başarabileceğini hissederler. Öğrencinin önüne gerçekçi olmayan hedefler koyabilir ve öğrenci bu fikirlerin zorlama olduğunu hissettiği için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Öğrenci bu hedefleri bir kenara itip kendi başarı yöntemini tatbik etmeye devam eder.

**Tek Taraflı Başarı Sergileyen Öğrenci:** Bu tip bir öğrenci bir ya da iki konuda başarılı olma konusunda motivasyonlu iken diğer konularda başarısızdır. Dersin konusu, öğretim tarzı ya da sınıf aktiviteleri öğrenciye ilham verir. Bu öğrenci çok aşamalı bir görev ya da ödevdeki bir fikir üzerinde ayrıntılı olarak çalışıp diğer önemli bileşenleri ihmal edebilir (Heacox, 1991).

## **2.18. Okul Motivasyonu Alanında Yapılan Çalışmalar**

### **2.18.1. Kathryn R.WENTZEL**

Kathryn R.Wentzel'in “Ortaokulda Sosyal İlişkiler Ve Motivasyon: Ebeveynlerin Öğretmenlerin Ve Arkadaşların Rolü” konulu araştırmasında ergenlerin ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla destekleyici ilişkileri okuldaki motivasyonla bağlantısı bakımından incelenmiştir. 6.sınıf öğrencisi olan 167 kişi üzerinde yapılan araştırmada ebeveynlerden, öğretmenlerden ve

arkadaşlardan gelen “algılanmış destek ilişkileri”, desteğin kaynağına ve motivasyonel sonucuna göre değişkenlik göstermiş, arkadaş desteği, sosyal hedef arayışının pozitif bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen desteği, her iki türlü ilginin ve sosyal sorumluluk hedefi arayışının pozitif bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveyn desteğinin ise okula ilişkin ilginin ve hedef yönelimlerinin pozitif bir göstergesi olduğu görülmüştür. Aile ve arkadaşlardan gelen algılanmış destek aynı zamanda duygusal stresi azaltmak yoluyla dolaylı olarak okula olan ilgiyle de bağlantılı bulunmuştur. Sosyal sorumluluk hedefleri ve okula-sınıfa ilişkin ilgi arayışı altıncı sınıf ve bir üst sınıflar arasındaki olumlu sosyal desteği kısmen açıklamıştır. Wentzel, sınıf motivasyonunun sosyal kaynakları üzerinde daha öte araştırmalar gerektiğini ifade etmiştir.

Birçok öğrenci için erken ergenlik dönemi bir değişim ve geçiş sürecidir. Kişiler arası ilişkiler ve sosyal uyum bakımından bu değişiklikler yetişkinlerden psikolojik ve duygusal açıdan artan bir bağımsızlaşmayı ve onun yerini alan arkadaş ilişkilerine bağımlılığı yansıtır. Bu genel gelişim çizgilerini genellikle saptıran geçiş ise ergenlerin öğretmenlerin onlarla artık ilgilenmediği ve arkadaşlarla anlamlı ilişkiler kurma fırsatlarının azaldığı algılarına kapılmasıyla kendini gösteren yeni bir okul çevresine geçiş sürecidir. Bu yüzden ergenler uygun şartlarda ve sık sık yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla ilişkiler kurmalıdırlar. Yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla olumlu, destekleyici ilişkiler kurmayı sevmeyen ergenlerin genellikle akademik problemlere düşme riskinde olduğu endişe veren bir noktadır. Bu çalışmada Wentzel ebeveynlerle, öğretmenlerle ve arkadaşlarla kurulan destekleyici ilişkilerin okuldaki motivasyon ve akademik performans ile nasıl ilintili olduğunu incelemiştir.

Bu çalışmanın odak noktası okul motivasyonunun iki boyutudur: Öğrencilerin okulda ulaşmaya çalıştığı sosyal ve akademik *hedefler* ve akademik aktivitelere olan *ilgileri*. Genel olarak hedefler bireylerin başarmak istediği sonuçlara yönelik davranışları yönlendirmektedir. Aktivitelere yönelik ilgi bireylerin bu aktiviteye ilişkin hedefler oluşturmaları ve onları başarmak için zaman ve çaba sarf etmeleri ihtimalini artırır. Her ne kadar okul başarısını anlamakta başka motivasyonel süreçler önemliyse de hedefler ve ilgi öğrencilerin davranışlarının altında yatan sebepleri anlamakta merkezdedirler.

**Öğrencilerin Hedefleri:** Hindshaw (1992), Ladd(1989), ve Wentzel (1991)'in araştırmalarında görüldüğü gibi, çocukların genel uyum ve başarısının yetenek kadar istekliliğı de gerektirdiğı bir gerçektir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve genel olarak toplum tarafından eğitim adına konulan hedefler, çocukların zihinsel yetilerinin yanı sıra sosyal ve ahlaki yetilerini de geliştirmeleri arzularını yansıtır. Daha da ötesi, akademik açıdan başarılı öğrencilerin okullarında akademik hedeflerinin yanı sıra sosyal uyum sağlamaya çalıştıkları da bilinmektedir. Bu araştırmada akademik hedefler görev ve performans hedef yönelimleri bakımından incelenmiştir. Hedef yönelimleri öğrencilerin neden akademik başarı kazanmak için uğraştıklarını göstermektedir. Görev hedef yönelimleri öğrenmenin gerçek sürecinden çıkarılan sonuçları elde etmek arzularını simgeler, örneğın tatmin veya zihinsel gelişim duyguları gibi. Performans hedef yönelimleri ise görevi edinmenin getirileriyle çağrışan kişisel beklenti ya da değerlerden çıkartılan sonuçları edinme arzularını simgeler; bu sonuçlar pozitif yargılar kazanma ya da benlikle ilgili negatif yargılardan kaçınma şeklini alabilir. Hedef yönelimlerinin zorluklar ortaya çıktığında dayanıklılık ve strateji kullanımı düzeylerine olan etkisi irdelenmiştir.

Sosyal hedefler sosyal açıdan sorumlu ve uygun şekilde davranmak şeklinde tanımlanmıştır. Öğrencilerin akademik açıdan başarılı olma sebeplerini yansıtan akademik hedef yönelimlerinin aksine bu hedefler belirli bir sosyal sonucu edinme arzularını yansıtır. Öğrencilerin sorumluluk hedefi arayışına ilişkin söyledikleri iyi notlar almak ve akademik hedeflere ulaşmak arayışına bağlanmıştır. Bu ayrıca arzu edilen sınıf içi davranış şekillerine ve akademik performansına bağlanmıştır. Sosyal sorumluluk hedefleri arayışı aynı zamanda arkadaşlarca kabul ve akademik başarı arasında belirli linkler olduğunun kısmen de olsa açıklar.

**Öğrenci İlgisi:** Okula dönük ilgi hedefe yönelik davranışın oluşum ve düzenlemesine bağlı olan güçlü bir motivasyonel yapı olarak tanımlanmıştır. İçsel motivasyon araştırmaları ilgi düzeylerinin yüksekliğinin belli bir göreve bağlanma, değer verme ve onda sebat etmeye bağlı olduğunu göstermiştir. Bu araştırmayla özellikle ilgili olan Deci'nin (1992) "kişiler arası ilişkilerin çocukların okula ilgisinin bir ait olma duygusu sağlayarak güçlü bir şekilde motive ettiği"

önermesidir. Bu çalışmada özel olarak iki düzlemde ilgi incelenmiştir. Önce “*öğrencilerin okula genel ilgisi*”ne bakılmıştır. Bundan önceki çalışmalarda Wentzel, Weinberger, Ford ve Feldman (1990), okula dönük ilgiyle sınıf dereceleri ve test sonuçları arasında belirgin ilişkilerin olduğunu belgelenmiştir İkinci olarak “*öğrencilerin sınıf aktivitelerine ne oranda katıldıkları ve sebat gösterdikleri*” araştırılmıştır. Sonuçta sınıf merkezli çabanın akademik performansa doğrudan yansıdığı ortaya çıkmıştır (akt: Wentzel, 1994).

**Sosyal İlişkiler ve Okul Motivasyonu:** Kişiler arası ilişkilerin akademik motivasyonu etkileyecek pek çok yönü vardır. Bu çalışmada Wentzel (1994), sosyal etkinin özellikle bir yönüne odaklanmıştır: Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerden aldıkları destek algılarına. İlk ve ortaokul öğrencilerine uygulanan araştırmalar öğrencilerin ebeveynlerden, öğretmenlerden ve arkadaşlardan algıladığı destek ve ilgi ile motivasyonun olumlu yönleri arasında belirgin bağlar olduğunu belgelemiştir. Ebeveynler tarafında hissedilen sosyal ve duygusal destek ile başarı arasındaki ilişki olumlu yöndedir. Benzer şekilde arkadaşlardan algılanan sosyal ve duygusal destek akademik ve sosyal hedefler arayışı, içsel değer ve benlik kavramı ile açıklanmıştır. Öğretmenlerden algılanan destek öğrencilerin sosyal ve sorumlu şekilde davranışıyla, eğitimsel ilhamlar ve değerlerle ve de benlik kavramıyla ilişkili bulunmuştur (Wentzel, 1994).

**Sonuçlar:** Aile birliği, sosyal hedef arayışı ve sınıfa ilgi dışında her motivasyonel sonuca belirgin bir şekilde etkili görülmüştür. Gerginlik sınıfa ve okula dönük ilgiye dönük belirgin ve olumsuz bir etkide bulunmuştur. Bu belirgin korelasyonlar bir model çizmekte ön bilgi sağlamıştır. Son olarak cinsiyet, aile birliği ve gerginlik dışında tüm değişkenlere belirgin bir etkide bulunmuştur.

**Motivasyon Göstergeleri:** Öğretmenlerden algılanan destek sınıftaki ilginin bağımsız olumlu bir sebebi olmuştur. Kızların erkeklerden daha çok ilgili olduğu kaydedilmiştir. Aile birliği ve öğretmenlerden algılanan destek okula ilginin bağımsız ve olumlu sebepleri olarak gözlemlenmiştir. Gerginlik okula ilgiyi azaltan belirgin olumsuz bir sebeptir. Bu yüzden sosyal destek değişkenleri ve cinsiyet sosyal desteğin okula ilgiye dolaylı olarak etkide bulunup bulunmadığını belirlemek için gerginlik faktörü dışta tutularak incelenmiştir. Model göze çarpıcıdır. Çeşitliliğin yüzde 34’ünü gerginlikte göstermektedir. Ayrıca

arkadaşlardan algılanan destek ve aile bütünlüğü gerginliği azaltan belirgin öğelerdir. Kızların gerginlik düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Akranlardan algılanan destek kaydedilen sosyal hedef arayışının olumlu bir sebebidir. Öğretmenlerden algılanan destek ise sosyal sorumluluk hedef arayışının olumlu bir göstergesidir. Aile bütünlüğü, görev ve performans hedef yönelimlerinin kendi başına ve olumlu bir kaynağıdır. Erkeklerin performans hedef yönelimleri kızlarınkinden daha yüksek çıkmıştır.

**Sosyal İlişkiler Motivasyon ve GPA** (GPA=Sınıf not ortalaması): Yedinci sınıf not ortalamaları performans hedef yönelimleri ve sosyal hedef arayışı dışında her bir sosyal destek değişkeniyle ve motivasyon değişkeniyle belirgin bir şekilde ilişkili çıkmıştır. Algılanan desteğin motivasyona ve akademik başarıya etkisini keşfetmek için bir dizi aşamalı regresyonlar uygulanmıştır. Sosyal destek değişkenlerinin hiçbiri, yedinci sınıf not ortalamalarının nedeni olarak ortaya çıkmamıştır. Ne var ki okula ve sınıfa ilişkin ilgi ve sosyal sorumluluk hedef arayışı yedinci sınıf öğrencilerinde öğrencilerin belirgin motivasyonel sebepleri arasında yer almıştır. Bu bulguların ışığında aile bütünlüğünün öğrencilerin okula ilgisi ve öğretmenlerden algılanan desteğin aracılığıyla notlara etkide bulunduğu kanısına varılmıştır.

**Tartışma:** Bu çalışmada ebeveyn, öğretmen ve akranlarla destekleyici ilişkiler ile okul motivasyonunun ilişkisine bakılmıştır. Psikolojik gerginlik kısmen, algılanan sosyal destek ve okula ilgi arasındaki belirgin ilişkilerle açıklanmıştır. Sınıfa ve okula ilişkin ilgi ve kaydedilen sosyal sorumluluk hedefleri arayışı yetişkinlerden algılanan destek ve akademik performans arasındaki ilişkileri kısmen açıklamıştır.

Her ne kadar mevcut çalışmada kişiler arası ilişkilerin destekleyici nitelikleri motivasyonun akademik ve sosyal yönlerinin belirgin sebepleri olarak ortaya çıkmışsa da algılanan sosyal desteğin farklı kaynakları arasındaki ilişkiler motivasyonel sonuçların belirgin nedenleri olarak bulunmamıştır. Yani, ebeveynler, akranlar ve öğretmenler ergenlerin hayatlarında görece olarak bağımsız roller oynuyormuş gibi görünmektedir ve motivasyonel ve akademik sonuçlar üzerindeki destek kaynaklarının çokluğu telafi edici olmaktan çok ekstralık yaratan bir durumdur. Örneğin ebeveynlerden algılanan destek

öğrencilerin akademik hedef yönelimlerini öngören tek bir destek tipi olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ebeveynliğin olumlu yönlerini görev ve performans hedef yönelimlerine bağlayan son çalışmalarla örtüşmektedir. Dahası, bu bulgular motivasyonun bu boyutlarının sadece okuldaki bağlamsal etkilere değil, aynı zamanda evdeki sosyalleştirme uygulamalarına açık olduğunu öngörmektedir.

Öğretmenlerden algılanan destek sınıftaki işleyişe, sınıfa ilgiye ve sınıf kurallarını ve normlarını kazanmaya dönük hedefler arayışına yönelik sonuçlarla ilişkisinde özgündür. Öğretmenlerden gelen algılanan destek ve öğrencilerden kaydedilen sosyal sorumluluk hedefleri arayışı arasındaki bağlantılar başka alanlarda kaydedilmiştir. Ne var ki akademik aktivitelere yönelik öğrenci ilgisinin öğrenmeye yönelik programsal ve öğretimsel yaklaşımlar kadar sosyal yönler de gösteren öğretmen özellikleri tarafından harekete geçirilmesi ihtimali ergenlerin hayatında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin motivasyonel önemini doğrulamaktadır.

Akranlardan gelen algılanan destek ve sosyal öncelikli davranış şekilleri sergileme motivasyonu arasındaki belirgin ilişkiler bize ergenlerin sınıf arkadaşlarının okula sosyal uyumunu sağlamakta oynadığı olumlu rolü göstermektedir. Youniss ve Smollar (1985), sosyal öncelikli etkileşimin temellerini hazırlayan empatik yetilerin bu noktada kazanıldığını söylerler. Bu konu bu çalışmada doğrudan ele alınmamıştır. Ne var ki akranlardan algılanan destek sosyal öncelikli hedef arayışının kendi başına tek olumlu sebebidir.

Yüksek düzeyde motive öğrencilerin sadece ebeveyn, öğretmen ve akranlarıyla destekleyici ilişkileri yaşayabilen iyi uyumlu bireyler oldukları öne sürülebilir. Ancak motivasyon tipi ve kişiler arası desteğin kaynağı olarak ilişkilerin işlevinin değiştiği gerçeği bu açıklamayı desteklememektedir. Alternatif olarak algılanan sosyal desteğin sosyal ve akademik olarak uygun şekilde davranmaktan elde edilen gerçek desteğin varlığı için bir yol olduğu öne sürülebilir.

Kuramsal ilişkiler bakımından ebeveyn ve arkadaşlardan algılanan destek okula ilgiyle psikolojik gerginlik yoluyla dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir. Ebeveyn ve arkadaşlarla ilişkiler, açıktır ki öğrencilerin okulda genel olarak

duygusal açıdan iyi durumda olmalarına güçlü bir etki yapabilir. Ancak bu dolaylı yolun neden okula dönük ilgi konusunda etkili olup, diğer motivasyonel sonuçlarda etkili olmadığı halihazırda bilinmemektedir. Bir yandan okula ilgi genel olarak diğer konulardaki işlev düzeylerinde etkili olması muhtemel evrensel bir motivasyon göstergesini simgelemektedir (Wentzel, 1994).

Diğer yandan motivasyon teorisyenleri Connell ve Wellborn (1991) ve Ford (1992), sosyal destek ve aidiyet duygusunun sosyal olarak değer verilen hedeflerin edinimini doğrudan destekleyeceğini söylerler. Algılanan destek ve motivasyon sonuçları arasında bu çalışmada ortaya çıkarılan doğrudan bağlar bu önermeyi desteklemektedir (Akt: Wentzel, 1994).

Bu çalışma motivasyonel süreçlerin sosyalleşme deneyimleri ve akademik başarı arasındaki bağları açıklayabilecek bireye özgü sonuçlar olduğu fikrine destek sağlamaktadır. Destekleyici ilişkiler GPA'ya ancak okula ve sınıfa yönelik ilgi ve sosyal olarak sorumlu olmak hedefleri aracılığıyla dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir. Destekleyici ilişkiler ve motivasyonun diğer yönleri arasındaki ilişkiler inceleyebilmek için daha öte çalışmalar gerekmektedir (Eccles, 1993).

Bu sonuçların genelleştirilebilirliğinin ortaokul birinci sınıf öğrencileriyle sınırlandığı gerçeği dikkate alınmalıdır. Destekleyici ilişkilerin öğrenci motivasyonu ile güçlü bir bağı olduğu önermesinin öğrenciler yeni okul çevrelerine alıştıkça zayıflayabileceği göz önünde tutulmalıdır. Çocukların ilkokuldan ortaokula geçtiği süreçte de ebeveyn, öğretmen ve akranlardan gelen sosyal desteğin işlevlerinin değiştiği görülmektedir. Çocukların okul çağında ebeveyn desteğini değerli bulduğu görülmekteyken ergenlik çağına vardıkça akran desteğinin daha önemli bir rol oynamaya başladığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları önemlidir, çünkü önceki araştırmaların çoğunluğu yetişkin ve akran desteğini ortaokuldaki akademik sonuçlara bağlı olarak değerlendirirken azınlık, alt sınıf veya düşük başarılı öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışma destekleyici ve ilgi dolu ilişkilerin beyaz orta sınıf öğrencileri için de önemli olduğuna dair kanıt sağlayarak önceki literatürü zenginleştirmektedir (Wentzel, 1994).

### **2.18.2 Krouse**

Paul Krouse'nin (1991), Amerikan yüksek okul öğrencileri içinde "Kim, Nerede?" adlı çalışmasında yer alan 1879 öğrencinin 3/4 'ünün ortalaması A iken motivasyon düzeylerinin çok da yüksek olmadığı görülmüştür. Yarısından çoğu haftada 7 saatten fazla çalışmadığını ve önerilen bir ulusal başarı testi gerçekleşse bile ders çalışma sürelerini arttırmayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenci deneklerin arasında baş gösteren öğrenmeye yönelik isteksizlik, "Kim Nerede?"nin yayımcısı Krouse'yi (1991) "Eğitim sistemimizin yanlışı nedir ki en iyi ve en parlak öğrencilerimiz bu kadar motivasyonsuz?" diye sormaya itmiştir (Akt: Renschler, 1992).

Krouse'nin sorusuna kolay bir cevap bulunamayabilir ancak bu soruyu cevaplama çabamıza boş vermemiz gerektiği anlamına gelmez. Nasıl ki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sürdürmelerini istiyorsak biz de zor olduğu açıkça görülen bu probleme çözüm bulmaya yönelik motivasyonumuzu sürdürmeliyiz. Pek çok problemde olduğu gibi günümüzde öğrencilerde motivasyon yokluğu probleminde de kimi kontrol alanımızda olan kimisi kontrolümüzün dışında kalan etkenler vardır.

Öğrencide motivasyon yokluğuna yol açan pek çok sorunu çözmek için tek yönlü bir program yaklaşımının okul yöneticileri tarafından keşfedilmesi beklenemez. Bu durumda belki de en yararlısı pek çok farklı şeyi birlikte denemektir (Renschler,1992).

### **2.18.3. Roche, McInnerney ve Marsh**

Western Sidney Üniversitesi'nden Roche, McInnerney ve Marsh'ın "Hedef Teorisinin Bağlantısı ve Uygulaması" konusunda yaptığı araştırmanın amacı, farklı kültürel art yetişimlerden gelen öğrencilerin hedeflerinin farklı olup olmadığını belirlemek ve bu hedeflerin okul motivasyon ve başarısıyla olan ilişkilerini belirlemektir. Katılımcılar hedef teorisi temelinde yapılan bir Okul Motivasyonu Envanteri geliştirdiler. Doğrulayıcı faktör analizleri seçilen gruplar



arasında ölçeğin kullanımının yeterliliğini sağlamak için uygulandı. Envanter anova uygulaması yolu ile analiz edildi son olarak katılımcıların hedefleriyle okul başarı kriterleri arasındaki ilişkiyi incelemek için çoklu regresyon analizleri uygulandı.

Başarma hedefleri, bir akademik çalışmaya dahil olduklarında öğrencilerin davranışlarını, bilişsel süreçlerini ve duygularını yönlendirir. Araştırmacıların özellikle dikkatini çeken iki tip hedef vardır: Görev hedefleri ve performans hedefler. Bir görev hedefin temelinde yatan inanç, çabanın başarıyı getirdiğidir ve dikkat öğrenmenin içsel değerine yönelmiştir. Görev hedefi olan bireyler yeni hedefler geliştirmeye ya da bir görev bilincini kazanmaya yönelik davranışlar gösterirler. Görev hedeflerinin başarılmaları bu yüzden kendinden referanslıdır. Buna karşın bir performans hedefin temelinde, başkalarından daha iyi olarak normları aşmak veya az bir çabayla başarı elde ederek sonuç elde etmek vardır. Notlar, ödüller ve onaylanma yoluyla toplum tarafından tanınmak performans yönelimi hedefinin önemli bir ögesidir.

Performans hedefleri ve başarılması bu yüzden dış kaynaklıdır. Bunun sonucunda öz değer bir bireyin başarma yeteneği ve rekabet etme yeteneği ile belirlenir. Dolayısıyla bir öğrenci, çok çaba harcayıp yerleşik normlar bazında tam anlamıyla başarılı olmadığında, öz değer algısı tehdit altında kalır. Son zamanlardaki araştırmalar görev hedef yönelimi ve performans hedef yöneliminin uyumsuz olmadığını göstermektedir ve bireyler her ikisine de sahip olabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler akran grubunda önemli olmak, kültürel kimliğini sürdürmek ya da ebeveynini memnun etmek gibi amaçlar güdebilirler ki bunların her biri okul ortamındaki motivasyon düzeylerini etkileyebilir. Gerçekten de bu hedefler etkileşime girerek davranışın motivasyonel belirleyicilerini oluşturan karmaşık bir yapı oluştururlar. Dahası, hem görev hem de performans hedeflerinde örtük olarak odaklanılan nokta bireysel tercihlerdir.

**Araştırma İçin Bir Model:** Kültürler arası ortamlarda uygulanabilecek motive olmuş hareket için çok yönlü hedefler koyan bir kuramsal model Maehr'in kişisel yatırım modelidir. En geniş anlamıyla model motive olmuş davranışın üç temel değişken tarafından belirlendiğini söylemektedir: algılanan davranış hedefleri, benlik hakkındaki inançlar ve hareket olasılıkları.

Bir durumdaki algılanan davranış hedefleri aktivitenin motivasyonel yapısına karşılık gelmektedir (yani belli bir durumda bir insanın neyi başarı neyi başarısızlık olarak tanımladığına Maehr dört temel hedef sistemi önermiştir: görev, ego, sosyal güvenlik ve dışsal ödüller. Bu modelde bu hedef yapılarından her birinin bireyin motivasyonel yönelimine katkıda bulunduğu kuramlaştırılmaktadır.

Modelin ikinci içeriği Maehr tarafından benlik algısı olarak tanımlanır. Benlik algısının rekabet, otonomi, amaç, gibi bireyin motivasyonel yönelimine katkıda bulunan bir dizi içerikten oluştuğu varsayılmaktadır. Üçüncü içerik olan hareket olanakları ile kast edilen belli bir durumda bir bireyin mevcut ve uygun olarak algıladığı davranışsal alternatiflerdir. Bunlar sosyo-kültürel normlar bağlamında ele alınır ve coğrafi konum ve sosyo-ekonomik faktörler de işin içindedir. Araştırmada cevabı aranan sorular şunlardır: Farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin edindiği hedeflerin yapısı nedir? Bu farklı kültürel grupların edindiği hedeflerin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisi nedir? Bu hedeflerin sınıflarda ve okullarda belirlenenlerle uyuşabilirlik oranı nedir?

**Sonuçlar ve Tartışma:** Sonuçlar, okul motivasyonu envanterinin beş grup için okul performansı kriterlerinin dağılımını öngörebilmekte etkin olduğunu göstermektedir. Tüm kriter değişkenlerinde ve beş grup arasında ISM (Okul Motivasyonu Envanteri) önemli bir varyans derecesi gösterdi. ISM'nin yüksek derecede varyans gösterdiği kriter skalaları şunlardır: matematik başarısı, İngilizce başarısı, sınıf not ortalaması ve okuldan sonra arzulanan meslek.

**Benlik Saygısı:** Benlik saygısı akademik başarıda grupların her birini önemli ölçüde etkilemiştir. Her bir grupta bireyin benlik saygısı arttıkça akademik başarısı da artmıştır. Bu bulgular konu üzerine yazılan diğer kaynaklarda olduğu gibi olumlu bir benlik saygısının okul motivasyon ve başarısına olan etkisine işaret etmektedir.

**Ödül Desteği:** Ödül desteklemesi genel olarak grupların çoğunda akademik başarıyı etkilemiştir.

**Amaç Algısı:** Okula yönelik güçlü bir amaç algısı besleyen öğrenciler okulda başarılı olmaktadır. Amaç algısı aynı zamanda bu gruplarda

arzulanan meslekle de doğrudan ilişkilidir. Okula yönelik amaç algısı güçlü olan öğrencilerin okuldan sonra yüksek prestijli meslekler edinmeyi istedikleri de görülmüştür.

Görev-Çaba: ISM'nin iki orjinal boyutundan çıkartılan görev-çaba skalası göreve bir çaba boyutu kazandırmaktadır. Böylelikle başlık görev- çaba şeklinde olmuştur. Bulgulara göre okulda başarılı olan öğrenciler başarılarını başarılarından çok yeteneklerine yormuşlardır.

**Özet ve Sonuç:** Çalışmanın ISM'nin kültürler arası bağlamlarda kullanımının işe yaradığını göstermiştir. Böylelikle farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin motivasyonel karakteristiklerini başarı hedefi teorisi bağlamında açıklamak mümkün olmuştur.

Bulgular, farklı grupların motivasyonel profillerinin farklı olmaktan çok benzer özellikler taşıdığını göstermiştir (McInerney ve Sinclair, 1992)).

#### **2.18.4. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Büyüköztürk ve Arkadaşlarının “Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerini Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” konusunda yaptıkları araştırmada, Eccles ve Pintrich (2001)'in öğrenme için hedeflerini uzman biçimde düzenleyen ve görevin önemi hakkında gerekli inanca sahip kişilerin bilişsel stratejileri daha çok kullandıkları ve emek yönetmede daha etkili olduklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel stratejileri daha çok kullandıkları ve görevlerini daha iyi yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Pintrich ve DeGroot (1990), güdülenmenin ve öğrenme stratejilerinin sınıf performansına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik algısının ve sınav kaygısının performans üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Görev değerinin performans üzerinde doğrudan etkisi bulunmadığı fakat bilişsel stratejilerin kullanımında oldukça olumlu bir ilişki yarattığı gözlenmiştir (Akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2004).

Büyükkaragöz ve Sünbül (1999), “Dikkati Çekme, Güdüleme ve Hedeften Haberdar Etme Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkileri” konusunda yaptıkları çalışmada, güdülemenin, bilişsel kaynaklar olan yeterlik algısı, bilişsel yüklemeler ve kendini düzenlemenin öğrenmede başarıyı olumlu yönde etkilediğini ifade ederler. Büyükkaragöz ve Sünbül’ün aktardığına göre Pokay ve Blumenfeld(1990), güdüleme öğrenme stratejisi kullanmanın başarıyı ne derecede etkilediği konusunda yaptıkları araştırmada, güdülenmeyle ilgili olarak, başarı beklentisinin, konunun önemi ve yararına inanmanın azimli olmada ve strateji kullanmada etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır. Gage ve Berliner (1986), sınıfta öğrencileri güdülemek için şunları önerirler: Derse güdüleyici bir neden göstererek başlamak, hedefi açıklamak, kısa süreli hedefler belirlemek, keşfetme duygusunu uyandırmak, okulun sosyal atmosferini anlamak, benzetme, oyun gibi ilgi çeken yöntemlerden yararlanmak (Akt: Büyükkaragöz ve Sünbül,1999).

Güroğlu ve Alp “Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Okul Başarısını Belirleyen Faktörler” konusunda yaptıkları çalışmada ergenlik çağındaki öğrencilerin okul başarısını belirleyen faktörleri incelenmiş ve bu amaçla üç model ortaya koymuşlardır. Birinci modele göre annenin, ergenlik çağındaki çocuğu tarafından algılanan çocuk yetiştirme stili, çocuğun okul başarısını belirlemektedir. Bu bağlamda, *otoritatif* çocuk yetiştirme stiline daha yüksek notlarla ilgili olduğu hipotezi öne sürülmüştür. İkinci modelde, ergenlik çağındaki gencin bağlanma stili okul başarısını belirlemektedir. Buna göre, *güvenli* stil ile yüksek okul başarısı arasında (olasılıkla *kayıtsız* stil istisna olmak üzere, *güvensiz* stiller ile düşük okul başarısı arasında) bir ilişki olduğu hipotezi ileri sürülmüştür. Üçüncü model ise, bu iki modelin bir bileşimini ortaya koymaktadır. Üçüncü modele göre, genç tarafından algılanan çocuk yetiştirme stili gencin bağlanma stilini, bağlanma stili de okul başarısını belirlemektedir. İstanbul’daki liselerden, 288’i kız ve 166’sı erkek olmak üzere, 454 ergenlik çağındaki genç çalışmada yer almıştır (16-18 yaş arası). Gençler, okullarında rehberlik dersi saatlerinde İlişki Anketi (Bartholomew ve Horowitz, 1991), Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (Sümer ve Güngör, 1999), ve Otoritatiflik Ölçeğini (Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992) içeren bir anket paketini

cevaplamışlardır. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği anneden algılanan *sevgi/ilgi/kabul* ve *sıkı denetim* olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutlara dayanarak anneden algılanan *otoritativlik* hesaplanmıştır. Otoritativlik Ölçeği ise *kabul/ilgi*, *denetim/kontrol* ve *psikolojik özerklik tanıma* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır ve anneden algılanan *otoritativlik* bu üç boyuta dayanarak hesaplanmıştır. Not ortalaması elde edilemeyen öğrencilerin ve İlişki Anketi'ne verdikleri cevaplar çerçevesinde, bağlanma stillerinde tutarsızlık gösteren öğrencilerin cevapları elenerek, 234 kız ve 121 erkekten oluşan 356 kişilik veri üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarda yaygın olarak cinsiyet farkları gözlemlenmiştir. Erkekler için annelerinden algıladıkları *otoritativlik* (yalnızca Otoritativlik Ölçeği ile ölçüldüğü şekilde) ile okul başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yani, sonuçlar erkekler için birinci modelin hipotezini desteklemektedir. Diğer modeller için öne sürülen hipotezlerden hiçbirisi erkekler için desteklenmemiştir. Kızlar için birinci modelin hipotezi genelde desteklenmemiş olmasına rağmen, *psikolojik özerklik tanıma* ile okul başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ve bu bulgu, ileri sürülmüş hipotez ile uyumludur. Sonuçlar, ikinci modelin hipotezini bir tek *saplantılı* bağlanma stili için desteklemektedir. Kızların *saplantılı* bağlanma stili puanları ile okul başarısı arasında, beklendiği gibi, negatif bir ilişki bulunmuştur. Kızlar için üçüncü model de yalnızca *saplantılı* bağlanma stili için desteklenmiştir. Kızlar tarafından algılanan *otoritativlik* (hem Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği hem de, Otoritativlik Ölçeği ile ölçüldüğü şekilde) ile kızların *saplantılı* bağlanma stili puanları arasında, ve *saplantılı* bağlanma stili puanları ile okul başarısı arasında negatif birer ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda ayrıca, *otoritativliği* oluşturan alt boyutlara bakıldığında ise, *saplantılı* bağlanma stili puanları ile kızların algıladıkları *sevgi/ilgi/kabul* ile negatif fakat, *sıkı denetim* ile pozitif bir ilişki, ve *psikolojik özerklik tanıma* (Otoritativlik Ölçeği) ile negatif bir ilişki gözlenmiştir. Bu sonuçlar, hem bağlanma stillerinin ölçümünde kullanılmış olan İlişki Anketi hem de, *otoritativliğin* ölçümünde kullanılmış olan iki ölçeğin bu kültür için geçerliği hakkında kaygı uyandırmaktadır. Bağlanma stilleri ile ilgili hipotezlerin hiçbirinin erkekler için desteklenmemiş olması, o ölçeğin belki de bu kültürde ve bu yaş grubundaki erkekler için geçerli olmadığı izlenimini yaratmaktadır. Benzer

şekilde, kızlar için yalnızca *saplantılı* bağlanma stili ile ilgili hipotezler için destek bulunmuş olması da düşündürücüdür. Otoritatiflik Ölçeği ise, kızlarda *otoritatifliğin* ölçümü için sorunlu gibi gözükmetedir. Somut olarak, *kabul/ilgi* alt ölçeğinin bazı maddeleri ile okul başarısı arasında negatif korelasyon bulunması, bu ölçek ile ilgili daha etraflı çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği'ne verilen cevaplardan hesaplanan *otoritatiflik puanları* ile okul başarısı arasında bir ilişki bulunamaması da düşündürücüdür. Sonuç olarak, bu çalışmada kullanılan ölçekler ile ilgili yeni çalışmalar yapılmadan, sınanmak istenilen kuramsal modellerin doğruluğu hakkında bir çıkarım yapmanın yerinde olmayacağı görüşündeyiz (Güroğlu ve Alp, 2002).

Şahin'in "Okul Başarısızlığı Olan İlköğretim Çağı Çocuklarının Kişisel Düşünme Modelleri ile Bilişsel Süreçleri Arasındaki İlişki" konulu araştırmasının amacı okulların rehberlik servislerince akademik açıdan başarılı ya da başarısız olarak nitelenen 12-15 yaş grubundaki ilköğretim çağı çocuklarının kişisel düşünme modelleri ile bilişsel süreçleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu çalışmada korelasyon türü ilişki arama modeli kullanılarak, kişisel düşünme modelleri ile WISC-R test verileri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni 1999-2000 öğretim yılında Sabri Artam Vakfı İlköğretim Okulları'ndaki 12-15 yaş grubu (ilköğretim ikinci kademe) öğrencilerinden okullarının rehberlik servisince akademik olarak başarısız kabul edilen öğrencilerdir. Bu çalışmada, Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) ve Kişisel Düşünme Modelleri Soru Listesi (KDMSL) kullanılmıştır. 6-16 yaş grubu çocuklarına uygulanabilen Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Bunların iki tanesi sayı dizisi ve labirentler, yedek olarak kullanılmakta, zeka bölümü 10 alt ölçek üzerinden hesaplanmaktadır. Kişisel Düşünme Modelleri Soru Listesi Dawna Markova tarafından geliştirilmiştir. Bu soru listesi ile bireylere bir puan verilmeyip Kişisel Düşünme Modelleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Kantitatif değil kalitatif bir ölçme aracıdır. Akademik açıdan başarısız ve başarılı öğrencilerin belirlenmesi işlemi 1999-2000 öğretim yılı güz dönemi sınav sonuçlarına bakılarak, bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra belirlenen 45 başarısız ve 45 başarılı öğrenciye WISC-R ve KDMSL uygulanmıştır. Her iki ölçek de bireysel olarak

uygulanmıştır. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra, WISC-R ve KDMLS puanlanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda kodlanmış ve istatistiksel çözümlenmeleri SPSS programında yapılmıştır. Araştırmanın hipotezlerine uygun olarak şu ilişkiyel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla öncelikle öğrencilerin demografik bilgilerine ait frekans ve yüzdeler belirlenmiş, sonra ölçeğin alt boyutları ve ölçek toplam puanları hesaplanmış ardından da elde edilen verilerin bilgisayar ortamında çözümlenmelerine geçilmiştir. Verilerin çözümlenmeleri sürecinde ölçeğin alt boyutlarının ve ölçek toplam puanlarının öğrencilerin demografik bilgilerinden elde edilen çeşitli değişkenlere (cinsiyet, başarılı olup olmama, sınıf düzeyi, sınıf düzeyi, bedensel kanalın kullanılma sırası, görsel kanalın kullanılma sırası ve işitsel kanalın kullanılma sırası) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öncelikle tüm alt boyutlar ve toplam puanlar için Npar Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve dağılımın normal olup olmadığı denetlenmiştir. Bu amaçla;

1. Cinsiyet, başarılı olup olmama, bedensel kanalın kullanılma sırası ve işitsel kanalın kullanılma sırası değişkeni için bağımsız grup T testi (Independent Sample T Test);
2. Sınıf düzeyi için de tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır;
3. Tek yönlü varyans analiz sonrasında anlamlı çıkan sonuçlarda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Tukey Kremer testi uygulanmış, sonuçlar amaç sırasına göre tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Elde edilen bulgular araştırmanın hipotezlerine uygun sırada verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda başarısız olarak nitelendirilen öğrencilerin WISC-R test verileri sonucuna göre akademik açıdan başarılı öğrencilerden bilişsel süreçler açısından farklılaşmayıp kişisel düşünme modelleri açısından farklılaştığı görülmüştür. Bu öğrencilerin kişisel düşünme modellerinin bir diğer deyişle öğrenme stillerinin başarılı öğrencilerden farklı olduğu görülmüştür. Bu durumda, kişisel düşünme modeline uygun olmayan öğretim tekniklerinin, bahsedilen öğrencilerin başarısızlıklarının nedeni olarak görülmüştür. Başarısız öğrenciler, öğrenmede birinci kanal olarak kanal bedensel kanalı, başarılılar ise

işitsel kanalı kullanmaktadır. Araştırma sonunda bedensel, işitsel ve görsel kanalları birinci sırada kullananlar ile diğer sıralarda kullananlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenme kanalına uygun test itemlerinde daha başarılı olacağı görüşü desteklenmemişse de öğrencilerin başarısızlık gibi istenmeyen bir durumdan kaçmak amacıyla öğrenme yaşantılarında kendilerine uygun çözüm yolları geliştirdiklerini düşündürmüştür.

Sonuç olarak, başarı başarısızlık gibi etkenler doğrudan bilişsel yapılara bağlanmadan, öğrenme stilleri ile ilgili olabileceği ve öğrenme stillerine uygun öğretim tekniklerinin öğrencileri akademik açıdan olumlu yönde etkileyebileceği ve destekleyebileceği söylenebilir (Şahin, 2002).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, kullanılan çalışma yöntemi, çalışma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır.

#### 3.1. Çalışma Yöntemi

Bu çalışmada bir okul motivasyonu ölçeği geliştirmek amacıyla “Likert” tipi ölçek geliştirme yönteminden yararlanılmıştır.

Likert’in ölçek geliştirme işlemleri, tutum maddelerinin değil, cevapların ölçeklenmesi amacını güden “cevaplayıcı merkezli” bir yaklaşımdır. Likert’in ölçek geliştirme yönteminde, uyarıcılara gösterilen tepkilerdeki bütün sistematik değişimler, cevaplayıcıların tutumları arasındaki farklılıklara atfedilmektedir ve uyarıcılardan her biri diğerinin tekrarı gibi düşünülür.

Likert’in geliştirdiği, dereceleme toplamlarıyla ölçekleme yaklaşımında, ölçülmek istenen tutumla ilgili olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan düz ve ters maddelerin oluşturduğu ölçek çok sayıda kişiye uygulanır. Cevaplar “tamamen katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum”a kadar değişen beşli bir skala üzerinde verilir. Böylece cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma-katılmama derecesini bildirmiş olur. Düz maddeler için “Tamamen katılıyorum” 5 puan, “kesinlikle katılıyorum” 1 puan alırken ters maddelerde tam tersi puanlama yapılır.

Ölçeği oluşturan ve doğrusal olarak bir araya getirilen maddelerin tek bir ortak faktörle ilişkili olması ve bu maddelerin toplamının, tek tek maddelerde kapsanan önemli bilginin tümünü içermesi beklenir. Çünkü, ölçek kapsamında

bulunan maddelerin incelenen tutumu ölçtüğü sayılıdır (Tezbaşaran, 1996).

Tezbaşaran' göre likert tipi bir ölçek geliştirilirken şu aşamalar izlenir (1996):

1. Ölçülecek tutumun(özelliğın) tanımlanması
  - a. Tutum kapsamının belirlenmesi
  - b. Denemelik tutum ifadeleri
2. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması
  - a. Ölçek materyalinin hazırlanması
  - b. Yönergelerin hazırlanması ve cevaplama düzeni
  - c. Maddelerin ölçek içindeki düzeni
  - d. Ön inceleme
  - e. Deneme uygulaması
3. Deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi
  - a. Maddelere verilen cevapların puanlanması
  - b. Bireylerin ölçekten aldığı ham puanların hesaplanması
  - c. Ham puanların dağılım özellikleri
  - d. Madde analizi

Bu çalışmada, yukarıda sıralanan tüm aşamalar gerçekleştirilerek bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen bu güvenilirlik çalışmaları önemli ölçüde gerçekleştirilmiştir.

### **3.2. Ölçeğın Geliştirilmesi**

#### **3.2.1. Denemelik Ölçek Maddelerinin Oluşturulması**

İlk aşamada, okula yönelik motivasyonu yansıttığı düşünölen ve tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını temsil ettiğine inanılan 77 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu madde havuzunun bir örneğı Ek l'de sunulmuştur. Hazırlanan madde havuzu, alanda çalışan rehber uzmanlara ve ölçeğın uygulanacağı kesimde (ilköğretim ikinci kademedede) görev yapan farklı branşlardaki (Türkçe, İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi)

öğretmenlere ve aynı kademedede görev yapan okul yöneticilerine, maddelerin öğrencilerin okul motivasyonunu ne kadar yansıttığını düşündükleri konusunda yorumlarını almak üzere sunulmuştur. Bu ifadelerden okul motivasyonunu yansıttığı kabul edilen maddeler çoğunluğun görüşü esas alınarak kabul edilmiş ve 69 maddelik ölçek deneme formu olarak kullanılmak üzere, ilk sayfasına yönerge ve örnek madde konularak düzenlenmiştir. Aynı yönde cevaplama eğilimini engellemek amacıyla ölçek ters ve düz maddelerden oluşturulmuş ve ters ve düz madde sayısının birbirine yakın sayılarda olmasına dikkat edilmiştir. 40 madde düz, 29 madde ters olarak yazılmıştır. 69 maddelik “1.Denemelik Ölçek” olarak tanımlanan formun bir örneği Ek II’de sunulmuştur.

Oluşturulan bu deneme formu Likert tipi 5’li derecelmeli olarak cevaplanan bir ölçektir ve cevaplar “Kesinlikle katılıyorum” (5 puan) dan, Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan)’a kadar 5’li bir skala üzerinde verilmektedir. Ters maddelerde puanlama tersine döndürülmekte ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneği bir puan, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği beş puan almaktadır.

Bu deneme formu, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinden oluşan 246 kişiye uygulanmış ve elde edilen veriler madde analizine tabi tutulmuştur.

### **3.2.2. Madde Analizi**

Test içindeki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için kullanılan madde analizi yönteminde test içindeki her maddenin toplam puan ile olan korelasyonu hesaplanmaktadır. Bir maddenin toplam puan ile olan korelasyonu düşükse, o maddenin testteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğü ve bu durumun testin güvenilirliğini düşürücü bir etki yaptığı belirtilmektedir (Özgüven, 1994).

Madde analizi için değişik yöntemler olmakla birlikte, Likert tarafından önerilen iki yöntemin bulunduğu ve bunlardan birincisinin, tüm örneklem için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Yöntemi ile yapılan analiz olduğu belirtilmektedir. Bu analiz sonucunda, madde ölçek korelasyonları düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması esas alınmaktadır (Tezbaşaran, 1996).

İkinci yöntem ise Kelly (1989)'ye göre, örneklemin yanıtlar açısından üst ve alt gruplarını saptayıp, düşük puanlı alt grubun %27'si ile yüksek puanlı üst grubun %27'sini alarak, t testi ile karşılaştırmaktır. Bu karşılaştırma sonucunda, dağılımın iki uçundan alınan gruplar ne derece birbirine zıt ise maddelerin ayırt ediciliğinin de o derece yüksek olduğu değerlendirilir (akt: Özgüven, 1994).

Bu iki yöntemden, özellikle korelasyon yönteminin önemli avantajları olduğu ve sadece alt üst gruptan alınan veriler yerine, bütün gruptaki verileri dikkate aldığı öne sürülmektedir (Tezbaşaran, 1996).

Bu çalışmada, korelasyon yöntemine dayalı madde analizi yöntemi benimsenmiş ve 246 Kişiden oluşan birinci çalışma grubuna uygulanan deneme formundan elde edilen verilere madde analizi yöntemi uygulanmıştır.

Madde analizi yöntemi ayrıca, 35 maddelik asıl ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla 102 kişiden oluşan üçüncü çalışma grubundan elde edilen veriler için de tekrarlanmıştır.

### **3.2.3. Faktör Analizi**

Faktör analizi testteki maddelerin aynı ya da çok yakın nitelikleri ölçüp ölçmediğini saptamada kullanılan bir yöntemdir (Özgüven, 1994). Testlerin, bir niteliğin belirli bir boyutunu ölçtükleri zaman daha güvenilir olduğu yani belirli bir faktörün toplam varyans içinde faktörlerden daha çok yoğunluk kazanması gerektiği belirtilmektedir (Özgüven, 1994).

Bu çalışmada, yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla, madde analizi sonucunda oluşturulan 44 maddelik ikinci deneme ölçeğinin, 139 katılımcıdan oluşan ikinci çalışma grubuna uygulanmasıyla elde edilen puanlara, temel bileşenler yöntemi ile faktör analizi yapılmıştır. 44 maddeden oluşan ikinci deneme ölçeğinin bir örneği Ek III'de sunulmuştur.

### 3.2.4. Güvenirlik

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılık ve aynı süreçlerin izlenmesi ile aynı sonuçların alınması olarak; test güvenirliliği ise, aynı araçla, değişik zamanlarda yapılan uygulamalar arasındaki tutarlık olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1994).

Test güvenirliliğinin, güvenilirlik katsayısı olarak belirlenen  $r$  değerlerinin, test puanlarında yansıyan bireysel farklılıkların ne oranda gerçek farklara, ne oranda şans ya da hata faktörlerine bağlı olduğunu gösterdiğini belirtmektedir (Karasar, 1994).

Karasar (1994), yapılan bir ölçümede üç tür güvenilirlik aranabileceğini ve bu üç tür güvenirliliği saptamak için kullanılan yöntemlerin şunlar olduğunu belirtmektedir:

1. Zamana göre değişmezlik: Test-tekrar test tekniği
2. Bağımsız gözlemciler arası uyum: Korelasyon- Kendall's Coefficient of Concordance tekniği ve varyans çözümlenmeleri
3. İç tutarlık:
  - a. Madde istatistikleri- Kuder Richardson formülleri, Cronbach Alfa Yöntemi
  - b. Bölünmüş test çözümlenmeleri (iki yarım güvenirliliği)
  - c. Eş (paralel formlu araçlar)

Bu çalışmada faktör analizi sonucunda 44 maddelik ikinci deneme ölçeğinden 9 maddenin çıkarılmasıyla elde edilen 35 maddelik asıl ölçeğin güvenirliliğini saptamak amacıyla kullanılan güvenilirlik yöntemleri; test-tekrar test güvenirliliği, madde analizi, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarım güvenirliliğidir.

Birinci güvenilirlik analizini 35 maddelik asıl ölçeğin 139 kişilik üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilere madde analizinin yapılması oluşturmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda, ölçekte yer alan 35 maddenin, madde toplam madde kalan korelasyon katsayıları belirlenmiştir.

İkinci güvenilirlik analizi, ölçeğin içtutarlılığının belirlenmesi amacıyla yapılmış ve standart alfa değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışmada cronbach alfa içtutarlık katsayısı kullanılmıştır.

Üçüncü güvenilirlik analizi, ölçeğin iki yarım güvenilirliğinin belirlenmesi yoluyla yapılmıştır.

Dördüncü güvenilirlik analizi, test-tekrar test yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 139 kişiden oluşan üçüncü çalışma grubuna üç hafta sonra tekrar Okul Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Ancak ikinci uygulamada birinci uygulamaya katılan kişilerden 50'si yer almadığı için bu kişilerin ölçekleri değerlendirme dışı bırakılmış ve her iki uygulamada da bulunan 89 kişi için, iki uygulama arasındaki korelasyon, hem toplam puanlar için, hem de her bir madde için pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı olarak hesaplanarak, değişmezlik katsayıları elde edilmiştir. İki uygulama arasındaki ölçek toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına da bakılmış ve bu amaçla eşleşmiş örneklem t testi ile analiz yapılmıştır.

### **3.3. Geçerlik**

Geçerlik, Karasar (1994) tarafından, "ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesi ve başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Bir testin geçerli olmasının, o testle ölçülmek istenen davranışın ne derece isabetli ve doğru ölçüldüğü olduğu belirtilmektedir.

En çok kullanılan geçerlik türleri (Karasar, 1994):

1. İçerik-kapsam geçerliği: Uzman görüşüne başvurulması
2. Ölçüt bağımlı (criterion-related) geçerlik:
  - a. Eşzaman (concurrent) geçerliği
  - b. Yordam-önkestirim-(predictive) geçerliği
3. Yapı geçerliliği
  - a. İç tutarlık
  - b. Faktör analizi

- c. Bileşen ve ayırt eden geçerlik: Testin kendine benzer değişkenlerle yüksek, kendinden farklı değişkenlerle sıfır yada anlamsız ilişki göstermesi
- d. Geçerliliği önceden bilinen bir ölçü aracı ile yada bilinen grupla karşılaştırılması

Bu çalışmanın asıl amacı ölçeğin güvenilirliğini saptamak olmuştur. Ancak geçerliği adına bir çalışma için bir alt amaç olarak geçerlik için şu açılardan değerlendirmeler yapılmıştır:

Birinci geçerlik çalışması olarak ölçeğin içtutarlığı belirlenmiştir. Bu amaçla güvenilirlik çalışmasında elde edilen iç tutarlık katsayılarından yararlanılarak ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olup olmadığı yapı geçerliğini belirlemek için araştırılmıştır.

İkinci geçerlik çalışması olarak, temel bileşenler yöntemiyle, ölçeğin faktör yapı geçerliği araştırılmıştır. Bu amaçla 139 kişiden oluşan ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Üçüncü geçerlik çalışması olarak, yapı geçerliğini araştırmak için öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar ile okuldaki beş temel dersten alıkları puan tek tek ders notlarıyla motivasyon puanları açısından ve derslerin ortalamasından aldıkları notlarla motivasyon puanları karşılaştırılmış, beşinci çalışma grubundan elde edilen veriler bu amaçla kullanılmıştır.

Dördüncü geçerlik çalışması olarak, öğrencilerin motivasyon puanlarıyla demografik bazı özellikleri araştırılarak motivasyonla bu değişkenlerin ilişkisine bakılmıştır.

Ayrıca alt amaç olarak, kızlarla erkeklerin motivasyon puan ortalamaları ve özel okul ile devlet okulu öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

### 3.4. Çalışma Grupları

#### 3.4.1. Birinci Çalışma Grubu

Ölçeğin ilk geliştirilme aşamasında uzmanlarla oluşturulan 69 maddelik birinci deneme formu, 246 kişiden oluşan ilköğretim 7.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin 99'u erkek 147'si kızdır. Öğrencilerin okullara göre dağılımı tablo 3.1de verilmiştir:

**TABLO 3.1**  
**Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin**  
**Okudukları Okula Göre Dağılımı**

Okullar	N	%
Asfa İlköğretim Okulu	65	26,5
İstek Vakfı Koleji	58	23,5
Marmara Koleji	45	18,0
Çınar İlköğretim Okulu	43	17,5
Ortadoğu Koleji	35	14,5
Toplam	246	100

**TABLO 3.2**  
**Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı**

	N	%
Kız	147	60
Erkek	99	40
	246	100



### 3.4.2. İkinci Çalışma Grubu

Birinci deneme ölçeği uygulamalarından sonra, yapılan madde analizi sonucunda 69 maddeden 25'i atılmış ve elde edilen 44 maddelik yeni ölçek faktör analizi için yeni bir gruba uygulanmıştır. İkinci çalışma grubunu 139 kişiden oluşan İlköğretim 7.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin 60'ı erkek, 79'u kızdır. Öğrencilerin okudukları okulları göre dağılımı Tablo 3.3 de verilmiştir.

**TABLO 3.3**  
**İkinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin**  
**Okullara Göre Dağılımı**

Okullar	N	%
M.Enver İlköğretim Okulu	56	40
Atatürk İlköğretim Okulu	48	34
Ortadoğu Koleji	35	26
Toplam	139	100

**TABLO 3.4**  
**İkinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı**

	N	%
Kız	79	57
Erkek	60	43
	139	100

### 3.4.3. Üçüncü Çalışma Grubu

İkinci uygulamadaki faktör analizi sonuçlarına göre yeniden düzenlenerek 35 maddelik son şeklini alan ölçek, TEV Türkan Sedefoğlu İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencisinden oluşan 139 kişilik üçüncü çalışma grubuna uygulanmıştır.

**TABLO 3.5**  
**Üçüncü Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı**

	N	%
Kız	73	53
Erkek	66	47
Toplam	139	100

#### 3.4.4. Dördüncü Çalışma Grubu

Üçüncü çalışma grubundaki öğrencilerden 89'una test tekrar test güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçek üç hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Bu grup dördüncü çalışma grubu olarak tanımlanmıştır

**TABLO 3.6**  
**Dördüncü Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı**

Öğrencilerin Cinsiyeti	F	%
Kız	36	40
Erkek	53	60
Toplam	89	100

#### 3.4.5. Beşinci Çalışma Grubu

Üçüncü çalışma grubundaki öğrencilerden 102 öğrenciye kişisel bilgi formu verilmiştir. Ayrıca iki özel okuldan toplam 95 öğrenciye sonuçları karşılaştırmak üzere kişisel bilgi formu ve okul motivasyonu ölçeği uygulanmıştır.

**TABLO 3.7**

**Beşinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete ve Okudukları Okul Türüne Göre Dağılımı**

Okul Türü		F	%
Özel	Kız	45	23
	Erkek	50	25
Devlet	Kız	50	25
	Erkek	52	27
Toplam		197	100

**3.5. Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada deneme ölçeği, ikinci aşamada madde analizi sonucu oluşturulan ikinci deneme ölçeği ve üçüncü aşamada faktör analizi sonucu asıl şeklini alan asıl ölçek, farklı okullarda öğrenim gören ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Birinci ve ikinci uygulama 1998-1999 öğretim yılının Mart ve Nisan aylarında, üçüncü uygulama 2005-2006 öğretim yılının Mart ayında yapılmıştır.

Uygulamalar ilgili öğretmenin izni alınarak rehberlik ders saatleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında uygulamanın amacı kısaca anlatılmış, ve yönerge verilmiş, istemeyen öğrencilerin cevaplamaması önerilerek gönüllülük ilkesine uyulmuştur.

Öğrencilerden isimlerini yazmamaları istenmiş, sadece test tekrar test güvenilirliği için yapılan son uygulamada isim kullanılmıştır. Öğrencilere araştırmacının dışarıdan olduğu, okulla, rehberlik servisiyle ilgili olmadığı belirtilerek sonuçların hiçbir öğretmenleri tarafından görülmeyeceği vurgulanmıştır.

Uygulamalar sırasında kullanılan formda ölçeğin adı belirtilmemiş, yönerge sayfasında "Bu formda birtakım ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler okul, ev ya da sizinle ilgili duygu, düşünce ve davranışlara yönelik fikirlerinizle ilgilidir. Sizden, bu ifadelerin yanında yer alan kutucuklardan size en uygun

olanına işaret koymanızı istiyoruz ” şeklinde bir ifade ve örnek bir madde yer almaktadır.

### 3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeğin her aşamasında toplanan veriler puanlanarak gerekli işlemler yapılmıştır. Bazı maddeleri boş bırakanların cevapları değerlendirmeye alınmamıştır. Tüm istatistiksel işlemler bilgisayar aracılığıyla ve SPSS istatistik programıyla yapılmıştır. Alınan verilere yapılan işlemler şunlardır:

1. 69 maddelik ilk deneme ölçeğinden elde edilen veriler madde analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla her madde için pearson korelasyon katsayısından yararlanılarak her madde için madde toplam madde kalan korelasyon katsayıları bulunmuştur.
2. Madde analizi sonucunda madde sayısı 44'e düşerken ikinci deneme ölçeğinden elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuş, bu amaçla temel bileşenler yöntemi kullanılmıştır.
3. Faktör analizi sonucunda elde edilen 35 maddelik asıl ölçeğin güvenirlik analizi için:
  - a. İçtutarlık hesaplamaları; madde analizi, cronbach alfa içtutarlık katsayısı ve Gutman iki yarım güvenirlik formülleri kullanılarak yapılmıştır.
  - b. Test-tekrar test arasındaki korelasyon, pearson korelasyon katsayısı olarak bulunmuş ve ortalamalar arasındaki fark, eşleşmiş örneklem t testi ile sınanmıştır.
  - c. Alt amaç olarak, üçüncü çalışma grubunun Okul Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına göre cinsiyetler açısından okul motivasyonunda bir fark olup olmadığı, bağımsız grup t testi ile sınanmıştır.
4. Geçerlik için yapılan çalışmalarda:
  - a. İçtutarlık için cronbach alfa içtutarlık katsayısı kullanılmıştır
  - b. Okul motivasyon puanlarıyla ders notları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı olarak hesaplanmıştır.

- c. Okul motivasyonunun yüksekliğinin bazı demografik özelliklerle ilişkili olup olmadığı tek yönlü varyans analizi yöntemine göre incelenmiştir.
- d. Kız ve erkeklerin motivasyon düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığı, bağımsız grup t testiyle sınanmıştır.
- e. Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin başarı puanları ortalamaları ve motivasyon puan ortalamaları açısından bağımsız grup t testiyle karşılaştırılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulguları yer almaktadır. Bu bulgular, ölçeğin oluşturulması aşamaları sırasıyla ele alınarak ortaya konmuştur. Bu aşamalar, madde analizi, faktör analizi, güvenirlik çalışmaları ve bunların sonuçlarını içermektedir.

#### 4.1. Madde Analizi

69 maddeden oluşan birinci denemelik ölçek içindeki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmek amacıyla, 246 kişiden oluşan birinci çalışma grubundan elde edilen ölçek verileri, madde analizine tabi tutulmuştur.

Elde edilen madde toplam ve madde kalan korelasyon katsayılarını gösteren madde analizi sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

**TABLO 4.1**  
**Birinci Madde Analizi Sonuçları**

Madde No	Madde Toplam	Madde Kalan
1	.5049	.8994
2	.5537	.8993
3	.3126	.9012
4	.3150	.9010
5	.4766	.9000
6	.2411	.9016
7	.4161	.9001

8	.0786	.9033
9	.3863	.9004
10	.2275	.9017
11	.4646	.8996
12	.0536	.9037
13	.2785	.9014
14	.0029	.9042
15	.4500	.9000
16	.0097	.9036
17	.3470	.9008
18	.4905	.8996
19	.4048	.9002
20	.4487	.8998
21	.5400	.8990
22	.4587	.8996
23	.0805	.9032
24	.1378	.9024
25	.2454	.9017
26	.4929	.8993
27	.3029	.9011
28	.4977	.8994
29	.3731	.9005
30	.3931	.9003
31	.4938	.8995
32	.3698	.9005
33	.5353	.8995
34	.3959	.9003
35	.0097	.9030
36	.4129	.9001
37	.2126	.9018
38	.3746	.9005

39	.1144	.9028
40	.1817	.9024
41	.4543	.8996
42	.5134	.8991
43	.1570	.9025
44	.3781	.9004
45	.1977	.9022
46	.3684	.9006
47	.2508	.9016
48	.4026	.9002
49	.4644	.8996
50	.3435	.9008
51	.2248	.9020
52	.1587	.9065
53	.2411	.9016
54	.2996	.9012
55	.4299	.8999
56	.4792	.8998
57	.4414	.8999
58	.1040	.9027
59	.5673	.8986
60	.5260	.8991
61	.4022	.9005
62	.4187	.9001
63	.5851	.8988
64	.2408	.9016
65	.4463	.9001
66	.5087	.8993
67	.3129	.9011
68	.2841	.9013
69	.0764	.9048



Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, madde numaraları 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 23, 24, 25, 35, 37, 39, 40, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 58, 64, 68, 69 olan toplam 25 maddenin madde toplam korelasyon katsayıları .30'un altındadır. Bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 44 madde .30 ve üzerinde korelasyon katsayısına sahiptir. Ve tümü  $p < .001$  düzeyinde istatistiksel anlam taşımaktadır. Bu 44 maddenin 22'si ters, 22'si düz maddedir.

#### **4.2. Faktör Analizi**

Madde analizi sonucunda elde edilen 44 maddelik ikinci denemelik ölçek, 139 kişiden oluşan ikinci çalışma grubuna uygulanmış ve elde edilen ölçek verileri temel bileşenler yöntemi kullanılarak faktör analizine tabi tutulmuştur.

Özdeğeri 1'i aşan temel bileşenlerin, toplam varyansı açıklamada etkin ve yeterli olduğu ölçütü dikkate alınarak özdeğeri 1'i aşan toplam varyansın % 64.7'sini açıklayan 12 faktör elde edilmiştir. Bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği görülmekle birlikte, maddelerin en büyük faktör yüküyle yüklendiklere faktöre dahil edilmeleri durumunda, tüm maddelerin aslında 4 faktörde toplandıkları görülmüştür.

Maddelerin yüklendikleri faktörler ve faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans ve özdeğerlerini içeren faktör sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur. Elde edilen 12 faktörden, toplam varyansın % 22.8'ini açıklayan birinci faktörde 35 maddenin toplandığı görülmüştür. Bu çalışmada .30 ve üzerindeki faktör yükleri dikkate alınmıştır. Birinci faktörde yüklenen tüm maddeler .35'in üstünde yük aldığından ve kuramsal olarak da ölçeğin tek boyutlu olması beklentisi sağlandığından döndürme yöntemine başvurmadan 35 maddelik son formuyla uygulamalara devam edilmiştir. Birinci faktör dışındaki diğer faktörlere yüklenen madde sayısı oldukça azdır ve bu maddeler bir alt boyut oluşturabilecek sayıda ve nitelikte değildir.

**TABLO 4.2**  
**Faktör Analizi Sonuçları**

Faktörler	Maddeler	Faktör Yüğü
Faktör 1 E= 10.04 V=%22.8	1.Okulun açılacağı günü sabırsızlıkla beklerim.	.4152
	2.Okula gitmeyi isterim.	.5944
	3.Okul yararlıdır.	.3054
	4.Tatilleri sabırsızlıkla beklerim.	.3183
	5.İyi ki okul var.	.5677
	6.Dersler çok fazla.	.4227
	7.Tatiller çok uzun.	.3564
	8.Sınavlar olduğu için okula gitmeyi istemem.	.5237
	9.Okul günleri yataktan sevinçle uyanırım.	.4053
	11.Derste çok canım sıkılır.	.4596
	13.Okul benim ikinci evim.	.3461
	14.Okulsuz bir yaşam isterdim.	.5553
	15.Keşke okula gitmeden bir meslek sahibi olabilsem.	.4824
	16.Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.	.4919
	17.Okulu eğlenceli bir yer.	.4126
	18.Okulu kurallar olduğu için sevmem.	.5834
	20.Karne olmasaydı okulu daha çok severdim.	.3423
	22.Okul kuralları beni çok sıkır.	.6673
	23.Okul benim için önemli	.5595
	24.Mecbur olduğum için okula gidiyorum.	.5407
	25.Dersler olmasaydı okulu daha çok severdim.	.4654
	27.Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.	.3718
	28.Zayıf not alsam da okulu severim.	.5445
	29.Okulun en güzel yanı eve dönme anıdır.	.5109
30.Tatil günleri sevinçli uyanırım.	.3635	
31.Okul kurallarına uymak zordur.	.4944	
32.Keşke okulda karne verilmese.	.5380	
35.Keşke okul saatleri daha uzun olsa.	.4528	

	36.Ödev yapmaktan hoşlanmam.	.6012
	37.Hasta olsam bile okula gitmek isterim.	.4471
	38.En mutlu olduğum günler okulun tatil olduğu günler.	.5552
	39.Okulda kendimi kötü hissederim.	.5342
	40.Okulda zaman hızlı geçer.	.4726
	41.Ders saatlerini sıkıcı bulmam.	.5041
	42.Okul, hayatımda çok önemli bir yere sahip.	.5265
	43.Başarısız bile olsam okulu severim.	.5282
Faktör 2 E=3.00 V=% 6.8	33.Ön sıralarda oturmayı tercih ederim.	.7357
	44.Arka sıralarda oturmayı tercih ederim.	.7033
	12.Öğretmenlik güzel bir meslek	.2427
Faktör 3 E=2.61 V=% 5.9		
Faktör 4 E=2.08 V=% 4.7	21.Okulda daha çok kalmak isterim.	.3758
	26.Okul günleri sabah kolay uyanırım.	.3347
	12.Okula gitmediğim gün evde canım sıkılır.	.2149
Faktör 5 E=1.80 V=% 4.1	10.Okulu güzelleştirmek için çaba harcarım.	.2061
	34.Tatiller daha uzun olmalı.	.3084
Faktör 6 E=1.57 V=% 3.6		
Faktör 7 E=1.39 V=% 3.2		
Faktör 8 E=1.33 V=% 3.0		
Faktör 9 E=1.25		

V=%2.9		
Faktör 10 E=1.15 V=% 2.6		
Faktör 11 E=1.12 V=% 2.6		
Faktör 12 E=1.07 V= %2.4		

### 4.3. Güvenirlik

35 maddelik ölçek 139 kişiden oluşan üçüncü çalışma grubunun aldığı ölçek puanlarına göre yeniden madde analizine tabi tutulmuştur. Yapılan güvenilirlik analizi ile elde edilen, madde toplam madde kalan korelasyon katsayılarını gösteren madde analizi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**TABLO 4.3**

**İkinci Madde Analizi Sonuçları (35 Madde Üzerinden)**

Madde No	Madde Toplam	Madde Kalan
1	.4937	.8952
2	.4912	.8955
3	.4238	.8959
4	.3448	.8972
5	.5110	.8950
6	.3276	.8975
7	.1301	.9011
8	.4648	.8952
9	.3419	.8972
10	.3895	.8965
11	.5431	.8939
12	.4688	.8952
13	.5171	.8943
14	.4545	.8955
15	.5106	.8944
16	.5320	.8940
17	.5157	.8942

18	.2760	.8981
19	.3534	.8970
20	.4920	.8947
21	.2194	.8991
22	.4826	.8953
23	.4606	.8953
24	.4920	.8947
25	.4913	.8947
26	.4497	.8955
27	.3786	.8966
28	.6071	.8929
29	.3815	.8966
30	.3892	.8964
31	.3713	.8968
32	.2333	.8993
33	.5263	.8945
34	.5377	.8938
35	.5278	.8944

**TABLO 4.4**  
**Güvenilirlik Katsayısı**

N	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
139	35	.8985
139	34	.9011

Maddeler tek tek incelendiğinde Tablo 4.3'te görüldüğü gibi bir tek 7. maddenin madde toplam korelasyonu .20'nin altında (.13) çıkmıştır. Bu maddenin ölçekten çıkarılması durumundaki istatistiksel sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmektedir. 7. Maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde analizi sonucunda cronbach alfa korelasyon katsayısı Tablo 4.4'te görüldüğü gibi ölçek 35 maddeyken .89, 7. madde ölçekten çıkartıldığında .90 olarak bulunmuştur. Bunlar da istatistiksel olarak oldukça yüksek kabul edilen değerlerdir.

**TABLO 4.5**  
**İkinci Madde Analizi Sonuçları (34 Madde Üzerinden)**

Madde No	Madde Toplam	Madde Kalan
1	.4907	.8979
2	.4925	.8981
3	.4154	.8987
4	.3588	.8997
5	.5116	.8977
6	.3298	.9001
7	.4636	.8979
8	.3437	.8998
9	.3938	.8992
10	.5385	.8967
11	.4604	.8980
12	.5207	.8970
13	.4558	.8982
14	.4996	.8973
15	.5247	.8968
16	.5237	.8968
17	.2825	.9007
18	.3340	.9000
19	.4860	.8975
20	.2305	.9016
21	.4910	.8979
22	.4663	.8979
23	.4858	.8975
24	.4936	.8974
25	.4468	.8982
26	.3869	.8992
27	.6066	.8956
28	.3800	.8993
29	.4020	.8989
30	.3714	.8995
31	.2319	.9020
32	.5322	.8971
33	.5401	.8965
34	.5342	.8970

Birinci ve ikinci uygulama arasında test-tekrar test korelasyonu manidardır ( $r=.79$ ,  $p<.01$ )

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, t-testi sonucunda grubun 1. uygulama ile 2. uygulamaları arasında anlamlı fark çıkmaması, iki uygulamanın birbirine yakın olduğunu, dolayısıyla test-tekrar test güvenilirliğine işaret etmektedir.

**TABLO 4.6**  
**Test-Tekrar Test Puanlarının Eşleşmiş Örneklem t Testiyle Karşılaştırılması**

	Ortalama	N	Standart Sapma
T1	121.26	89	19.24
T2	122.97	89	20.40

t (88) =-1.24, p>.05

**TABLO 4.7**  
**İki Yarım Güvenirliği**

	Ortalama	Varyans	Std.Sapma	Madde Sayısı
1. Bölüm	60.98	99.79	9.99	17
2.Bölüm	61.11	113.94	10.67	17
Toplam	124.69	395.40	19.88	34

Ölçeğin iki yarım güvenirliliğini test etmek amacıyla ölçek, 17'şer madde olmak üzere 2'ye bölünmüştür. İki yarının birbiriyle korelasyonu .81. yarım güvenirliliği .89, ilk kısmın cronbach alfası .83, ikinci kısmın cronbach alfası .82 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin iki yarım güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**TABLO 4.8**  
**Kız ve Erkeklerin Motivasyon Puan Ortalamalarının t Testiyle Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma
erkek	67	113.63	17.66
kız	71	130.27	18.15

Kızlarla erkeklerin motivasyon puan ortalamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testiyle karşılaştırıldığında kızların ölçek puan ortalamasının 130, erkeklerin 114 olduğu görülmektedir. Bu da yine kızların, erkeklerden anlamlı derecede (p<.01) yüksek puan aldıklarını gösterir.

#### 4.4. Geçerlik Çalışması

Bu araştırmada “Okul Motivasyonu Ölçeği”nin güvenilirliğinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte yapı geçerliği adına bir değerlendirme yapabilmek ve bundan sonra yapılabilecek geçerlik çalışmalarına ışık tutmak amacıyla okul motivasyonu ölçeği 102 devlet, 95 özel okul öğrencisi olan toplam 197 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden aldıkları birinci dönem karne notlarıyla, okul motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Amaç, öğrencilerin akademik başarıyla motivasyon arasındaki ilişkiyi ve farklı derslerden aldıkları notlarla okul motivasyonları arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim düzeyi, annelerinin çalışıp çalışmadığı, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk oldukları sorgulanmış, bu değişkenlerin okul motivasyonuna etki edip etmediği incelenmiştir.

**TABLO 4.9**

**Motivasyon Puanıyla Derslerin Tek Tek Ve Derslerin Toplam Başarı Puanıyla İlişkisi**

		Türkçe	Matematik	İngilizce	Sosyal Bil.	Fen Bilgisi	Genel Başarı
Motivasyon	Pearson Korelasyon katsayısı	.207 **	.127	.219 **	.088	.155 *	.179 *

\*\* Korelasyon 0.01 seviyesinde manidar

\* Korelasyon 0.05 seviyesinde manidar

Öğrencilerin genel başarı düzeyleri ile okul motivasyonu puanları arasında 0.05 düzeyinde manidar bir korelasyon vardır. Türkçe ve İngilizce dersindeki başarı ile motivasyon arasında 0.01 düzeyinde manidar, fen dersi başarıyla motivasyon düzeyi arasında 0.05 düzeyinde manidar korelasyon bulunmuştur. Matematik ve sosyal dersi başarıyla okul motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.



Anne eğitimine, baba eğitimine, annenin çalışıp çalışmadığına, kardeş sayısına ve çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre, motivasyon puanında tek yönlü varyans analizine göre manidar bir farklılaşma bulunamamıştır.

**TABLO 4.10**

**Başarı Puanı Ortalaması Açısından Devlet Okulu ve Özel Okul Öğrencilerinin Bağımsız Grup t Testiyle Karşılaştırılması**

Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma
Devlet Okulu	102	13.81	6.32
Özel Okul	95	19.64	4.38

**TABLO 4.11**

**Motivasyon Puan Ortalaması Açısından Devlet Okulu ve Özel Okul Öğrencilerinin Bağımsız Grup t Testiyle Karşılaştırılması**

Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma
Devlet Okulu	102	121.78	19.32
Özel Okul	95	115.40	23.09

Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin başarı puanları karşılaştırıldığında özel okul öğrencilerinin ortalamasının 19.64, devlet okulu öğrencilerinin ortalamasının ise 13.81 olduğu Tablo 4.10'da görülmektedir. Bağımsız grup t testi sonucunda ise özel okul öğrencilerinin not ortalamaları, 0.05 anlamlılık düzeyinde daha yüksek bulunmuştur. Motivasyon puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise devlet okulu öğrencilerinin 121.78, özel okul öğrencilerinin 115.40 ortalamaya sahip olduğu Tablo 4.11'de görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde devlet okulu öğrencilerinin motivasyonlarının özel okul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

#### 4.5. Yorum

Bu bölümde, “Okul Motivasyonu Ölçeği” yapılandırılması ve güvenilirliğinin test edilmesi çalışmaları sonucunda elde edilen bulguların yorumuna yer verilecektir.

Bu çalışmada likert tipi ve “okul motivasyonu”nu değerlendirdiği düşünülen bir ölçek geliştirilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında okul motivasyonunu ilköğretim ikinci kademe düzeyinde yansıttığı düşünülen çok sayıda ifade oluşturulmuş, alanda çalışan eğitimcilerin görüşleri de alınarak 69 maddelik birinci denemelik ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin cevapları, likert türü ölçeklerde en yaygın olarak kullanılan şekilde beşli skala üzerinde işaretlenmektedir. Çalışma grubunda yer alan bireyler, “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini seçerek ifadeleri kendi tutumlarına göre değerlendirmişlerdir.

Denemelik ölçek için, Likert’in önerdiği korelasyona dayanan madde analizi yöntemi kullanılarak, madde toplam ve madde kalan korelasyon katsayıları saptanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı olarak hesaplanan madde toplam korelasyon katsayıları, 44 madde için .30 ve üzerinde iken, madde kalan korelasyon katsayıları 69 maddenin tümünde de .30’un üzerinde bulunmuştur.

En iyi ölçek maddelerinin korelasyonu .30’un üzerinde olanlar olduğu gerçeğine dayanarak, korelasyonu .30’un altında olan 25 madde ölçekten çıkarılarak 44 maddelik yeni bir form elde edilmiştir.

Madde analizinden sonra oluşturulan yeni form, düz ve ters maddelerin ölçekteki yerleri açısından yeniden düzenlenmiş ve oluşturulan ikinci denemelik ölçek ikinci çalışma grubuna uygulanarak elde edilen sonuçlara faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi yöntemi olarak, temel bileşenler yöntemi kullanılmıştır. Kaiser’e göre özdeğeri 1’i aşan temel bileşenlerin, toplam varyansı açıklamada etkin ve yeterli olduğu belirtilmektedir(Fırat-Oktay,1996). Bu çalışmada bu ölçüt dikkate alınarak özdeğeri 1’i aşan toplam varyansın % 64.7’sini açıklayan 12

faktör elde edilmiştir. Bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği görülmekle birlikte, maddelerin en büyük faktör yüküyle yüklendiklere faktöre dahil edilmeleri durumunda, tüm maddelerin aslında 4 faktörde toplandıkları görülmüştür.

Tuğrul(1996), temel bileşenler analizinde, ilk faktörün en çok sayıda maddeden oluşan ve en yüksek varyansı açıklayan faktör olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada elde edilen 12 faktörden, toplam varyansın % 22.8'ini açıklayan birinci faktörde 35 maddenin toplandığı görülmüştür. Bu çalışmada .30 ve üzerindeki faktör yükleri dikkate alınmıştır. Birinci faktörde yüklenen tüm maddeler .35'in üstünde yük aldığından ve kuramsal olarak da ölçeğin tek boyutlu olması beklentisi sağlandığından döndürme yöntemine başvurmadan 35 maddelik son formuyla uygulamalara devam edilmiştir. Birinci faktör dışındaki diğer faktörlere yüklenen madde sayısı oldukça azdır ve bu maddeler bir alt boyut oluşturabilecek sayıda ve nitelikte değildir. 35 maddelik son forma "Okul Motivasyonu Ölçeği" adı verilmiştir.

Bundan sonraki çalışmalar bu asıl ölçeğin güvenilirliğine yöneliktir.

Birinci güvenilirlik çalışması olarak, 35 maddelik asıl ölçeğin 139 kişiye uygulanması sonucunda elde edilen verilere yapılan madde analizi sonucunda, sadece bir maddenin korelasyon katsayısı .202'nin altındadır..30'un altında .2333 ve .2760 korelasyona sahip iki madde daha vardır. .1301'lik maddenin ölçekten çıkarılmasına ve korelasyon katsayısı .2760 ve .2333 olan maddelerin ölçekte bırakılmasına karar verilmiştir.

İkinci güvenilirlik çalışması olarak, ölçeğin standart alfa içtutarlık katsayısı hesaplanmış ve standart alfa değeri, 139 katılımcıdan oluşan üçüncü çalışma grubu için .9011 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin içtutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Üçüncü güvenilirlik çalışması olarak ölçeğin iki yarım güvenirligi hesaplamıştır. Ölçeğin ilk ve ikinci kısmı 17'şer maddel olmak üzere ikiye bölünmüş, ikisinin birbiriyle korelasyonu .81, yarım güvenirligi .89, birinci kısmının cronbach alfa değeri .83 ikinci kısmının ise .82 olarak bulunmuştur. Bu değerler iki yarım güvenirliginin yüksek olduğunu göstermektedir.

Dördüncü güvenilirlik çalışması test tekrar test yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 139 kişiden oluşan üçüncü çalışma grubundaki 89 kişi dördüncü çalışma grubu olarak tanımlanarak üç hafta sonra yeni bir uygulamaya tabi tutulmuştur. Üç hafta sonra aynı kişilere yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon ölçek geneli için .79 olarak saptanmıştır. Bu sonuç da ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan tüm güvenilirlik analizleri 34 maddelik ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Geçerlik için yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin okul motivasyon puanlarıyla annenin ve babanın eğitim durumu, annenin çalışması, kardeş sayısı ve doğum sırası açısından anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır.

Ayrıca öğrencilerin Türkçe, İngilizce, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik derslerindeki karne notlarıyla motivasyon puanları karşılaştırılmış, genel başarı düzeyleri ile tek tek derslerin motivasyon puanlarıyla ilişkisine bakılmıştır. Genel başarı düzeyi ve fen dersi başarısıyla motivasyon arasında 0.05 düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur. Türkçe ve İngilizce dersi başarısıyla motivasyon ilişkisi 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Matematik ve sosyal bilgiler dersinden alınan notlarla motivasyon arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır.

Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin başarı puanları karşılaştırıldığında ise özel okul öğrencilerinin, devlet okulu öğrencilerine göre not ortalamaları 0.05 anlamlılık düzeyinde daha yüksek bulunmuştur. Motivasyon puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise 0.05 anlamlılık düzeyinde devlet okulu öğrencilerinin motivasyonlarının özel okul öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özel okul not ortalamasının daha yüksek olmasının nedeninin, devlet okullarına kıyasla notların daha bol verilmesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Motivasyonun devlet okulu öğrencilerinde daha yüksek çıkması ise, geleceklerini eğitime dayandırma zorunluluğunu daha fazla hissetmeleriyle, ailelerinin bu konuda onları yönlendirmesiyle ilişkili olduğu değerlendirilebilir.

## BÖLÜM V

### ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Özet

Bu çalışma Türkiye’de yaşayan ilköğretim çağı yedinci sınıf öğrencilerinin okul motivasyonlarını ölçebilen bir ölçek yapılandırmayı ve güvenilirliğini test etmeyi hedeflemiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde likert tipi bir ölçeğin güvenilirliği için gereken tüm aşamalar takip edilmiş ve gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada 69 maddeden oluşan deneme ölçeği oluşturulmuş ve 246 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilere madde analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda madde kalan korelasyon katsayıları .30’un altında kalan 25 madde ölçekten çıkarılarak 44 maddeden oluşan ikinci deneme formu elde edilmiştir. İkinci denemelik ölçek, 139 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan yeni bir gruba uygulanarak elde edilen verilere faktör analizi yapılmış ve tek boyutluluğun sağlanması amacıyla birinci faktör dışındaki diğer faktörlere yüklenen 9 madde ölçekten çıkarılarak 35 maddelik asıl ölçek oluşturulmuştur.

35 maddelik ölçek üzerinden yapılan yeni uygulama sonucunda yapılan madde analizinde bir maddenin korelasyonu .30’un altında olduğu için ölçekten çıkarılmış, ölçek 34 madde kalmıştır. Geliştirilen bu 34 maddelik ölçeğe “Okul Motivasyonu Ölçeği” adı verilmiştir.

Okul Motivasyonu Ölçeği’nin güvenilirlik çalışmaları yine 7.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan uygulamalarla yapılmıştır. Güvenirlik analizi için, test tekrar test, içtutarlık, iki yarım güvenilirlik ve madde analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Yapılan tüm analizlerin istatistiksel değerleri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ayrıca bir alt amaç olarak geçerlik adına bir uygulama yapılarak öğrencilerin okul başarıları ve bazı demografik özelliklerinin okul motivasyonu ile ilgisi incelenmiştir. Ayrıca geliştirilen Okul Motivasyonu Ölçeğinden kızlar ve erkeklerin aldıkları puan açısından farklılaşma olup olmadığını değerlendirilmiştir. Bu amaçla kızlar ve erkeklerin aldıkları puanların ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kızların ortalamaları 133, erkeklerin ortalamaları 116 olarak bulunmuştur. Bu da  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olmak üzere kızların ortalamasının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerin Türkçe, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden aldıkları birinci dönem karne notlarıyla, okul motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Amaç, öğrencilerin akademik başarıları ortalamalarıyla motivasyon arasındaki ve farklı derslerden aldıkları notlarla okul motivasyonları arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim düzeyi, annelerinin çalışıp çalışmadığı, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk oldukları sorgulanmış, bu değişkenlerin okul motivasyonuna etki edip etmediği incelenmiştir.

Öğrencilerin genel başarı düzeyleri ile okul motivasyonu puanları arasında 0.05 düzeyinde manidar bir korelasyon bulunmuştur. Türkçe ve İngilizce dersindeki başarı ile motivasyon arasında 0.01 düzeyinde manidar, fen dersi başarıyla motivasyon düzeyi arasında 0.05 düzeyinde manidar korelasyon bulunmuştur. Matematik ve sosyal dersi başarıyla okul motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anne eğitimine, baba eğitimine, annenin çalışıp çalışmadığına, kardeş sayısına ve çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre, motivasyon puanında tek yönlü varyans analizine göre manidar bir farklılaşma bulunamamıştır.

Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin başarı puanları karşılaştırıldığında ise özel okul öğrencilerinin, devlet okulu öğrencilerine göre not ortalamaları 0.05 anlamlılık düzeyinde daha yüksek bulunmuştur. Motivasyon puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise 0.05 anlamlılık düzeyinde devlet okulu öğrencilerinin motivasyonlarının özel okul öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

## **5.2. Sonuçlar**

Yapılan ölçek geliştirme çalışmasının sonucunda, güvenilir olduğu saptanan bir okul motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geçerliliğinin bir başka araştırmayla değerlendirilmesi gerekmektedir. Geçerlik adına birtakım uygulamalar araştırmanın amacında yer almamasına karşın gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmasından sonra yapılacak diğer çalışmalar ölçeğin uygulama amaçlı kullanımı konusunda fikir verecektir.

## **5.3. Öneriler**

Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi aşamalarında uygulamacı olarak tercih edilen öğrenci grubu 7. Sınıf öğrencileri olmuştur. Bunun nedeni 6. sınıf öğrencilerinin ikinci kademeye yeni başlamasından ve sistemdeki farklılaşmadan dolayı henüz adapte olamamış olmaları olasılığına karşı ölçeği korumaktır. 8. sınıf öğrencilerinin tercih edilmemesinin nedeni ise öğrencilerin liseye giriş sınavlarına ayırdıkları zaman ya da verdikleri önem nedeniyle ölçeği cevaplamakta isteksizlik göstermeleri ve genel olarak stres düzeylerindeki yükseklik nedeniyle okul motivasyonu kavramına yönelik negatif bir tutuma sahip olacaklarına yönelik inançtı. Ancak bu ölçeğin ilköğretim ikinci kademedeki tüm öğrenciler için yeni uygulamalarla desteklenmesi ve güvenilirliğinin diğer sınıf düzeyleri için de tekrarlanması uygun olacaktır.

Ölçeğin geçerliliğinin yapılacağı başka araştırmalar uygulama amaçlı olarak kullanılabilir bir kaynak olabilmesi için gereklidir.

Birçok eğitimci öğrencinin başarısının zeka düzeyiyle ilgili olduğunu düşünmektedir. Ancak bu araştırmanın konu ile ilgili literatür kısmında da değinildiği gibi başarının zekadan çok okul motivasyonu ile ilgili olduğu

gerçeğinden yola çıkıldığında hem başarısızlığın nedenlerini anlamada veri sağlaması bakımından, hem de motivasyonu düşük olan öğrenci gruplarına özel çalışmalar yapılabilmesi açısından bu ölçeğin alana kazandırılacak yeni çalışmalarla desteklenmesi yararlı olacaktır.

Bir yüksek lisans tezi olarak yapılan “Okul Motivasyonu Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliliği” çalışmasına ilave olarak yapılabilecek bazı çalışmalar şunlar olabilir:

1. Ölçeğin geçerliliği yapılabilir.
2. Diğer sınıf düzeylerinde de uygulamalar yapılabilir.
3. İç ve dış motivasyonu ayrı ayrı değerlendirebilen ölçekler geliştirilebilir.
4. İlköğretim birinci kademe çocukları için daha basit ifadelerle daha kısa ölçekler hazırlanabilir.
5. Farklı kademedeki öğrencilerin okul motivasyonlarını karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
6. Okul motivasyonu ile zeka, ailenin ekonomik düzeyi, çocuk yetiştirme tutumları gibi konular karşılaştırılabilir.
7. Çoklu zeka çalışmalarında okul motivasyonu ölçeği kullanılabilir. Zeka alanlarıyla okul motivasyonunun ilişkisine bakılabilir.
8. İlköğretim birinci kademe yapılacak çalışmalarda sınıf öğrencilerinin okul motivasyonu ölçeğinden elde puanların ortalamasıyla sınıf öğretmenin nitelikleri ve kişilik özellikleri konusunda araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

1. Altuğ, D., (1997) *Örgütsel Davranış: Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı İçerisinde*. Ankara.
2. Ames, C., (1990) "Motivation: What Teachers Need to Know." *Teachers College Record* 91, 3 409-21.
3. Anderman&Midgley (1998). "Motivation and Middle School Students" *Eric Digest* EDO-PS-98-5.
4. Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
5. Anderman, E.M. ve Midgley, C. (1998) "Motivation And Middle School Students" *Eric Digest* EDO-PS-98-5.
6. Arık, İ.A., (1996) *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. Çantay Yayınevi, İstanbul.
7. Atherley, M. (2002). Motivating students to learn. Page Wise, Inc. Retrieved March.
8. Aydın, A., (1998) *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
9. Aydın, B., (2005) *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul.
10. Aydın, B., Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yayıcı, L., ve Ağır M., (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yay. Dağ. Ankara.
11. Başar , H., (2003). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
12. Başaran, İ.E. (1983). *Eğitime Giriş*. Kadioğlu Matbaası. Ankara:.
13. Baysal, C., ve Tekarslan, E., (1996). *Davranış Bilimleri*, İstanbul: Avcı Yayımcılık,.
14. Biddle, B. J., & Marlin, M. M. (1987). "Causality, confirmation, credulity, and structural equation modeling". *Child Development*, 58, 4-17.
15. Bingöl, D, (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
16. Brophy, J., (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw Hill Company.
17. Bursalıoğlu, Z., (1991). "Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış", Ankara: Pegem Yayıncılık.

18. Büyükkaragöz, S., ve Sünbül, A. M., (1999). "Dikkati Çekme, Güdüleme ve Hedeften Haberdar Etme Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkileri" *4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Anadolu Üniversitesi Eskişehir.
19. Büyüköztürk, Ş., Akgün E. A.,. Özkahveci Ö., Demirel F., (2004). "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı :4 Cilt:2
20. Can, H., (1999). *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
21. Colangelo, N., Davi, G.A., (1997). *Handbook of Gifted Education*. ( 2nd ed. ). Allyn and Bacon,MA.
22. Collins B., & Pullen C., (2005). "Motivation – Literature Review" *Inquiry Seminar - Unlocking Achievement*, Ashland University,
23. Cüceloğlu, D., (1997). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul 7. Basım, Remzi Kitabevi.
24. Demirali E. Y., (1995). "Ölçeklerde Geçerlilik ve Güvenirlik", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:7 .
25. Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.
26. Eccles, J., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic Press.
27. Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
28. Entwisle N., Kozei B., Tait H., (1989). *Pupils' Perceptions Of School And Teachers II-Relationships With Motivation And Approaches To Learning*. Br.J.Educ.Psychol 59,.
29. Ercan, L., (2000). *Sınıf Yönetiminde Yeni yaklaşımlar*. Nobel yay. Ankara.
30. Eren, E.. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım.

31. Ersen, H., (1997). *Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları İlişkisi, Verimlilik ve Etkin Olmanın Yolu*, İstanbul.
32. Fındıkçı, İ., (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayım Dağıtım Ltd.
33. Fidan, N., (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapevi.
34. Fiske S., Taylor, S., (1985). *Social Cognition* - McGraw-Hill.
35. Forsyth, D.R., & McMillan, J.H. (1991). *Practical proposals for motivating students*. San Francisco: Jossey – Bass.
36. Gleitman, H., (1999). *Psychology*, W.W. Norton & Company, New York.
37. Graham, S. 1990, *Comminicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. Attribution theory: Applications to achievement, mental helth, and interpersonal conflict*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
38. Güroğlu B., ve ALP İ. E., (2002). “Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Okul Başarısını Belirleyen Faktörler” XI. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi.
39. Heacox, D. (1991). *Up from underachievement*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
40. Jurkiewicz, C., et al, “Motivation in Public and Private Organizations, Public productivity & Management Review”, 1998, Vol. 21, Issue 3, p230- 21
41. Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 6. Basım. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, 1994.
42. KASAP, M, “*Effects of Teacher’s Behavior on Student Motivation*”, June 1996, 46 pp., METU, Ankara
43. Koçel, Tamer, (2001). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
44. Köknel, Özcan. (1983). *Kişilik*. Altın Kitaplar. 4. Baskı. İstanbul.
45. Kulaksızoğlu, Adnan. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
46. Küçükahmet, L., (2000). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Editör: Nobel Yayınları.
47. Lumsden, L. S., (1994). “Students Motivation to learn” *Eric Digest* EDO-EA-94-7.

48. Maehr, M. L., and Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: a theory of personal investment*. Lexington, Mass: Lexington.
49. Maehr, M. L. and Simmonds, P., (2004). "Achievement Motivation: It May All Be About Self, After All" Third International Biennial SELF Research Conference, Berlin, Germany.
50. Martin A., (2003). "Boys and Motivation", *The Australian Educational Researcher*, Volume 30, Number 3.
51. Maitland, L., (1994). *Getting a Result, Institute of Personnel and Development*, London.
52. McInerney & Sinclair (1992). "Dimensions Of School Motivation".(A Cross-Cultural Validation Study).. *Journal Of Cross- Cultural Psychology*, Vol.23 No.3, September 1992. Western Washington University.
53. Midgley, C. (1993). *Motivation and middle level schools. Advanced in motivation and achievement*, Vol.8. Motivation in the adolescent years. Greenwich, CT:JAI Pres.
54. Midgley, C., & Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 7(2), 225-241.
55. Midgley, C., & Urda, T.C (1992). The transition to middle level schools: Making it a good experience for all students. *Middle School Journal*, 24(2)
56. Morgan C. T., (1995). *Psikolojiye Giriş*. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
57. Öncül, R., (2000). *Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, MEB Yay., İstanbul.
58. Özgüven, İ. E., (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
59. Palmer, J. Margaret. (1993). *Performans Değerlendirmeleri, Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi*, Rota Yayınları, 1.Baskı, İstanbul.
60. Renchler, Ron. (1992). "Student Motivation, School Culture, And Academic Achievement". *Eric. Trends&Issues*.
61. Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (2001). "Mechanisms Of Influence And Intra-Individual Change In Children's School Motivation: The Importance Of Peer Networks And Friends". *Merrill-Palmer-Quarterly, SONET*, 45, 143-171.

62. Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). "Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom". Merrill-Palmer-Quarterly, *SONET*, 45, 143-171.
63. Stipek, D., & Seal, K. (2001). *Motivated minds: Raising children to love learning*. New York: Henry Holt & Company.
64. Şahin, S., (2002) "Okul Başarısızlığı Olan İlköğretim Çağı Çocuklarının Kişisel Düşünme Modelleri ile Bilişsel Süreçleri Arasındaki İlişki" XI. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi.
65. Şahin, S., (2004). "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı : 4 Cilt:2.
66. Şendil, G., Kaya, İ., Cesur, S., Kızıldağ Ö. ve H. Ergenç. (2003). *Çocuk, Ergen ve Anne-Baba*. Çantay Yay. İstanbul.
67. Şimşek, M. Ş., (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
68. TDK Türkçe Sözlük
69. Teker, N., (1989). "Eğitim Ortamı ve Öğrenci ". *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:22, Sayı:1, Ankara.
70. Tevrüz, S., *Davranışlarımızdan Seçmeler*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 1999.
71. Tezbaşaran, A. A., (1996). *Likert Tipi Ölçek geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
72. Webb, J. T., Meckstroth, M.S., Tolan, S. S., (1994). *Guiding teh Gifted Child*. Gifted Psychology Press, Arizona.
73. Wentzel K. R., (1998). "Social Relationships And Motivation In Middle School: The Role Of Parents, Teachers, And Peers" *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, No. 2, 202-209
74. Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
75. Yavuzer H., (1993). *Ana-Baba ve Çocuk*. Remzi Yay. İstanbul.

## EKLER

### EK I: DENEMELİK TUTUM İFADELERİ

1. Okulun açılacağı günü sabırsızlıkla beklerim. (Duyuşsal)
2. Okula gitmek istemem. (Davranışsal)
3. Okul yararlıdır. (Bilişsel)
4. Tatilleri sabırsızlıkla beklerim. (Duyuşsal)
5. İyi ki okul var. (Duyuşsal)
6. Başarılı olunca okula gitme isteğim artar. (Duyuşsal)
7. Dersler çok fazla. (Bilişsel)
8. Sınıfın en önemli kişisi olmak isterim. (Duyuşsal)
9. Tatiller çok uzun. (Bilişsel)
10. Okul araç-gereçlerinin korunmasına özen gösteririm. (Davranışsal)
11. Sınavlar olduğu için okula gitmeyi istemem. (Davranışsal)
12. Bahçede arkadaşlarımla oynamak çok güzel. (Duyuşsal)
13. Okul çantamı hazırlamak zor gelir. (Davranışsal)
14. Okul olmasa arkadaşsız kalırdım. (Bilişsel)
15. Okul günleri yataktan sevinçle uyanırım. (Duyuşsal)
16. Başarısız olmaktan korkarım. (Duyuşsal)
17. Okulu güzelleştirmek için çaba harcarım. (Davranışsal)
18. Derste çok canım sıkılır. (Duyuşsal)
19. Okula gitmediğim gün evde canım sıkılır. (Duyuşsal)
20. Okul benim ikinci evim. (Bilişsel)
21. Okulsuz bir yaşam isterdim. (Duyuşsal)
22. Keşke okula gitmeden bir meslek sahibi olabilsem. (Bilişsel)
23. Okul olmasa bilgisiz kalırdım. (Bilişsel)
24. Okulda sık hastalanırım. (Davranışsal)
25. Okulu öğretmenlerimi sevdiğim için severim. (Bilişsel)
26. Okulu eğlenceli bir yer. (Bilişsel)
27. Okulu kurallar olduğu için sevmem. (Bilişsel)

28. Öğretmenlik güzel bir meslek. (Bilişsel)
29. Karne olmasaydı okulu daha çok severdim. (Bilişsel)
30. Okulda daha çok kalmak isterim. (Duyuşsal)
31. Okul kuralları beni çok sıkır. (Bilişsel)
32. Okul benim için önemli. (Bilişsel)
33. Mecbur olduğum için okula gidiyorum. (Bilişsel)
34. Üniversite okumak istiyorum. (Bilişsel)
35. Dersler olmasaydı okulu daha çok severdim. (Bilişsel)
36. Okul günleri sabah kolay uyanırım. (Davranışsal)
37. Okul olduğu günler karnım ağrır. (Davranışsal)
38. Devamsızlık günlerim dikkate alınmayacak kadar azdır. (Davranışsal)
39. Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim. (Bilişsel)
40. Zayıf not alsam da okulu severim. (Bilişsel)
41. Okulda başım ağrır (Davranışsal)
42. Okulun en güzel yanı eve dönme zamanıdır. (Bilişsel)
43. Evde canım sıkılır. (Duyuşsal)
44. Tatil günleri sevinçli uyanırım. (Davranışsal)
45. Ödev yaparken zorlanmam. (Davranışsal)
46. Okul kurallarına uymak zordur. (Bilişsel)
47. Keşke okulda karne verilmeseydi. (Bilişsel)
48. Ön sıralarda oturmayı tercih ederim. (Davranışsal)
49. Okul binaları sevimsizdir. (Duyuşsal)
50. Asla öğretmen olmak istemem. (Duyuşsal)
51. Okula giderken eşyalarımı unutmam. (Davranışsal)
52. Ders araç-gereçlerime özen gösteririm. (Davranışsal)
53. Tatiller daha uzun olmalı. (Bilişsel)
54. Keşke okul saatleri daha uzun olsa. (Bilişsel)
55. Hiç tatil olmasını istemem. (Duyuşsal)
56. Ödev yapmaktan hoşlanmam. (Duyuşsal)
57. Teşekkür-takdir gibi ödüller önemlidir. (Bilişsel)
58. Hasta olsam bile okula gitmek isterim. (Davranışsal)
59. Okula gitmemek için bahane ararım. (Davranışsal)

60. En mutlu olduğum günler okulun tatil olduğu günler. (Duyuşsal)
61. Okul günleri midem bulanır. (Davranışsal)
62. Okulda kendimi kötü hissederim. (Duyuşsal)
63. Okulda zaman hızlı geçer. (Duyuşsal)
64. Ders saatlerini sıkıcı bulmam. (Bilişsel)
65. Derse katılırım. (Davranışsal)
66. Okul, hayatımda çok önemli bir yere sahip. (Duyuşsal)
67. Başarısız bile olsam okulu severim. (Duyuşsal)
68. Arka sıralarda oturmayı tercih ederim. (Davranışsal)
69. Okulda ders dışında da görevlerim olmasını isterim. (Bilişsel)
70. Ödevlerimi bile okulda yapmak isterim. (Davranışsal)
71. Ders olmasaydı okul güzel olurdu.
72. Okulda çok mutsuz oluyorum.
73. Okul saatlerinde ailemden ayrı kalmak istemiyorum.
74. Zorla okula gnderiliyorum.
75. Kendi tercihim olsaydı okula gitmezdim.
76. Bence kimse okulu sevmiyor.
77. Okula gitmeden başarılı olmak imkansızdır.



## EK II: BİRİNCİ DENEMELİK ÖLÇEK

Öğrencinin Adı, Soyadı :

Sınıfı :

Cinsiyeti: Erkek  Kız

Bu formda birtakım ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler okul, ev, ya da sizinle ilgili duygu, düşünce ve davranışlara yönelik fikirlerinizle ilgilidir.

Sizden, bu ifadelerin yanında bulunan kutulardan size en uygun olanına "X" işareti koymanızı istiyoruz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Örnek: Okul binaları sevimlidir.

Bu ifade ile ilgili görüşünüz seçeneklerden hangisine yakınsa o kutuya "X" işareti koyunuz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Okul binaları sevimlidir.		X			

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulun açılacağı günü sabırsızlıkla beklerim.					
2	Okula gitmeyi isterim.					
3	Okul yararlıdır.					
4	Tatilleri sabırsızlıkla beklerim.					
5	İyi ki okul var.					
6	Başarılı olunca okula gitme isteğim artar.					
7	Dersler çok fazla.					
8	Sınıfın en önemli kişisi olmak isterim.					
9	Tatiller çok uzun.					
10	Okul araç-gereçlerinin korunmasına özen gösteririm					
11	Sınavlar olduğu için okula gitmeyi istemem.					
12	Bahçede arkadaşlarımla oynamak çok güzel.					
13	Okul çantamı hazırlamak zor gelir.					
14	Okul olmasa arkadaşsız kalırdım.					
15	Okul günleri yataktan sevinçle uyanırım.					
16	Başarısız olmaktan korkarım.					
17	Okulu güzelleştirmek için çaba harcarım.					
18	Derste çok canım sıkılır.					
19	Okula gitmediğim gün evde canım sıkılır.					
20	Okul benim ikinci evim.					
21	Okulsuz bir yaşam isterdim.					
22	Keşke okula gitmeden bir meslek sahibi olabilsem.					
23	Okul olmasa bilgisiz kalırdım.					
24	Okulda sık hastalanırım.					
25	Okulu öğretmenlerimi sevdiğim için severim.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
26	Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.					
27	Okulu eğlenceli bir yer.					
28	Okulu kurallar olduğu için sevmem.					
29	Öğretmenlik güzel bir meslek.					
30	Karne olmasaydı okulu daha çok severdim.					
31	Okulda daha çok kalmak isterim.					
32	Okul kuralları beni çok sıkır.					
33	Okul benim için önemli.					
34	Mecbur olduğum için okula gidiyorum.					
35	Üniversite okumak istiyorum.					
36	Dersler olmasaydı okulu daha çok severdim.					
37	Hiç tatil olmasını istemem.					
38	Okul günleri sabah kolay uyanırım.					
39	Okul olduğu günler karnım ağrır.					
40	Devamsızlık günlerim dikkate alınmayacak kadar azdır.					
41	Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.					
42	Zayıf not alsam da okulu severim.					
43	Okulda başım ağrır.					
44	Okulun en güzel yanı eve dönme anıdır.					
45	Evde canım sıkılır.					
46	Tatil günleri sevinçli uyanırım.					
47	Ödev yaparken zorlanmam.					
48	Okul kurallarına uymak zordur					
49	Keşke okulda karne verilmeseydi.					
50	Ön sıralarda oturmayı tercih ederim.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
51	Asla öğretmen olmak istemem.					
52	Okula giderken eşyalarımı unutmam.					
53	Okul günleri midem bulanır.					
54	Ders araç-gereçlerine özen gösteririm.					
55	Tatiller daha uzun olmalı.					
56	Keşke okul saatleri daha uzun olsa.					
57	Ödev yapmaktan hoşlanmam.					
58	Teşekkür-takdir gibi ödüller önemlidir.					
59	Hasta olsam bile okula gitmek isterim.					
60	En mutlu olduğum günler okulun tatil olduğu günler.					
61	Okulda kendimi kötü hissederim.					
62	Okulda zaman hızlı geçer.					
63	Ders saatlerini sıkıcı bulmam.					
64	Derse katılırım.					
65	Okul, hayatımda çok önemli bir yere sahip.					
66	Başarısız bile olsam okulu severim.					
67	Arka sıralarda oturmayı tercih ederim.					
68	Okulda ders dışında da görevlerim olmasını isterim.					
69	Ödevlerimi bile okulda yapmak isterim.					

### EK III: İKİNCİ DENEMELİK ÖLÇEK

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulun açılacağı günü sabırsızlıkla beklerim.					
2	Okula gitmeyi isterim.					
3	Okul yararlıdır.					
4	Tatilleri sabırsızlıkla beklerim.					
5	İyi ki okul var.					
6	Dersler çok fazla.					
7	Tatiller çok uzun.					
8	Sınavlar olduğu için okula gitmeyi istemem.					
9	Okul günleri yataktan sevinçle uyanırım.					
10	Okulu güzelleştirmek için çaba harcarım.					
11	Derste çok canım sıkılır.					
12	Okula gitmediğim gün evde canım sıkılır.					
13	Okul benim ikinci evim.					
14	Okulsuz bir yaşam isterdim.					
15	Keşke okula gitmeden bir meslek sahibi olabilsem.					
16	Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.					
17	Okulu eğlenceli bir yer.					
18	Okulu kurallar olduğu için sevmem.					
19	Öğretmenlik güzel bir meslek.					
20	Karne olmasaydı okulu daha çok severdim.					
21	Okulda daha çok kalmak isterim.					
22	Okul kuralları beni çok sıkar.					
23	Okul benim için önemli.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
24	Mecbur olduğum için okula gidiyorum.					
25	Dersler olmasaydı okulu daha çok severdim.					
26	Okul günleri sabah kolay uyanırım.					
27	Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.					
28	Zayıf not alsam da okulu severim.					
29	Okulun en güzel yanı eve dönme anıdır.					
30	Tatil günleri sevinçli uyanırım.					
31	Okul kurallarına uymak zordur.					
32	Keşke okulda karne verilmese.					
33	Ön sıralarda oturmayı tercih ederim.					
34	Tatiller daha uzun olmalı.					
35	Keşke okul saatleri daha uzun olsa.					
36	Ödev yapmaktan hoşlanmam.					
37	Hasta olsam bile okula gitmek isterim.					
38	En mutlu olduğum günler okulun tatil olduğu günler.					
39	Okulda kendimi kötü hissederim.					
40	Okulda zaman hızlı geçer.					
41	Ders saatlerini sıkıcı bulmam.					
42	Okul, hayatımda çok önemli bir yere sahip.					
43	Başarısız bile olsam okulu severim.					
44	Arka sıralarda oturmayı tercih ederim.					