

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DESTEĞİ**  
**İLE ÖĞRENCİNİN AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN SAPTANMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Semra ERGİN**

**Antalya, 2016**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DESTEĞİ**  
**İLE ÖĞRENCİNİN AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN SAPTANMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Semra ERGİN**

**Danışman**

**Doç. Dr. Ahmet Yaşar DEMİRKOL**

**Antalya, 2016**

Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Semra ERGİN' in bu çalışması, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Doç. Dr. Kadir BİLEN

Üye (Danışman) :Doç. Dr. Ahmet Yaşar DEMİRKOL

Üye :Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU



Tez Konusu:

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özerklik Desteği ile Öğrencinin Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Saptanması

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi:21./01/ 2016

Mezuniyet Tarihi :...../...../ 20...

Onay

...../...../ 20...

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

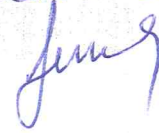
Enstitü Müdürü

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm

21 / 01 / 2016

Adı-Soyadı İmzası

Semra Ergin  


## İÇİNDEKİLER

İMZA SAYFASI .....	i
DOĞRULUK BEYANI .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	ii
TABLolar LİSTESİ .....	vi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
ÖZET .....	ix
ABSTRACT.....	xi
ÖNSÖZ .....	xii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları).....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Tanımlar .....	7

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Motivasyon .....	9
2.2. Motivasyonun Önemi ve Motivasyonu Etkileyen Faktörler .....	11
2.2.1. Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	12
2.2.1.1. İçsel Faktörler .....	14
2.2.1.2. Dışsal Faktörler.....	15
2.3. Motivasyonu Açıklamaya Yönelik Kuramlar .....	16
2.3.1. Kapsam Kuramları .....	18
2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	18
2.3.1.2. Çift Faktör (Hijyen-Motivasyon) Teorisi .....	19
2.3.1.3. Başarma İhtiyacı Kuramı .....	20
2.3.1.4. ERG Yaklaşımı.....	21

2.3.2. Süreç Kuramları .....	21
2.3.2.1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Kuramı .....	21
2.3.2.2. Bekleyiş Kuramları .....	22
2.3.2.3. Eşitlik Kuramı .....	23
2.3.2.4. Amaç Kuramı .....	23
2.3.3. Motivasyon Kuramları İle İlgili Diğer Sınıflandırmalar .....	24
2.4. Self Determinasyon, Özerklik ve Motivasyon İlişkisi .....	25
2.4.1. Self Determinasyon Teorisi (SDT) .....	25
2.4.2. Self Determinasyon Teorisinde Özerklik-Motivasyon İlişkisi .....	26
2.4.3. Dışsallığın İçselleştirilmesi ve Motivasyon .....	28
2.5. Eğitim ve Öğretim .....	31
2.6. Eğitimin Toplumsal Rolü ve İşlevi .....	32
2.7. Eğitim Başarısında Öğretmenlerin Rolü .....	33
2.8. Öğrencilerin Başarısını Etkileyen Faktörler .....	34
2.9. Motivasyonun Öğretmen ve Öğrenci Başarısındaki Rolü .....	37
2.9.1. Eğitimde Öğretmenlerin Başarısında Motivasyonun Rolü ve Önemi .....	37
2.9.2. Öğrencilerin Başarısında Motivasyonun Rolü ve Önemi .....	40
2.10. Öğrenci Başarısında Öz Yeterliliğin Rolü ve Önemi .....	44
2.11. Türkiye’de Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sistemi .....	47
2.11.1. Türkiye’de Öğrenci Başarısı Sorunu .....	47
2.11.2. Türkiye’de İlköğretimden Lise Eğitimine Geçiş Sistemi .....	51

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	54
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	54
3.3. Veri Toplama Aracı .....	54

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

4.1. Güvenirlilik Analizi .....	57
4.2. Katılımcıların Demografik Bilgilerin Dağılımı .....	57
4.3. Anket Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı .....	59
4.4. Katılımcıların Ölçeğin Alt Boyutlarına Verdikleri Puanlar .....	63

4.5. Katılımcıların Tutum Puanları.....	65
4.6. Değişkenler Arası İlişkilerin İncelenmesi .....	65
4.7. Anket Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması .....	66
4.8. Anket Alt Boyutlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	67
4.9. Anket Alt Boyutlarının Mesleki Yıla Göre Farklılaşma Durumu .....	68
4.10. Alt Boyutlar Arası İlişkiler .....	70
4.11. TEOG Başarı Düzeyi İle Anket Alt Boyutlar Arası İlişki.....	72

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç .....	76
5.2. Öneriler.....	78

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>79</b>
-----------------------	-----------

<b>EKLER .....</b>	<b>90</b>
--------------------	-----------

Ek - 1 Öğretmenler İçin Okul/Sınıf Problemleri Öğrenci Tutum Anketi .....	90
---	----

<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>94</b>
-----------------------	-----------

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. PISA Sınavlarına Göre Fen Bilimlerinde En Başarılı Ülkeler (2012).....	4
Tablo 4.1. Chronbach's Alfa Katsayısı .....	57
Tablo 4.2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler .....	58
Tablo 4.3. Katılımcıların Sorulara Verdiği Cevapların Yüzde Dağılımı .....	61
Tablo 4.4. Anket Alt Boyutlarına İlişkin Verilen Puan İstatistikleri .....	63
Tablo 4.5. Anket Alt Boyutlarına İlişkin Özet İstatistikler .....	65
Tablo 4.6. Anket Alt Boyutları İçin Normallik Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.7. Anket Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması .....	66
Tablo 4.8. Anket Alt Boyutlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşması .....	67
Tablo 4.9. Anket Alt Boyutlarının Meslekte Çalışma Süresine Göre Farklılaşması .....	69
Tablo 4.10. Alt Boyutlar Arası İlişkiler İçin Pearsonkorelasyon Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4.11. Başarı düzeyi ile anketler arası ilişkiler .....	72



## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2.1 Türkiye'nin PISA Sınavlarında Elde Ettiği Puanlar .....	49
Grafik 2.2 Türkiye'nin PISA Sınavlarındaki Matematik Başarısı .....	49
Grafik 2.3 Türkiye'nin PISA Sınavlarındaki Okuma Becerisi Başarısı.....	50
Grafik 2.4 Türkiye'nin PISA Sınavlarındaki Fen Okuryazarlığı Başarısı .....	50
Grafik 4.1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	58
Grafik 4.2 Katılımcıların Çalışma Yılına Göre Dağılımı.....	59
Grafik 4.3 Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı .....	59

## KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
A.O.	: Ağırlıklı Ortalama
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SDT	: Self Determinasyon Teorisi
SS	: Standart Sapma
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi

## ÖZET

### FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DESTEĞİ İLE ÖĞRENCİNİN AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN SAPTANMASI

Ergin, Semra

Yüksek Lisans, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Ahmet Yaşar DEMİRKOL

Ocak 2016, 94 Sayfa

Motivasyon, sosyal bilimlerin bir çok alt disiplini kadar eğitim bilimleri için de önemli bir konudur. Çünkü değişen ve karmaşıklaşan sosyal ve ekonomik yaşam içerisinde öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyen faktörlerin sayısı artmaktadır. Öğrenci başarısını olumsuz etkileyen etkenlerin sayısının hızla arttığı günümüzde öğrenciyi motive edici girişimlere duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Öğrencilerin motivasyonu ve başarısında önemli bir rol oynayan öğretmen öğrenci ilişkilerinde öğretmenlerin öğrencilere sağladığı özerklik desteğinin öğrenci motivasyonuna önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Özerklik desteği, öğrencilerin dışsal etkenleri içselleştirerek benimsemelerini ve beklentiler doğrultusunda motive olmalarını sağlamaktadır.

Türk eğitim sisteminin bir çok sorununun olduğu ve öğrencilerin başarısı için bir kriter olarak kabul edilen ulusal ve uluslar arası nitelikli sınavlarda yeterli başarıyı elde edemedikleri görülmektedir. Bilimsel düşünme ve bilimsel olguları kavrayıp açıklama açısından büyük bir önemi olan fen ve teknoloji dersleri de öğrencilerin yeterli başarıyı gösteremediği alanlardan birisi olarak öne çıkmaktadır. Modern hayatın gereklerine uyum sağlayabilmek için büyük bir öneme sahip olan fen ve teknoloji eğitiminde öğrenci başarısının artırılması eğitim sisteminin genel başarısının da artırılması için özel bir yere sahiptir. Bu başarının elde edilebilmesi eğitim sistemi kadar öğretmenlerin öğrencilerle özerklik temelinde kuracağı ilişkinin yaratacağı motivasyona da bağlıdır.

Bu araştırmada motivasyonun eğitim başarısına etkisi, motivasyon teorileri, özerklik kuramları ve öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı özerklik desteğinin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrencilere sağladığı özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin başarısına etkisi istatistiksel olarak incelenmiştir. Araştırmada veriler anketlerle toplanmış ve SPSS Programında analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilere yönelik özerklik tutumları orta düzeyde kontrol edici biçimdedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin yüksek düzeyde

kontrol edici tutumları ile öğrenci başarısı arasında istatistiki olarak ters yönlü ve zayıf bir ilişki varken öğretmenlerin orta ve yüksek düzeydeki özerklik desteğinin öğrenci başarısı ile istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

## **ABSTRACT**

### **TEZ İNGİLİZCE BAŞLIK: THE RELATIONSHIP BETWEEN SCIENCE TEACHERS' SUPPORT OF AUTONOMY WITH STUDENT'S ACADEMIC ACHIEVEMENT**

Ergin, Semra

Master, Department of Primary Education

Supervisor: Associate Professor Doctor Ahmet Yaşar DEMİRKOL

January, 2016, 94 pages

Motivation is important in social sciences as in many other educational sciences, too. All bad influences are increasing and students are in the middle of a constantly changing and getting more and more complicated social and economical life. As all those negative influences are increasing rapidly good motivation is nowadays even more necessary and needed. Good teacher-student relationships and teachers' autonomous support are important for students' success in studies. Autonomous support gives good motivation and helps students internalizing influences and expectations coming from the outside.

The Turkish education system has many problems and students' success in examinations either nationally or overseas are not very satisfying. Being able to think out of the angle of science or science phenomenons, science and technology are very important. Especially, in these two areas students aren't as successfull as necessary. Science and technology are very important in modern life style and that's why success in science and technology will increase success in the education system in general, too. To be able to reach this success, teachers' autonomous student support and motivation are as important as the education system in general.

Motivation in educational success, motivation theories, autonomous theory and autonomous support given by teachers are examined in this research. Research proofs that among middle-school students the autonomouous support of the science and technology teacher has influence on the students' success. Research has been done by collecting surveys and surveys have been analized by a SPSS program. It has been observed that teachers autonomous attitude towards students is middle-level controlling. According to research and based on statistics if autonomous attitude is added on middle- or high-level controlling attitude or a weak relationship between teacher and student. It has no connection to students success.

## ÖNSÖZ

Harekete geçirici bir unsur olarak motivasyon, öğrenciler için de önemlidir. Öğrencilerin çok kolay bir şekilde derslerden sıkıldığı ve ders dışı bir çok aktivite tarafından ders dışı alanlara çekildiği göz önüne alındığında öğrencilerin derslerle olan ilişkisinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için motive edilmelerinin önemi anlaşılır. Öğrencinin motivasyonunu ve başarısını artırmanın bir çok farklı yöntemi söz konusudur. Öğretmen öğrenci ilişkisinde öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım tarzları da bunlardan birisidir. Çünkü öğretmenler, sosyal rolleri itibarıyla öğrencilerin en önemli rol modellerinden birisidir ve öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarının öğrenci üzerinde büyük bir etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sıkı bir denetim kurması öğrencinin eğitim faaliyetlerinden soğumasına neden olabilirken öğrenciye belirli bir özerklik alanı açarak öğrenciyi motive edip, okulu ve dersi sevdiren derslerde daha başarılı olmasını sağlaması da mümkündür.

Bu araştırmada öğrencilerin motivasyonunda özerkliğin yeri ve önemi, öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin öğrenci başarısına etkisi gibi hususlar incelenmiştir. Araştırmayı hazırlama sürecinde desteğini benden esirgemeyen eşim Muhammet ERGİN, oğlum Yavuz Selim ERGİN ve tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Yaşar DEMİRKOL'a teşekkür ederim.

Semra ERGİN

Ocak 2016

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihinde insan davranışlarının ve toplumların biçimlenmesinde belirleyici bir rolü olan eğitimin başlıca fonksiyonu, bireylerin toplumsal değerlere uygun olarak yetişmesini sağlamaktır (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012: 661). Eğitim bu rolüyle toplumların siyasal ve sosyal sistemlerine uygun bireyler yetiştirilmesini sağlayarak bu sistemlerin devamlılığını sağlar (Ültanır, 2012: 48). Toplumsal ve siyasal kültürün sonraki kuşaklara aktarım aracı olan eğitim, bireylere toplumsal rol ve davranışlarla gereklilikleri öğretir ve onları bu gereklilikler çerçevesinde şekillendirir. Bir toplumda insanların gelişigüzel değil de belirli bir anlayış çerçevesinde gelişmesini ve yetişmesini sağlayan eğitim, her toplumun kendini geleceğe taşıması için büyük bir önem taşımaktadır.

Modern Batı'nın eğitim yaklaşımları içerisinde önemli bir yeri olan Jean Jack Rousseau'nun da ifade ettiği gibi eğitim, insanın bir çevrenin içine doğması ile başlar ve hayat boyu devam eder (Crahay, 2009: 78). Bu ifade eğitimin kendine özgü ve kendiliğinden de devam edebilen bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Her ne kadar günümüzde eğitim denince planlanmış bir şekilde başta okullarda olmak üzere çeşitli kurumlarda verilen eğitim anlaşılrsa da insan hayatında eğitim sürekliliği olan bir olgudur ve toplumsal ilişkilerin kendisi insana sürekli bir şeyler öğretir, yeni davranış ve alışkanlıklar kazandırır. Bu nedenle eğitimi sadece belirli bir format içerisinde bireylere sunulan bir geliştirme faaliyeti olarak görmemek gerekir. Eğitim, bir davranış değiştirme süreci olarak evde, arkadaş çevresinde, mahallede, okulda her yerde birey üzerindeki etkisini ortaya koyan kesintisiz bir süreçtir.

Eğitim geniş bir çevrede devamlılığı olan bir faaliyet olduğu için formel ve informal eğitim şeklinde ikili bir ayrıma tabi tutulmaktadır. Formel eğitim, okul ve benzeri kurumlarda belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireylerin eğitildiği süreci ifade etmektedir. Okullar, planlanmış amaçlar ve hedefler doğrultusunda bireyleri toplumun değer yargılarına uygun olarak tekrar biçimlendirmektedirler. Buna karşın informal eğitim olarak adlandırılan eğitim süreci ise bireylerin bir çok davranış kalıbını farklı çevrelerden kendiliğinden edinme sürecini ifade etmektedir. Örneğin kişinin arkadaş çevresinden alkol, sigara, uyuşturucu gibi zararlı

alışkanlıklar edinmesi bir informel eğitim halidir. Bunun yanında ebeveynlerin çocuklarına verdiği ahlaki ve dini terbiye, çevredeki bireylerin öğrettiği bir çok davranış da informel eğitimidir. Formel eğitimin en önemli amaçlarından birisi ise bu tür zararlı davranışları birey davranışlarının içerisinde ayıklayarak ortadan kaldırmaktır (Fidan, 2012: 4-5). Kendiliğinden eğitim olarak da tanımlayabileceğimiz informel eğitim genellikle kontrolsüz olduğu için formel eğitim bu kontrolsüzlüğün muhtemel zararlarını ortadan kaldırmaya yöneliktir.

Eğitimin insanın toplum içine doğması ile başladığı düşüncesi, çocuklara eğitimin küçük yaşlardan itibaren verilmesine yol açmaktadır. Tarihten beri bir çok kültürde özellikle dini temellerde küçük yaştan itibaren eğitim verildiği görülmektedir. Günümüzde de okullarda verilen eğitim küçük yaşlarda başlamakta hatta daha da ileri gidilerek çocuklara yine okul sistemi içerisinde okul öncesi eğitim adı altında davranışları öğrenme ve geliştirme eğitimi verilmektedir.

İnsanlar bir şeyi yapmak ve harekete geçmek için belirli bir enerjiye ve itici güce ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler, öğretmenler, veliler, sporcular, yöneticiler ve bir çok alandaki bireyler harekete geçmek için bir enerjiye sahip olma mücadelesi vermektedirler. İnsanları harekete geçirmek için genellikle çeşitli ödül ve ceza sistemlerine başvurulmaktadır. Dış faktörlerle şekillenen bu teşvik ve korku sayesinde insanların motive olarak harekete geçmesi beklenmektedir. Buna karşın ilgi, merak, istek gibi içten gelen harekete geçiricilere de sahiptir. Self Determinasyon Teorisi'ne göre insanları harekete geçirmek için kullanılan bu dışsal faktörler bireyin kendi içinde var olan bu güçlerle bir etkileşim halindedir ve bireyin motivasyonu bu etkileşimle ortaya çıkar ([www.selfdeterminationtheory.org](http://www.selfdeterminationtheory.org), Erişim: 01.09.2015). Öz belirleme kuramı (self determinasyon teorisi), dışsal etkenlerin birey tarafından içselleştirmesine dayanan bir kuramdır. Bireylerin çeşitli sebeplerle dışsal bir etkeni kendi içsel durumları ile tutarlı hale getirmek için çaba göstermesi hemen her sağlıklı insanın başvurduğu bir yöntemdir. Bireylerin eğitim sürecindeki içselleştirme davranışı, toplumda var olan değer yargılarının birey tarafından benimsemesi ile sonuçlanmaktadır (Kara, 2008: 64).

Fen ve teknoloji konularının okullarda eğitimin bir bileşeni olarak öğrencilere öğretilmesi, günümüz modern toplumunun gereklerini elde etmek için büyük bir önem taşımaktadır. Fen ve teknolojinin yeterince kavranması ve anlaşılması günümüzün hızla değişen ve gelişen toplum yapısı içerisinde bireye sağlam bir yer edinme imkanı yaratmaktadır. Çünkü fen ve teknoloji konusunda okuryazarlık becerisine sahip olmak; yeni



bilgiler elde etme, bilimsel olguları kavramak ve açıklamak, kanıta dayalı bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi kullanmak, bilgiye ilişkin sorgulama yapmayı bilmek gibi becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır (Anıl, Özkan ve Demir, 2015: 109-110). Ancak, ülkemizde öğrencilerin fen ve teknoloji konularında yeterli başarıyı elde edemedikleri görülmektedir. Bu başarısızlığın arkasında eğitim sistemine ilişkin sorunların yanında öğrenci ve öğretmen odaklı sorunların olduğu görülmektedir. Öğrenci eğitiminde önemli bir rolü olan motivasyon ve özerklik desteğinin fen ve teknoloji derslerinin öğrencilere sevdilerek daha kalıcı olarak öğretilmesinde ve öğrencilerin eğitim-öğretime karşı daha motive olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada öğrenciye sağlanan özerklik desteğinin başarıya etkisi, fen ve teknoloji dersindeki başarı üzerinden ampirik olarak test edilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri**

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları özerklik destek düzeyinin saptanması ve bu özerklik desteğinin yaş, cinsiyet, deneyim ve demografik değişkenlerle olan ilişkisinin araştırılması ve özerklik desteğinin merkezi sınavlarda öğrencinin akademik başarısına olan etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Fen ve Teknoloji dersi Öğretmenlerinin öğrencilere karşı sergilediği özerklik desteği ve kontrol ne düzeydedir?
- Fen ve Teknoloji dersi Öğretmenlerinin öğrencilere sağladıkları özerklik desteğinin, öğretmenlerin yaşı ile bir ilişkisi var mıdır?
- Fen ve Teknoloji dersi Öğretmenlerinin öğrencilere sağladıkları özerklik desteğinin, öğretmenlerin cinsiyeti ile bir ilişkisi var mıdır?
- Fen ve Teknoloji dersi Öğretmenlerinin öğrencilere sağladıkları özerklik desteğinin, öğretmenlerin mesleki yılları/deneyimleri ile bir ilişkisi var mıdır?
- Öğrencilerin akademik başarıları ile Fen ve Teknoloji dersi Öğretmenlerinin öğrencilere sağladıkları özerklik desteği arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin Okul/Sınıf Problemleri Tutum Ölçeğinin alt boyutları olan Yüksek Düzeyde Kontrol, Orta Düzeyde Kontrol, Orta Düzeyde Özerklik Desteği ve Yüksek Düzeyde Özerklik Desteği değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumsal bir ihtiyaç olan eğitim, ürettiği değerlerle bireylerin toplumsal değerlere uygun olarak yetişmesini sağlamakta ve toplumun devamlılığına imkan yaratmaktadır. Bunun yanında siyasal sistemin ideolojisinin sürekliliği de eğitimin vatandaşları siyasal ve toplumsal ihtiyaçlara göre biçimlendirmesi ile mümkün olmaktadır. Öte yandan eğitim, bireylerin toplum içerisinde istedikleri sosyal, ekonomik ve siyasal rollere ulaşabilmesi için önemli bir role sahiptir.

Bütün bu sonuçlara ulaşılabilmesi ise öğrencinin eğitim sisteminin gereklerini başarı ile yerine getirmesi ile mümkündür. Ancak gerek eğitim sisteminin kendisinden gerekse öğrencinin kendisinde ve çevresinden kaynaklanan bir çok nedenden dolayı öğrenciler beklenen başarıyı gösterememektedir. Türkiye'nin uluslar arası alanda eğitim başarısını tespit etmekte bir ölçü olarak kabul edilen PISA sonuçlarına bakıldığında ortaöğretim seviyesindeki Türk öğrencilerin diğer ülkelerin öğrencilerine göre oldukça başarısız olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.1. PISA Sınavlarına Göre Fen Bilimlerinde En Başarılı Ülkeler (2012)**

Ülkeler	Kız Öğrencilerin Puan Ortalaması	Erkek Öğrencilerin Puan Ortalaması
Avustralya	519	524
Avusturya	501	510
Belçika	503	507
Kanada	524	527
Şili	442	448
Çek Cumhuriyeti	508	509
Danimarka	493	504
Estonya	543	540
Finlandiya	554	537
Fransa	500	498
Almanya	524	524
Yunanistan	473	460
Macaristan	493	496
OECD Ortalaması	500	502
Türkiye	469	458

Not: Genel Sıralama; matematik, okuma ve fen bilimleri puanlarından elde edilen toplam puanlar üzerinden yapılmış olup bu tabloda sadece fen bilimleri puanları verilmiştir.

Kaynak: OECD, 2014: 185.

Eğitimde başarısızlığa yol açan faktör ise eğitim sistemi, öğretmen, öğrencinin kendisine özgü koşullar, öğrencinin ailesi ve çevresine ilişkin koşullar nedeniyle öğrencilerin eğitim faaliyetlerine ilgisini kaybetmesi ve azalan bu ilginin öğrencide motivasyonu yok etmesidir. Motivasyon, bütün insanlarda olduğu gibi öğrencilerde de bireyi harekete geçirici bir özelliğe sahiptir. Ancak öğrencilerin motivasyonuna yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerde eğitim faaliyetlerine yönelik kayda değer bir motivasyon kaybının olduğu görölmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri de öğrencilerin motivasyonu açısından belirleyici bir role sahiptir. Eğitim faaliyeti esnasında öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak kimi zaman aşırıya kaçan otoriter ve katı tutumları öğrencilerin kendilerine karşı olan güven ve saygısını zedelerken derse karşı olan motivasyonlarını yok etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci özerkliği ile ilgili tutumları, literatürde özerklik ve öğrenciye sağlanan özerklik desteği bağlamında ele alınmaktadır. Özerklik desteği, başta Ryan ve Deci olmak üzere bir çok araştırmacının Self Determinasyon Teorisi kapsamında tartıştığı bir konu olup, özellikle yurtdışındaki araştırmalar öğretmenlerin öğrencilere sağladığı özerklik desteğinin öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.(Ryan ve Deci, 2000). Özerklik desteği, bireylerdeki sağlıklı kişilik gelişimi için önemli olan özerklik (autonomy), yetkinlik (competence), ilişki (relatedness) gibi ihtiyaçların karşılanması ile kendini gösteren bir yaklaşımdır. Self determinasyon teorisine göre bireyler bu üç ihtiyaç çerçevesinde dıştan gelen etkileri içselleştirerek benimsemekte ve kendi inisiyatifini de sürece dahil ederek çevresine uyum göstermektedir(Deci Connel ve Ryan,1989).

Fen ve teknoloji dersi öğrencilerin beklenen başarıyı gösteremediği derslerden birisidir. Gerek konuların içeriği gerekse öğrenci ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerle öğrencilerin bu dersten yeterince başarılı olamadıkları görölmektedir. PISA sonuçları bunun en belirgin işaretidir. PISA sınavları 15 yaş grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin matematik, fen ve okuma becerilerini ölçen uluslar arası bir sınavdır. OECD ölkeleri arasında yaygın olarak uygulanmakta olan bu sınavda Türk öğrencilerin diğer ölkelerin ortalamasının altında bir başarı elde ettikleri görölmektedir. 2012 yılı istatistiklerine göre PISA sınavına öğrenci gönderen ölkeler içerisinde Türkiye 65 öлке arasında 448 puanla 44. olmuştur. Sınava öğrenci gönderen OECD üyesi öлке sayısı ise 34 olup Türkiye bu ölkeler arasında yapılan sıralamada ise 31. sırada yer almıştır. Türk öğrencilerin fen okuryazarlığı alanındaki başarı düzeyi ise daha düşük olup 34 OECD ölkesi içersinde 33. sıradadır (Anıl, Özkan ve Demir, 2015: 8, 17).

Fen ve teknoloji eğitiminin amacı, ortaöğretim mezunu her öğrencinin fen ve teknoloji konusunda okuryazar olmasını sağlamak ve bu konudaki becerileri geliştirmektir. Milli Eğitim müfredatına göre fen ve teknoloji dersleri aracılığıyla öğrencilerden edinmesi beklenen becerileri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Dede ve Yaman, 2008: 20);

- Öğrencilerin doğal dünyayı öğrenme ve anlama heyecanını yaşamasını sağlamak,
- Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik gelişmelere yönelik merakını canlandırmak,
- Öğrencilerin fen ve teknoloji temelli mesleklere olan ilgisini artırarak bu alandaki bilgi, deneyim ve tecrübelerini geliştirmek,
- Öğrencilerin yeni bilgi elde etme ve problem çözümede fen ve teknoloji temelli bilgileri ve yöntemleri kullanmasını sağlamak,
- Öğrencilerin toplum içindeki bir birey olarak kişisel karar verme süreçlerinde bilimsel süreç ve ilkeleri kullanma alışkanlığı edinmesini sağlamak,
- Öğrencilerin fen ve teknolojiyle ilgili ekonomik, etik ve çevresel sorunları fark etmesini sağlayarak bu konularda sorumluluk duygusunun gelişmesine zemin hazırlamak,
- Öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde elde ettiği kazanımlarla meslek yaşamlarında başarılı olmasına imkan yaratmak ve iş yaşamındaki ekonomik verimliliklerini artırmak.

Yukarıda ele alınan bilimsel çalışmaların tespitleri ve vurguları fen ve teknoloji eğitimi konusunda önemli bir problemle karşı karşıya olunduğunu ve bu problemin konusu olan fen ve teknoloji eğitiminin öğrencinin öğrenciliği sonrası için de önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Fen ve teknoloji eğitimi ile ilgili temel problem, PISA sonuçlarından da açıkça görüldüğü gibi başarı düzeyinin düşük seviyelerde olmasıdır. Öte yandan bu başarısızlığın diğer sınav alanlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Oysaki Dede ve Yaman (2008)'in vurguladığı gibi fen ve teknoloji eğitimi sadece sınıf içinde geçerli olan değil doğayı kavramada, günlük hayat problemlerini çözümede ve ileride başarılı bir mesleki yaşam inşa edebilmede oldukça önemlidir.

Fen ve teknoloji eğitiminin bu önemi ortada olmakla birlikte fen ve teknoloji eğitimi konusunda Türk öğrencilerinin diğer ülke öğrencilerine göre daha başarısız oldukları açıktır. Bunun üzerine gidilmesi ve sebepleri tespit edilmesi gereken bir sorundur. Bu araştırma,

amacı ve içeriği fen ve teknoloji eğitiminde başarıyı artırıcı bir faktör olduğu düşünülen özerklik desteği temelinde inşa edilmiş motivasyonun fen ve teknoloji öğrencilerinin başarısına etkisini incelemektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik özerklik tutumlarının öğrencilerin fen ve teknoloji başarısıyla ilişkisinin incelenmesi yukarıda ele alınan başarısızlık probleminin çözümünde katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Ülkemizde, öğretmenin özerklik desteğini ve bu desteğin sonuçlarını araştırıp yorumlayan birçok araştırma yapıp bunun üzerine tezler hazırlanmıştır. Fakat hazırlanan tezlerin hiçbirisinde orijinal anket olan ‘problems at school’ Türkçeye adapte edilerek uygulanmamıştır. Bu çalışmada Türkçeye uyarlanarak uygulanan orijinal anketin Türkiye de kullanımının uygun olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha( $\alpha$ ) değerinin yüksek çıkması ( $\alpha$ : ,867) bu anketin Türkçeye iyi adapte edildiğini ve Türk öğretmenleri içinde uygun bir anket olduğunu göstermektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)**

Araştırma, iki farklı kaynağa dayanılarak hazırlanmıştır. Bunlardan birincisi literatürde yer alan çeşitli bilimsel çalışma ve yayınlardır. İkincisi ise öğretmenlerin yöneltilen sorulara vermiş olduğu cevaplardan oluşturulan veri setleridir. Araştırmada yararlanılan kaynakların doğru bilgi verdiği, öğretmen ve öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları doğru olarak cevapladığı varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Eğitim, motivasyon ve özerklik kavramları oldukça geniş kavramlardır. Ancak bu araştırmada bu kavramlar araştırmanın amaçlarına uygun yönleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma Antalya ili Alanya ilçesindeki okullardaki Fen ve Teknoloji dersi öğretmen ve öğrencilerinden elde edilen verilere dayandığı için bütün branşlara ve bütün öğrencilere genellemek mümkün olmayabilir.

#### **1.6. Tanımlar**

Araştırmanın ortaya çıkmasında öne çıkan kavramlar olarak eğitim, motivasyon, özerklik gibi kavramlardır. Bu kavramların kullanıldıkları alana göre tanımları farklılaşabilmektedir. Bu nedenlerle bu kavramlarla ilgili tanımlamalar ilgili bölümler

içerisinde farklı boyutlarıyla ele alınmış ve okuyucuya bir karşılaştırma yapma imkanı tanınmıştır.

Bu araştırmada başarı için motive edici bir unsur olan özerkliğin öğrencilerin fen ve teknoloji derslerindeki akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarısı için Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) sınavında elde edilen başarı puanları baz alınmış, öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin motive edici bir unsur olarak TEOG başarısına etkisi istatistiki olarak ölçülmüştür.

Çalışmanın giriş bölümünde çalışmanın amacı, incelenen konunun önemi, araştırmanın kapsamı ve çalışmanın genel profili ortaya konmuştur. Çalışmanın birinci bölümünde eğitim ve öğretim kavramları ile birlikte eğitim sürecini ve başarısını etkileyen faktörler çeşitli açılardan ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde insanda harekete geçme güdüsü anlamına da gelen motivasyon ve özerklik kavramları tartışılmıştır. Bu bölümde ayrıca motivasyon-özerklik ilişkisi, özerkliğin öğretmen ve öğrencilerin başarısındaki etkisi, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde özerkliğin rolü gibi konular da tartışılmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde anketlerden elde edilen verilerin analizi yapılmış ve bulgular ortaya konmuştur. Çalışmanın son bölümü ise araştırmanın bulgu ve sonuçlarının tartışıldığı, ulaşılan sonuçların ortaya konduğu bölümdür.

Araştırma literatürde kabul görmüş bilimsel çalışmalardan derlenen bilgiler ve bu bilgilerin sınanmasına olanak veren ölçüm araçlarından elde edilen verilerin analizinde ulaşılan bulgulara dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın literatür kısmında kitaplar, alanda yayınlanmış bilimsel makale, bildiri ve diğer yayınlardan derlenen bilgilerle araştırma konusunun teorik boyutları tartışılmıştır. Araştırmanın teorik boyutlarını tartışmak için yararlanılan kaynakların hepsi bilimsel yayın ilkelerine uygun bir şekilde metin içerisinde ve kaynakçada gösterilmiştir. Araştırmanın uygulama kısmında ise çalışma grubuna anket uygulanmış ve katılımcıların cevaplarından elde edilen veriler SPSS Programı ile analiz edilmiştir. Analiz ile elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve planına uygun bir şekilde ortaya konulmuş ve bulguların literatürdeki bulgularla ne düzeyde örtüştüğü ayrıca değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sosyal bilimlerin bir çok disiplini için önemli bir kavram olan motivasyon, eğitim bilimleri için de önemli bir kavramdır. Günümüz toplum yapısı gittikçe karmaşıklaşmakta ve bireylerin duydukları yaşamsal tatmini azaltan faktörlerin sayısı ve çeşidi artmaktadır. Bu da her yaştaki ve meslekteki insanın başarısını olumsuz etkilemektedir. Bireylerin üzerindeki toplumsal, çevresel ve psikolojik baskıların arttığı günümüzde başarı ile motivasyonun ilişkisi artmaktadır. Her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da beklenen çıktıların üretilmesi, motivasyonu yüksek öğretmenlerin varlığına bağlı hale gelmektedir (Yavuz ve Karadeniz, s. 507).

Son yıllarda yönetim bilimlerinin sık ele alınan kavramlarından birisi haline gelen motivasyon kavramı, farklı disiplinlere ait çalışmalarca farklı amaçlar için inceleme konusu yapılmış ve bundan dolayı da birbirinden farklı motivasyon tanımları ortaya çıkmıştır. Tartışmalardaki bu çeşitliliğin motivasyonun kaynaklarını açıklamaya yönelik olarak farklı görüşlerin ortaya çıkmasına yol açtığı da görülmektedir (Güçlü vd., 2014: 143-144). Bu bölümde motivasyon kavramı ve motivasyonu çeşitli boyutlarıyla açıklamaya yönelik olarak geliştirilmiş olan görüşlerin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Ayrıca motive edici bir faktör olarak bireylere sağlanan özerklik desteğinin motivasyon üzerindeki etkisi de tartışılmıştır.

#### 2.1. Motivasyon

İnsanların planlı ya da plansız olsun davranışlarının arkasında yatan temel itici güç güdü olarak adlandırılan olgudur. Güdüler, canlı organizmasının belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçirilmesini sağlayan arzu, istek ve ihtiyaçlardır. Bunlar içerisinde açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli olanlar dürtü olarak da adlandırılmaktadır. Bu güdüler çerçevesinde vücudun dengede tutulması için gerekli olan şey ve koşullar genel adlandırmayla gereksinim (ihtiyaç) olarak tanımlanmaktadır. Bunlar fizyolojik olabileceği gibi toplumsal onay alma, başarıma isteği gibi istekler şeklinde soyut istekler de olabilir. Yemek yeme, su içmek, günlük yaşamı sürdürmek için herhangi bir davranışı gerçekleştirmek gibi bütün davranışların arkasında bu fizyolojik ve diğer güdü ve istekler vardır. Motivasyon bir

davranışın gerçekleşmesi için o davranışın arkasında yatan neden olarak da ele alabileceğimiz ilgili güdünün harekete geçirilmesidir (Ünlü, 2013: 3-4).

Motivasyon; kişilerin beklenti, ihtiyaç ve amaçlarını içine alan bir kavram olarak kişilerin beklenti, ihtiyaç ve amaçlar doğrultusunda isteklendirilmesi, teşvik edilmesi anlamına gelmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006: 4). Batı kökenli bir kavram olan motivasyon, günümüzde hem eğitimde öğrencileri hem de iş yaşamında çalışanları bir amaca yönelik olarak güdüleyerek harekete geçirme anlamında kullanılmaktadır. Çalışanların motive edilerek örgütsel amaçlara uygun bir şekilde çalışmalarını ve istenilen sonuçlara ulaşmak üzere çaba göstermesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Özgen, 2003: 107; Tunçer, 2013: 91).

Etimolojik olarak Batı dillerindeki “hareket” anlamına gelen “mot” kelime kökünden türemiş olan motivasyon, hareket etmek anlamına gelip günümüzde bireyi harekete geçiren faktörler bütünü olarak ele alınmaktadır. Bir şey konusunda belirli bir motivasyona sahip olmak, o şey için hareket geçmek, beklenen davranışı gerçekleştirmek, o şeyi enerjik ve aktif olarak yapmak demektir. Motivasyon, hedeflenen şey için dikkat gösterip ona yoğunlaşmak anlamına da gelmektedir (Ada vd., 2013: 152; Argon ve Ertürk, 2013: 161; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 101). Motivasyon kavramının etimolojik kökeni konusunda Ryan vd. (2011: 197-198) ise Latince kökenli “movere” kelimesini işaret etmektedir. Kelime günümüz İngilizcesinde ise “to move” ve “be moved” kalıpları ile hareket etmek, hareket ettirilmiş gibi yapılarla kullanılmaktadır. Yazarlar (Özgen, 2003; Ada vd., 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Tunçer, 2013) da motivasyonu tıpkı bir aracın belirli bir düzenlilikte bir noktadan başka bir noktaya gidebilmesi için gereken hareketi sağlayan enerjiye benzetmektedirler.

Motivasyon, bireylerin performansını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Motive olmuş bir bireyin yaptığı işteki performansının ve verimliliğinin arttığı görülmektedir (Örücü ve Kanbur, 2008: 89). 20. yüzyılın son çeyreğinde gündeme yerleşen küreselleşme ile birlikte bilgi toplumu kavramı da öne çıkmaya başlamış ve çalışanlara yönelik geleneksel değerlendirmeler yerini yeni yaklaşımlara bırakmıştır. Bilgi, yeni dönemde en önemli kaynaklardan birisi olmuş ve bilgiye sahip bireylerin toplum ve iş yaşamındaki önemi artmıştır (Özer, Özmen ve Saatçioğlu, 2004: 254-275).

Sonuç itibarıyla insan faktörünün en önemli kaynak haline geldiği günümüz iş ilişkilerinde çalışanların verimliliğini artırmaya yönelik arayışlar da artmıştır. İnsan faktörünün başarı ve verimliliği sağlayan en önemli unsur olduğu düşüncesine dayanan bu



arayışın bir uzantısı olarak bireyin kişisel özelliklerini ve farkını gün yüzüne çıkarıp onu harekete geçirmek önemli bir konu haline gelmiştir. Son dönemlerin önemli kavramlarından birisi olan motivasyon, insan kaynağının bu ayırt edici unsurlarını ortaya çıkarıp harekete geçirmenin bir yolu olarak ele alınmaktadır (Akşit, 2002: 2-3; Demirkaya, 2007: 16).

## **2.2. Motivasyonun Önemi ve Motivasyonu Etkileyen Faktörler**

Bu araştırmanın kapsamı bakımından eğitim kurum ve kuruluşları da motivasyonu önemle ele alması gereken örgütlerdir. Eğitim kurumlarında çıktılar diğer örgütlerde olduğu gibi sadece çalışanlara bağlı değildir. Çünkü eğitimin amacı çocukların ve eğitim alan diğer bireylerin eğitimin amaçları doğrultusunda geliştirilmesidir. Bu nedenle eğitim kurum ve kuruluşlarında motivasyon, çalışanlar kadar öğrencilerle de ilgili bir konudur. Hatta eğitim ve öğretimin nesnesi olmaları nedeniyle öğrencilerin motivasyonu öğretmenlerin motivasyonundan daha önemli bir konu haline gelmektedir. Artan önemi dolayısıyla öğrenci motivasyonu çalışmanın ana konusu olarak ele alınmış ve bu motivasyon üzerinde öğrenci özerkliğinin etkisi tartışılmıştır. Çalışmanın akış şemasında öğretmen ve öğrencilerin motivasyonundan önce motivasyonu sağlayan faktörler ve motivasyonu açıklayan kuramlar ayrı ayrı ele alınmış daha sonra ise motivasyonun sağlanmasında içsel yapıyı düzenleyici bir rolü olan özerklik kavramı tartışılmıştır.

İnsan davranışlarının süresi ve niteliği bireye yönelen dış etkenlere ve bireyin kendi içinden kaynaklanan içsel motivasyon unsurlarının varlığına ve gücüne bağlıdır (Marsden vd., 2014: 276). Harekete geçirme, harekete geçiren etkenler gibi anlamlarda kullanılan motivasyonun eğitimle ilgili tanımını ise öğrencilerin ihtiyaç duyduğu, ilgisini çeken, merak duyduğu konulara katılımını aktif olarak sağlamak şeklinde yapmak mümkündür. Motivasyonun eğitimdeki temel rolü öğrencinin eğitimin hedeflerine uygun bir şekilde yönlendirilmesi ve harekete geçirilmesini sağlamasıdır. Nasıl ki başka insanlar söz konusu olduğunda motivasyonu tek bir nedene dayalı olarak ele almak yeterli olmazsa eğitimde öğrencinin motivasyonunu da tek bir faktör üzerinden incelemek doğru değildir. Bir öğrencinin sınıf içindeki davranışını etkileyen bir çok faktör söz konusudur. Bunlar sınıf içi koşullardan kaynaklanabileceği gibi öğretmenden, arkadaş çevresinden, ev ya da yaşanan yer ile ilgili farklı çevresel faktörlerden kaynaklanabilmektedir (Ünal ve Bursalı, 2013: 8-9).

Eğitim toplumda yer alan bir çok hizmetten daha farklı ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Aynı şekilde eğitim kurumları da diğer kurumlardan farklı bir konseptte daha karmaşık bir

yapıdır. Bu da eğitim kurumlarında uygulanması gereken motivasyon süreçlerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerle öğrencilerin motivasyonunun çoğu zaman birbiri ile ilişkili olması da konuya bir hassasiyet kazandırmaktadır. Düşük motivasyonlu eğitim çalışanlarının öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz etkilediği ve nihai olarak öğrenci başarısının düşmesine yol açtığı sık görülen bir durumdur. çünkü motivasyonu düşük bir eğitim çalışanı kendi durumunu öğrencilere yansıtmakta ve öğrencilerin ders içi tutum ve başarılarını olumsuz anlamda etkilemektedir (Karaboğa ve Peker, 2009: 357).

Eğitimde öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı ve önemli kılan başlıca faktör, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisidir. Genel yaklaşımları itibarıyla öğrenciler, öğretmenleri bir rol modeli olarak almakta ve onların davranışlarına göre kendi davranışlarını biçimlendirmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin tutum ve davranışları, öğrencinin kendini biçimlendirme sürecinin önemli bir parçası haline gelmektedir (Akbaba, 2006: 350; Korur ve Eryılmaz, 2009: 751). Öte yandan öğretmenler, eğitim faaliyetinde asıl aktör olan öğrencilerin ders motivasyonunu da etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bu yüzden öğretmenlerin motivasyonu, tutum ve davranışları öğrencilerin tutum ve davranışlarını şekillendirmesinin yanında genel başarısında da önemli bir yere sahiptir (Ergün, 2006: 138).

### **2.2.1. Motivasyonu Etkileyen Faktörler**

Yönetim bilimlerindeki modern yönetim kuramlarının öne sürdüğü gibi insan, tek boyutlu ve tek yönlü bir varlık olmayıp karmaşık bir varlıktır. İnsanın bu karmaşıklığı onu bütün yönleri doğru değişebilir yaparken ihtiyaçlarını da değişken kılmaktadır. Değişen sosyal çevre, yaşam çevresi, iş çevresi, teknoloji, sosyo kültürdeki değişimler insan karmaşıklığını ve ihtiyaçlarını etkilemekte ve motivasyonun temelini oluşturan insan ihtiyaç ve isteklerini biçimlendirmektedir. Bu da insan motivasyonunun karmaşık ve zorlu bir süreç halini almasına yol açmaktadır (Şahin, 2004: 544).

Araştırmalar bir çok faktörün insan üzerinde motive edici etkisinin olduğunu göstermektedir. Bunlar her insanı farklı düzeylerde etkilemektedir. Motivasyon kavramı üzerine yapılan çalışmalarda motivasyon araçları dört temel grupta ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla ekonomik araçlar, psiko-sosyal araçlar, sosyal araçlar ve örgütsel-yönetsel araçlardır. Ücret, maaş ve primler, ekonomik niteliği olan ödüller ekonomik araçlara örnek teşkil ederken bir birey olarak bağımsız (özerk) hareket edebilme ve çalışabilme, güç ve otorite sahibi olma, psikolojik güvenceler, önem ve değer görmek gibi motive edici faktörler de

psiko-sosyal araçlara birer örnek teşkil etmektedir. Sosyal bir çevreye ait olmak, çalışılan işte sosyal güvenceye sahip olmak sosyal araçlardan bazıları iken kararlara katılım, ekip ruhu gibi motivasyon faktörleri ise örgütsel araçlardan öne çıkanlardır (Duman, 2000: 67; Tunçer, 2013: 100-103).

Motivasyon ile ilgili tanımlama ve açıklamalar genellikle çalışmaların içerdiği amaca göre değişmektedir. Bu farklılaşmayı motivasyon araçlarının sınıflandırılmasında da görmek mümkündür. Bir çok çalışmada dörtlü bir ayrıma tabi tutulan motivasyon faktörlerini Karakaya ve Ay (2007: 57), örgütsel faktörler ve bireysel faktörler olarak ikili bir ayrıma tabi tutmaktadır. Araştırmada çalışanların motivasyonu ele alındığı için böyle bir ayrımın yapıldığını söylemek mümkündür. Örgütsel faktörler olarak örgütün çalışana baskısı, onu değerlendirmesi, çalışanlara sunduğu imkanlar, çalışanların yeteneklerini kullanabilme imkanları, işyerinin fiziksel koşulları, işletmedeki yönetim anlayışı öne çıkmaktadır. Bireysel faktörler olarak ise çalışanın örgüt ve işe yönelik algılamaları, işletmenin amaçlarını benimseme, iş arkadaşlarıyla uyum, beklentilere ulaşabilme, yaş, cinsiyet gibi faktörler öne çıkmaktadır.

Psikolojik motivasyon faktörleri, kişinin iç yapısıyla ilgili olduğu için dışarıdan görülemezler, gerçekleşip etkileri ortaya çıktıktan sonra fark edilebilirler. Bu faktörler kişinin kişilik ve davranış modellerini oluşturan motifler olup doğuştan gelebildiği gibi eğitim, toplumsal ilişkiler gibi yollarla sonradan da öğrenilebilirler. Motivasyon faktörleri içerisinde en karmaşık olanıdır. Çünkü her bir bireyin bir olay ya da durumu algılama, anlama, değerlendirme biçimi diğerinden farklılık göstermektedir (Kaplan, 2007: 7). Ayrıca insanın algılarını biçimlendiren değer yargılarının çeşitliliği aynı olay ya da durumun herkesi farklı şekilde motive etmesine yol açabilmektedir.

Çeşitli çalışmalarda bağımsızlık, sosyal katılma, değer ve statü, sosyal uğraşlar gibi faktörler psiko-sosyal motivasyon araçları olarak sıralansa da psiko-sosyal faktörlerin insanın iç dünyası ile ilgili olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Bu nedenle sosyal ihtiyaçların anlaşılmasını zorlaştırabilen çok daha karmaşık bir değer yargısı sistemi ile karşı karşıya olduğunun bilinmesi gerekir (Örücü ve Kanbur, 2008: 87).

Motivasyonu sağlamaya yönelik pek çok araç vardır. Bunların bir kısmı içsel bir kısmı ise dışsal faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede motivasyon, kaynakları bakımından içsel ve dışsal motivasyon olarak iki alt başlık olarak ele alınmaktadır. İçsel

motivasyon, bireyin kendisinden kaynaklanan motivasyonu ifade ederken dışsal motivasyon ise dışsal çevre koşullarının yarattığı motivasyonu ifade etmektedir (Akbaba, 2006: 354; Ergün, 2006: 139).

İçsel ve dışsal motivasyon kavramlarına geçmeden önce literatürde motivasyonun yanında motivasyonsuzluğun da bir davranış durumu olarak ele alındığını hatırlatmak gerekir. İnsanlardaki motivasyon genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alınsa da Ryan ve Deci (2000: 61-62), insan davranışlarındaki motivasyon durumunu motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olarak üç kategoride ele almaktadır. Motivasyon ile ilgili olarak daha önce yapılmış çalışmalardan da hareketle yazarların motivasyonsuzluğu bir niyeti davranışa dönüştürme konusunda güdülenememe olarak tanımladığı görülmektedir. Ancak araştırmaların motivasyonsuzluktan ziyade motive olmuş hale geçmenin nedenleri üzerinde durduğu da görülmektedir. Bu nedenle literatürde motivasyonsuzluk durumu pek ele alınmazken motivasyonu sağlayan faktörler çeşitli boyutlarıyla çok geniş bir şekilde tartışılmıştır.

#### **2.2.1.1. İçsel Faktörler**

İçsel motivasyon faktörleri, bireyin kendi içsel durumundan kaynaklanan faktörlerdir. Kişinin içinden gelen merak duygusu, öğrenme isteği, yeterli olma ve gelişme arzusu gibi motive edici faktörlerin hepsi bireyin kendi içinden kaynaklanan faktörlerdir (Akbaba, 2006: 354). Yaratıcılığı artıran bir unsur olarak içsel motivasyon, bireylerin enerjilerini problemleri çözmek ve yaratıcı çözümler üretmek için harcamaya yöneltir (Yılmaz ve Çavaş, 2007: 431).

İçsel motivasyon, bireylerin harekete geçmek için ihtiyaç duydukları itici gücü kendi içsel kaynaklarından almasıdır. Bir şeyi sevmek, öğrenme isteği, kendini geliştirme ve kendisiyle yarış içinde olma isteği gibi istek ve güdüler tamamen bireylerin kendi içsel yapılarından kaynaklanır. İçsel motivasyonu öğrenciler açısından ele aldığımızda dersleri isteyerek çalışma, öğrenme çabası, öğrenme eylemini ilgi çekici bir hale getirme ve bunu dışarıya yansıtma gibi çabalar tamamen içsel güdülerle alakalıdır. Ayrıca derslerin ilgi çekici yönlerine odaklanmak, yeni bir şeyler keşfetmek, pozitif düşünerek kendini daha da geliştirmek gibi isteklerin hepsi içsel motivasyonla alakalıdır (<http://www.odtugvo.k12.tr>, Erişim: 01.11.2015).

Öz belirleme kuramının standart davranışlarını da oluşturan içsel motivasyon davranışları, dışsal etkilerle değil tamamen insanın kendi içinden gelen ilgi, eğlence, zevk, heyecan, mutluluk gibi karakteristik özelliklerin yarattığı davranışlardır. İçsel motivasyonda doğuştan gelen özellikler insanı harekete geçirmektedir (Kara, 2008: 64). İçsel motivasyon ile dışsal motivasyonu birbirinden ayıran en önemli unsur iki motivasyon türünün yarattığı davranış nedenselliğinin odağının farklı olmasıdır. İçsel motivasyonda davranış odağının merkezinde bireyin kendisi vardır ve kontrol bireydedir. Dışsal motivasyonda ise davranış odağının merkezinde dışarıdan gelen etkiler vardır ve kontrol çevrededir (Yazıcı, 2009: 37).

Araştırmaların tespitleri içsel motivasyonun tamamen bireyin kendi iç yapısına ve karakter özelliklerine ait bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalardan hareketle psikolojik yapısı sağlam, iç dünyasında huzur ve barış hakim bireylerin dışsal iticilerden ziyade içsel sebeplerle harekete geçtiğini söylemek mümkündür. Çünkü insanın kendi içindeki çelişkileri giderebildiği durumlarda kendisi için gerekli ve yararlı olanı yapması için dışsal nedenlere ihtiyaç yoktur. Kendi iç dünyasında çatışma yaşamaksızın kendisi için neyin gerekli olup olmadığına karar vermesi diğer bireylere göre daha kolaydır ve bu kararı doğrultusunda harekete geçmesi için de yeterli enerjisinin olduğunu söylemek mümkündür.

#### **2.2.1.2. Dışsal Faktörler**

Dışsal uyarıcılarla ortaya çıkan motivasyonu dışsal motivasyon olarak tanımlamak mümkündür. Dışsal motivasyonun oluşabilmesi için çevreden bireye yönelik olarak ortaya çıkabilecek dışsal uyarıcılara ihtiyaç vardır. Ödüllendirilme, cezalandırılma, takdir edilme gibi çevresel faktörleri dışsal motivasyon unsurlarının önde gelenleri olarak saymak mümkündür (Ergün, 2006: 139). Dışsal motivasyon, bireylere dışarıdan gelen bir etkinin sonucu olarak oluşan motivasyondur. Bu nedenle dışsal motivasyon faktörleri bireylerde istemedikleri bir durumda iç baskılara yol açabilmektedir. Öğrenciler açısından ele aldığımız zaman ödül ya da ceza nedeniyle görevini yerine getiren bir öğrenci için yapılan şey esasında değerli değildir. Buna karşın içsel motivasyon öğrencinin içinden gelen bir istekle ortaya çıkar ve öğrenci için yaptığı şey kendisi için de değerlidir. Öğrenci bu durumda ödül ve ceza ile ilgili değil kendi iç isteği ile hareket etmektedir. Bu nedenle öğrenci faaliyetlerinde içsel motivasyon söz konusu olduğunda öğrencinin gönüllü katılımı vardır ve dışsal teşviklere ihtiyaç yoktur (Brophy, 2004: 183-184).

Dışsal motivasyon, insanın içinde dışsal nedenlerle düzenlenmiş davranış motivasyonunu ifade etmektedir. Bireyler, dışsal baskıdan dolayı bir çok şeyi yapmak durumunda kalmakta ve kendi içsel istekleri ile bu dışsal baskıyı kendi içinde uyumlaştırarak bir çözüm üretmektedir. Skinner (1953) gibi araştırmacıların da ifade ettiği gibi dışsal motivasyon ile içsel motivasyon birbirine tezatlık/zıtlık ifade edebilmektedir. Bundan dolayı insanlar dış baskıları kendi içsel yapılarında çeşitli şekillerde çözüme kavuşturur ve bu baskı ya da talepleri kendi içlerine çeşitli şekillerde yansıtırlar. Bu nedenle dışsal motivasyonu dışsal baskıların içimize yansıtılmış şekli olarak görmek de mümkündür. Dışsal baskıları içselleştirme ise kendi özsaygımıza uygun olma koşuluyla gerçekleşmektedir. Dışsal baskıların içselleştirilmesinde kişinin benlik saygısı ve değer duygusunun düzenleyici bir rolü vardır. Birey motivasyon sürecinde bir özdeşleştirme yapar ve dışsal talepleri kendi özerklik algısına uygun hale getirir (Ryan ve Deci, 2000: 61-62).

Literatürde her ne kadar motivasyon faktörleri içsel ve dışsal faktörler şeklinde ikiye ayrılrsa da Koçel (2003: 642-643)'in vurguladığı bir hususa dikkat etmek gerekir. Koçel'e göre dışsal faktörlerin gerektiği şekilde sağlanmadığı bir durumda, kişileri motive etmek mümkün değildir. Ancak bu dışsal koşulların varlığı tek başına motivasyonu da sağlamamaktadır. Motivasyon ancak içsel koşullar sağlanınca ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle içsel ve dışsal faktörlerin birbirini tamamlama özelliği vardır. Bu değerlendirmeye göre dışsal faktörlerin motivasyon için bir ön koşul olduğunu ancak motivasyonun bireyin kendi içinden gelen istekle biçimlendiğini söylemek mümkündür.

### **2.3. Motivasyonu Açıklamaya Yönelik Kuramlar**

Motivasyon kavramı ile ilgili tartışmalar 1930'lardan itibaren öğrenme kuramlarına paralel bir gelişim göstermiştir. Öğrenme kuramlarındaki davranışçılıktan bilişselciliğe doğru görülen ilerlemeyi motivasyon kuramlarında da görmek mümkündür (Acat ve Yenilmez, 2004: 125). Motivasyon kavramını ve motivasyonun kaynaklarını açıklamaya yönelik pek çok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramların motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon şeklinde ele aldıkları ve buna göre de kategorize edildikleri görülmektedir. İçsel faktörlere ağırlık veren kuramlar Kapsam Kuramları olarak adlandırılırken dışsal faktörlere ağırlık veren kuramlar ise Süreç Kuramları olarak adlandırılmaktadır (Koçel, 2003: 510).

Örgütlerin yapısı, işleyişi, başarısı gibi konular işletme bilimi içerisinde uzun süredir tartışılmaktadır ve bu tartışmaların sonucunda çeşitli yönetim kuramları ortaya çıkmıştır.

Yönetim kuramlarının örgüt ve yönetimle ilgili bir çok konuda farklılaşma gösterdiği ve bu farklılaşmanın motivasyonu ele alış biçimi açısından da söz konusu olduğu görülmektedir. Yönetim biliminde klasik, neo-klasik ve modern yönetim kuramları olmak üzere üç temel kuramsal çerçeve vardır ve her birinin motivasyona yaklaşımı çeşitli farklılıklar içermektedir (Şahin, 2004: 526).

Klasik yönetim kuramları örgütleri kapalı ve mekanik sistemler olarak ele alırken bireyleri de rasyonel kararlar alabilen insanlar olarak kabul etmektedir. Klasik yönetim kuramlarına göre bireyler rasyonel davranırlar ve kar/kazanç güdüsü temel motivasyon araçlarından birisidir. Bu nedenle ödül ve cezalar çalışanları motive etmekte başvurulacak en önemli araçlardır. Klasik yönetim kuramlarındaki eksiklere yönelik tartışmalar neoklasik yönetim kuramlarını ortaya çıkarmıştır. Neoklasik kuramlara göre bireyin ihtiyaçları önemlidir. Ödül ve cezalar motivasyonda önemlidir ancak bunlar bireyin sosyal ihtiyaçlarını gerçekleştirmesi için bir anlam ifade etmektedir. Neoklasiklere göre bireyler sosyal ve psikolojik ihtiyaçları doğrultusunda güdülenebilen ancak klasiklerin varsaydığı gibi mekanize olmayan canlılardır. Modern yönetim kuramları ise örgütleri ilk iki kuramda olduğu gibi kapalı yapılar olarak değil çevreyle iç içe ve dışa açık yapılar olarak ele almaktadır. Bu çerçevede gerek örgütün işleyişinde gerekse bireylerin motivasyonunda çevresel faktörler de devreye girmektedir (Şahin, 2004: 527-536).

İnsan davranış ve motivasyonu çeşitli açılardan ele alındığı için motivasyonu açıklayan görüşler de önemli ölçüde birbirinden farklılaşmaktadır. Kapsam ve süreç kuramları motivasyonun açıklanmasında en çok başvurulan kuramlardır.

**Kapsam Kuramlarından bazılarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;**

- İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı
- Çift-Faktör Kuramı (Hijyen-Motivasyon Teorisi)
- Başarma İhtiyacı Kuramı (Achievement)
- ERG Yaklaşımı

**Süreç Kuramlarından bazılarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;**

- Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma- Edimsel Şartlandırma) Kuramı
- Bekleyiş (Beklenti) Kuramları
- Eşitlik Kuramı
- Amaç Kuramı

### 2.3.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, kişiyi bir davranışa yönlendiren faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye odaklanan kuramlardır (Kaplan, 2007: 37). Mullins (2002: 426)'e göre kapsam kuramları, kişiyi neyin güdülediği ve gereksinimlerin doğasını açıklamaya yönelik kuramlardır. İnsanların bazı temel güdeleri vardır ve bunların insan doğası içerisinde görece bir gücü vardır. Özellikle gereksinimler ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik güdüler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle kapsam kuramları içerisinde ihtiyaç ve gereksinimleri ön plana çıkaran yaklaşımların olduğu görülmektedir.

#### 2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İhtiyaçlara dayalı teoriler (Need Theories), motivasyona yönelik ilk kavramsal açıklamaları getiren davranış destekleme teorilerine bir eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Teoriye göre ihtiyaçlar ya doğuştan ve evrenseldir (açlık, susuzluk, kendini koruma gibi) ya da kültürel tecrübe ile öğrenilerek edinilmiş ihtiyaçlardır (başarı, bağlılık, güç edinme gibi) ve her kültürde farklı bir şekilde kendini göstermektedir. Oldukça popüler bir teori olmasına karşın teorisinin bazı konuları açıklayamadığı ve eleştiriler aldığı da görülmektedir. Özellikle modelin dairesel görünen açıklamaları eleştirilerin hedefi olmuş ve teorisinin davranışları tam olarak açıklayamadığı ileri sürülmüştür. Bu teoriler içerisinde hiç kuşkusuz ki en ünlüsü Abraham Maslow'un ihtiyaçları hiyerarşik olarak beş gruba ayırdığı teoridir (Brophy, 2004: 6).

Maslow (1962)'a göre ihtiyaçlar kendi içinde hiyerarşik olarak beşe ayrılır. Bunlar sırasıyla (Brophy, 2004: 6; Ünlü, 2013: 6);

- Fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, uyku, cinsellik),
- Güvenlik ihtiyaçları (özgürlük, tehlike, anksiyete, ya da psikolojik tehdit),
- Sevgi ihtiyacı (ebeveynler, öğretmenler, akranlarından kabul),
- Saygı ihtiyacı (prestij, başarı, yeterli olma ve benzeri yetenek ve becerilere dayalı saygı beklentisi),
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacı (yaratıcı olma, potansiyelini ortaya koyma, kendini ifade etme gibi isteklere dayalı ihtiyaçlar)

Yukarıda sıralanan hiyerarşi içerisinde ihtiyaçları gruplandıran teoriye göre insanlar öncelikli ihtiyaçlarından başlamak üzere sırayla hareket ederek ihtiyaçlarını gidermeye



çalışırlar. Buna göre hiyerarşinin bir üst basamağında yer alan ihtiyaç giderilmeden bir alttaki ihtiyacı giderilmesine geçilmez. Yani açlık susuzluk giderilmeden bir insanın ikincil ya da daha alt sırada yer alan ihtiyacını gidermek için hareket etmesi düşünülemez. Fakat pratik hayata bakıldığı zaman bu sıranın bozulduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler açısından bu sıralama kesin değildir. Örneğin öğrenciler bir sınav ya da teste hazırlanırken daha öncelikli bir ihtiyaç olan uykularından feragat edebilmektedirler. Dolayısı ile öğrenciler için okul gerekleri ve başarı daha öncelikli bir ihtiyaç haline gelebilmektedir (Brophy, 2004: 6-7).

Davranış ve ihtiyaç teorilerinin bazı konularda yetersiz kalması insanın motivasyonu konusunda yeni teorik görüşlerin ortaya atılmasına yol açmıştır. Örneğin bir insanın üst basamakta yer alan bir ihtiyacı dururken alt basamaktaki ihtiyacına yönelmesi bu konudaki önemli tartışmalardan birisidir. Bireylerin uykudan, dinlenmeden ya da benzer bir zorunlu ihtiyaçtan vazgeçmesinin neden olduğu sorunu bu konudaki en önemli problemlerdir. Bu ve benzer sorulardan yola çıkan araştırmacılar insan davranışlarını yönlendiren faktörün amaçlar ve hedefler olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre insanların amaç ve hedefleri vardır ve bunları gerçekleştirmeye uygun bir hareket zinciri içerisinde hareket ederler. İnsanların hedeflerinin kapsamı ve içeriği zamanla değişebilir ancak insanların soyut ya da somut nitelikli hedefleri vardır ve buna ulaşmak için kendi hayatı içinde hedefe uygun ayarlamalar yaparak ilerler (Brophy, 2004: 7-8).

### **2.3.1.2. Çift Faktör (Hijyen-Motivasyon) Teorisi**

Frederick Herzberg'in geliştirdiği kuram olup ihtiyaçlar teorisinden sonra en çok bilinen motivasyon kuramlarından birisidir. Literatürde iş tatminini açıklamak için de başvurulan bir teori olan çift faktör teorisine göre insanları tatminsizliğe iten faktörler; motive eden faktörlerin yokluğu ve hijyen faktörleridir. Motivasyon faktörleri ve hijyen faktörlerinin iş tatmini ve motivasyona etkisi aşağıdaki gibi açıklanabilir (Kaplan, 2007: 39; Ünlü, 2013: 8);

- **Motive Edici Faktörler:** Teoriye göre insanlar başarı, tanınma, takdir edilme, statü, ilerleme, sorumluluk sahibi olma gibi motivasyonel faktörlerle motive olmakta ve bu unsurlar mevcutsa tatmin gerçekleşmekte ve bireyler motive olmaktadır. İş hayatında bu faktörler mevcutsa çalışanların çalışma isteği ve arzusu artmakta bunların olmadığı durumlarda ise çalışma hevesi azalmakta motivasyon kaybolmaktadır (Moorhead ve Griffin, 1989: 116).

- **Hijyen Faktörleri:** İş yaşamındaki ücretler, maaşlar, işletmenin yönetim politikaları ve yöneticilerin tutumları, iş ve çalışma koşulları, iş güvenliği, çalışanın özel yaşamındaki mutluluk düzeyi gibi faktörler bu teorinin hijyen faktörlerini oluşturmaktadır. Eğer bu faktörler olumlu anlamda ise çalışanın iş tatmini gerçekleşir ve çalışan bu koşullarda motive olur. Teorinin hijyen faktörleri kişinin kendisi ile ilgili koşullardan ziyade çevresel koşulları ön plana çıkaran bir niteliğe sahiptir (Tosi, Rizzo ve Carroll, 1990: 275).

### 2.3.1.3. Başarma İhtiyacı Kuramı

David McClelland tarafından geliştirilen bu kurama göre bireylerin hayatları boyunca çeşitli psikolojik ihtiyaçları vardır. bu ihtiyaçlar çeşitli teorilerde ileri sürüldüğü gibi doğuştan değil aksine daha sonradan tecrübe ile öğrenilirler. Teoriye göre insan davranışları üç temel psikolojik ihtiyaç çerçevesinde gerçekleşir. Bu ihtiyaçlar; başarıma, ilişki kurma ve güç elde etme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçların motivasyonla ilişkisini kısaca aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Kaplan, 2007: 39-40; Ünlü, 2013: 9; Özer ve Topaloğlu, [www.tayfuntopaloglu.com](http://www.tayfuntopaloglu.com), Erişim: 01.12.2015);

- **Başarma İhtiyacı:** Başarı elde etme insanlar için genel bir ihtiyaçtır ve bu ihtiyacı daha şiddetli hisseden insanlar büyük çabalar gerektiren ve ulaşması zor amaçlar seçerler. Özellikle son yıllarda iş ilişkilerinde rekabetin artması ile birlikte insanların başarı ihtiyacı daha da artmıştır ve bu ihtiyacı giderme çabası davranışların üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Başarma ihtiyacını gidermek isteyen bireyler, belirlediği amaçların gereklerini ve ellerindeki imkanları karşılaştırarak aradaki eşitliğe göre hareket ederler.
- **İlişki Kurma İhtiyacı:** İlişki, bütün insanlarda genel ve toplumsal bir ihtiyaçtır ve her insanın çeşitli düzeyde sahip olduğu ilişkiler vardır. ilişki kurma ihtiyacı fazla olan insanlar bunu gidermek için toplum içinde daha fazla aktivitede yer alırken daha fazla sorumluluk üstlenir ve toplumsal ilişkilerde öne çıkmaya çalışır. Bu da genel anlamıyla davranışlarını şekillendirerek ilişki ihtiyacı temelinde hareket etmesine yol açar.
- **Güç Kazanma İhtiyacı:** Bu ihtiyacın temelinde bireylerin çevresi üzerinde bir hakimiyet kurma arzusu yatmaktadır. Bireyler bu ihtiyaç çerçevesinde güç ve otorite kaynaklarını bir araya getirerek bireyler ve çevresi üzerinde bir kontrol kurmaya çalışır ve bu çaba genel olarak davranışlarını biçimlendirir.

#### **2.3.1.4. ERG Yaklaşımı**

Clayton Alferder'in Maslow'un kuramını basitleştirerek geliştirdiği bir motivasyon kuramıdır. İlkeler aynı olmasına karşın bu kuramda ihtiyaçlar daha basittir ve ihtiyaçlar alt düzey (var olma ihtiyacı), orta düzey (aidiyet, ilişki kurma ihtiyacı) ve üst düzey (gelişme ihtiyacı) olmak üzere üçe ayrılır. Alferder'in teorideki temel yeniliği ise doyum kavramının yanında doyumsuzluk kavramını da kullanmasıdır. Maslow'a göre bireyler sıralı bir şekilde ihtiyaçlarında doyuma ulaşır ve bir üst basamağa geçerler. Alferder ise buna doyumsuzluğu eklemiş ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı zaman hüsrana uğradıklarını ve geri çekildiklerini ileri sürmüştür (Kaplan, 2007: 40; Ünlü, 2013: 9; Özer ve Topaloğlu, [www.tayfuntopalglu.com](http://www.tayfuntopalglu.com), Erişim: 01.12.2015).

#### **2.3.2. Süreç Kuramları**

İnsan davranışlarını ve motivasyonu açıklamaya yönelik ortaya çıkan ve Süreç Kuramları olarak adlandırılan kuramlar, motivasyon sürecinin nasıl işlediğine odaklanan kuramlardır. Bu kuramlar bir davranışın nasıl başladığını, ilerlediğini ve nasıl durdurulduğunu inceler. Süreç kuramlarına göre Kapsam Kuramları'nın temel itici gücü olan ihtiyaçlar insanı davranışa iten faktörlerden sadece birisidir ve bu içsel motivatörlerin yanında insan davranışlarını yönlendiren dışsal motivasyon araçları da vardır (Kaplan; 2007: 41-42; Ünlü, 2013: 10).

##### **2.3.2.1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Kuramı**

Rus bilim adamı İvan Pavlov'un koşullu şartlandırma deneyinden esinlenen bu kurama göre insanların davranışları karşılaştığı sonuçlara göre şartlamakta ve aynı davranışın tekrarlanma durumunu karşılaşılan tepki belirlemektedir. Bireyler davranışları sonucunda karşılaştıkları tepkilere göre o davranışı tekrarlamakta ya da sonlandırmaktadır. Eğer ki bir davranış sonucunda haz verici ve memnun edici bir sonuçla karşılaşılırsa o davranış tekrarlanacak ancak olumsuz, elem ve keder verici bir durumla karşılaşılırsa o davranış sonlandırılacaktır. Bireylerin bu şekilde davranışlarının sonuçlarını yorumlayarak buna göre hareket etmesi "etki kanunu" şeklinde açıklanmaktadır. Ödül ve cezalar bu kuramda büyük bir öneme sahiptir. Bireyler davranışları karşılığında bir ödül ile karşılaşılırsa onu tekrarlamaya devam edecek eğer bir cezalandırma ile karşılaşılırsa o davranışı sonlandıracaktır. Ödül ve cezaların insan davranışı üzerindeki etkilerini ele alan çalışmaların sonuçlarına göre ödüller cezalardan daha etkilidir. Çünkü bireyler cezalara rağmen çoğu zaman davranışlarına devam

etmekte ve yapmak istediklerinden vazgeçmemektedir. Hatta bireylerde kırgınlık ve kızgınlıklara yol açarak aksi yönde bir motivasyona bile yol açabilmektedir (Kaplan, 2007: 42-44; Ünlü, 2013: 10-11).

### 2.3.2.2. Bekleyiş Kuramları

Motivasyonla ilgili iki farklı bekleyiş kuramı vardır. bunlardan birincisi Victor Vroom'un geliştirdiği diğeri ise Edward E. Lowler ve Lyman W. Porter'in geliştirdiği bekleyiş kuramıdır. Her iki kuramı aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Kaplan, 2007: 44-48; Ünlü, 2013: 11-12);

- **Vroom'un Bekleyiş Kuramı:** Bireylerin davranışlarına onların beklentileri şekil verir ve bireyin davranışa geçmesi bir ödülün arzulanma derecesi (Valens) ile bekleyişe bağlıdır. Kuramda geçen bekleyiş kavramı bireyin ilgili ödülü elde etme olasılığı ile ilgili düşüncesini ifade etmektedir. Bu nedenle kuramda ödülün istenme derecesi ve o ödülün elde edilme olasılığı büyük bir öneme sahiptir. Bireyin motive olabilmesi için ilgili ödülü isteme derecesinin yüksek olması ve o ödüle ulaşabileceği konusunda yüksek bir inanca sahip olması gerekmektedir. Kuramdaki bir diğerkavram ise araçsallıktır. Bireyin davranışlarında karşılaştığı sonuçların ilerideki hedef için araçsal bir rolü vardır. örneğin bir çalışanın terfi etmek istediği yere gelebilmek için başarıları sonucunda ara ödüllerle ödüllendirmesi onun asıl ödüle ulaşmasında araçsal bir role sahiptir.
- **Porter-Lowler'in Bekleyiş Kuramı:** Temelde Vroom'un Valens ve bekleyiş kavramlarına dayanan ancak davranışın ileri aşamalarında farklılık gösteren bir kuramdır. Kurama göre bireyler bekleyiş ve Valens doğrultusunda harekete geçer ancak yetenek ve nitelikleri o sonuca ulaşma imkanını etkiler. Bireyin davranışları sonucunda içsel ve dışsal ödüller söz konusudur. Dışsal ödüller bireyin kişisel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çoğunlukla maddi nitelikli ödüller iken içsel ödüller ise bireyin başarıma ihtiyacını gidermeye yönelik soyut niteliği ağır basan ödüllerdir. Maaş ve ücretteki artışlar dışsal ödüller iken mutluluk, başarıma duygusunun verdiği haz gibi duygular ise içsel ödüllerdir. Modelin en önemli farkı, sonuca ulaşmada bireyin niteliklerini de hesaba katmasıdır.

### **2.3.2.3. Eşitlik Kuramı**

R. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu kuram daha ziyade iş yerindeki koşulların motivasyon üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Kurama göre iş yerindeki adalet ve eşitlik ortamı çalışanların motivasyonunda büyük bir öneme sahiptir. General Electric firması çalışanları üzerinde çalışmalar yapan Adams, iş yerindeki ödüllerin dağıtımındaki adaletin çalışanların motivasyonuna en fazla etki eden faktör olduğunu tespit etmiştir. Teoriye göre çalışanların kişisel özellikleri ve yetenekleri bir girdi niteliğindedir ve iş karşılığında elde ettikleri imkanlar bu girdileri karşılamaya yeterli olmalıdır. Bu nedenle iş yerindeki ödül ve imkanların dağıtımı adil olmalıdır. Çünkü çalışanlar yetenekleri doğrultusunda ürettikleri çıktılarını hesaba katmakta ve buna göre bir beklenti içerisine girmektedirler. Sonuç olarak çalışanlar şirkete kattıkları ile şirketin kendilerine sağladıkları arasında bir denge aramakta ve buna göre hareket etmektedirler (Ünlü, 2013: 13).

Toplumsal ve siyasal yaşamın genelinde olduğu gibi iş yaşamında da bir çok eşitsizlik vardır. Ücretlerin yapılan işlere göre eşit olmaması, terfilerdeki kayırmacılık, iş yerinde dağıtılan diğer ödüllerin hakkaniyet ve eşitliğe göre yapılmaması gibi sorunlar iş yaşamında sıklıkla görülen durumlardandır. İşletmelerdeki bu durum çalışanların iş motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Günümüzde çalışanların önemli bir kısmı işlerini motivasyonları yerinde olduğu için değil o işi yapmak zorunda olduğu için yapmakta ve normal kapasitesinin altında etkinlik göstermektedir. Bu nedenle eşitlik kuramı çerçevesinde çalışanların motive edilmesi için çalışanlara eşit davranılması, çalışanların işlerini mecburiyetten değil gönüllü olarak severek yapmasını sağlayabilecek bir husus olarak dikkat çekmektedir.

### **2.3.2.4. Amaç Kuramı**

Edwin Locke'nin Gary Latham ile birlikte yaptıkları çalışmalar sonunda 1968 yılında ortaya attığı kuramdır. Buna göre bireylerin bilinçli amaç ve hedefleri vardır ve bunları gerçekleştirene kadar hareketlerine devam ederler. Bireyin amaçlarına ulaşım için davranışlarına devam edip etmemesi amaçların açıklığı, amaçların güçlüğü ve amaçların yoğunluğudur. Teoriye göre amaçlar ulaşılabilir oldukları takdirde bireyin motivasyonunu artırma özelliğine sahiptir (Kaplan, 2007: 49; Ünlü, 2013: 14).

Motivasyon, bir davranışı gerçekleştirmek üzere çeşitli faktörlerin kullanılarak bireyin kısıktırılması ve bu doğrultuda harekete geçirilmesidir. Bireyin motive olup harekete

geçmesinde hedefin ve elde edilecek başarının önemli bir rolü vardır. başarı beklentisi düşükse ya da elde edilecek başarı önemli değilse bireyin motive olması zordur. Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir. Öğrencilerin motive olması için derslerindeki başarı ile uzun vadeli hedefler arasındaki ilişkiyi anlaması ve bağlantıyı kurabilmesi gereklidir. Öğrencinin hayatın bütününe ilişkin beklentileri açısından derslerin ve derslerdeki başarının önemini öğrenci tarafından fark edilmesi gerekmektedir (McDonald, 2010: 192).

İnsanı motive eden hedefleri ele alan Martin Ford (1992), insanların peşinde olduğu 24 hedef saptamış ve bunları altı grup içinde düzenlemiştir. Bu hedeflerin motivasyona etkisini ele alan yazara göre bu gruplama şu şekildedir (aktaran Brophy, 2004: 8);

- Duyuşsal Hedefler: Eğlence, huzur, mutluluk, zevk, bedensel duyular, fiziksel konfor,
- Bilişsel Hedefler: Entelektüel merak ve yaratıcılık,
- Subjektif Organizasyon Hedefleri: Belirli bir grup ya da yapı içinde yaşamının getirdiği uyum ve birlik arayışı, aşkın ihtiyaçlar (metafizik),
- Sosyal İlişkiler Hedefleri: Bireyselliğe sahip olmak, başkalarına karşı üstün olma, güç kaynaklarının edinimi hedefleri,
- Bütünleştirici Sosyal İlişkiler Hedefleri: Bir gruba ya da topluluğa ait olma, sosyal sorumluluk hedefleri, kaynak ihtiyacını giderme, başkalarına destek olma hedefleri,
- Görevlere İlişkin Hedefler: Uсталık, yaratıcılık, yönetme, maddi kazanç ve güvenliğe ilişkin görevlerle ilgili hedefler.

### **2.3.3. Motivasyon Kuramları İle İlgili Diğer Sınıflandırmalar**

Öğrenci motivasyonunu incelediği çalışmasında Brophy (2004: 4-12), motivasyon kuramlarını yukarıda bahsedilen kuramların bir kısmını da içine alacak şekilde dört ana başlıkta gruplandırmaktadır. Davranışları esas alan kuramları Davranış Destekleme (Takviye) Teorileri olarak adlandıran yazar diğer kuramları ise İhtiyaç Kuramları/Teorileri, Amaç/Hedef Teorileri, İçsel Motivasyon Teorileri olarak gruplandırmaktadır. İçsel motivasyon teorisi olarak öne çıkan teori ise aşağıda genişçe ele alınan Self Determinasyon Teorisi'dir.

**Davranış Takviye Teorileri (Behavior Reinforcement Theories)**, ilk motivasyon teorilerinden birisidir. Brophy'nin bu teoriye ilişkin açıklamaları bu teorinin esasında

ihtiyaçlara dayalı olarak şekillenen bir teori olduğunu göstermektedir. Teoriyi öğrenciler açısından ele aldığımızda öğrenci motivasyonunda davranışların desteklenmesi önemli bir rol oynar. Çünkü öğrencilerin doğru davranışlarının desteklenmesi ve takviye edilmesi onların bu davranışları tekrarlama eğilimini güçlendirir. Bu noktada ödüller işlevsel bir role sahiptir. Öğrencilerin başarıları doğrultusunda ödüllendirilmesi, başarılarını takdir edici çeşitli girişimler onlarda bu davranışa yönelik isteğe yol açar. Davranışların desteklenmesi öğrencilere bir rekabet ve yarışma duygusu verir ve onların başarıları ile tanınma isteğini artırır. Fakat bu teorinin davranışları açıklamakta yetersiz kalması eleştirilere yol açmış ve ihtiyaçlar temelinde başka teoriler geliştirilmiştir (Brophy, 2004: 4-5).

## **2.4. Self Determinasyon, Özerklik ve Motivasyon İlişkisi**

### **2.4.1. Self Determinasyon Teorisi (SDT)**

Motivasyonu içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimi ile açıklayan Self Determinasyon Teorisi (SDT), insanın kişiliği temelinde motivasyon kavramı için geniş bir çerçeve oluşturmaktadır. Çünkü SDT, motivasyonu sadece dışsal kaynaklarla açıklamamakta, insanın kişisel, sosyal ve kültürel özelliklerinin de motivasyon oluşumundaki etkisine vurgu yaparak motivasyonun bu iki faktörün etkileşimi ile ortaya çıktığını ileri sürmektedir. SDT, sosyal ihtiyaçları desteklemeyen bir yapının bireyin yaşamı üzerinde olumsuz etkisi olacağını ileri sürmekte ve bireye sosyal ihtiyaçlar bağlamında psikolojik desteği ön olana çıkarmaktadır ([www.selfdeterminationtheory.org](http://www.selfdeterminationtheory.org), Erişim: 15.11.2015).

Motivasyon teorilerinin çoğu insanın harekete geçmesini ödül, ceza gibi dışsal motivasyon unsurları ile açıklamaktadır. Ancak bir çok insan davranışı dışsal bir nedene ihtiyaç göstermeksizin spontane bir şekilde kendiliğinden gerçekleşir. Özünde kendiliğinden harekete geçme olan bu davranışları dışsal nedenlere dayalı olarak açıklamak mümkün değildir. Türkçeye kendi kaderini tayin etmek olarak çevrilen self determinasyonda doğuştan gelen insan ihtiyaçları üç ana gruba ayrılır. Bunlar sırasıyla otonomi (özerklik, kendi kendine karar verme ve yapma), yetkinlik (çevreyi kontrol etme ve manipüle etme isteği) ve sosyal ilişki ihtiyacıdır. İnsanlar bir yandan bağımsız hareket etmek isterken diğer yandan çevrelerini şekillendirmek isterler. Ayrıca belirli bir ilişki ağı içerisinde olmak ve sosyal bir varlık olarak çevresi ile ilişkiler kurmak isterler (Brophy, 2004: 10).

Bireyin özerkliğini merkeze alan öz belirleme kuramı motivasyonu, kişiliğin gelişimine destekleyen ve kişide doğuştan itibaren var olan bir güç olarak ele almaktadır. Bu kurama göre insanlar içsel bir motivasyonla dünyaya gelmekte ve bu motivasyon, onların dış çevreyi tanımalarının da itici gücüdür. Özellikle Deci, Ryan, Vallerand gibi araştırmacıların önemli katkıları sunduğu bu kurama göre birey içten gelen dürtülerle harekete geçmekte ve çevreden gelen etkileri içselleştirdikten sonra hareketini gerçekleştirmektedir (Kara, 2008: 63-64). Bireyin dışsal etkenleri içselleştirmesi kendine duyduğu öz saygı ve benlik kaygısı çerçevesinde gerçekleşirken buna yol açan temel neden toplumsal yapının gerekliliklerine göre hareket etme düşüncesidir. Bir grup ya da toplumda daima yapılması gerekenler türünden davranışlar vardır. Bu davranışlar bireyler açısından ilk başta yanlış gibi görünse de devamlılığın sağlanması için gereklidir. Bireyin davranışları içselleştirmesinin temel mantığı bununla ilgilidir. Birey, yapılması gerekeni içselleştirerek davranışın kontrolünü ele almaktadır. Bireyleri bu şekilde davranmaya iten sebep ise kontrolü kendi ellerinde tutmak istemeleridir (Ryan vd., 2011: 200-201).

Sözlük anlamı olarak bağımsızlık anlamına gelse de Lynch vd. (2011: 289), özerklik kavramı ile bağımsızlık kavramını birbirinden ayrı görmeyi gerektiğini vurgulu bir şekilde dile getirmektedir. Geleneksel olarak özerklik kavramından bağımsızlık kavramı anlaşılabilirse de özerklik bağımsızlıktan farklı bir durumu ifade etmektedir. Özerklik, kişinin kendinden kaynaklanan inançlarla davranışların uyum içinde olmasını ifade etmektedir. Özerklikte dıştan gelen baskı ya da normların içsel yapıyla uyumlandırılması söz konusudur. Örneğin yargı kararları, trafik kuralları gibi kurallar dışsal baskılardır ve insanlara belirli kural ve yasalara uymasını emreder. Bireyler bu talepleri kendi iç yapılarıyla uyumlaştırırlar ve kendi özgür iradesi ile bu kararlara uyar. Çünkü bu kararlara uyum konusunda kişinin kendi rızası söz konusudur. Bunun arkasında yatan sebep ise bu kararların toplumsal yaşamın düzenli yürümesi için bir yarar sağladığı düşüncesi vardır.

#### **2.4.2. Self Determinasyon Teorisinde Özerklik-Motivasyon İlişkisi**

Bireylerin bazı temel ihtiyaçlarını karşılamak için doğuştan gelen davranış prototipleri (ham kalıplar, y.n.) vardır. Bunlar birey tarafından içsel olarak belirlenen davranışlardır ve içsel motivasyonun da kaynağını oluşturmaktadırlar. Ancak dışsal nedenlerle yapılmak zorunda kalınan davranışların kişinin özerkliğine uygun bir şekilde içselleştirildiği bir süreç de vardır. bu süreçte kişinin içsel olarak istemediği bir çok davranış kişisel özerkliğe ve benlik duygusuna göre yeniden düzenlenir ve kişinin kendisini temsil eden davranışlar olarak



yeniden biçimlendirilir. Bu biçimlendirme bir entegrasyon süreci içermektedir ve sosyal koşulların gerektirdiği davranışların bireyin içsel dünyasında yeniden üretilmesini sağlamaktadır. Bu süreçte birey içten gelen özerklik baskısı ve dıştan gelen sosyal baskı ile karşı karşıyadır ve bu düzenleme/entegrasyon sürecinde birey dışsal olan bir nedeni kendi özerkliğine uygun olarak içselleştirmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 65).

Yurt dışındaki literatüre bakıldığında zaman özerklik temelli davranışların sağlık problemlerinin giderilmesindeki etkisine yönelik çok sayıda çalışmanın (Deci ve Ryan, 2012; Halvari, 2012; Halvari, 2012a) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda genellikle özerkliği destekleyici tutum ve davranışların hastaların motivasyonuna, sağlık durumuna ve psikolojik gelişimine etkisinin incelendiği ve sonuçların önemli ölçüde olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Deci ve Ryan (2012: 22-23)'in özerkliği destekleyici yaklaşımların sigara ve benzeri alışkanlıkları olan hastaların davranışlarına etkisini inceleyen araştırmasına göre hastalara kişi odaklı olarak yaklaşmak ve onları destekleyici terapilerde bulunmak hastaların davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Hastalarla yapılan motivasyon görüşmelerinde hastayı yargılamayan ve onu destekleyici bir tutum içinde olmak, hastaların sorunların çözümünde sorumluluk alıcı bir tavır geliştirmelerini sağlamaktadır. Araştırmaya göre özerkliğin artmasıyla birlikte hastaların motivasyonu yükselmektedir.

Benzer şekilde Halvari vd. (2012: 27-28)'nin yaptığı çalışmada da hastaların tedavisinde hastaya yönelik motive edici ve özerkliği destekleyici tutumların tedaviye etkisi olduğuna işaret etmektedir. Hastaya yönelik kontrol yaklaşımları ve özerklik sağlayıcı davranışlar özerkliğin boyutuna göre hastanın motivasyonunu etkilemektedir. Ağız ve diş sağlığı hastalarına yönelik yapılan araştırmanın bulgularına göre hastalara yönelik olarak özerklik tabanlı olarak sergilenen davranışlar, hastaların motivasyonunu artırmakta, hastaların psikolojik ihtiyaçlarını karşılarken onların tedavi sürecinde olumlu davranış geliştirmelerini hızlandırmaktadır. Halvari'nin arkadaşları ile yaptığı bir başka çalışma (2012a: 777, 785-787) da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Araştırmaya göre klinisyenlerin hastalara sağladığı özerklik desteği hastaların kişisel bakımlarına yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde değiştirmektedir.

Özerklik desteğinin sağlık sorunu olan bireylerdeki etkisini test eden bir başka çalışma da yukarıdaki sonuçlara yakın sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada özerklik desteğinin

hastaların psikolojik ihtiyaçlarına, zihinsel ve sağlık endekslerine etkisi incelenmiş ve özerkliğe dayalı motivasyonun hastalara yararlarının olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre hastalara verilen özerklik desteği onları motive etmekte ve davranışlarının değişmesine yol açmaktadır (Ng vd., 2012: 334-337).

Kara (2008: 74)'nın öğrencilere yönelik araştırması, öğrencilerin dışsal etkenleri içselleştirme düzeyine göre motivasyonlarının farklılaştığına işaret etmektedir. Öz belirleme kuramını esas alan çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin dışsal faktörleri içselleştirme düzeyi yükseldikçe motivasyonları artmaktadır. Bireydeki öz belirlemeye dayalı motivasyonun etkisini mesleğini severek yapan bir öğretmen ve isteksiz bir öğrencinin davranışlarından hareketle somutlaştırmak mümkündür. Öğretmen, mesleğini sevdiği için mesleğinin gereklerini yüksek bir öz belirleme seviyesi ile dışsal bir baskı olmadan yerine getirmektedir. Öte yandan derslere ve ödevlere karşı isteksiz olan öğrenci, ailesinin baskısı ile normlara uymakta ve ödevlerini yapmaktadır. Bu durumda öğrencinin öz belirleme seviyesi öğretmeninkine göre düşük seviyededir ve kuramsal açıdan bir ara düzeyi ifade etmektedir. Buna karşın bu öğrenci, girişken olmayan herhangi bir öğrenciye göre daha yüksek bir öz düzenleme seviyesine sahiptir (Kara, 2008: 63). Bu da öz belirlemede ister isteyerek olsun isterse dış baskıyla olsun harekete geçip yapılması gerekeni yapmanın pasif birey yapısının sergilediği davranışlardan daha yüksek bir öz düzenleme niteliğine sahip olduğunu göstermektedir.

### **2.4.3. Dışsallığın İçselleştirilmesi ve Motivasyon**

İnsanlar doğuştan itibaren merak, sorgulama, öğrenme, keşfetme gibi bir takım motive edici özelliklere sahiptir. İnsanların bu özellikleri ile yapabilecekleri şeyleri yapması için dışsal harekete geçiricilere ihtiyaç yoktur. Bunlar tamamen insanın kendi iç yapısı ile ilgilidir. İnsanlarda var olan bu doğal motivasyonel yapı, onların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişiminin de çok önemli bir unsurudur. Bireylerin bazı temel ihtiyaçlarını karşılamak için doğuştan gelen davranış prototipleri (ham kalıplar, y.n.) vardır. Bunlar birey tarafından içsel olarak belirlenen davranışlardır ve içsel motivasyonun da kaynağını oluşturmaktadırlar. Ancak dışsal nedenlerle yapılmak zorunda kalınan davranışların kişinin özerkliğine uygun bir şekilde içselleştirildiği bir süreç de vardır. bu süreçte kişinin içsel olarak istemediği bir çok davranış kişisel özerkliğe ve benlik duygusuna göre yeniden düzenlenir ve kişinin kendisini temsil eden davranışlar olarak yeniden biçimlendirilir. Bu biçimlendirme bir entegrasyon süreci içermektedir ve sosyal koşulların gerektirdiği davranışların bireyin içsel dünyasında yeniden

üretmesini sağlamaktadır. Bu süreçte birey içten gelen özerklik baskısı ve dıştan gelen sosyal baskı ile karşı karşıyadır ve bu düzenleme/entegrasyon sürecinde birey dışsal olan bir nedeni kendi özerkliğine uygun olarak içselleştirmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 56, 65).

İnsanın nörolojik yapısı nedeniyle dışsal motivasyonun beklenen sonuçları yaratabilmesi için bireyde öncelikle içsel motivasyonun olması gerekmektedir. İçsel motivasyon ile dışsal motivasyonun insanın nörolojik yapısı üzerindeki etkileşimini inceleyen Marsden vd. (2014: 284), içsel motivasyonu daha yüksek olan bireylerde dışsal motivasyon faktörlerinin daha hızlı sonuç verdiğini belirtmektedir. Bireydeki içsel motivasyonun varlığı dışsal motivasyona ilişkin teşviklerle ilgili hususları bir sinyal düzeni içerisinde güdülenme aracı haline getirmektedir. İçsel motivasyonun varlığı durumunda ödül, teşvik gibi dışsal unsurlarla ilgili sinyaller nöral sistemde daha hızlı taşınmakta ve ortaya çıkan sinirsel aktivite ile dışsal faktörler beklenen etkiyi yaratmaktadır.

İç ve dış motivasyon araçlarının sinir sistemi üzerindeki etkisi ve iki faktör arasındaki etkileşimi ele alan bir başka çalışmanın da bulguları benzer şekildedir. Linke vd. (2010: 2623-2624)'nin araştırmasına göre ödül ve ceza gibi dışsal motivasyon araçlarının sinir sistemi üzerindeki uyarıcı etkisi bireyin kendi içinden doğan içsel uyarıcılara göre daha zayıf düzeyde kalmaktadır. Öte yandan bireylerin ödül ve ceza gibi dışsal uyarıcılara karşı verdikleri tepkiler, bireyin kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta ve dışsal uyarıcıların etkisi için içsel motivasyon kaynakları belirleyici olmaktadır.

İç ve dış motivasyon araçlarının sinir sistemi üzerindeki etkisi ve iki faktör arasındaki etkileşimi ele alan bir başka çalışmanın da bulguları benzer şekildedir. Linke vd. (2010: 2623-2624)'nin araştırmasına göre ödül ve ceza gibi dışsal motivasyon araçlarının sinir sistemi üzerindeki uyarıcı etkisi bireyin kendi içinden doğan içsel uyarıcılara göre daha zayıf düzeyde kalmaktadır. Öte yandan bireylerin ödül ve ceza gibi dışsal uyarıcılara karşı verdikleri tepkiler, bireyin kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta ve dışsal uyarıcıların etkisi için içsel motivasyon kaynakları belirleyici olmaktadır.

Ryan ve Deci'nin dışsal etkilerin içselleştirilmesine yönelik yaklaşımını Kara (2008: 63-64), içselleştirerek bütünleştirme olarak ifade etmektedir. İnsanlar dıştan gelen motive edici davranışları içselleştirerek kendileri ile bütünleştirmekte ve o şekilde harekete geçmektedirler. Bu şekilde yapılarak esasında dışsal olan bir etken, birey tarafından özümsemekle içsel hale getirilmektedir. Bireyler böyle yaparak dışsal etkeni kendisi ile bütünleştirip kendi içsel

durumuna göre yeniden düzenlemekte ve bu düzenleme tamamlandıktan sonra harekete geçmektedir. Başlangıçta her ne kadar kişiyi davranışa zorlayan faktör dışsal olup onun iradesi dışında olsa da bu bütünleştirme ile davranışın nedeni içselleştirilmekte ve kişi bu içselleştirmeyi yaptıktan sonra yine kendi özgür iradesi ile esasında dışsal olan etkenin gereğini yerine getirmektedir.

İçsel motivasyon kaynakları her ne kadar doğuştan itibaren insanların içinde var olsa da yapılan faaliyetlerin tamamı içsel motivasyonla ilgili değildir. Çünkü insanlar davranışlarında tamamen özgür değildir ve çocukluktan itibaren insan davranışlarının önü sosyal taleplerle kesilmektedir. İnsanlar zaman içerisinde topluma uygun rollerin sorumluluğunu üstlenir ve bir çok davranışı bu rollerin gereklerine göre şekil alır. Dışsal motivasyon, insanın bu şekilde otonom (özerk) olmayan davranışlarının arkasında yatan faktördür. Buna kendi içsel motivasyonu nedeniyle ödevini yapmaktan kaçınan öğrencinin davranışını örnek olarak vermek mümkündür. Öğrenci her ne kadar kendi rızasıyla ödevini yapmak istemese de ebeveynlerinin baskısı/korkusu ya da başka dışsal nedenlerle ödevini yapmak için harekete geçmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 60). Bu ifadelerden hareketle içsel motivasyonun kişinin içinden gelen isteklerden kaynaklı bir motivasyon türü olduğunu dışsal motivasyonun ise kişiye bağlı olmaksızın kişide kimi zaman zorunluluk yaratan bir harekete geçirici olduğunu söylemek mümkündür.

Ryan ve Deci (2000: 61-62), insanlardaki motivasyon durumunu üç şekilde kategorize etmektedirler. Birincisi motivasyonsuzluk, ikincisi içsel motivasyon ve üçüncüsü ise dışsal motivasyondur. Motivasyonsuzluk, bir harekette bulunmaya uzak olma halini ifade ederken içsel motivasyon içten gelen istekle bir şeyi yapmaya yönelik hareket etme arzusunu ifade etmektedir. Dışsal motivasyon ise dışarıdan dayatılan ve harici bir etkenden kaynaklanan talebi karşılamak ya da yerine getirmek için harekete geçme güdüsünü ifade etmektedir.

Ryan ve Deci (2000: 62)'nin dışsal motivasyon faktörlerinin bireyin öz benliğine uygun bir şekilde yeniden düzenlenerek içselleştirilmesinden hareketle iki motivasyon türü arasında özel bir entegrasyon sürecinin olduğunu söylemek mümkündür. Zaten yazarlar da dışsal motive edicilerin iç dünyaya entegre edilmesi yoluyla dışsal motivasyonun içselleştirilip kişide somut hale geldiğini ifade etmektedirler. Görüldüğü kadarıyla bireye herhangi bir şeyi yapması için dışarıdan bir baskı (ödül, ceza, teşvik gibi) geldiğinde birey bu baskıyı kendi otonomisi (özerkliği) açısından ele almakta, bunun kendi benlik algısı ve özsaygısına uyumunu gözden geçirip bunu kendi içinde yeniden anlamlandırmaktadır. Bu anlamlandırma

sürecinin dışsal baskıyı kendi özerk kişiliğini zedelemeyen kabullenme olduğunu söylemek de mümkündür. Dolayısıyla bireyin bu noktada dışsal baskıyı içsel talep ve arzularına uygun olmasa da aklileştirerek en doğrusunun bu olduğu şeklinde kendisini ikna ettiğini söylemek de mümkündür. Aksi durumda bireyin kendini ikna edememesi halinde bireyin istenilen yönde harekete geçmesi mümkün değildir. Bu noktada dışarıdan gelen bir talebe yönelik olarak kişinin kendini gönüllü hale getirmesi söz konusudur. Kişi kendini ikna edip o şeyi gönüllü yapmadıkça yeterli bir motivasyondan söz etmek mümkün değildir.

Benzer şekilde Lynch vd. (2011: 289-290) de dışsal motivasyon araçlarından kaynaklanan baskının içsel istek ve arzularla entegre edilerek uyumlaştırılmasının önemini dile getirmektedirler. Bu entegrasyon ve uyum, bireylerde motivasyonun devamlılığını sağlamaktadır. Bireyler bir davranışı yerine getirmek için bir baskı hissettikleri zaman bunun iç dünyada onaylanması gerekmektedir. Dıştan gelen baskının içselleştirme derecesi o davranışın sürekliliğini de belirlemektedir. Bu içselleştirme ile birey söz konusu davranışı kendi kişisel özerkliğini koruyarak kendisi için yerine getirilebilir ve kendisi için yerine getirilmesi gereken bir davranış kalıbına sokar ve dışsal bir sebep içsel bir inançla pekiştirilir.

## **2.5. Eğitim ve Öğretim**

Eğitim, insan davranışlarının önceden belirlenmiş ve planlanmış amaç ve hedefler doğrultusunda değiştirilerek, kültürlenme yoluyla bireyin toplumsal yapıya uygun hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, özü itibarıyla bir davranış değiştirme ve biçimlendirme süreci olup çocukluktan itibaren bireylerin davranış kalıplarının toplumsal yapının gereklerine uygun bir şekilde biçimlendirilmesini ve geliştirilmesini içermektedir (Fidan, 1985: 3; Türkoğlu, 2012: 2). Sosyolojinin öncü isimlerinden Durkheim'e göre ise eğitim çocuğun ahlaki, entelektüel ve fiziki hallerinin uyarılması ve geliştirilmesidir (Ayhan, 1995: 17). Eğitimle toplumsal amaca uygun olarak birey davranışları, toplumsal yapıya göre yeniden biçimlendirilir ve bireyin kültürlenme ile toplumsal yapıya uygun hale gelmesi sağlanır (Akbaba, 2006, 343; Fidan, 2012: 4).

Eğitimin kültürlenme rolü öne çıkan bir husustur. Eğitimin kültürlenme işlevinden hareketle bir başka çalışmada da eğitimin biyo-kültürel bir varlık olan insanın kültürlenme yoluyla davranış değişikliklerinin meydana getirilmesi olarak tanımlandığı görülmektedir (Demirel, 2012: 6). Eğitim bir başka kaynakta ise bireylerin duygu, davranış ve toplumsal yetenek bakımından toplum için en uygun olacak şekilde değiştirilip biçimlendirilmesidir.

Bunun yanında eğitim, bireye toplum yapısına uygun amaç, yetenek ve bilgiler kazandırılması sürecidir (Akyüz, 2013: 2). Öte yandan bütün toplumlar için hayati bir konu olan eğitim, bireylere geçmişi görmeyi ve onları toplumsal yapıyla barışık bir şekilde geleceğe hazırlanmayı öğretir (Balay, 2004: 78). Ayrıca hemen belirtmek gerekir ki; sıklıkla bir arada kullanılan eğitim ve öğretim kavramları birbirlerinden oldukça farklı kavramlardır. Öğretim bireylere bilgi yüklemesine yönelik faaliyetler bütünü iken eğitim bireyin edinilmiş davranışlarının biçimlendirilmesi sürecidir (Başar, 1999: 11).

## **2.6. Eğitimin Toplumsal Rolü ve İşlevi**

Her toplumun gelişmesi yetişmiş insan gücünün varlığına bağlıdır. Bunun yanında toplumsal barış ve huzurun yaratılması ve sürekliliğinin sağlanması da insan sermayesinin niteliğine bağlıdır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın rekabetçi yapısı ve değişimin çok hızlı gerçekleşmesi nitelikli insan kaynağını geçmişe göre daha da önemli kılmaktadır. Bilgi toplumu olarak adlandırılan günümüz toplumsal yapısı, güncel ve geleceğe dair sorunlarla baş etme potansiyeline sahip yetenekli bireylerin varlığına dayanmaktadır. Bu nedenle günümüzde bireylerin yetiştirilmesi ve içinde bulunduğumuz yüzyılın ihtiyaçlarına göre donatılması temel bir sorun haline gelmiştir (Aykaç, 2002: 47; Yurdabakan, 2002: 64). Şartların toplumlar arası rekabeti zorlaştırdığı bu ortamda ihtiyaç duyulan insan potansiyelini yaratmak ve bu rekabeti sürdürebilecek insan gücünü yetiştirmek hiç kuşkusuz ki eğitimin görevidir (Balay, 2004: 79).

Eğitim, modern toplumlarda devletin başlıca görevlerinden birisidir. Devletin önde gelen görevlerinden birisi olan eğitimin çağın gereklerine uygun bir şekilde toplumu düzenleyici bir rolü vardır. Bir toplumda kültürün gelişmesi ve bilinçli bireylerin yetişmesi ancak eğitimle mümkündür. Öte yandan devlet oluşturduğu eğitim politikaları ile toplumsal yapıyı yeniden düzenler ve bu yapıya uygun bireylerin yetişmesini sağlar (Serter, 1982: 381). Zaten çeşitli kaynaklarda eğitimin özünün davranışların değiştirilmesi olduğu ileri sürülmektedir. Buna göre toplumsal bir süreç olarak eğitimle, bireylerin davranışları, toplumda yerleşik olan kültürel değerlere uygun olarak yeniden biçimlendirilir. (Celep, 2008: 3; Sağ, 2003: 12).

Kültürleme yoluyla toplumsal değerlerin bireyler üzerinden gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan eğitimin aynı zamanda siyasal işlevleri de vardır. Yukarıda da bahsedildiği gibi toplumsal yapıyı devletin politikaları çerçevesinde düzenleyen eğitim,

siyasal sistemin ideolojisinin bireyler tarafından benimsenmesini de sağlamaktadır. Sistemin ideolojisine uygun bireylerin yetiştirilmesiyle siyasal sistemin devamlılığı sağlanmaktadır. Eğitim, benzer şekilde toplumsal bilinci de geliştirerek bilinçli bir toplum yaratılmasında da önemli işlevlere sahiptir (Serter, 1982: 381; Ültanır, 2012: 48-49).

## **2.7. Eğitim Başarısında Öğretmenlerin Rolü**

Toplumlar için önemi açıkça ortada olan eğitimin işlevlerini yerine getirmesinde öğretmenin hayati bir rolü vardır. Çünkü eğitim sistemiyle verilmek istenen eğitimin kalite seviyesini belirleyen en önemli faktör öğretmendir (Yavuz ve Karadeniz, 2009: 508). Bir birey olarak içinde bulunduğu toplumun saygın bir parçası da olan öğretmen, eğitim sistemindeki rolü gereği çocukları ve bireyleri eğitmekte, değer yargılarını biçimlendirmektedir. Öte yandan öğretmen, toplumlarda ihtiyaç duyulan bütün kamusal statülerin sahiplerini de yetiştiren kişidir. Bu özelliği dolayısıyla öğretmen, toplumun genel eğitiminin yanında kilit öneme sahip statüye sahip bireylerin yetiştirilmesinde de en önemli köşe taşıdır. Bu yönüyle öğretmeni, toplumsal yapı ve statülerin mimarı olarak görmek mümkündür (Çelikten vd., 2005: 209).

Öğretmenler, öğrenciler için kaynak kişilerdir ve onların öğrencideki beklenti ve ihtiyaçları karşılama kapasitesi öğrencinin başarısına etki etmektedir (Ergür, 2010: 356). Öğretmenler, sahip oldukları toplumsal roller ve eğitim süreci içindeki konumu dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinde hayati bir role sahiptir. Çünkü öğretmenler, eğitim politikalarının yürütücüsü olarak eğitim öğretim faaliyeti için gerekli olan bütün girdileri bir araya getirip belirli bir mekanda koordine eden kişidir (Çermik, 2001: 17; Yılmaz ve Aslan, 2013: 289; Yavuz ve Karadeniz, 2009: 508).

Öğretmenlerin yürüttükleri eğitim faaliyetine ek olarak bir rol modeli olarak öğrencilerin üzerinde büyük bir etkisi söz konusudur. Çünkü Türk toplumsal geleneğinde öğretmenlik mesleğinin ayrı bir saygınlığı vardır ve öğrencilerin gözünde bunun büyük bir önemi vardır. Tarihsel olarak bakıldığı zaman Türk toplum geleneğinde öğretmenlerin okuldaki rollerinin yanında bir role sahip oldukları görülmektedir. Sokakta, mahallede, köyde ve benzeri mekanlarda öğretmenlerin sosyal ve yasal rollerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuldaki zamanlarının çok büyük bir kısmının öğretmenlerle bir arada geçmesi, öğrencilerin öğretmenlerinde gördükleri tutum ve davranışları benimsemelerine yol açmaktadır (Öztürk ve Uzunkol, 2013: 429; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013: 28).

İnsani duyarlılığın diğer faktörlerin önüne geçtiği bir meslek olarak öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kişisel özellikleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü insanların duyarlılık düzeyleri ruh hallerini önemli ölçüde etkilemekte bu da davranışlarına yansımaktadır. Duyarlılığın özel önemi dolayısıyla öğretmenlik mesleği maddi imkanların sağladığı tatminin değil psiko-sosyal doyumun ön plana çıktığı bir meslek olarak dikkat çekmektedir (Yazıcı, 2009: 34). Öğretmenlik mesleği insani duyarlılıklar açısından çok önemli bir meslek olduğu için öğrencilere verilecek eğitimin başarılı olması öğretmenlerin insani duyarlılıkları ile de ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği maddi koşullardan (ücret, maaş, terfi gibi) ziyade insani duyarlılıkla ilişkili bir meslek olarak görülmektedir (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013: 6).

Hayatın her aşamasında devam eden bir süreç olarak eğitimin en belirgin özelliği, süreklilik içeren bir davranış değiştirme ve geliştirme faaliyeti olmasıdır. Eğitimin eğitim kurumlarında devam eden kısmı belirli bir amaç, plan, içerik, metot ve ölçme değerlendirme süreci içerir. Bu sürecin tamamında yer alan öğretmenler, eğitim süresince sahip oldukları tutum ve davranışlarla sürecin başarısına en fazla etki eden faktörlerden birisidir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemekte, öğrenciye yaklaşım biçimleri öğrencilerin davranış örüntülerinin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006: 62-63).

Eğitimin temel bileşenlerinden ikisi olan öğretmen ile öğrencinin iletişim ve etkileşimi eğitimin başarısına etki eden faktörlerin başında gelmektedir. Bir çok araştırma öğretmenlerin sınıflarda ortaya koyduğu yönetim becerisinin öğrencinin başarısına etki ettiğini ortaya koymaktadır. Çünkü çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren öğretmenleri bir model olarak almakta ve onların kendilerine yaklaşımları doğrultusunda kendini ortaya koymaktadır. Öğretmen tarafından sevildiğini ve değer gördüğünü düşünen öğrencilerin sınıf içi ortamlarda kendini ortaya koymakta daha cesur davrandıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenciye yönelik destekleyici bir tutum içinde olması öğrencinin eğitimin sağlamak istediği başarıyı etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Paliç ve Keleş, 2011: 202; MEB, 2013, 14).

## **2.8. Öğrencilerin Başarısını Etkileyen Faktörler**

Çocukların eğitim başarısını etkileyen başta aile olmak üzere bir çok faktör vardır. Aile başarısının yanında psikolojik faktörler, fiziksel ortam, öğrencinin fizyolojik durumu



öğrencinin başarı düzeyini etkilemektedir. Bunları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 128-132);

- **Aile:** Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin başında aile gelmektedir. Ailenin kültürü, sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın eğitim durumu, çocuklarına yönelik davranışları, çocuklara verdikleri değer, çocuk eğitimi konusundaki bilgi düzeyleri gibi faktörler çocukların eğitim başarısına yansımaktadır. Özellikle anne-babanın yeterlilik düzeyi çocukların duygusal, zihinsel ve bilişsel gelişimleri üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır.
- **Psikolojik Faktörler:** Öğrencilerin içinde buldukları psikolojik durumlar onların başarısına etki etmektedir. Çocukların geçirdikleri olgunlaşma evresinin yarattığı psikolojik etkiler, verilmek istenilen eğitim seviyesine karşı hazır bulunuşluk düzeyleri, kaygı, korku, dikkat düzeyi gibi faktörler bunların öne çıkanlarıdır.
- **Fiziksel Ortam:** Bir çok araştırmanın da teyit ettiği gibi başarılı bir eğitim verilebilmesi için eğitimin uygun bir fiziksel ortamda verilmesi gerekmektedir. Sınıfların kalabalıklığı, iç ve dış gürültüsü, sınıfın ısı ve ışık durumu, havalandırma, oturma ve sıra düzeni, sınıftaki ders araç gereçlerinin yeterliliği gibi bir çok faktör fiziksel ortamı oluşturmakta ve öğrencilerin başarısına doğrudan etki etmektedir.
- **Öğrencinin Fizyolojik Durumu:** Çevreyle iletişim beş duyu organı yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitim de iletişime dayalı bir süreç olduğu için öğrencinin fiziksel yapısının gerekli sağlık koşullarını sağlaması gerekmektedir. Örneğin, görme ve işitme sorunu olan bir öğrencinin sınıfta verilen eğitimden diğer öğrenciler kadar yararlanması mümkün değildir.

Bir başka çalışmaya göre ise öğrenci başarısını etkileyen faktörleri kendisinden kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve çevre kaynaklı faktörler olarak üçe ayırmak mümkündür (Adıgüzel ve Eroğlu, 2008)<sup>1</sup>. Öğrencilerin sosyo ekonomik durumları ve yaşadıkları çevre ders notu başarılarına etki etmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan analizlerde yurttan kalan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir (Adıgüzel ve Eroğlu, 2008). Çevresel faktörler, öğrenci başarısına etki etmektedir. Üniversite öğrencilerinin başarısını etkileyen bir araştırmanın bulgularına göre mezun olunan lise türü, öğrencinin kendi çalışma

---

<sup>1</sup> Çalışmanın internet ortamında yayınlanmış metnine ulaşılmış olup ilgili metinde sayfa numarası yoktur.

alışkanlıkları, öğrencinin arkadaş çevresi, öğrencinin barınma imkanları ve buna yönelik memnuniyet düzeyi, ailenin gelir durumu, ailedeki kardeş sayısı gibi faktörler öğrencilerin başarısına etki etmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, örgün öğrenim öğrencilerinin de uzaktan eğitim alan öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir (Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004).

Çevresel bir faktör olarak öğrencilerin ailevi koşullarının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Çünkü aile ortamı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu maddi imkanların yanında duygusal ihtiyaçları da karşılama özelliğine sahiptir. Çocuklar her ne kadar formel eğitimini belirli plan çerçevesinde eğitim veren kurumların gözetiminde alsalar da Gordon (1993)'un da açıkça ifade ettiği gibi çocukların üzerindeki etki alanı çok geniş olan anne babalar çocukların ilk öğretmenleridir. Çocukların kişisel gelişiminde 0-6 yaş arası temeldir ve bütün çocuklar bu zaman dilimini anne babasının (veya benzer roldeki kişilerin) gözetim ve eğitimi altında geçirirler (Çelenk, 2003: 29).

Seven ve Engin (2008: 221)'in öğrencilerin öğrenme durumuna en fazla etki eden faktörleri tespit etmeye yönelik araştırmasına göre öğrencilerin öğrenme düzeyini en fazla olumsuz etkileyen faktörler okulun fiziki durumu ve ailelerle ilgili dışsal faktörlerdir. Okulun ısınma problemleri, okulun ve ders görülen çevrenin gürültülü olması, derslik ve laboratuvarlardan öğrencilerin istediği gibi yararlanamaması eğitim çevresi ile dışsal faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bir diğer olumsuz etkileyici faktör olarak ise öğrencilerin aileleri ile olan ekonomik ilişkileri öne çıkmaktadır. Öğrenciler, ailelerinden yeterince harçlık alamadıklarını ve bu yüzden bir çok ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını bunun da öğrenmelerine olumsuz yansıdığı düşünmektedir.

Çelenk (2003: 32)'in araştırmasına göre öğrenciye eğitimi esnasında destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocukları daha başarılı olmaktadır. Ailenin bakım ve şefkati, ailenin okul ile kurduğu iyi ilişkiler gibi faktörler de öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir. Bunun yanında koruyucu ailelerin yanında kalan çocukların da uygun şefkat ortamı sağlandığında başarısının arttığı görülmektedir. Bu son husus, öğrenci başarısında duygusal ihtiyaçların karşılanmasının önemli olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin derslerde aldıkları başarı notu cinsiyete göre farklılaşabilmektedir. Adıgüzel ve Eroğlu (2008)'nin araştırmasındaki örnekleme oluşturan öğrenciler içerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi bir not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Ayrıca yaş faktörü de düşük düzeyde de olsa öğrencilerin ders başarılarına etki etmektedir. Başarıyı kişisel yetenek ve becerilerin de olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir. Ancak aynı araştırmaya göre öğrencilerin kendine güven, sosyallik düzeyi gibi kişisel faktörlerin başarıya açık bir etkisi yoktur.

Öğrenci başarısını etkileyen faktörleri tespit etmeye yönelik çalışmalardan birisi olan Kara ve Gelbal (2013: 46-49)'a göre öğretmen adaylarına göre ilköğretim öğrencilerinin başarılarını en fazla etkileyen faktör düzenli çalışmadır. Bunun yanında öğrencinin motivasyonunun da öğrencinin başarısına önemli ölçüde etki ettiği düşünülmektedir. Okulun fiziksel koşulları ise bir çok çalışmanın aksine öğretmenlere göre öğrenci başarısını fazla etkilememektedir.

Her insanda olduğu gibi öğrencilerde de bir gelecek beklentisi vardır. Türkiye'deki eğitim sistemi pek çok sınav içermekte ve öğrencilerin iyi okullarda okuyabilmesi sert bir rekabeti de beraberinde getirmektedir. Özellikle eğitim başarısı düşük olan liselerde okuyan öğrencilerde üniversite sınavını kazanmaya yönelik kaygılar daha fazladır ve bu da onların motivasyonunu olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun yanında sınav sisteminde başarı puanlarının hesaplanması ile ilgili çeşitli hususların da öğrencilerde kaygı ve motivasyon düşüklüğüne yol açtığı görülmektedir (Pehlivanoğlu, 2010: 10).

## **2.9. Motivasyonun Öğretmen ve Öğrenci Başarısındaki Rolü**

### **2.9.1. Eğitimde Öğretmenlerin Başarısında Motivasyonun Rolü ve Önemi**

Öğretmenlerin ders verme sırasındaki motivasyonu davranış ve tutumlarına yansımakta bu da öğrencilerin başarısına etki etmektedir. Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması öğrencileri de motive ederek aktif hale getirmekte bunun yanında sınıflardaki disiplin sorunlarının azalmasını sağlamaktadır (Taş, 2005: 177). Öte yandan motivasyon, karmaşık bir olgudur ve öğretmenlerin de başarılı olabilmesi için motive edilmesi bir çok faktörün bir arada bulunmasına bağlıdır (Kaya vd., 2013: 6).

Bir birey olarak öğretmenlerin de motivasyonuna etki eden çok sayıda faktör vardır. öğretmenlerin kendi kişisel özellikleri ve yaşadıkları sorunlar, çalışılan kurumdaki iş ortamı, iş arkadaşlıkları, mesleğin ekonomik getirisi, mesleğe özgü teftiş ve denetimler öğretmenlerin motivasyonuna doğrudan etki eden faktörlerden bazılarıdır. Öte yandan öğretmenlik mesleğinin diğer bir çok meslekten farklı olması nedeniyle öğretmenlerdeki içsel motivasyon

ve dışsal motivasyon faktörlerinden etkilenme düzeyleri diğer meslek çalışanlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bir çok meslekte ödöl, terfi gibi ekonomik araçlar motivasyonda öne çıkarken öğretmenlik mesleğinde mesleğin saygınlığı, kendini başarılı bulma, sorumluluk duygusu gibi içsel motivasyon faktörleri daha fazla öne çıkmaktadır (Barlı, 2005: 414; Argon ve Ertürk, 2013: 167).

Çalışma koşulları ve evre koşulları, öğretmenlerin dışsal motivasyonlarını etkilemektedir. Kaya vd. (2013: 14-15)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre daha gürültüsüz ve sakin yerde yaşayan öğretmenlerin dışsal motivasyonları gürültölü ve kalabalık çevrelerde yaşayan öğretmenlerin dışsal motivasyonlarına göre daha yüksektir. Aynı zamanda öğrenci sayısının az olması, trafik sorunun olmaması, iş çevresi ile iş dışında da yakın olmak gibi faktörler de dışsal motivasyonu olumlu etkilemektedir. Ancak Yazıcı (2009: 33)'nin da vurguladığı gibi öğretmenlerin motivasyonunda içsel faktörlerin dışsal faktörlerden daha baskın olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların imkanları, iş ortamı, arkadaşlık ilişkileri, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik tutumu ve liderlik tarzı gibi çevresel faktörler öğretmenlerin motivasyonuna önemli ölçüde etki etmektedir. Gökay ve Özdemir (2010)'in Resim-İş öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri ele alan çalışmasına göre cinsiyet, kıdem, çalışılan kurum türü gibi faktörler de motivasyona etki etmektedir. Karaköse ve Koç (2006: 12-13)'nin yapmış olduğu araştırma, özel okullarla devlet okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının farklılaştığını ve bu farkın ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin tutumlarının önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre eğitim araç-gereç imkanları daha iyi olan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyi daha yüksektir. Bunun yanında öğretmenlerin motivasyonunda özel okul idarecilerinin daha fazla olumlu etkilerinin olduğu görölmektedir. İş stresi bakımından ise özel okul öğretmenlerinin daha fazla stres yaşadıkları görölmektedir.

Her mesleğin olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de çeşitli zorlukları ve öğretmenlerin ruhsal durumunu olumsuz etkileyen koşulları vardır. Araştırmalar öğretmenlerin diğer bir çok meslek mensubuna göre daha fazla stres yaşadığına işaret etmektedir. Öğrenci-öğretmen çatışmaları, okul-aile-öğrenci çatışmaları, yetersiz eğitim mekanları, kalabalık sınıflar ve fiziki koşulların eksikliği, bürokratik sorunlar, toplumun yoğun talebi ve toplumsal baskı, eğitim kurumlarının karşı karşıya olduğu bürokratik ve siyasi baskılar, öğretmenlerin ekonomik koşulları, okullardaki ücret, ödüllendirme sorunları ve kararlara katılımlarla ilgili

sorunlar gibi pek çok sorun öğretmenlerde stres yaratmakta ve bir süre sonra tükenmişlik duygusuna kapılmalarına yol açmaktadır. Öte yandan hızla değişen toplum yapısı ve bilgi toplumu ihtiyaçları da öğretmenlere yönelik beklentilerin çeşitlenmesine ve öğretmenler üzerindeki baskının artmasına yol açmaktadır. Bütün bunlar öğretmenlerin önemli ölçüde tükenmişlik yaşamasına ve eğitim sürecindeki verimlerinin düşmesine neden olmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007: 466-468).

Öğretmen özerkliğini öğretmenlerin mesleki konularda kendilerine ait bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması olarak tanımlamak mümkündür. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de belirli yetki ve sorumluluklar söz konusudur ve öğretmenler görevlerini bu çerçevede yerine getirirler. Öğretmenlerin bu yasal çerçeve içerisinde belirli bir özgürlük alanlarının olması onların daha rahat hareket etmesini sağlamaktadır. Eğitim süreci ile ilgili konularda karar alma, öğrencilerle iletişim, eğitimin planlanması ve yönetimi süreçlerine katılım gibi konularda öğretmenlerin belirli bir özerklik alanına sahip olması gönüllülüğü ve dolayısıyla başarıyı artırdığı görülmektedir (Ayrıl vd. 2014: 207).

Öz belirleme teorisi (SDT), psikolojik ihtiyaç ve özellikleri detaylı bir şekilde ele alan bir teori olarak dikkat çekmektedir. Bu yönüyle SDT, öğretmenlerin başarısını etkileyen psikolojik faktörleri açıklayabilen bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Demirkol (2012: 1441), diğer insanların olduğu gibi öğretmenlerin de psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının sağlık, gelişme, içsel motivasyon ve kendini gerçekleştirme için önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının bilinmesi öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi için önem arz etmektedir. Demirkol (2012)'un araştırmasına göre bayan öğretmen adayları için bu ihtiyaçlardan ilişki ihtiyacı öne çıkarken erkek öğretmen adaylarında özerklik ön plana çıkmaktadır. Bu da özellikle erkek öğretmenlerin rollerini yerine getirirken bağımsızlığa önem verdiklerini göstermektedir.

Öğrenciler için rol modeli olması gereken öğretmenlerin baskılar ve sorunlar karşısında strese düşerek motivasyonunu kaybetmesi ve derslerinde başarısız ve sorunlu bir profil çizmesi kaçınılmaz olarak öğrencilerin motivasyon ve başarısını olumsuz etkileyecektir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007: 468). Öğretmenlerin özerk hareket edebilmesinin öğrencilerin başarısına olumlu yansıdığı görülmektedir. Öğrencilerin başarısını ölçmede uluslar arası bir değerlendirme ölçütü olarak kabul edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına bakıldığında zaman en başarılı sonuçları elde eden ülkelerdeki eğitim sistemlerinde öğretmenlerin özerkliği diğerlerine göre daha yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin okula kabulü, ders kitaplarının belirlenmesi, ders içeriğinin oluşturulması, disiplin politikalarının belirlenmesi gibi konularda öğretmenlere sağlanan özerkliğin öğrencilerin başarıları arasında çeşitli düzeylerde ilişki söz konusudur. (Ayrıl vd., 2014: 209-213).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon durumu ve davranışları, kendileri kadar öğrencileri de ilgilendiren bir durumdur. Öğretmenin ruh hali, motivasyonu kaçınılmaz olarak kendi davranış ve yaklaşımlarını biçimlendirecek ve o da öğrenciye yansiyacaktır. Motivasyonu düşük bir öğretmenin öğrenciye yansiyacak ruh halinin etkisiyle eğitimin iki temel bileşeni olan öğretmen ve öğrenci ilişkisi ister istemez bozulacaktır. Bu da eğitim faaliyetlerinin amacının gerçekleşmesini önleyecektir.

### **2.9.2. Öğrencilerin Başarısında Motivasyonun Rolü ve Önemi**

Motivasyon, eğitimde başarıya ulaşılabilmesi için gerekli olan temel bir faktördür. Özellikle fen ve matematik gibi öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği derslerde başarıya ulaşılmasında motivasyonun büyük bir önemi vardır (Dede ve Yaman, 2008: 19). Motive olmak, bir şeyler yapmak için hareket geçmek demektir. Herhangi bir şeyi yapma konusunda isteksiz olan bir kişi motivasyonla onu yapmak için enerjisi olduğunu düşünür ve onu yapmak için aktif hale gelir. Motivasyon her insanda farklı düzeylerde bulunan bir fenomendir ve çeşitli araçlarla şiddeti artırılabilir. Örneğin bir öğrenci ödevlerini yapması konusunda ebeveynleri tarafından farklı şekilde isteklendirilebilir (Ryan ve Deci, 2000: 54).

Öğrencilerin motivasyonunda karakter, aileden gelen genetik özellikler gibi kişisel özellikler, aile yapıları, sosyal değer yargıları ve inançlar gibi bir çok faktör etkilidir. Bunun yanında dış motivasyon araçları olarak eğitimin ilk yıllarında kazandırılan öğrenme tutumlarının da önemli bir rolü vardır. çünkü insanların yaşları ilerledikçe dış motivasyonun etkisi azalırken iç motivasyon faktörlerinin etkisi artmaktadır. İç motivasyonda ise yapılan şeye merak ve ilgi duyma, onu sevme gibi faktörler öne çıkmaktadır (Ünal ve Bursalı, 2013: 9).

Campbell (2007: 11)'in ABD'deki kolej öğrencilerine yönelik araştırması da öğrencinin motivasyonuna ve başarısına eden çeşitli faktörlerin yaş, cinsiyet, ırk grupları gibi faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre öğrencilerin akademik başarısı ile demografik değişkenler arasında kayda değer bir ilişki söz konusudur. Biyolojik

özellikler ve sınav kaygısı gibi değişkenler özellikle beyaz kadınları daha çok etkilemektedir. Gürsakar (2012: 445-450)'ın Türk öğrencilerinin PISA başarılarını etkileyen faktörleri inceleyen araştırmasına göre öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrencilerin cinsiyeti, okula başlama yaşı, anne babanın eğitim düzeyi, evde bilgisayar kullanım sıklığı gibi değişkenler arasında önemli bir ilişki vardır.

Öğrenci motivasyonu, öğrencilerin kişisel (subjektif) deneyimleri, onların derslere istekli olup olmama durumu, bilgiyi edinme isteme durumu gibi faktörlerle önemli ölçüde ilişki içerisindedir (Brophy, 2004: 4). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik motive edici davranışlarının önemli bir kısmı dışsal motivasyon araçlarına dayanmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre Türkçe öğretmenleri öğrencileri motive etmek için genellikle ödül sistemine dayalı pekiştiricileri kullanmaktadırlar. Bunu yaparken öğretmenlerin konuları gerçek yaşamla ilişkilendirmeye, dikkati artırmaya çalıştıkları görülürken görsel-işitsel materyallere fazla başvurmamaktadırlar (Ünal ve Bursalı, 2013: 19-20).

Araştırmalar öğrenciler açısından dışsal motivasyondan ziyade içsel motivasyonun daha önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin motive edilme sürecinde eğitimcilerin dışsal motivasyon araçlarından ziyade öğrencilerin kendi içinde var olan merak, ilgi, başarı güdüsü gibi motivasyon araçlarına yönelik girişimlerde bulunması öğrencilerin daha çabuk motive olmasını sağlayabilmektedir (Tezci ve Dikici, 2003: 255). Bir eğitim sistemi ve programı ne kadar başarılı olursa olsun sonucu belirleyen öğrencinin kişisel durumudur. Çok iyi tasarlanmış eğitim programları öğrencinin düşük motivasyonu nedeniyle başarısız olabilmektedir. Öğrencinin dikkat düzeyi, anlatılan konuya ilişkin ilgi ve algısı öğrencinin motivasyonuna etki edebilmektedir (Çevikoğlu, 2006: 21).

Öğrencilerin içsel olarak motive olmaları dersleri ile ilgili sorumluluklarının kendilerinin üstlenmesini sağlamakta ve onları daha planlı hareket etmeye yöneltmektedir. Akbaba ve Aktaş (2005: 19)'ın araştırması içsel olarak motive olan ilköğretim öğrencilerinin planlı bir şekilde ders çalıştıklarını ve ders programlarını istekle hazırladıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında içsel olarak motive olan öğrenciler, derslere ilişkin verimli ders çalışma, dersleri ile ilgili olarak ailelerden daha az uyarı alma, kendilerini sorumlu hissetme konusunda içsel olarak motive olmayan öğrencilere daha yeterli seviyededir.

Öğrencilerin motivasyonunda içsel kaynaklar kadar ödüllendirme, takdir, cezalandırma, teşvik gibi çeşitli dışsal motivasyon araçlarının da önemi büyüktür. Öğrencilerde motivasyonu

sağlamak için aşağıdaki hususlara önem verilmesi gerekmektedir (ODTÜ, [www.odtugvo.k12.tr](http://www.odtugvo.k12.tr), Erişim: 01.11.2015);

- Çalışma ortamını değiştirmek ve düzenlemek: Öğrencilerin rahat çalışabilmesi için uygun bir ortama ihtiyacı vardır,
- Model önerme: Öğrencinin kendisinin ya da çevreden birisinin başarılı olmuş birini model olarak göstermesi gerekir,
- Başarı hikayeleri yaratmak,
- Hedef belirlemek,
- Hedefler gerçekleştiğinde nelerin olacağını ortaya koymak, geleceği gözünde canlandırmak.

Öğrencilerin başarısını etkileyen bir çok faktörden söz etmek mümkündür. Öğrencinin aile yapısı, evdeki imkanlar, ailenin maddi durumu, ebeveynlerin eğitim durumu, ailedeki kardeş sayısı, öğrencinin yaş ve cinsiyeti gibi bir çok faktörün başarıyı etkilediği görülmektedir. Bunların yanında literatürdeki araştırmalar öğrencilerin başarısına etki eden bir çok değişkene işaret etmektedir. Bu değişkenler öğrencinin eğitim düzeyi, eğitim alanı gibi faktörlere göre de şekillenmektedir. yapılan araştırmalarda sınıf büyüklüğü-küçüklüğü, okulun fiziksel koşulları, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişim biçimi, öğretmen kalitesi, öğretmenlerin ders verme yöntem ve teknikleri, kaygılar, başarı dürtüsü, öğrencinin sağlık ve fizik yapısı, aile içi ilişkiler ve öğrenciye verilen aile desteği gibi bir çok faktörün öğrenci başarısına etki ettiği dile getirilmektedir (Gelbal, 2008: 1-4, 9-12).

İş yaşamında olduğu gibi eğitim sürecinde de ödül ve ceza sisteminin motivasyon üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik değerlendirmelerinin adil ve eşit olması ile birlikte başarının ödüllendirilmesi öğrencileri motive etmektedir. Öğrencilerin genel olarak başarılarının ödüllendirilmesi beklentisi vardır ve öğretmenlerin bu beklentiyi karşılaması öğrencinin başarısı için önem taşımaktadır. Öte yandan eğitim başarısı düşük olan öğrencilerin aileleri tarafından çeşitli şekillerde etkilere yol açmaktadır. Öğrenciye yönelik bu tür cezalandırmaların motivasyondan ziyade başka sorunlara kaynaklık edebileceği görülmektedir (Engin vd., 2009: 152-153).

Acat ve Demiral (2002: 320-321)'ın yapmış olduğu araştırmaya göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabasını motive eden en önemli unsur, yabancı dil bilmenin gelecekte iş bulmayı kolaylaştıracağı düşüncesidir. Öğrenciler, eğitimlerinde edindikleri bilgi ve



becerilerle geleceklerini kurabilecekleri bir iş istemekte ve bu yöndeki kaygıları nedeniyle iş bulmayı kolaylaştıracak yollar aramaktadır. Bu da bir işte çalışarak yaşamsal gerekliliklerini garanti altına alma düşüncesinin çok güçlü bir motivasyon aracı olduğuna işaret etmektedir.

Derslere yeterince ilgi göstermeyen öğrencilerin derslerinde yüksek notlarla geçerek eğitimini tamamlasa bile öğrendiklerinin önemli bir kısmını kısa sürede unutmaktadırlar. Çünkü bu öğrenciler önemli ölçüde derslerde yüksek not alarak bir sorumluluktan kurtulma motivasyonu ile hareket etmektedirler. Bu da onların sınavlarda yüksek not alırken sınav sonrası süreçlerde öğrendiklerini hızla unutmasına yol açmaktadır (Çevikoğlu, 2006: 22).

Teknoloji ile birlikte eğitim materyalleri çeşitlenmekte ve teknolojinin eğitim ortamındaki önemi artmaktadır. Araştırmalar teknoloji yoğun sınıf ortamının ve eğitim materyalinin öğrencilerin derslere yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Son yıllarda sıklıkla başvurulan bilgisayar destekli eğitim, öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkilerken öğrencilere kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde eğitim almalarını sağlamaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin ve eğitimde kullanılan bilgisayar simülasyonlarının klasik yöntemlere göre daha motive edici olduğu ve başarıyı artırdığı görülmektedir (Derviş ve Tezel, 2009: 4; Boydak ve Özdemir, 2010: 787).

Literatürde öğrencilerin motivasyonunu etkilemeye yönelik pek çok ölçeğin geliştirildiği görülmektedir. Kara (2008: 61-62)'ın çeşitli çalışmalara dayanarak aktardığı bilgilere göre Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier tarafından (1989)'ın bu konuda geliştirdiği ölçek ilk ölçeklerden birisidir. Ayrıca Guthrie ve Wigfield (1995) öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını ölçen bir anket geliştirmişler daha sonra Yıldız (2009), bunu Türkçe'ye uyarlayarak test etmiş ve motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutlu olarak ele almıştır. Acat ve Yenilmez (Tarihsiz), eğitim fakültesi öğrencilerinin; Acat ve Demiral (2002), yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin; Gençay ve Gençay (2007), beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin; Dede ve Yaman (2008), ilköğretim öğrencilerinin Özeyin (2006), oyun ve dans eğitimi alan öğrencilerin çeşitli konulara yönelik olarak motivasyonlarını ölçen anketler geliştirmişlerdir. Araştırmalarda motivasyonun bir çok boyutu tartışılmış ve öğrencilerin motivasyon kaynakları ele alınmıştır<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Bu paragrafta ismi zikredilen kaynakların hepsine doğrudan ulaşılmadığı için doğrudan kullanılan kaynaklar haricindeki kaynaklara kaynakçada yer verilmemiştir.

## 2.10. Öğrenci Başarısında Öz Yeterliliğin Rolü ve Önemi

Eğitim teknolojilerinin değişmesi öğrencilerin eğitim ortamlarını ve biçimlerini önemli bir değişime uğratmaktadır. Özellikle dil öğrenimi gibi teknolojik donanım kullanımının yaygınlaştığı eğitsel faaliyetlerde öğrencilerin eğitim ve öğretim seçenekleri çeşitlenmektedir. Bu çeşitlenme ile birlikte öğrencilerin ulaşabilecekleri bilgi kaynakları çoğalmakta ve öğrencilerin özerk hareket ederek kendi sorumluluklarını üstlenip bu kaynaklardan istifade edebilmelerinin önemi artmaktadır (Can, 2012: 71-73). Öğrenciler, kendilerine sağlanan özerkliğin ve gerçekleştirdikleri özerklik davranışlarının başarılarını artırdığını düşünmektedirler. Özerkliği artırıcı davranışlar olarak araştırma becerilerinin gelişmesi, eğitim sürecine aktif katılım, tartışmalara katılmak gibi davranışlar öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir (Söylemez, Sütçü ve Sütçü, 2014: 103).

Eğitim ortamlarıyla ilgili bu yapısal değişimler, 1970'lerden itibaren öğrenen özerkliği kavramının tartışılmasına ve teknolojinin yarattığı bir imkan olan uzaktan öğrenimle ilgili bir konu olarak öne çıkmasına yol açmıştır. 1970'lerden itibaren öğrenci merkezli eğitim reformu önerilerinin ana gündemi öğrenen özerkliği haline gelmiştir. Özellikle internetin bir imkan olarak uzaktan eğitimi yaygın hale getirmesi, uzaktan eğitim alan öğrencilerin klasik sistemin dışında bir eğitim olgusuna yol açması öğrenen özerkliğinin önemli bir konuya dönüşmesine yol açmıştır. Öğrenen özerkliği ilk zamanlarda sınıfta bulunmaya fazla zamanı olmayan öğrencilerle ilgili bir konu olarak ele alınmasına karşın sonraki yıllarda bütün bir eğitim sistemi için tartışılan bir konu haline dönüşmüştür. Little (1991, 1995), Dam (1995), Littleword (1996), Benson (2001), Benson (2006a, 2006b) gibi çalışmalarla konu eğitim sistemleri açısından önemli bir konu olarak literatürdeki yerini almıştır (Can, 2012: 73-74).

Öğrenciler için geliştirilmiş bir kavram olarak öğrenen özerkliği, öğrenenin kendi öğrenme süreci ile ilgili sorumlulukları üstlenmesidir (Ergür, 2010: 354). Yabancı literatürde çok sayıda olmasına karşın yerli literatürde fazla ele alınmamış bir konu olan öğretmen özerkliğini Öztürk (2011: 82), öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip oldukları yetki ve özgürlük alanı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre öğretmen özerkliği, sadece eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetleri değil öğretmenin çalıştığı ortam ve okulun yönetimi ile ilgili hususlarda da öğretmenin kendine ait bir hareket alanının olmasını ifade etmektedir.

Öğrencilere sağlanan özerklik desteği onların becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Özerklik desteği sayesinde öğrenciler inisiyatif kullanmayı öğrenirken bu becerileri sayesinde sadece öğrenme ortamı ile yetinmeyip öğrenme ortamı dışındaki öğrenme ortamlarından da yararlanmayı öğrenir. Özerklik desteği ile öğrencilerin öğrenme sürecini planlama, hedefler belirleme ve bu hedeflere uygun adımlar atma, öğrenme sürecini kendi kendine değerlendirme becerisi gelişir (Demirtaş, 2010: 2).

Öğrencilerin farklı profillere sahip olması ve onların yapısal durumunu belirleyen köklerin farklılaşmaları onların gerek eğitime gerekse eğitimdeki özerkliğe bakışlarını farklılaştırabilmektedir. Demirtaş (2010: 71)'ın araştırmasına göre Anadolu Lisesi ve kolej çıkışlı öğrencilerin dil becerileri ve aldıkları eğitimden beklentileri birbirinden farklıdır. Bunun yanında öğrencilerin bu farklılıkları onların özerkliğe dayalı becerilerini etkilemektedir. Öğrencilerin özerk hareket etme düzeyleri önemli ölçüde farklılaşırken öğrencilerin genel olarak özerk hareket etmedikleri görülmektedir.

Öğrenciler açısından özerkliğin ne olduğu kadar ne olmadığına da büyük bir önemi vardır. Bu hususa dikkat çeken Little (1991: 3-4), özerkliğin kendi kendine öğrenme ile karıştırılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Yani özerklik, öğrencinin öğretmensiz bir ortamda eğitim görmesi ve öğrenmesi anlamına gelmemektedir. Bunun yanında özerklik eğitim ortamında öğretmenin sorumluluğu öğrenciye bırakması da değildir. Bir öğretmen yöntemi olmayan özerklik, öğrencilerin bir seferde edindikleri durağan bir süreç olmayıp basit bir şekilde tanımlanabilecek bir durum da değildir.

Öğrenen özerkliği, öğrencinin tamamen bağımsız ve kendi başına çalışma yöntemi olmayıp aksine öğrenci ile öğretmenin bir karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisinde olması anlamına da gelmektedir. Bu bağımlılık ilişkisinde öğretmenlerin öğrencilere güvenip onlarla bir uzlaşma yaratması gerekmektedir. Bu uzlaşma dahilinde, öğretmenin tek başına anlattığı bir süreç olmaktan çıkar ve öğrencilerin seçtikleri konularda kendi sorumluluklarını da üstlenerek eğitime katıldıkları bir süreç haline gelir. Öğrencinin nelerin öğrenileceği konusunda inisiyatif alması aynı zamanda kendini sorumluluk anlamında bağlamasına da yaramaktadır (Little, 1991: 48-50).

Öğrenen özerkliği kavramı ilk olarak 1981 yılında Avrupa Konseyi'ne bir rapor sunan Henri Holec tarafından kullanılmıştır. Daha sonra bir çok araştırmacının bu konuda çalışmalar yaptıkları ve kavramı farklı şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Kavram, öğrenenin kendi

sorumluluğunu alabildiği bir yetenek, öğrenenin öğrenme süreciyle kurduğu duygusal bağ, öğrenenin kendi sorumluluğunu alması, öğrenenlerin eğitim sistemi içindeki haklarının farkına varması gibi birbirinden farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Can, 2012: 74).

Öz yeterlilik, eğitim çalışanlarının meslek ve görevlerini gerektiği şekilde yerine getirebilmesi için önemlidir. Çünkü öğretmenlerin (ve üniversitelerde öğretim görevlilerinin) meslek ve görevlerini gerektiği şekilde yapabilmesi için kendilerinin öz yeterliliklerine inanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik bu inancın zayıf olması ve kendilerini yetersiz görmeleri onların sınıf içi düzeni oluşturma, öğrencilere yönelik yeterli davranış sergileme gibi becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin bu şekilde öğrenci önünde yetersizlikler göstermesi öğrencilerin motivasyonunu farklı şekilde etkilemekte ve beklenen başarıyı olumsuz etkilemektedir (Denizoğlu ve Ekici, 2009: 453).Uçgun (2013: 453)'un araştırmasına göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini yüksek düzeyde desteklemediklerini söylemek mümkündür. Araştırmalar öğretmenlerin özerklik desteğinin genellikle orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz (2015: 167-172)'un sınıf öğretmenlerinin özerkliği destekleme düzeylerini tespit etmeye yönelik araştırması bu iddiayı doğrular niteliktedir. Araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerin özerkliğini öğrenen özerkliği boyutunda orta seviyede desteklemektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere sağladığı özerklik desteği eleştirel düşünme boyutunda ise ortanın biraz üzerindedir. Güvenç (2011: 99)'in sınıf öğretmenlerine yönelik araştırmasına göre öğretmenlerin öğrencilere sağladığı özerklik desteği orta düzeydedir. Öğretmenlerin sağladığı özerklik desteği kıdeme göre değişmemektedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları ile özerklik desteği düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin öğrencilere sağladığı özerklik desteği öğretmenlerle ilgili değişkenlere göre farklılaşabilmektedir. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006: 69-71)'ın İngilizce öğretmenlerinin özerklik desteği tutumlarını ölçmeye yönelik araştırmasına göre kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında farklılık görülmektedir. Yüksek düzeyde kontrol açısından öğretmenler arasında belirgin bir fark görülmezken orta düzeyde kontrol boyutunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha belirgin bir kontrol etme davranışı sergilemektedirler.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik özerklik desteği tutumları demografik özelliklere göre farklılaşmaktadır. Uçgun (2013: 454-455)'un yaptığı araştırmaya göre bayan öğretmenlerin orta düzey özerklik desteği erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Ayrıca öğretmenlerin kıdemine göre öğretmenlerin öğrencilere sağladığı özerklik desteği farklılaşmaktadır ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdeki özerklik desteği tutumu diğer öğretmenlere göre daha fazladır. Öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini destekleme davranışları öğretmenlerin kıdemine göre duygu ve düşünce boyutunda farklılaşmaktadır. Buna karşın öğrenen özerkliği ve eleştirel özerklik boyutlarında öğretmenlerin öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarında bir farklılaşma görülmemektedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015: 171-172).

## **2.11. Türkiye’de Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sistemi**

### **2.11.1. Türkiye’de Öğrenci Başarısı Sorunu**

Öğrenci başarısı öğrencinin kendisi ve çevresel koşullar kadar uygulanan eğitim politikaları ile de ilgili bir husustur. Çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemlerinin başarısını belirleyen faktörleri tespit etmeye yönelik çalışmalar eğitim politikalarının başarıda önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Levent ve Yazıcı (2014: 121)'nın Singapur’daki eğitim sisteminin başarı faktörlerini incelediği çalışmaya göre istikrarlı ve tutarlı eğitim politikaları başarıyı en fazla etkileyen faktörler arasındadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörler içerisinde seçkin öğretmenler, nitelikli okul yöneticileri, eğitim sürecinde bilgi ve eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması, sistemin eğitimde fırsat eşitliğine imkan tanıma konusundaki kararlılığı ile fen ve matematik bilimlerinin öğrenimine verilen önem öne çıkmaktadır.

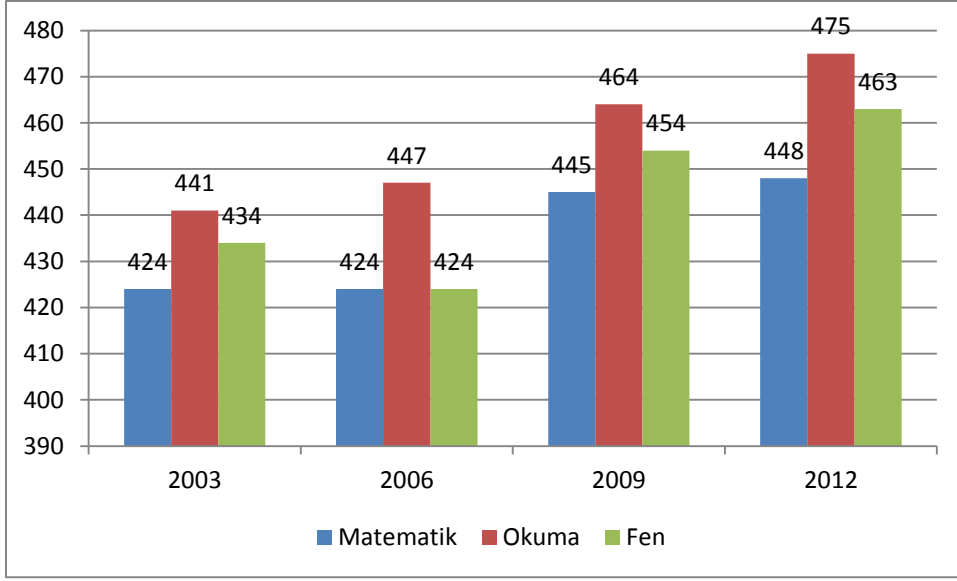
Türkiye ile Finlandiya’nın PISA başarılarını karşılaştırmalı olarak ele alan ve Finlandiya’nın elde ettiği başarıların nedenlerini inceleyen Eraslan (2009: 245-246)’a göre Finlandiya’nın elde ettiği başarının arkasında yatan dört faktör vardır. Bunlar sırasıyla öğretmen yetiştirme programlarının başarısı, geleneksel okul yaşamının öğrenciye sunduğu imkanlar, toplumun kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış ve yaklaşımı ile öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi öğretmen eğitimleridir.

Eğitimde Finlandiya’nın başarılarını inceleyen bir başka çalışmaya göre ise Finlandiya’nın PISA sınavlarında en başarılı sonuçları elde eden ülkelerin başında gelmesinin

nedenleri olarak eğitim sistemi ve toplumsal kültürün eğitime yansımaları ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya göre Finlandiya'nın başarısının arkasında yatan faktörler esneklik, özerklik ve bireysel ihtiyaçların ön plana çıkarıldığı bir eğitim yaklaşımının olması, eğitimde sağlanan fırsat eşitliği, öğretmenlerin yetkinliği, toplumdaki okuryazarlık seviyesinin yüksek olması gibi sisteme ve topluma özgü faktörlerdir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010: 124-128).

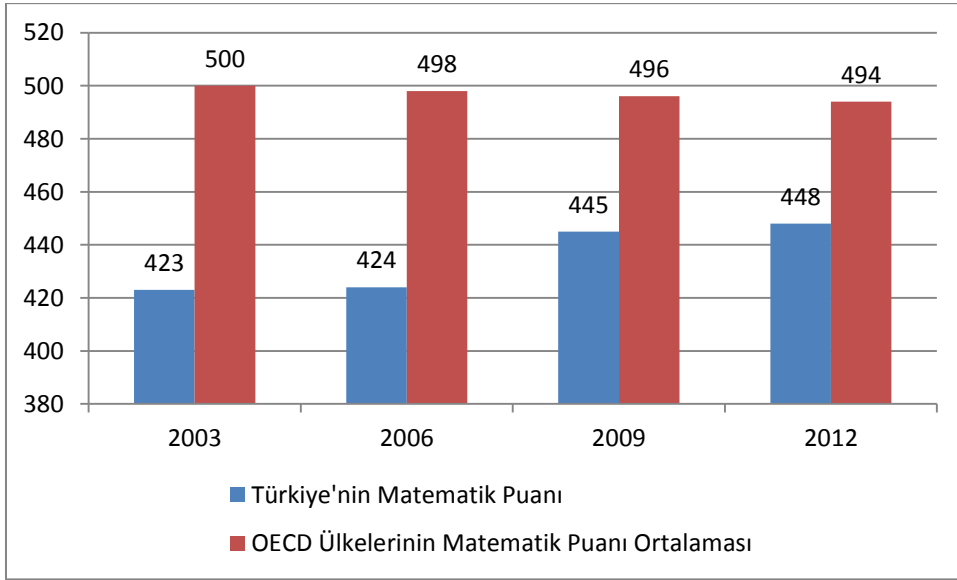
Eğitim politikalarının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini Türkiye'nin son yıllarda uyguladığı politikalardan da izlemek mümkündür. OECD'nin geliştirmiş olduğu PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin başarı seviyesi oldukça gerilerdedir. Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011: 7-8)'nin araştırması Türkiye'de eğitimi geliştirmeye yönelik olarak son yıllarda uygulanan politikaların PISA sonuçları bakımından Türkiye'nin başarısına yüksek seviyelerde olmasa bile olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Bir öğrencinin ve devamında eğitim sisteminin başarısını ancak diğer öğrencilerin ve eğitim sistemlerinin başarısı ile kıyaslayarak değerlendirmek mümkündür. Türkiye'de öğrencilerin dersleri ile ilgili başarılarını ölçmek için bir çok yöntem vardır. Ancak bu başarıyı başka ülkelerin öğrencileri ile kıyaslayarak ölçmek hem öğrencilerin başarısını hem eğitim sisteminin genel başarısını değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Bu nedenle çalışmanın bu alt başlığında Türk öğrencilerin 2003, 2006, 2009 ve 2012 yılında katıldıkları PISA sınavlarında elde ettikleri başarı puanları branşlar bazında OECD ülkelerinin ortalaması ile karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



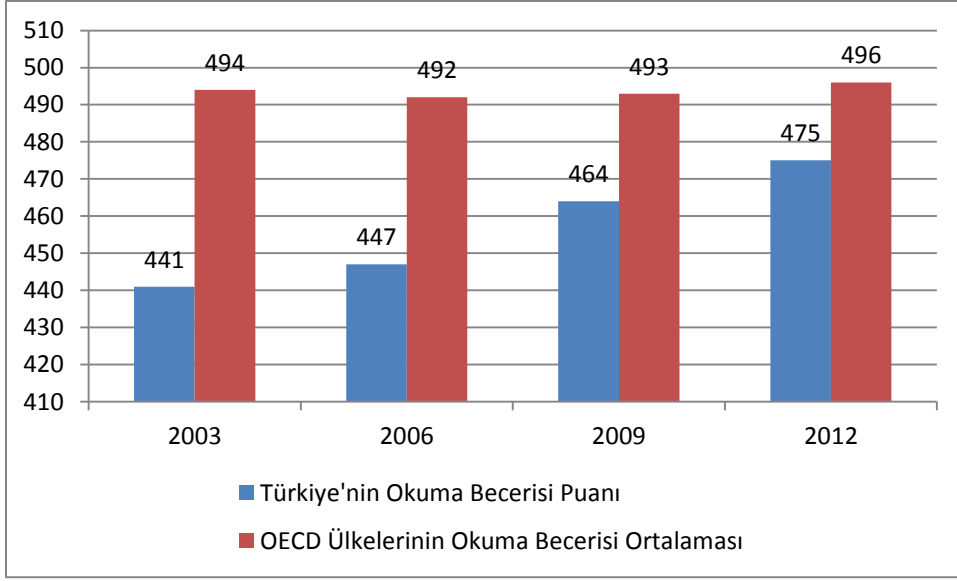
**Grafik 2.1 Türkiye'nin PISA Sınavlarında Elde Ettiği Puanlar**

**Kaynak:** Anıl, Özkan ve Demir, 2015: 18'den yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



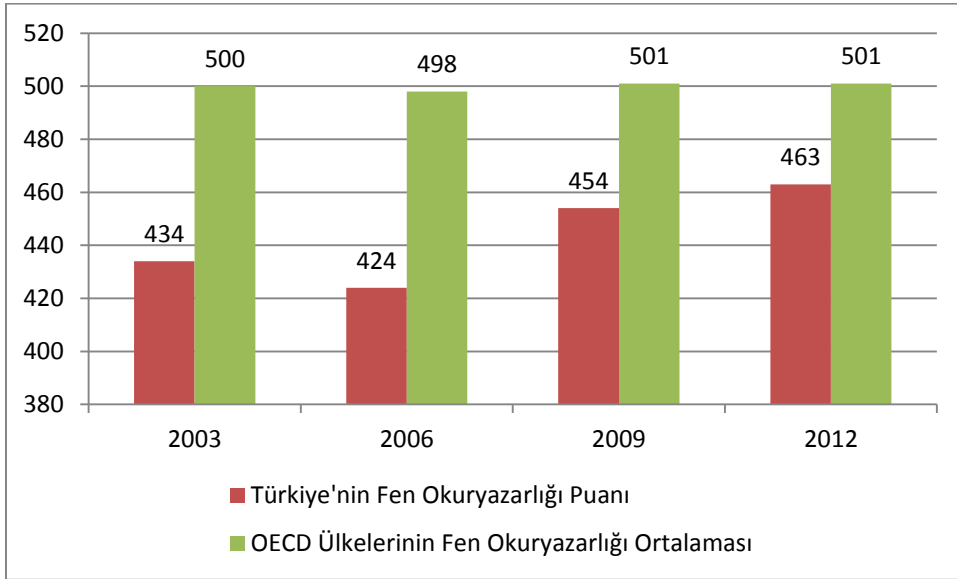
**Grafik 2.2 Türkiye'nin PISA Sınavlarındaki Matematik Başarısı**

**Kaynak:** Anıl, Özkan ve Demir, 2015: 18'den yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



**Grafik 2.3 Türkiye'nin PISA Sınavlarındaki Okuma Becerisi Başarısı**

**Kaynak:** Anıl, Özkan ve Demir, 2015: 18'den yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



**Grafik 2.4 Türkiye'nin PISA Sınavlarındaki Fen Okuryazarlığı Başarısı**

**Kaynak:** Anıl, Özkan ve Demir, 2015: 18'den yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



### 2.11.2. Türkiye’de İlköğretimden Lise Eğitime Geçiş Sistemi

Türkiye’de nüfusun artması ve üniversite eğitime olan talebin yükselmesi ile birlikte 1990’lı yıllardan itibaren lise eğitiminin önemi artmış ve bu talebe bağlı olarak da liselerde sınavla öğrenci alma uygulaması yaygınlaşmıştır. 2010 yılından itibaren yapılan bazı düzenlemeler ile birlikte lise öğrenimine başlamak tamamen sınavla geçişe bağlı hale gelmeye başlamıştır. Bu düzenlemelerden birincisi 2010 yılında Türkiye’deki lise eğitiminin en yaygın kurumu olan Genel Lise olarak adlandırılan eğitim öğretim kurumlarının tamamının Anadolu Lisesi olarak tanımlanan ve sınavla öğrenci alan lise türüne dönüştürülmesidir. İkinci adım ise liselere geçişi sağlayan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulamasının kaldırılmasıdır. SBS’nin 2013 yılında son defa uygulanması ile birlikte lise eğitime geçişte yeni bir sisteme geçiş yapılmıştır. Lise eğitime geçişle ilgili köklü değişikliklere yol açan üçüncü uygulama ise temel eğitiminin zorunlu eğitim adıyla 4+4+4 şeklinde 12 yıl olarak düzenlenmesidir (Gür, Çelik ve Baş, 2013: 4). Bu düzenleme ile birlikte ilkokul ve ortaokul seviyesindeki eğitimlerin ikisi birleştirilmiş ve temel eğitim olarak adlandırılmıştır.

Osmanlı’dan Cumhuriyet’in ilk dönemlerine ve daha günümüze kadar Türk eğitim sistemi içerisinde bazı liselerin nitelikli öğrencileri bir araya getirmek için sınavla öğrenci aldığı görülmektedir. İlk olarak 1955 yılında birkaç ilde kurulan Anadolu Lisesi (o dönemlerde Anadolu Koleji) daha sonra ilki 1964’te Ankara’da ikincisi ise 1982’de İstanbul’da kurulup 1990’larda yaygınlaşan Fen Lisesi olarak bilinen liseler sınavla öğrenci alma uygulamasının en yaygın örnekleridir. Bu okullar dönemin en iyi eğitim veren okulları olduğu için bu okullara giriş sınavlarının önemi zamanla artmıştır. Fen liselerinin elde ettiği başarıdan hareketle Fen Lisesi modelinde ilki 2003 yılında faaliyete geçen sosyal bilimler liseleri ile birlikte lise eğitime geçişte sınavların önemi daha da artmıştır. Sistemdeki bu değişikliklere bağlı olarak 1990’larda sınavla giriş yapılan Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri’nde okuyan öğrenci sayısı toplam öğrenciler içerisinde % 2 gibi düşük bir orana sahip iken bu oran 2010 yılına gelindiğinde % 19,7’ye yükselmiştir. Genel liselerin Anadolu Lisesi’ne dönüştürme işlemi tamamlandıkça da bu oran yükselmiştir. Sınavla öğrenci alan bütün lise türleri hesaba katıldığında 2012 yılı itibarıyla liseye başlayan öğrencilerin % 36’sının sınavla lise eğitime başladığı görülmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 5-7).

Türkiye’de ortaöğretime başlamak, geçmişte sınavla öğrenci alan ve çoğu özel nitelikli denilebilecek türden olan liseleri hesaba katmadığımızda 2000’li yıllarda yaygın bir rekabet

alanı haline gelmiştir<sup>3</sup>. Özellikle genel liselerin Anadolu Lisesi'ne dönüştürülmesi ile birlikte orta eğitim kurumlarının çok önemli bir kısmı sınavla öğrenci alan kurumlara dönüştürülmüştür. Rekabetin artması ve sınavların bir gereklilik haline gelmesiyle birlikte merkezi sınav uygulamaları yaygınlaşmıştır. Son on yıllık dönemde dört ana sınav sisteminin uygulandığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'dir. OKS ilk olarak LGS'nin 2004'te kaldırılmasının ardından 2005 yılında uygulanmış ve farklı merkezlerce uygulanan sınavlar tek merkezden yapılır hale getirilmiştir. SBS'ler ilk olarak OKS'nin 2007 yılında kaldırılması ile 2008 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Başlangıçta SBS'ler ilköğretim 6., 7. Ve 8. Sınıflara uygulanmış ve üç yıl boyunca alınan sınav puanları sırayla % 25, %35 ve % 40 olarak ağırlıklandırılmıştır. Sistemde SBS puanlarının liseye girişte toplamın % 70'si kadar etkili olması planlanmış geriye kalan puanlar ise başka başarı ölçütleriyle tamamlanmıştır. Bu değişimlerin olduğu dönem boyunca Milli Eğitim politikaları sürekli tartışma konusu olmuş bunun yanında sık denebilecek şekilde Milli Eğitim Bakanı Değişimleri yaşanmıştır. Liselere öğrenci alma sisteminde ağırlı puanlamaya dayalı SBS sisteminde revizyona gidilmiş, SBS'lerin % 70 olan ağırlıklı etkisi azaltılırken 2011 yılından itibaren de SBS genel bir sınav halini almış 2013 yılında da uygulamadan tamamen kaldırılmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 7-11).

SBS'nin uygulamadan kaldırılması ile birlikte 2014 yılından itibaren Temel Eğitimden Orta Eğitime Geçiş Sistemi (TEOG) uygulamasına geçilmiştir. TEOG ile birlikte çeşitli yenilikler yapılmış ve 8. Sınıfta girilecek merkezi ortak bir sınav ile ortaöğretime geçiş yapılacaktır. Sistemde öğrenci başarıları aşağıdaki şekilde hesaplanacak ve elde edilen başarı puanına göre puanına uygun ortaöğretim kurumuna yerleştirilecektir (MEB, [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB\\_SSS\\_20\\_09\\_2013.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf));

Ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan, 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının %30'u ile 8. sınıfta uygulanan merkezi ortak sınav puanlarının %70'inden oluşacaktır. 6 ve 7.sınıflarda bütün derslerin notları öğretmen tarafından verilecektir. 8.sınıfta, 6 temel dersten 3 yazılısı olanların 2.'si, 2 yazılısı olanların 1.'si merkezi yazılı olarak yapılacaktır. Geri kalan derslerin yazılılarının tamamı öğretmen tarafından yapılacaktır. Başarı puanı hesaplanırken bütün derslere ait yazılıların ve

---

<sup>3</sup> Bu liseler en başta Fen Lisesi, Anadolu Lisesi türündeki liseler, Galatasaray Lisesi gibi köklü bir geleneğin devamı olan az sayıdaki liseler, bazı kamu görevlerine personel yetiştirmek için sınırlı sayıda açılmış olan Adalet Lisesi, Tapu Kadastro Lisesi, Meteoroloji Lisesi gibi kamu kurumlarına personel yetiştiren liseler ve benzerleridir.

performans değerlendirmelerinin ortalaması alınarak öğrencinin o derse ait başarı notu belirlenecektir. 6, 7 ve 8.sınıfların yılsonu başarı puanı 300 üzerinden merkezi ortak sınavların puanı 700 üzerinden hesaplanacak, ortaöğretime yerleştirmeye esas puan ise bu ikisinin ortalaması alınarak 500 üzerinden hesaplanacaktır.

Yeni sisteme göre başarı puanının hesaplanmasında öğrencinin son üç yılda elde ettiği başarı puanlarının hepsinin etkisi olacak ve 8. Sınıfta bütün öğrenciler için ortak merkezi bir sınav olacaktır. Bu sınavda öğrenciler 6 temel dersten yazılı sınavına tabi tutulacaklardır. Öğrencilerin merkezi sınava tabi tutulacağı temel dersler ise Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinden oluşmaktadır (MEB, /www.meb.gov.tr).

Türk öğrencilerin PISA sınavlarındaki başarısının öğrencinin okuduğu lise türüne göre kayda değer bir şekilde farklılaştığı görölmektedir. 2003-2009 okuma skorlarına bakıldığı zaman özellikle Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi kategorisindeki lise öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre çok daha başarılıdırlar. Bu okulların öğrencilerinin aldığı puan ile meslek liseleri öğrencilerinin aldığı puanlar arasında yaklaşık olarak 150 puan fark vardır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 12). Bu da Türkiye'deki okullarda verilen lise eğitiminin öğrenci başarısı açısından ileri derecede farklılaştığına işaret etmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın yöntemi, tarama yöntemi olup araştırmada betimsel istatistiki analiz kullanılmıştır. Bu yöntemde tamamını incelemenin mümkün olmadığı bir evrende incelenmesi mümkün olan bir örneklem belirlenir ve bu örneklem üzerinde gözlem yapılarak veriler toplanarak bireylerin veya nesnelerin özellikleri betimlenir (Büyüköztürk, 2002) .

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü görev alanında faaliyet gösteren ilköğretim okullarında tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarının TEOG Sınavlarına giren öğrencilerini ve bu öğrencilere fen ve teknoloji derslerini veren öğretmenleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada öncelikle ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik olarak 32 soruluk anket formu hazırlanmış, öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplardan elde edilen verilerle öğretmenlerin öğrencilere yönelik özerklik tutumları ölçülmüştür. Daha sonra ise öğretmenlerin ölçülen özerklik tutumlarının öğrencilerin fen ve teknoloji başarıları ile ilişkisi analiz edilmiştir.

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Antalya İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü görev alanında, fen ve teknoloji dersi alan ilköğretim öğrencileri ile bu öğrencilerin öğretmenleridir. Araştırmanın örnekleme, Antalya İli Alanya İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarıdır. Anketler bu okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmış ve öğretmenlerin özerklik tutumları ile bu okulların TEOG sınavlarındaki başarısının ilişkisi incelenmiştir.

#### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların görev yaptıkları okul, katılımcının branşı, cinsiyeti, yaşı ve mesleki kıdem gibi değişkenlere yönelik sorunlar vardır. Anketin ikinci

bölümünde öğretmenlerin özerklik desteği konusundaki tutumlarını ölçmeye yönelik sorular vardır. Anketin ikinci bölümü toplam 32 sorudan oluşmaktadır. Anketlerle elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Programı'nda analiz edilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket, Deci, Connell ve Ryan (1989) tarafından geliştirilmiş olan Problems at School isimli ankettir. Anket self determinasyon teorisi bağlamında öğretmenlerin tutumlarını ölçmeye yönelik olarak literatürde daha önce kullanılmış ve geçerlik güvenilirliği test edilmiş bir ankettir. Anketler araştırmacı tarafından katılımcılara elden veya elektronik posta yoluyla ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Anket, dört alt boyuttan oluşmaktadır ve puanlama ölçeği bu dört alt boyuta ayırarak yapılmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla Yüksek Düzeyde Kontrol Edici (YK), Orta Düzeyde Kontrol Edici (OK), Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici (OÖ) ve Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici (YÖ) şeklindedir.

Yüksek Düzeyde Kontrol Edici, YK (Self Determinasyona en çok zararı veren) Maddeler: Öğretmen öğrencinin fikrini, düşüncesini sormadan (onun çözüm yöntemine katılımına olanak tanımadan) çözümü tarif eder ve çözümün bildirdiği yöntemle sağlandığından emin olmak için ödül veya ceza gibi dışsal yaptırımlar ortaya koyar.

Orta Düzeyde Kontrol Edici, OK(Self Determinasyona orta derecede zarar veren) Maddeler: Öğretmen öğrencisine problemle başa çıkmak için ne yapması gerektiğini söyler.

Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici, OÖ (Self Determinasyonu güçlendiren) Maddeler: Öğretmen öğrencisini sorun yaşamayan diğer arkadaşlarını gözlemleyerek probleme çözüm yolu bulması konusunda teşvik eder.

Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici, YÖ (Self Determinasyonu en çok güçlendiren) Maddeler: Öğretmen öğrencisini dinler, onun duygu ve düşüncelerini onaylar, gerekli ise geri bildirim sağlar ve öğrencinin problemle nasıl başa çıkacağına kendisi karar vermesi konusunda cesaretlendirir.

Ankette yer alan soruların alt boyutlara göre dağılımı aşağıdaki şekildedir;

YK: 3, 8, 9, 16, 17, 22, 27, 32. maddeler

OK: 1, 6, 12, 14, 19, 24, 25, 30. maddeler

OÖ: 4, 7, 10, 15, 20, 21, 26, 31. maddeler

YÖ: 2, 5, 11, 13, 18, 23, 28, 29. maddeler

Daha sonra 7 üzerinden puanlanan 8 maddeden oluşan her bir alt anket (faktör, boyut) için ortalama bir değer bulunur. Bu durumda ortalama 1 ile 7 arasında bir değere denk gelecektir. Sekiz maddeli her bir alt anket (faktör, boyut) için alınabilecek en düşük değer (8\*1) sekiz, en yüksek değer ise (8\*7) elli altı olacaktır.

Yukarıdaki şekliyle öğretmenler için her bir alt ölçeği ayrı ayrı değerlendirmek mümkün olduğu gibi bu dört alt anket, öğretmenin kontrole karşı özerklik destekleyici oryantasyonunu tespit etmek amacıyla tek değişken haline de getirilebilmektedir. Deci, Connell ve Ryan, 1989) ifade ettiği şekliyle, bunun için Yüksek Düzeyde Kontrol (YK) alt ölçeğinin ortalaması -2 (eksi iki), Orta Düzeyde Kontrol (OK) alt ölçeğinin ortalaması -1 (eksi bir), Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici (OÖ) alt ölçeğinin ortalaması +1 (artı bir) ve Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici (YÖ) alt ölçeğinin ortalamasını +2 (artı iki) ile ağırlıklandırılır (çarpılır) ve çıkan sonuçlar toplanır. Sonuç öğretmenin tutumunu ortaya koymaktadır ve yüksek puan (artı puanlar, pozitif sayılar) daha fazla özerklik destekleyici tutumu, düşük puan (eksi puanlar, negatif sayılar) daha fazla kontrolcü tutumu ifade etmektedir. YK ve OK değerlerinin her birine en yüksek puan olan 7, OÖ ve YÖ değerlerinin her birine en düşük puan olan 1 verilirse anketten alınabilecek en düşük puan  $(-112 -56 +8 + 16) = -144$  (eksi yüz kırk dört) olur. Eğer YK ve OK değerlerinin her biri 1, OÖ ve YÖ değerlerinin her biri 7 olursa anketten alınabilecek en yüksek puan  $(-16 -8 +56 +112) = +144$  (artı yüz kırk dört) olur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmacı tarafından oluşturulan soru formu ile elde edilen demografik bilgiler ile anket ile araştırma amacına yönelik bulgular bu bölümde verilmiştir.

#### 4.1. Güvenirlik Analizi

Çalışmanın güvenilirliğinin ölçülmesi amacıyla Cronbah Alfa katsayısı elde edilmiştir. Cronbach Alfa modeli, ankette yer alan k sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir anketteki k sorunun varyansları toplamının genel varyansa ortalaması ile elde edilir. Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır:

- $0.00 < \alpha < 0.40$  ise anket güvenilir değildir,
- $0.40 < \alpha < 0.60$  ise anketin güvenilirliği düşüktür,
- $0.60 < \alpha < 0.80$  ise anket oldukça güvenilirdir,
- $0.80 < \alpha < 1.00$  ise anket yüksek derecede güvenilir bir ankettir

**Tablo 4.1. Chronbach's Alfa Katsayısı**

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,867	32

32 maddeden oluşan ölçeğin genel güvenirlilik düzeyi % 86,7'dir.

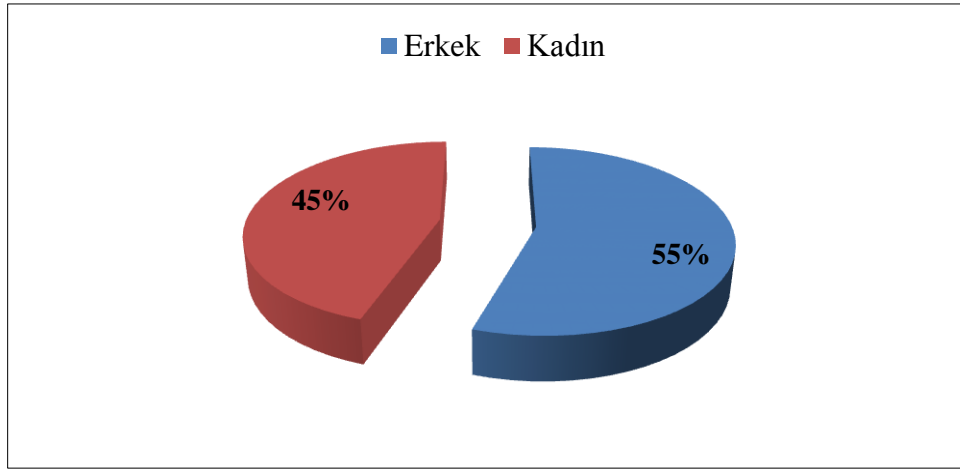
#### 4.2. Katılımcıların Demografik Bilgilerin Dağılımı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

		n	%
Cinsiyet	Erkek	27	55,1
	Kadın	22	44,9
	Total	49	100,0
Meslek Yılı	1-5 Yıl	11	22,4
	5-10 Yıl	15	30,6
	10-15 Yıl	4	8,2
	15-20 Yıl	8	16,3
	20 Yıl ve üzeri	11	22,4
	Total	49	100,0
Yaş Grupları	25-35	26	53,1
	35-45	13	26,5
	46 ve üzeri	10	20,4
	Total	49	100,0

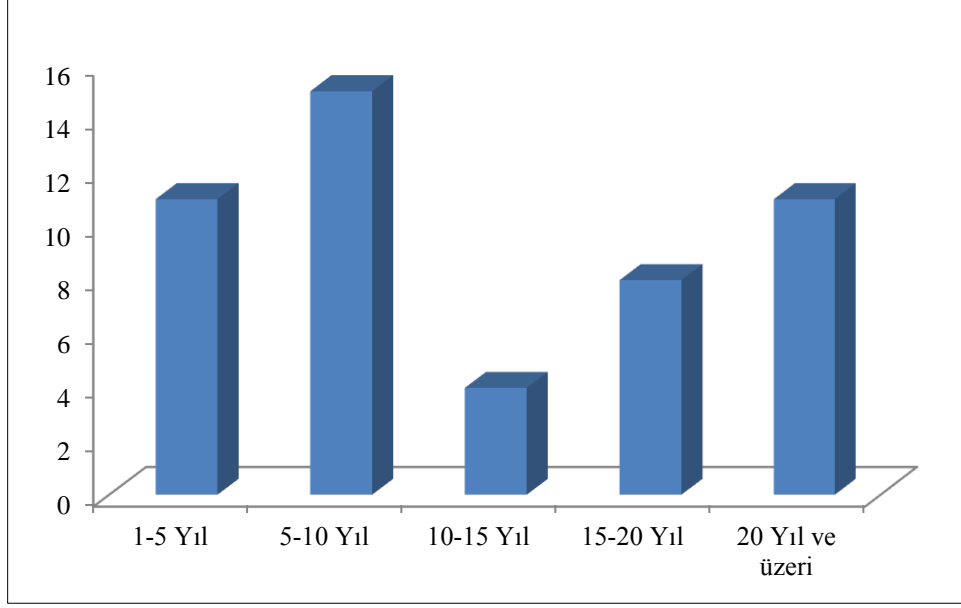
Bu sonuçlara göre; katılımcıların %55'i erkek, %45'i ise kadındır.



**Grafik 4.1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı**

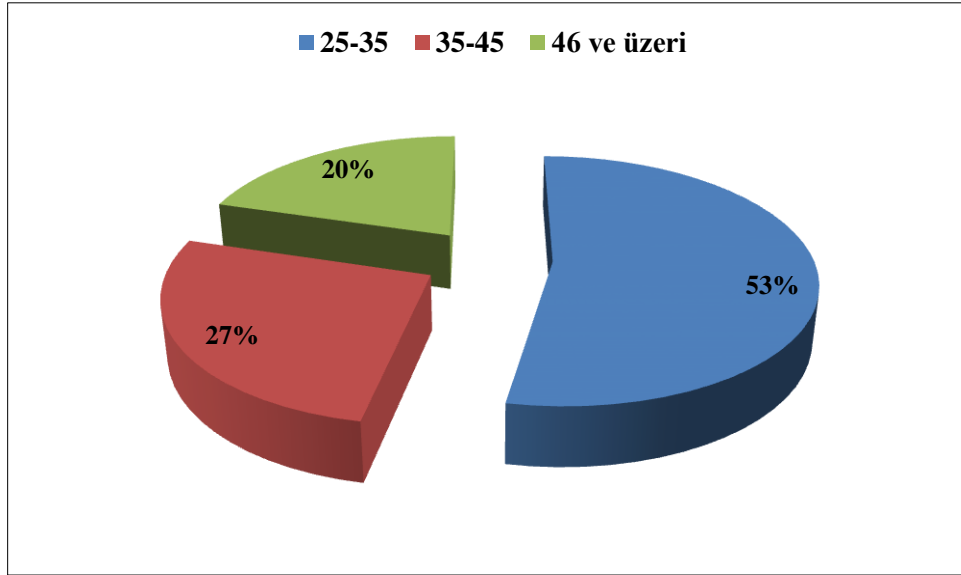
Katılımcıların meslek yıllarının dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanların oranı %22,4; 5-10 yıl kıdeme sahip olanların oranı %30,6 olup 10-15 yıl kıdeme sahip olanların oranı %8,2'dir. 15-20 yıl arası kıdeme sahip olanların oranı %16,3 iken 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların oranı %22,4'tür.





**Grafik 4.2 Katılımcıların Çalışma Yılına Göre Dağılımı**

Katılımcıların yaş gruplarının dağılımı incelendiğinde ise; 25-35 yaş grubu kişilerin oranı %53,1; 35-45 yaş grubu kişilerin oranı %26,5 iken, 46 ve üzeri yaş kişilerin oranı %20,4'tür.



**Grafik 4.3 Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı**

#### 4.3. Anket Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

Öğretmenlerin okul/sınıf problemleri öğrenci tutum ölçeği maddelerine verilen cevapların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Uygun ve tamamen uygun

maddelerinin en çok beraber işaretlendiği ifadeler incelendiğinde en çok işaretlenen 4 madde aşağıdaki gibidir;

- Beyaz Zambaklar grubuna yeni deney düzenekleri kurabilmek için farklı yöntemler uygulamaları konusunda yardımcı olmak (%73,4)
- Diğer arkadaşlarla olan ilişkilerini konuşmak üzere Begüm'ü davet etmek ve hazır olduğunda küçük adımlar atmasını desteklemek (%67,3)
- Hırsızlığın sonuçları ve bunun diğer çocuklarla olan ilişkisinde ne anlama geldiği hakkında Arda ile konuşmak (67,3).
- Kendi iyiliği için bu dersleri/bilgileri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu ve ödevlerini tam olarak yapmasının önemi üzerine onu etkilemek (%65,3).

**Tablo 4.3. Katılımcıların Sorulara Verdiği Cevapların Yüzde Dağılımı**

	Hiç uygun değil		Uygun değil		Biraz uygun değil		Ne uygun ne uygun değil		Biraz uygun		Uygun		Tamamen uygun	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kendi iyiliği için bu dersleri/bilgileri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu ve ödevlerini tam olarak yapmasının önemi üzerine onu etkilemek.	0	0,0%	3	6,1%	4	8,2%	4	8,2%	6	12,2%	11	22,4%	21	42,9%
Bütün ödevlerini şimdi bitirmek zorunda olmadığını isterse, İlgisizliğinin nedeni anlamak konusunda ona yardımcı olabileceğini söylemek.	0	0,0%	0	0,0%	2	4,1%	9	18,4%	10	20,4%	13	26,5%	15	30,6%
Ödevler bitene kadar okulda kalmasını sağlamak/söylemek.	17	34,7%	12	24,5%	4	8,2%	10	20,4%	3	6,1%	2	4,1%	1	2,0%
Dönem içinde arkadaşlarının ve kendisinin yaptığı ödevleri karşılaştırmasına izin vermek ,diğer arkadaşlarını yakalaması için onu cesaretlendirmek.	3	6,1%	6	12,2%	7	14,3%	6	12,2%	6	12,2%	11	22,4%	10	20,4%
Şu anda Selin'inharçlığını arttıracığını, iyileşmenin devam etmesi halinde harçlığını arttırmaya devam edeceklerini söylemek.	16	32,7%	6	12,2%	3	6,1%	7	14,3%	8	16,3%	5	10,2%	4	8,2%
Sınıftaki diğer çocuklar kadar iyi olduğunu ona söylemek.	2	4,1%	5	10,2%	8	16,3%	8	16,3%	10	20,4%	7	14,3%	9	18,4%
Ders notlarının iyi olduğunu ona söylemek, evde ve okulda bağımsızlığının arttığının farkında olduklarını bilmesini sağlamak.	2	4,1%	2	4,1%	1	2,0%	8	16,3%	11	22,4%	18	36,7%	7	14,3%
Ders notlarının daha iyi olması için çalışmaya devam etmek zorunda olduğunu vurgulamak.	0	0,0%	4	8,2%	7	14,3%	6	12,2%	8	16,3%	11	22,4%	13	26,5%
Okuldaki ve diğer alanlardaki başarısını düşünerek kendini kontrol edebilmenin önemli olduğunu vurgulamak.	3	6,1%	1	2,0%	2	4,1%	4	8,2%	10	20,4%	16	32,7%	13	26,5%
Onu, özel donanımlı ve ihtiyacı olan bütün ödül yönlendirmelerin olduğu özel bir sınıfa koymak.	4	8,2%	10	20,4%	7	14,3%	8	16,3%	6	12,2%	7	14,3%	7	14,3%
Diğer çocukların farklı durumlarda nasıl davrandığını görmesini sağlamak ve onlar gibi aynı şeyleri yaptığında onu övmek.	1	2,0%	7	14,3%	2	4,1%	6	12,2%	9	18,4%	8	16,3%	16	32,7%
Dünder'in ihtiyacı olan ilgiyi yeterince alamadığını düşünüyorsunuz. Ona karşı daha duyarlı olmaya çalışmak.	1	2,0%	0	0,0%	2	4,1%	8	16,3%	12	24,5%	11	22,4%	15	30,6%
Durumu ele almak/kurtarmak için nasıl bir planının olduğunu sormak	0	0,0%	1	2,0%	3	6,1%	3	6,1%	12	24,5%	13	26,5%	17	34,7%
Ertesi günkü oyuna katılmama kararı verirse , ünite değerlendirme sınavı eksiklerini yetiştirebileceğini söylemek.	5	10,2%	7	14,3%	7	14,3%	9	18,4%	7	14,3%	8	16,3%	6	12,2%
Diğer öğrencilerinde aynı durumda olup olmadığını araştırıp, en az diğerleri kadar hazırlık yapması gerektiğini teklif etmek.	6	12,2%	6	12,2%	3	6,1%	7	14,3%	10	20,4%	9	18,4%	8	16,3%
Ders çalışması için yarın ki oyuna gitmesini engellemek ı, futbolun okul derslerini olumsuz etkilediğini söylemek.	21	42,9%	13	26,5%	7	14,3%	2	4,1%	4	8,2%	2	4,1%	0	0,0%

	Hiç uygun değil		Uygun değil		Biraz uygun değil		Ne uygun ne uygun değil		Biraz uygun		Uygun		Tamamen uygun	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Düzenli olarak deney düzeneği kurma çalışmaları yaptıklarında,diğer gruplar kadar iyi olabilecekleri konusunda onları motive etmek.	1	2,0%	3	6,1%	1	2,0%	2	4,1%	10	20,4%	14	28,6%	18	36,7%
Beyaz zambaklar grubuna daha fazla çalışma yaptırmak , gelişimleri için özel ayrıcalıklar tanımak.	0	0,0%	5	10,2%	3	6,1%	5	10,2%	15	30,6%	16	32,7%	5	10,2%
Her çocuğa bir deney düzeneği şeması vermek ve iyi bir şemaya sahip olmanın, düzeneği doğru kurabilmek için ne kadar önemli olduğunu vurgulamak.	1	2,0%	0	0,0%	2	4,1%	4	8,2%	11	22,4%	19	38,8%	12	24,5%
Beyaz Zambaklar grubuna yeni deney düzenekleri kurabilmek için farklı yöntemler uygulamaları konusunda yardımcı olmak.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	8,2%	9	18,4%	13	26,5%	23	46,9%
Begüm'ü etkileşime teşvik etmek, yaptığı her sosyal girişim için onu övmek.	0	0,0%	1	2,0%	4	8,2%	4	8,2%	14	28,6%	11	22,4%	15	30,6%
Begüm'le konuşmak ve ona arkadaş edinmenin onu daha mutlu edeceğini vurgulamak.	2	4,1%	4	8,2%	2	4,1%	5	10,2%	8	16,3%	13	26,5%	15	30,6%
Diğer arkadaşlarla olan ilişkilerini konuşmak üzere Begüm'ü davet etmek ve hazır olduğunda küçük adımlar atmasını desteklemek.	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	5	10,2%	10	20,4%	13	26,5%	20	40,8%
Begüm'ü, diğer çocukların birbirleriyle nasıl ilişki kurup kaynaştıklarını gözlemlemek için desteklemek.	0	0,0%	1	2,0%	3	6,1%	6	12,2%	9	18,4%	16	32,7%	14	28,6%
Hırsızlığın sonuçları ve bunun diğer çocuklarla olan ilişkisinde ne anlama geldiği hakkında Arda ile konuşmak.	0	0,0%	1	2,0%	2	4,1%	5	10,2%	8	16,3%	11	22,4%	22	44,9%
Arda ile annesinin ona olan güveni hakkında konuşmak , niçin bu olaya teşebbüs ettiğini anlamak için gayret sarfettiğinizi söylemek.	0	0,0%	0	0,0%	2	4,1%	5	10,2%	11	22,4%	15	30,6%	16	32,7%
Arda'yı iyi bir şekilde azarlamak ve hırsızlığın tolere edilemeyeceğini ve bunu öğrenmesi gerektiğini söylemek.	21	42,9%	9	18,4%	2	4,1%	6	12,2%	4	8,2%	4	8,2%	3	6,1%
Hırsızlığın yanlış olduğunu vurgulamak, öğretmeninden özür dilemesi gerektiğini ve bir daha yapmaması için söz vermesi gerektiğini söylemek.	3	6,1%	4	8,2%	8	16,3%	5	10,2%	10	20,4%	9	18,4%	10	20,4%
Ders notları/ karnesi hakkında konuşması ve bu notların ne anlama geldiğini ifade etmesi konusunda cesaretlendirmek.	0	0,0%	2	4,1%	1	2,0%	6	12,2%	10	20,4%	19	38,8%	11	22,4%
Onunla ders notları/karnesinin ayrıntıları üzerinde durmak ve sınıfta nerede olduğuna işaret etmek.	1	2,0%	9	18,4%	6	12,2%	5	10,2%	7	14,3%	13	26,5%	8	16,3%
Daha iyi yapması gerektiğini ve bu notlarla asla üniversiteye gidemeyeceğini vurgulamak.	15	30,6%	10	20,4%	4	8,2%	10	20,4%	4	8,2%	3	6,1%	3	6,1%
Önümüzdeki ilk karnede alacağı her 100/5 notu için 10 tl ve 70/4 notu için 5 tl vereceğini teklif etmek.	15	30,6%	9	18,4%	6	12,2%	8	16,3%	5	10,2%	4	8,2%	2	4,1%

Uygun ve tamamen uygun maddelerinin en az işaretlendiği 4 madde ise aşağıdaki gibidir;

- Daha iyi yapması gerektiğini ve bu notlarla asla üniversiteye gidemeyeceğini vurgulamak (%12,2),
- Önümüzdeki ilk karnede alacağı her 100/5 notu için 10 TL ve 70/4 notu için 5 TL vereceğini teklif etmek (%12,2),
- Ödevler bitene kadar okulda kalmasını sağlamak/söylemek (%6,1)
- Ders çalışması için yarın ki oyuna gitmesini engellemek, futbolun okul derslerini olumsuz etkilediğini söylemek (%4,08)

#### 4.4. Katılımcıların Ölçeğin Alt Boyutlarına Verdikleri Puanlar

Öğretmenler için okul/sınıf problemleri öğrenci tutum ölçeğinin alt boyutlara göre maddelere verilen puan ortalamaları ve standart sapmaları ile anket alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.4. Anket Alt Boyutlarına İlişkin Verilen Puan İstatistikleri**

<b>Yüksek Düzeyde Kontrol Edici (A.O.= 3,99)</b>	<b>N</b>	<b>A.O</b>	<b>S.S</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Ödevler bitene kadar okulda kalmasını sağlamak/söylemek.	49	2,59	1,63	0,898
Ders notlarının daha iyi olması için çalışmaya devam etmek zorunda olduğunu vurgulamak.	49	5,10	1,66	
Okuldaki ve diğer alanlardaki başarısını düşünerek kendini kontrol edebilmenin önemli olduğunu vurgulamak.	49	5,39	1,64	
Ders çalışması için yarın ki oyuna gitmesini engellemek 1, futbolun okul derslerini olumsuz etkilediğini söylemek.	49	2,20	1,46	
Düzenli olarak deney düzeneği kurma çalışmaları yaptıklarında, diğer gruplar kadar iyi olabilecekleri konusunda onları motive etmek.	49	5,67	1,53	
Begüm'le konuşmak ve ona arkadaş edinmenin onu daha mutlu edeceğini vurgulamak.	49	5,29	1,77	
Arda'yı iyi bir şekilde azarlamak ve hırsızlığın tolere edilemeyeceğini ve bunu öğrenmesi gerektiğini söylemek.	49	2,73	2,02	
Önümüzdeki ilk karnede alacağı her 100/5 notu için 10 tl ve 70/4 notu için 5 tl vereceğini teklif etmek.	49	2,98	1,85	

<b>Orta Düzeyde Kontrol Edici (A.O. = 5,19)</b>	<b>N</b>	<b>A.O</b>	<b>S.S</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Kendi iyiliği için bu dersleri/bilgileri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu ve ödevlerini tam olarak yapmasının önemi üzerine onu etkilemek.	49	5,65	1,588	0,791
Sınıftaki diğer çocuklar kadar iyi olduğunu ona söylemek.	49	4,55	1,77	
Dünder'in ihtiyacı olan ilgiyi yeterince alamadığını düşünüyorsunuz. Ona karşı daha duyarlı olmaya çalışmak.	49	5,51	1,37	
Ertesi günkü oyuna katılmama kararı verirse, ünite değerlendirme sınavı eksiklerini yetiştirebileceğini söylemek.	49	4,10	1,90	
Her çocuğa bir deney düzenek şeması vermek ve iyi bir şemaya sahip olmanın, düzeneği doğru kurabilmek için ne kadar önemli olduğunu vurgulamak.	49	5,63	1,25	
Begüm'ü, diğer çocukların birbirleriyle nasıl ilişki kurup kaynaştıklarını gözlemlemek için desteklemek.	49	5,59	1,31	
Hırsızlığın sonuçları ve bunun diğer çocuklarla olan ilişkisinde ne anlama geldiği hakkında Arda ile konuşmak.	49	5,88	1,32	
Onunla ders notları/karnesinin ayrıntıları üzerinde durmak ve sınıfta nerede olduğuna işaret etmek.	49	4,61	1,85	
<b>Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici (A.O. =4,83)</b>	<b>N</b>	<b>A.O</b>	<b>S.S</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Dönem içinde arkadaşlarının ve kendisinin yaptığı ödevleri karşılaştırmasına izin vermek ,diğer arkadaşlarını yakalaması için onu cesaretlendirmek.	49	4,61	1,93	0,851
Ders notlarının iyi olduğunu ona söylemek, evde ve okulda bağımsızlığının arttığının farkında olduklarını bilmesini sağlamak.	49	5,16	1,49	
Onu, özel donanımlı ve ihtiyacı olan bütün ödül yönlendirmelerin olduğu özel bir sınıfa koymak.	49	4,04	1,94	
Diğer öğrencilerinde aynı durumda olup olmadığını araştırıp, en az diğerleri kadar hazırlık yapması gerektiğini teklif etmek.	49	4,39	2,00	
Beyaz Zambaklar grubuna yeni deney düzenekleri kurabilmek için farklı yöntemler uygulamaları konusunda yardımcı olmak.	49	6,12	,99	
Begüm'ü etkileşime teşvik etmek, yaptığı her sosyal girişim için onu övmek.	49	5,53	1,34	
Arda ile annesinin ona olan güveni hakkında konuşmak, niçin bu olaya teşebbüs ettiğini anlamak için gayret sarf ettiğinizi söylemek.	49	5,78	1,14	
Daha iyi yapması gerektiğini ve bu notlarla asla üniversiteye gidemeyeceğini vurgulamak.	49	2,98	1,89	
<b>Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici (A.O. = 5,12)</b>	<b>N</b>	<b>A.O</b>	<b>S.S</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Bütün ödevlerini şimdi bitirmek zorunda olmadığını isterse, İlgisizliğinin nedeni anlamak konusunda ona yardımcı olabileceğini söylemek.	49	5,61	1,22	0,842
Şu anda Selin'inharçlığını arttıracığını, iyileşmenin devam etmesi halinde harçlığını arttırmaya devam edeceklerini söylemek.	49	3,33	2,11	
Diğer çocukların farklı durumlarda nasıl davrandığını görmesini sağlamak ve onlar gibi aynı şeyleri yaptığında onu övmek.	49	5,10	1,85	
Durumu ele almak/kurtarmak için nasıl bir planının olduğunu sormak	49	5,71	1,29	
Beyaz zambaklar grubuna daha fazla çalışma yaptırmak, gelişimleri için özel ayrıcalıklar tanımak.	49	5,00	1,43	
Diğer arkadaşlarla olan ilişkilerini konuşmak üzere Begüm'ü davet etmek ve hazır olduğunda küçük adımlar atmasını desteklemek.	49	5,94	1,11	
Hırsızlığın yanlış olduğunu vurgulamak, öğretmeninden özür dilemesi gerektiğini ve bir daha yapmaması için söz vermesi gerektiğini söylemek.	49	4,67	1,85	
Ders notları/ karnesi hakkında konuşması ve bu notların ne anlama geldiğini ifade etmesi konusunda cesaretlendirmek.	49	5,55	1,26	

Tabloya göre; yüksek düzeyde kontrol edici, orta düzeyde kontrol edici, orta düzeyde özerklik destekleyici, yüksek düzeyde özerklik destekleyici faktörlerinin Chronbah alfa

değerleri 0,842 ve 0,898 arasında değişmekte olup ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi 0,867 olarak hesaplanmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere yüksek düzeyde kontrol edici ortalaması 3,99; orta düzeyde kontrol edici ortalaması 5,19; orta düzeyde özerklik destekleyici ortalaması 4,83 iken yüksek düzeyde özerklik destekleyici ortalaması 5,12'dir.

#### 4.5. Katılımcıların Tutum Puanları

Katılımcıların tercihlerine göre alt anketlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.5. Anket Alt Boyutlarına İlişkin Özet İstatistikler**

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Yüksek Düzeyde Kontrol Edici	49	1,63	6,25	3,99	0,97
Orta Düzeyde Kontrol Edici	49	3,75	7,00	5,19	0,88
Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici	49	3,13	6,50	4,83	0,80
Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici	49	3,25	6,75	5,12	0,76

Buna göre katılım düzeyine göre en yüksek ortalama 5,19 ile Orta Düzeyde Kontrol edici faktörü almıştır. En düşük ortalama ise Yüksek Düzeyde Kontrol Edici faktörü almıştır.

#### 4.6. Değişkenler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Anket ve alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinden önce anket ve alt boyut puanlarının normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre parametrik ya da parametrik olmayan testlerin uygulanacağına karar verilmiştir.

**Tablo 4.6. Anket Alt Boyutları İçin Normallik Testi Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Yüksek Düzeyde Kontrol Edici	,127	49	,056	,959	49	,086
Orta Düzeyde Kontrol Edici	,091	49	,200*	,961	49	,106
Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici	,161	49	,103	,969	49	,229
Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici	,112	49	,169	,967	49	,181

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kolmogrov-Smirnov testi ile Shapiro Wilk testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre alfa değerleri 0,05'den büyük olduğu için verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutu ( $\alpha = 0,056 > 0,05$ ), orta düzeyde kontrol edici ( $\alpha = 0,200 > 0,05$ ), orta düzeyde özerklik destekleyici ( $\alpha = 0,103 > 0,05$ ), yüksek düzeyde özerklik destekleyici ( $\alpha = 0,169 > 0,05$ ) boyutları için parametrik testler uygulanmıştır.

#### 4.7. Anket Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Anket alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.7. Anket Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması**

Cinsiyet			N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Yüksek Kontrol Edici	Düzeyde	Erkek	27	4,41	0,81	0,896	0,045*
		Kadın	22	3,86	1,13		
Orta Kontrol Edici	Düzeyde	Erkek	27	5,10	0,87	-0,786	0,436
		Kadın	22	5,30	0,90		
Orta Özerklik Destekleyici	Düzeyde	Erkek	27	4,84	0,84	0,150	0,881
		Kadın	22	4,81	0,77		
Yüksek Özerklik Destekleyici	Düzeyde	Erkek	27	5,00	0,77	-1,179	0,244
		Kadın	22	5,26	0,73		

**\*p<0,05**

Analiz sonuçlarına göre; Yüksek Düzeyde Kontrol Edici alt boyutu için erkeklerin ortalaması 4,41 iken kadınların ortalaması 3,86'dır. Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmakta olup, erkeklerin ortalaması kadınlardan anlamlı derecede daha fazladır. ( $t = 0,896$ ;  $p = 0,045 < 0,05$ ).

Orta Düzeyde Kontrol Edici alt boyutu için erkeklerin ortalaması 5,10 iken kadınların ortalaması 5,30'dur. Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $t = -0,786$ ;  $p = 0,436 > 0,05$ ).



Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici alt boyutu için erkeklerin ortalaması 4,84 iken kadınların ortalaması 4,81'dir. Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $t= 0,150$ ;  $p=0,881>0,05$ ).

Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici alt boyutu için erkeklerin ortalaması 5,00 iken kadınların ortalaması 5,26'dır. Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $t= -1,179$ ;  $p=0,244>0,05$ ).

#### 4.8. Anket Alt Boyutlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Anket ve alt boyutlarının yaş gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.8. Anket Alt Boyutlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşması**

			N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Yüksek Düzeyde Kontrol Edici	25-35		26	3,71	1,03	3,827	0,029
	35-45		13	4,08	0,63		
	46 ve üzeri		10	4,64	0,87		
	Total		49	4,00	0,97		
Orta Düzeyde Kontrol Edici	25-35		26	5,20	0,95	0,496	0,612
	35-45		13	5,03	0,80		
	46 ve üzeri		10	5,40	0,81		
	Total		49	5,19	0,88		
Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici	25-35		26	4,70	0,83	0,899	0,414
	35-45		13	4,89	0,56		
	46 ve üzeri		10	5,09	1,00		
	Total		49	4,83	0,80		
Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici	25-35		26	5,18	0,73	0,213	0,809
	35-45		13	5,08	0,75		
	46 ve üzeri		10	5,00	0,90		
	Total		49	5,12	0,76		

Yüksek Düzeyde Kontrol Edici alt boyutu için 25-35 yaş grubu ortalaması 3,71; 35-45 yaş grubu ortalaması 4,08; 46 yaş üzeri yaş grubu ortalaması 4,64'tür. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=3,827$ ;  $p=0,029>0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre 46 ve üzeri yaş grubu kişilerin ortalaması diğer iki yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

Orta Düzeyde Kontrol Edici alt boyutu için 25-35 yaş grubu ortalaması 5,20; 35-45 yaş grubu ortalaması 5,03; 46 yaş üzeri yaş grubu ortalaması 5,40'dır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F=0,496$ ;  $p=0,612>0,05$ ).

Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici alt boyutu için 25-35 yaş grubu ortalaması 4,70; 35-45 yaş grubu ortalaması 4,89; 46 yaş üzeri yaş grubu ortalaması 5,09'dur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F=0,899$ ;  $p=0,414>0,05$ ).

Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici alt boyutu için 25-35 yaş grubu ortalaması 5,18; 35-45 yaş grubu ortalaması 5,08; 46 yaş üzeri yaş grubu ortalaması 5'dir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F=0,899$ ;  $p=0,414>0,05$ ).

#### **4.9. Anket Alt Boyutlarının Mesleki Yıla Göre Farklılaşma Durumu**

Anket ve alt boyutlarının meslekteki yıla göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.9. Anket Alt Boyutlarının Meslekte Çalışma Süresine Göre Farklılaşması**

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Yüksek Düzeyde Kontrol Edici	1-5 Yıl	11	3,63	1,38	1,943	0,020
	5-10 Yıl	15	3,73	0,75		
	10-15 Yıl	4	4,13	0,23		
	15-20 Yıl	8	4,13	0,74		
	20 Yıl ve üzeri	11	4,59	0,85		
	Total	49	4,00	0,97		
	Orta Düzeyde Kontrol Edici	1-5 Yıl	11	4,99		
5-10 Yıl		15	5,30	0,98		
10-15 Yıl		4	4,97	0,26		
15-20 Yıl		8	5,16	0,97		
20 Yıl ve üzeri		11	5,35	0,77		
Total		49	5,19	0,88		
Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici		1-5 Yıl	11	4,50	0,83	1,461
	5-10 Yıl	15	4,82	0,84		
	10-15 Yıl	4	4,66	0,36		
	15-20 Yıl	8	4,76	0,82		
	20 Yıl ve üzeri	11	5,29	0,73		
	Total	49	4,83	0,80		
	Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici	1-5 Yıl	11	4,73	0,91	
5-10 Yıl		15	5,43	0,58		
10-15 Yıl		4	5,07	0,33		
15-20 Yıl		8	5,25	0,73		
20 Yıl ve üzeri		11	5,00	0,84		
Total		49	5,12	0,76		

Analiz sonuçlarına göre;

Yüksek Düzeyde Kontrol Edici alt ölçeği için, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 3,63; 5-10 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 3,73 iken 10-15 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 4,13'tür. 15-20 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 4,13 iken 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ortalaması 4,59 dur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ( $F=1,943$ ;  $p=0,020<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 20 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip kişilerin yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutu ortalaması diğer yaş gruplarının ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Orta Düzeyde Kontrol Edici alt ölçeği için, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 4,99; 5-10 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 5,30 iken 10-15 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 4,97'dir. 15-20 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 5,16 iken 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ortalaması 5,35'dir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ( $F=0,344$ ;  $p= 0,846>0,05$ ).

Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici alt ölçeği için, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 4,50; 5-10 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 4,82 iken 10-15 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 4,66'dır. 15-20 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 4,76 iken 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ortalaması 5,29'dur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ( $F=1,461$ ;  $p= 0,230>0,05$ ).

Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici alt ölçeği için, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 4,73; 5-10 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 5,43 iken 10-15 yıl arası kıdeme sahip olanların ortalaması 5,07'dir. 15-20 yıl kıdeme sahip olanların ortalaması 5,25 iken 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ortalaması 5'dir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ( $F=1,545$ ;  $p= 0,206>0,05$ ).

#### **4.10. Alt Boyutlar Arası İlişkiler**

Anket alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.10. Alt Boyutlar Arası İlişkiler İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

		Yüksek Düzeyde Kontrol Edici	Orta Düzeyde Kontrol Edici	Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici	Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici
Yüksek Düzeyde Kontrol Edici	r	1	,572**	,586**	,367**
	p		,000	,000	,010
Orta Düzeyde Kontrol Edici	r	,572**	1	,738**	,721**
	p	,000		,000	,000
Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici	r	,586**	,738**	1	,649**
	p	,000	,000		,000
Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici	r	,367**	,721**	,649**	1
	p	,010	,000	,000	

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre;

Yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutu orta düzeyde kontrol edici alt boyutu ile %57,2 düzeyinde pozitif yönlü, orta düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu ile %58,6 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu ile %36,7 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişkisi bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Orta düzeyde kontrol edici alt boyutu; yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutu ile %57,2 düzeyinde pozitif yönlü, orta düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu ile %73,8 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu ile %72,1 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Orta düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu, yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutu ile %58,6 düzeyinde pozitif yönlü, orta düzeyde kontrol edici alt boyutu ile %73,8 düzeyinde pozitif yönlü, yüksek düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkisi bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Yüksek düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutu ile %36,7 düzeyinde pozitif yönlü, orta düzeyde kontrol edici alt boyutu ile %72,1 düzeyinde pozitif yönlü, orta düzeyde özerklik destekleyici alt boyutu ile %64,9 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır ( $p<0,05$ )

#### 4.11. TEOG Başarı Düzeyi İle Anket Alt Boyutlar Arası İlişki

TEOG başarı düzeyi ile anket alt anketler arası ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

*Tablo 4.11. Başarı düzeyi ile anketler arası ilişkiler*

		<b>Yüksek Düzeyde Kontrol Edici</b>	<b>Orta Düzeyde Kontrol Edici</b>	<b>Orta Düzeyde Özerklik Destekleyici</b>	<b>Yüksek Düzeyde Özerklik Destekleyici</b>
TEOG	r	,235*	-,033	-,039	-,036
	p	,044	,820	,790	,809

Pearson korelasyon analizine göre bir ilişkinin anlamlı olabilmesi için p değerinin ise 0,05'ten küçük olması gerekmektedir. İlişkideki r değerinin işareti ise ilişkinin pozitif ya da negatif yönlü olması ile ilgilidir. Bu iki koşulu aynı anda sağlayan ilişki sadece yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutun olduğu birinci sütunda vardır.

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre; TEOG başarı puanı ile yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutu arasında %23,5 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı düzeyde zayıf bir ilişki bulunurken ( $r=0,235$ ;  $p<0,05$ ), TEOG başarı puanı ile orta düzeyde kontrol edici, orta düzeyde özerklik destekleyici ve yüksek düzeyde özerklik destekleyici alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kontrol edici tutumları ve özerklik destekleyici tutumları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi demografi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre;

- Öğretmenlerin kontrol alt boyutlarındaki tutumları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutunda bayan öğretmenlere göre puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu da erkek öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutunda daha kontrol edici bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Diğer kontrol edici alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemektedir.
- Öğretmenlerin özerklik desteği ile ilgili alt boyutlardaki tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin kontrol edici davranış alt boyutlarındaki tutumları yaşa göre değişmektedir. Elde edilen bulgulara göre 46 ve üstü yaştaki öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici davranışlar alt boyutundaki puanı daha yüksektir. Diğer boyutlarda yaşa göre anlamlı bir farklılaşma yoktur.
- Öğretmenlerin özerklik desteği ile ilgili alt boyutlardaki tutumları yaşa göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin kontrol edici davranışlar bakımından tutumları mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici davranış alt boyutundaki puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmaktadır. Bu durum 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici olmaları ile örtüşen bir özelliğe sahiptir. Diğer alt boyutlarda kıdeme göre bir farklılaşma yoktur.
- Öğretmenlerin özerklik desteği ile ilgili alt boyutlardaki tutumları kıdeme göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin kontrol edici alt boyutlardaki tutumları ile özerklik desteği tutumları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol arttıkça özerklik desteği ile ilişkinin azaldığı

görülmektedir. En yüksek düzeyli ilişki orta düzey kontrol alt boyutu ile orta düzey özerklik destekleyici davranış alt boyutundadır.

- Öğrencilerin akademik başarısı ile öğretmenlerin özerkliğe yönelik tutumları arasında çok güçlü bir ilişki söz konusu değildir. Elde edilen bulgulara göre yüksek düzeyde kontrol edici davranış alt boyutu ile öğrencilerin TEOG başarı puanı arasında % 23,5 seviyesinde pozitif yönlü, anlamlı ancak zayıf bir ilişki vardır. Öğretmenlerin orta düzey kontrol edici, orta düzey özerklik destekleyici ve yüksek düzeyde özerklik destekleyici davranış boyutları ile başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin özerkliğini artıran yaklaşımlar onların eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlarken akademik başarılarına da olumlu etki etmektedir (Söylemez, Sütçü ve Sütçü, 2014: 103). Fakat öğretmenlerin beklenildiği şekilde öğrenci özerkliğinin destekleyici bir tutum içerisinde olmadıkları görülmektedir. Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz (2015: 172)'a göre öğretmenler, öğrencilerin özerkliğini desteklemekten kaçınılmaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenci özerkliğini destekleyici davranışları genellikle orta düzeydedir. Güvenç (2011: 99)'in bulguları da bu durumu destekler niteliktedir.

Bizim araştırmamızda ise öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik destekleyici bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici puan ortalaması 3,99, orta düzeyde kontrol edici puan ortalaması 5,19, orta düzeyde özerklik destekleyici puan ortalaması 4,83 iken yüksek düzeyde özerklik destekleyici puan ortalaması 5,11'dir. Bu da bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik destekleyici bir tutum içerisinde olduklarına işaret etmektedir. Little (1991), Ayrıl vd. (2014: 207), Demirtaş (2010: 1) gibi araştırmalar öğretmenlerin özerklik destekleyici bir tutum içerisinde olmalarının öğrenci başarısına olumlu etki ettiğini belirtmektedirler.

Ancak bizim araştırmamızda özerklik desteği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki zayıf düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici davranış alt boyutu ile öğrencilerin başarısı arasında zayıf düzeyde bir ilişki varken diğer boyutların öğrenci başarısı ile herhangi bir ilişkisi yoktur.



Denizoğlu ve Ekici (2009: 453), öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlilik duygusunun ve inancının zayıf olmasının sınıf içi düzenin oluşturulması ve öğrencilere yönelik yeterli düzeyde davranış sergileme becerisini olumsuz etkileyeceğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu nedenle öğrenci karşısında yetersiz algılanabilecekleri düşüncesini yaratacak davranışlardan kaçınması söz konusu olabilmektedir. Bizim araştırmamızda öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici bir yaklaşım içerisinde olmasının bu kaygı ile ilişkili olması ihtimal dahilindedir.

Öğretmenlerin özerkliğe yönelik tutumları cinsiyet, yaş, kıdem gibi çeşitli demografik faktörlere göre farklılaşabilmektedir. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006: 69-71)'e göre kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin özerkliğe yönelik tutumları farklılaşmaktadır. Yüksek düzeyde kontrol boyutunda bir farklılık görülmezken orta düzeyde kontrol boyutunda kadın öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları ve kontrol etmeye daha yatkın oldukları görülmektedir. Uçgun (2013: 455)'in bulgusu da aynı şekilde olup kadın öğretmenlerin orta düzey kontrol edici boyutta daha yüksek puan aldığını ortaya koymaktadır.

Bizim araştırmamızda kontrol edici ve özerklik destekleyici davranışların alt boyutlarındaki cinsiyete göre farklılaşma orta düzey kontrol edici alt boyutta değil yüksek düzeyde kontrol alt boyutunda çıkmıştır. Bulgulara göre diğer üç boyutta cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma görülmezken yüksek düzey kontrol alt boyutunda erkek öğretmenlerin puanı kadın öğretmenlere göre daha yüksek seviyededir.

Öğretmenlerin yaşa ve kıdeme göre özerklik tutumları farklılaşmaktadır. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006: 69-70), Uçgun (2013: 454), Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz, (2015: 171-172), Güvenç (2011: 99) gibi araştırmalar yaş ve kıdeme göre çeşitli düzeylerde farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Bizim araştırmamıza göre yaş ve kıdemin özerklik tutumuna etkisi birbiri ile örtüşen bir niteliğe sahiptir. Çünkü elde edilen bulgulara göre sadece yüksek düzeyde kontrol edici davranış alt boyutunda bir farklılaşma görülmektedir ve diğer boyutlarda herhangi bir farklılaşma yoktur. Farklılaşmanın 46 ve üstü yaş grubu öğretmenlerde kaynaklandığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın kıdem değişkeninde ise 20 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlerde olması dikkat çekicidir. Bu da yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin zaman içerisinde yüksek düzeyde kontrol edici davranışlara doğru bir eğilim içine girdiğini göstermektedir.

## 5.1. Sonuç

Kültürleme yolu ile davranışların yeniden biçimlendirilmesini sağlayan eğitim, toplumların sürekliliği için hayati bir öneme sahiptir. Toplumlar eğitim yoluyla kültürel değerlerini ve ahlaki davranış kalıplarını gelecek kuşaklara aktarırlar. Bunun yanında eğitim, toplumların gelişmesi ve kalkınması için büyük bir öneme sahiptir. Günümüzün bilgi ve teknolojiye dayalı rekabet eden toplumlarında eğitim ve bilgi donanımı yarışta öne geçmede büyük avantajlar kazandırmaktadır.

Eğitim, çok kapsamlı bir süreçtir ve hayat boyu devam etmektedir. İnsanın dünyaya gelmesi ile başlar ve hayat boyu devam eder. Eğitimin önemli bir kısmı aile, arkadaş ve iş çevresi gibi sosyal yapılar içerisinde informel bir şekilde devam eder. Bu çevrelerde bireyler bir çok olumlu davranışın yanında çeşitli yanlış davranış ve alışkanlıkları da öğrenir, benimser. Ülkedeki eğitim sisteminin kurumsallaşmış çatısı altında verilen formel eğitimin temel işlevlerinden birisi bireylere toplumsal yapıya ve sosyal dokuya uygun davranış kalıpları kazandırmanın yanında informel eğitimin kazandırdığı yanlış davranışları düzeltmektir.

Genellikle devletlerin resmi eğitim politikalarına uygun olarak okullarda sürdürülen formel eğitim, kapsamlı bir süreçtir ve okul, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, ders araç gereçleri gibi bir çok eğitim faktörünü bir araya getirmektedir. Bu süreçte en önemli görevlerden birisi öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenler hem öğrencinin eğitim sürecinde en uzun süre karşı karşıya olduğu aktördür hem de toplumsal bir rol modeli olarak öğrencilerin toplum içinde en fazla etkilendiği, rollerini benimsediği kişidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinin ve öğrencilere yönelik tutumlarının büyük bir önemi vardır. Araştırmalar öğretmenlerin öğrenci karşısındaki baskıcı ya da öğrenciye özerklik kazandırıcı davranışlarının öğrencilerin başarısına etki ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin eğitim başarısı bir çok faktörden etkilenmektedir. Motivasyon bu faktörler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü eğitim sürecindeki bir çok olay öğrenciler için zamanla sıkıcı bir görev haline gelmekte ve öğrencilerin özellikle derslere ilgisi kaybolmaktadır. Bu noktada motivasyonun öğrenciyi harekete geçirici bir rolünün olduğu görülmektedir. İnsanları motive eden içsel ve dışsal bir çok faktör vardır. İçsel faktörler insanın kendi içinden gelen ve bir çoğu doğuştan gelen özelliklerdir. Bunun yanında terfi, ceza, ödül gibi birçok çevresel nitelikli dışsal faktörün olduğu görülmektedir. Yönetim ve eğitim

bilimi ile ilgili yapılmış birçok araştırma, motivasyonun bireylerin kaybolan ilgisini yeniden canlandırdığını ve bireyleri hedeflenen şeye doğru harekete geçirdiğini göstermektedir.

Motivasyon kavramı literatürde bir çok boyutu ile ele alınmaktadır. Başta Ryan ve Deci olmak üzere bazı araştırmacıların motivasyonu özerklik ile ilişkilendirerek ele aldıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar çalışanlara ve öğrencilere yönelik özerklik destekleyici tutumların onlarda motivasyonu artırdığını göstermektedir. Özerklik, bireylerin dışsal faktörleri içselleştirerek benimsemeleri ve gerçekleştirecekleri davranış konusunda insiyatiflerini de davranışa dahil etmeleri anlamında bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Özerklik bağlamında dışsal faktörlerin içselleştirilmesi, bireyin davranışı içsel nedenlerle benimsemesini sağlamakta ve esasında dışsal bir nedene dayalı olarak yapmak zorunda olduğu davranışı kendi rızasına uygun hale getirmesini sağlamaktadır. Özerkliğin öğrenci başarısı ile ilişkisi ilk önceleri yabancı dil öğrenimi alanında araştırılmış daha sonra ise fen ve teknoloji gibi zorluk seviyesi yüksek dersler açısından da incelenmiştir.

Fen ve teknoloji, bilgi toplumu kavramının öne çıktığı günümüzde öğrencilerin bilgi toplumunun gereklerine uygun bir donanım kazanması için büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü fen ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin dünyayı ve olayları anlamasında, günlük yaşam problemlerini doğru mantıksal çerçevelerde ele almasında, hayatlarını verimli bir şekilde devam ettirebilmelerine imkan verecek mesleki bilgi ve beceriler kazanmalarında büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin özerklik davranışlarının öğrencilerin başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın tespitlerine göre öğretmenler yüksek düzeyde özerkliği destekleyici bir tutum içerisinde. Ancak öğretmenlerin özerklik tutumları ile öğrencilerin başarısı arasındaki ilişki beklenildiği kadar güçlü değildir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici alt boyutundaki davranışları ile öğrenci başarısı arasında zayıf ancak pozitif yönlü bir ilişki vardır. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı ilişki yoktur.

Öğretmenlerin özerklik tutumları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşabilmektedir. Erkek öğretmenler orta düzey kontrol edici alt boyutunda bayan öğretmenlerden daha yüksek puan almıştır. Bunun yanında yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici davranış boyutunda diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin kıdemi arttıkça ve yaşlandıkça kontrolü artırmaya yönelik bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

## 5.2. Öneriler

Literatürdeki çalışmaların ortaya koyduğu bulgular ve kendi çalışmamızın tespitleri doğrultusunda aşağıdaki hususlar önerilmektedir;

Eğitim sistemlerinin yapısal özelliklerinin çeşitli bileşenleri, öğrencilerin öğrenme seviyesini ve başarı düzeyini etkilemektedir. PISA sınav sonuçları bunun en belirgin örneğidir. Bu bağlamda Türkiye'nin PISA sınavlarındaki başarısızlığının altında yatan nedenlerin iyice analiz edilip raporlanması ve buna göre eğitim politikalarında değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Türkiye'de fen ve matematik bilimlerinde öğrencilerin başarısızlığı adeta kanıksanmış durumdadır. Bu hususta kanıksamanın ötesine geçen ve bu problemle mücadele etmek isteyen bir eğitim sistemi ve anlayışına ihtiyaç vardır. Veriler Türkiye'nin bu alandaki mevcut politikalarının çözüm üretmediğini ortaya koymaktadır. Yüksek başarı elde eden Finlandiya, Singapur gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin temel karakteristiği olarak disiplinli bir eğitim ancak aynı düzeyde de öğrencinin özerk düşünme ve davranma imkanlarının ön plana çıkarılmasıdır. Türk eğitim sistemi geleneksel olarak disipline ve öğretmen baskısına dayanan bir sistemdir. Bu nedenle öğrenci özerkliğini örnek ülkelerde olduğu şekilde geliştirici sistemli politikalara ihtiyaç vardır.

Mevcut TEOG ve benzeri sınavların özgür, özerk, yaratıcı ya da basma kalıp ezberci sistemler arasındaki farkı ayırt etmekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğrenme metotlarının çıktılarını sağlıklı bir şekilde ölçme kabiliyeti olan ölçme araçlarına ve sınav sistemlerine ihtiyaç vardır.

Bizim araştırmamızda ilişki zayıf görünse de literatürdeki pek çok araştırma öğrenciler üzerinde kurulan aşırı kontrolün öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada aynı öğretmenlerin hem kontrol edici davranışa hem de özerklik ifade eden davranışa benzer puanlar verdiğini görmekteyiz. Buna göre öğretmenler öğrencilere karşı sergiledikleri davranışın özelliğinin veya niteliğinin farkında değiller.

Bu durumu ortadan kaldırmak için gerek eğitim fakültesi programlarına gerekse öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimle self determinasyon(öz belirleme) ve özerklik desteği konusunda farkındalık oluşturacak eğitim ve konular eklenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Acat, B.; Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 31, Yaz, ss: 312-329.
- Acat, B.; Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 12, ss: 125-139.
- Ada, Ş.; Akan, D.; Ayık, A.; Yıldırım, İ.; Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri” Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), ss: 151-166.
- Adıgüzel, B.; Eroğlu, E. (2008). Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Parametrik Olmayan Testlerle Analizi, Yöneylem Araştırması ve Endüstri Mühendisliği 28. Ulusal Kongresi, İstanbul 30 Haziran - 2 Temmuz 2008, <http://erguneroglu.com/wp-content/uploads/2013/12/%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0-BA%C5%9EARISINI-ETK%C4%B0LEYEN-FAKT%C3%96RLER%C4%B0N-PARAMETR%C4%B0K-BURCU-ADIG%C3%9CZEL-ERG%C3%9CN-ERO%C4%9ELU.pdf>, Erişim: 01.09.2015.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 13, ss: 343-361.
- Akbaba, S.; Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 21, ss: 19-42.
- Akşit, H. (2002). İnsan Kaynakları Yönetiminde İşletme Birimlerinin Birlikte Yaşaması Anlayışı: Farklı Disiplinlerin Birlikte Yaşaması, II. Endüstri Mühendisliği Bahar Konferansları, 25-26 Ekim 2002, [http://www.mmo.org.tr/etkinlikler/baharkonferansi/etkinlik\\_metin.php?etkinlikkod=178&metin\\_kod=338](http://www.mmo.org.tr/etkinlikler/baharkonferansi/etkinlik_metin.php?etkinlikkod=178&metin_kod=338), 2002, ss: 1-15.
- Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi - M.Ö. 1000 - M.S. 2013, PEGEM Akademi Yayınları, 25. Baskı, Ankara.

- Alkın-Şahin, S.; Tunca, N.; Oğuz, A. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları, *Route Educational And Social Science Journal*, 2(1), January, pp: 161-178.
- Anıl, D.; Özkan, Y. Ö.; Demir, E. (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara.
- Argon, T.; Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), ss: 159-179.
- Ayhan, H. (1995). *Eğitim Bilimine Giriş*, Şule Yayınları, İstanbul.
- Aykaç, N. (2002). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 155-156, Yaz-Güz, ss: 47-64.
- Ayral, M.; Özdemir, N.; Türedi, A.; Yılmaz-Fındık, L.; Büyükgöze, H.; Demirezen, S.; Özarslan, H.; Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), Özel Sayı, Nisan, ss: 207-213.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), ss: 61-82.
- Barlı, Ö. (2005). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), ss: 391-417.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, No: 200, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Boydak, M. Ö.; Özdemir, T. Y. (2010). İlköğretimde Multimedya İçeriklerinin Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkisi, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, *Bildiriler Kitabı*, ss: 786-789.

- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn, Second Edition*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti., 1. Basım, Ankara.
- Campbell, M. M. (2007). *Motivational Systems Theory And The Academic Performance Of College Students*, *Journal of College Teaching & Learning*, 4(7), July, pp: 11-24.
- Can, T. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi*, *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 17, ss: 72-85.
- Celep, C. (2008). *Öğrenme Ortamı Olarak Okul ve Sınıf*, *Eğitime Bakış Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 11, Haziran, ss: 3-9.
- Cemaloğlu, N.; Şahin, D. E. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), Ekim, ss: 465-484.
- Crahay, M. (2009). *Özet ve Sonuçlar, içinde Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek*, Avrupa Komisyonu Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Çobanoğlu, R.; Kasapoğlu, K. (2010). *PISA'da Fin Başarısının Nedenleri Ve Nasılları*, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 39, ss: 121-131.
- Çelen, F. K.; Çelik, A.; Seferoğlu, S. S. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*, *Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat 2011*, İnönü Üniversitesi, Malatya, ss: 1-9.
- Çelenk, S. (2003). *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması*, *İlköğretim-Online Dergisi*, 2(2), ss: 28-34.
- Çelikten, M.; Şanal, M.; Yeni, Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, ss: 207-237.

- Çermik, E. (2001). Ortaöğretim Fizik Öğretmenlerinin Profili, İş Tatmini ve Motivasyonu, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çevikoğlu, S. (2006). Trafikent Sürücü Eğitim Simülatörünün Simülator Özellikleri ARCS Motivasyon Modeli Bakımından Değerlendirilmesi ve Sürücülerin Direksiyon Eğitimi Başarısına Etkisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Deci, E. L.; Connell, J. P.; Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization, *Journal of Applied Psychology*, No: 74, pp: 580-590.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 2012, pp: 9:24.
- Dede, Y.; Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(1), ss: 19-37.
- Demirel, Ö. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı, 19. Baskı, PEGEM Yayınları, Ankara.
- Demirkol, A. Y. (2012). Öğretmen Adaylarının Psikolojik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma, *Turkish Studies*, 7(4), Fall, pp: 1441-1451.
- Demirkaya, H. (2007). Tarım Toplumundan Bilgi Toplumuna İnsan Kaynakları Yönetiminde Değişim, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, Aralık, ss: 1-23.
- Demirtaş, İ. (2010). Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Deniz, M.; Avşaroğlu, S.; Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), Bahar, ss: 61-73.



- Denizoğlu, P.; Ekici, G. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiriler Kitabı, ss: 450-453.
- Derviş, N.; Tezel, Ö. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Başarılarına ve Bilimsel Düşünme Becerilerine Etkisi. The First International Congress of Educational Research, 1-3 Mayıs, Çanakkale, ss: 1-13.
- Duman, G. (2000). Yönetim Açısından İş Tatmini, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Engin, A. O.; Özen, Ş.; Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 3, Bahar, ss: 125-156.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3(2), Aralık, ss: 238-248.
- Ergün, M. (2006). Sınıfta Motivasyon, içinde Sınıf Yönetimi, 5. Baskı, PEGEM Yayınları, Editör: Emin Karip, Ankara, ss: 137-154.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, ss: 354-359.
- Fidan, N. (1985). Eğitime Giriş, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme, 3. Baskı, PEGEM Yayınları, Ankara.
- Friedman, R.; Deci, E. L.; Elliot, A. J.; Moller, A. C.; Aarts, H. (2010). Motivational Synchronicity: Priming Motivational Orientations With Observations Of Others' Behaviors, Motivation and Emotion, Number: 34, pp: 34-38.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi, Eğitim ve Bilim Dergisi, 33(150), ss: 1-13.

- Gökay, M.; Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel Sanatlar (Resim-İş) Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler: Konya Örneği, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 26
- Gömleksiz, M. N.; Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 17, Sayı: 3, Aralık, ss: 99-127.
- Güçlü, N.; Reçepoğlu, E.; Kılınç A. Ç. (2014). İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlığı İle Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), ss: 140-156.
- Gür, B. S.; Çelik, Z.; Coşkun, İ. Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi?, Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı Seta Analiz, Sayı: 69, Ağustos, Ankara.
- Gürsakar, S. (2012). PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1), ss: 441-452.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Alguları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(1), ss: 99-116.
- Halvari, A. E. M.; Halvari, H.; Bjornbekk, G.; Deci, E. L. (2012). Motivation for Dental Home Care: Testing a Self-Determination Theory Model, Journal of Applied Social Psychology, 42(1), pp: 1–39.
- Halvari, A. E. M.; Halvari, H.; Bjornbekk, G.; Deci, E. L. (2012a). Self-Determined Motivational Predictors of Increases in Dental Behaviors, Decreases in Dental Plaque, and Improvement in Oral Health: A Randomized Clinical Trial, Health Psychology, 31(6), pp: 777–788.
- Kaplan, M. (2007). Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi Ve Bir Uygulama, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ege Eğitim Dergisi, (9)2, ss: 59-78.
- Kara, Y.; Gelbal, S. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Özelliklerin Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Ölçeklenmesi, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 4(1), Yaz, ss: 33-51.
- Karaboğa, M.; Peker, S. (2009). Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi, Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiriler Kitabı, ss: 357-361.
- Karakaya, A.; Ay. F. A. (2007). Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31(1), Mayıs, ss: 55-67.
- Karaköse, T.; Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyonu Üzerine Etkileri, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 2(1), ss: 3-14.
- Kaya, F. Ş.; Yıldız, B.; Yıldız, H. (2013). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 39, Kasım-Aralık, ss: 1-18.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış (Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar), Beta Yayıncılık, 8. Basım, İstanbul.
- Korur, F.; Eryılmaz, A. (2009). Lise Öğrencilerinin Fizik Başarılarına Etki Eden Öğretmen Nitelikleri İle İlgili Algıları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3), ss: 733-761.
- Küçüköğlü, A.; Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, Rusya ve Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, İlköğretim Online Dergisi, 11(3), ss: 660-670.
- Levent, F.; Yazıcı, E. (2014). Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 39, Ocak, ss: 121-143.

- Linke, J.; Kirsh, P.; King, A. V.; Gass, A.; Hennerici, M. G.; Bongers, A.; Wessa, M. (2010). Motivational orientation modulates the neural response to reward, [Neuroimage, 49\(3\), February, pp: 2618-2625.](#)
- Little, D. (1991). Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems, Dublin,Ireland: Authentik.
- Lynch, F. M.; Vansteenkiste, M.; Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2011). Autonomy as Process and Outcome: Revisiting Cultural and Practical Issues in Motivation for Counseling, *The Counseling Psychologist*, 39(2), pp: 286-302.
- Marsden, K. E.; Ma, W. J.; Deci, E. L.; Ryan, R. M.; Chiu, P. H. (2014). Diminished neural responses predict enhanced intrinsic motivation and sensitivity to external incentive, *Cognitive Affect Behavior Neurosci*, 15(2), June, pp: 276-286.
- McDonald, A. (2010). Keeping The Vision Alive: Maintaining Motivation And Promoting Effective Learning, *Procedia Social And Behavioral Sciences*, No: , pp: 190–193.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi İle İlgili Sıkça Sorulan Sorular, [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB\\_SSS\\_20\\_09\\_2013.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf), Erişim: 01.10.2015.
- Ng, J. Y. Y.; Ntoumanis, N.; Ntoumani, C. T.; Deci, E. L.; Ryan, R. M.; Duda, J. L.; Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis, *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), pp: 325-340.
- ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Ortaokulu Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Servisi, Motivasyonu Artırma Ve Hedef Belirleme, [http://www.odtugvo.k12.tr/media/227743/motivasyonu\\_artirmak\\_ve\\_hedef\\_belirleme\\_k\\_b\\_lteni.pdf](http://www.odtugvo.k12.tr/media/227743/motivasyonu_artirmak_ve_hedef_belirleme_k_b_lteni.pdf), Erişim: 01.09.2015.
- Onay, M.; Ergüden, S. (2011).Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans Ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma:

- Manisa -Sosyal Güvenlik Kurumu, Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), ss: 221-230.
- Örücü, E.; Kanbur, A. (2008). Örgütsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(1), ss: 85-97.
- Özer, P. S.; Özmen, Ö.; Saatçioğlu, Ö. (2004). Bilgi Yönetiminin Etkililiğinde Kilit Bir Faktör Olarak Bilgi İşçileri ve İnsan Kaynakları Yönetiminin Farklılaşan Özellikleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), ss: 254-275.
- Özgen, E. (2003). İletişim ve Liderlik, İletişim Dergisi, Sayı: 18, ss: 99-119.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal İnceleme, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(3-5), ss: 82-99.
- Öztürk, E.; Uzunkol, E. (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9(4), ss: 421-435.
- Özoğlu, M.; Gür, B. S.; Altunoğlu, A. (2013). Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlik-Retorik ve Pratik, 2013, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, No: 54, Ankara, ss: 22-29.
- Paliç, G.; Keleş, E. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(2), ss: 199-220.
- Pehlivanoğlu, S. (2010). Orta Öğretime ve Yüksek Öğretime Geçiş Sistemi, Türk Eğitim Derneği, ss: 1-64, <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/ortaogretimeveyuksekokretimegecissistemi.pdf>, Erişim: 01.09.2015.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, Contemporary Educational Psychology, Number: 25, pp: 54–67.
- Ryan, R. M.; Lynch, M. F.; Vansteenkiste, M.; Deci, E. L. (2011). Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy, and Behavior Change: A Look at Theory and Practice, The Counseling Psychologist, 39(2), pp: 193–260.

Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(1), Mayıs, ss: 11-25.

Self-Determination Theory, <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>, [Erişim: 01.09.2015].

Serter, N. (1982). Bir Devlet Görevi Olarak Eğitim, İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı: 31, ss: 381-394.

Seven, A.; Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), ss: 189-212.

Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior, New York: Macmillan.

Söylemez, N. H.; Sütçü, N. D.; Sütçü, K. (2014). Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Özerk Öğrenme Becerilerine İlişkin Algıları, Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(4), ss: 91-110.

Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 11, ss: 523-547.

Şeker, R.; Çınar, D.; Özkaya, A. (2004). Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri, XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/403.pdf>, Erişim: 01.10.2015.

Taş, A. M. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6(2), ss: 177-184.

Tezci, E.; Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), ss: 251-260.

Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon, Sayıştay Dergisi, Sayı: 88, Ocak-Mart, ss: 87-108.

Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?, içinde Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları, PEGEM Akademi Yayınları, Editör: Aynal, S., Ankara, ss: 1-22.

- Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), Ağustos, ss: 449-460.
- Ültanır, Y. G. (2012). Okulları Yaratan Düşünürler ve Etkilerinin Devamlılığı, içinde Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları, PEGEM Akademi Yayınları, Ed: Aynal, Songül., Ankara, ss: 47-194.
- Ünal, F. T.; Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri, Middle Eastern and African Journal of Educational Research, Special Issue of International Conference on Innovation and Challenges in Education CICE 2013 ISSN: 2146 – 684X, Issue: 5, ss: 7-22.
- Ünlü, S. (2013). İş Yaşamında Motivasyon Kuramları, içinde İş ve Yaşamda Motivasyon, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 1974, Editör: Yavuz Tuna, Eskişehir.
- Yavuz, C.; Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9), ss: 507-519.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), Ocak, ss: 33-46.
- Yılmaz, M.; Aslan, Ö. (2013). Öğretmen Motivasyonunun Artırılmasında ‘ÖNKAS’ Ödül Sistemi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013, Özel Sayı, ss: 286-306.
- Yılmaz, H.; Çavaş, H. P. (2007). Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, İlköğretim Online Dergisi, Sayı: 3, ss: 430-440.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: 6, ss: 61-64.

## EKLER

### Ek - 1 Öğretmenler İçin Okul/Sınıf Problemleri Öğrenci Tutum Anketi

Okulunuzun Adı:.....

Branşınız:.....

Cinsiyetiniz:.....

Yaşınız:.....Meslekteki Yılımız:.....

Bu ankette öğrencilerinizle karşılaşabileceğiniz 8 tane olay ve her bir olay için gösterilmesi muhtemel 4 tane tepki yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve sonra her bir cevabın ne ölçüde uygun olduğunu 7 maddelik anket üzerinde değerlendirin.

Bu maddelerde doğru ya da yanlış puanlama yoktur. Öğretmenlerin eğitim/öğretim stilleri farklılık gösterir ve biz burada sadece sizin kendi stilinize uygun gördüğünüzle ilgileniyoruz.

Her bir olay karşısında öğretmenlerin neyi yapması gerektiği sorgulanmaktadır. Bu durumların bazıları sizi öğretmen olarak tanımlarken bazıları da başka bir öğretmenin ne yapmasının uygun olduğunu düşündüğünüzü sormaktadır.

Bu durumların bazılarıyla siz karşı karşıya kalmasanız bile, öyle bir durumda, sizin için nasıl olabileceğini lütfen hayal edin ve uygun bir şekilde cevap verin. Her bir maddeyi işaretlerken aşağıdaki cetveli kullanın.

1	2	3	4	5	6	7
Hiç uygun değil			Orta seviyede uygun			Çok uygun



A. Kerem, orta seviyeli bir sınıfta, sınıfının seviyesinde bir öğrencidir. Son iki haftadır derslere karşı dikkati ve katılımı azalmıştır. Verilen ödevleri doğru fakat eksik yapıyor, yani tam olarak yapmıyor. Annesiyle yapılan telefon görüşmesinde çözüm amaçlı çok faydalı bilgiler elde edilemedi. Kerem'in öğretmenin yapacağı en iyi şey:							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇUYGUNDEĞİL ÇOKUYGUN
1-Kendi iyiliği için bu dersleri/bilgileri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu ve ödevlerini tam olarak yapmasının önemi üzerine onu etkilemek.	1	2	3	4	5	6	7
2- Bütün ödevlerini şimdi bitirmek zorunda olmadığını isterse, İlgisizliğinin nedeni anlamak konusunda ona yardımcı olabileceğini söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
3- Ödevler bitene kadar okulda kalmasını sağlamak/söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
4- Dönem içinde arkadaşlarının ve kendisinin yaptığı ödevleri karşılaştırmasına izin vermek ,diğer arkadaşlarını yakalaması için onu cesaretlendirmek.	1	2	3	4	5	6	7
B. Dün akşam yapılan veli görüşmesine katılan bay- bayan Demir, kızları Selin'in en son yapılan veli görüşmesinden sonra beklediklerinden daha iyi bir gelişim/ilerleme gösterdiğini söylediler. Selin bu şekilde çalışmaya devam ederse sınıfını tekrar etmek zorunda kalmayacaktır. (En azından ders notlarına bakarak bu şekilde tahmin ediyorduk.) Görüşmenin sonucunda Demir Ailesi şuna karar verdi:							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇUYGUNDEĞİL ÇOK UYGUN
5-Şu anda Selin'in harçlığını arttıracığını, iyileşmenin devam etmesi halinde harçlığını arttırmaya devam edeceklerini söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
6- Sınıftaki diğer çocuklar kadar iyi olduğunu ona söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
7- Ders notlarının iyi olduğunu ona söylemek, evde ve okulda bağımsızlığının arttığının farkında olduklarını bilmesini sağlamak.	1	2	3	4	5	6	7
8-Ders notlarının daha iyi olması için çalışmaya devam etmek zorunda olduğunu vurgulamak.	1	2	3	4	5	6	7
C. Dündar sık sık öfke krizleri geçiriyor ve bu durum diğer arkadaşlarını tahrik ediyor/olumsuz etkiliyor. Yapmasını söylediğiniz görevleri iyi yapmıyor. İhtiyacı olan sosyal becerilere sahip olamayacağı konusunda endişeleniyorsunuz. Onun için yapabileceğiniz en iyi şey:							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇUYGUNDEĞİL ÇOK UYGUN
9 –Okuldaki ve diğer alanlardaki başarısını düşünerek kendini kontrol edebilmenin önemli olduğunu vurgulamak.	1	2	3	4	5	6	7
10- Onu, özel donanımlı ve ihtiyacı olan bütün ödül yönlendirmelerin olduğu özel bir sınıfa koymak.	1	2	3	4	5	6	7
11-Diğer çocukların farklı durumlarda nasıl davrandığını görmesini sağlamak ve onlar gibi aynı şeyleri yaptığında onu övmek.	1	2	3	4	5	6	7
12- Dündar'ın ihtiyacı olan ilgiyi yeterince alamadığını düşünüyorsunuz. Ona karşı daha duyarlı olmaya çalışmak.	1	2	3	4	5	6	7

D. Oğlunuz minikler futbol takımının en iyi oyuncularındandır ve katıldığı oyunların çoğunu kazanmıştır. Ancak, endişelenmektesiniz çünkü oğlunuz size ünite değerlendirme sınavından başarısız olduğunu ve ertesi gün tekrar sınav olacağını söyledi . Oğlunuz için yapacağınız en iyi Şeye karar verin:							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇ UYGUNDEĞİL ÇOK UYGUN
13-Durumu ele almak/kurtarmak için nasıl bir planının olduğunu sormak	1	2	3	4	5	6	7
14-Ertesi günkü oyuna katılmazsa, ünite değerlendirme sınavı eksiklerini yetiştirebileceğini söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
15-Diğer öğrencilerde aynı durumda olup olmadığını araştırıp, diğerleri kadar hazırlık yapması gerektiğini teklif etmek.	1	2	3	4	5	6	7
16-Yarınki oyun için çalışmamasını, futbolun okul derslerini olumsuz etkilediğini söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
E. Sınıfınızdaki öğrenci gruplarından, Beyaz Zambaklar deney grubu yıl boyunca deney düzeneği kurabilme konusunda sorunlar yaşamıştır. Ders öğretmeni Ayşe Hoca , Beyaz Zambaklar grubuna en iyi Şekilde nasıl yardım edebilir?							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇ UYGUNDEĞİL ÇOK UYGUN
17-Düzenli olarak deney düzeneği kurma çalışmaları yaptıklarında, diğer gruplar kadar iyi olabilecekleri konusunda onları motive etmek.	1	2	3	4	5	6	7
18- Beyaz zambaklar grubuna daha fazla çalışma yaptırmak , gelişimleri için özel ayrıcalıklar tanımak.	1	2	3	4	5	6	7
19- Her çocuğa bir deney düzenek Şeması vermek ve iyi bir Şemaya sahip olmanın, düzeneği doğru kurabilmek için ne kadar önemli olduğunu vurgulamak.	1	2	3	4	5	6	7
20- Beyaz Zambaklar grubuna yeni deney düzenekleri kurabilmek için farklı yöntemler uygulamaları konusunda yardımcı olmak.	1	2	3	4	5	6	7
F. Sınıfınızda, genellikle yalnız ve sessiz olan Begüm adında bir öğrenciniz var. Begüm yıllarca arkadaşlarının Őaka malzemesi/maskarası olmuştur. Önceki öğretmenlerinin tüm çabalarına rağmen Begüm, diğer öğrenciler tarafından kabullenilmemiştir. Aklınız, bilginiz ,tecrübeleriniz size rehberlik edecek;							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇUYGUNDEĞİL ÇOK UYGUN
21- Begüm'ü etkileşime teşvik etmek, yaptığı her sosyal girişim için onu övmek.	1	2	3	4	5	6	7
22- Begüm'le konuşmak ve ona arkadaş edinmenin onu daha mutlu edeceğini vurgulamak.	1	2	3	4	5	6	7
23-Diğer arkadaşlarla olan ilişkilerini konuşmak üzere Begüm'ü davet etmek ve hazır olduğunda küçük adımlar atmasını desteklemek.	1	2	3	4	5	6	7
24- Begüm'ü, diğer çocukların birbirleriyle nasıl ilişi kurup kaynaştıklarını gözlemlemek için desteklemek.	1	2	3	4	5	6	7

G. Son birkaç haftadır öğretmen masasından eşyalar ve öğrencilerin çantalarından yemek paraları kayboldu. Bugün Arda adlı öğrenci öğretmen masasından para alırken görüldü. Öğretmen Ardanın annesini aradı ve bu olay hakkında konuştu. Öğretmen, daha önceki hırsızlık olaylarından da Arda'dan şüphelenmesine rağmen, sadece son olayı anlattı ve gözünün Arda üzerinde olacağını söyledi. Bir öğretmen olarak anne için yapabileceğiniz en iyi şey;							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇUYGUNDEĞİL ÇOK UYGUN
25-Hırsızlığın sonuçları ve bunun diğer çocuklarla olan ilişkisinde ne anlama geldiği hakkında Arda ile konuşmak.	1	2	3	4	5	6	7
26- Arda ile annesinin ona olan güveni hakkında konuşmak , niçin bu olaya teşebbüs ettiğini anlamak için gayret sarfettiğinizi söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
27- Arda'yı iyi bir şekilde azarlamak ve hırsızlığın tolere edilemeyeceğini ve bunu öğrenmesi gerektiğini söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
28- Hırsızlığın yanlış olduğunu vurgulamak, öğretmeninden özür dilemesi gerektiğini ve bir daha yapmaması için söz vermesi gerektiğini söylemek.	1	2	3	4	5	6	7
H. Çocuğunuzun ders durumu orta seviyededir. Onun daha iyi olmasını istiyorsunuz. Bu durum için faydalı bir yaklaşım şöyle olabilir;							
							ÖĞRENCİYE KARŞI TUTUM
							HİÇUYGUNDEĞİL ÇOK UYGUN
29- Ders notları/ karnesi hakkında konuşması ve bu notların ne anlama geldiğini ifade etmesi konusunda cesaretlendirmek.	1	2	3	4	5	6	7
30-Onunla ders notları/karnesinin ayrıntıları üzerinde durmak ve sınıfta nerede olduğuna işaret etmek.	1	2	3	4	5	6	7
31-Daha iyi yapması gerektiğini ve bu notlarla asla üniversiteye gidemeyeceğini vurgulamak.	1	2	3	4	5	6	7
32-Önümüzdeki ilk karnede alacağı her 100/5 notu için 10 tl ve 70/4 notu için 5 tl vereceğini teklif etmek.	1	2	3	4	5	6	7

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Semra ERGİN  
Doğum Yeri ve Tarihi : Alanya - 01.11.1981

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Erciyes Üniversitesi, Yozgat Fen-Edebiyat Fakültesi,  
Fizik Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Tezli Yüksek Lisans Programı  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce  
Bilimsel Faaliyetleri : XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi  
Bildiri

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Özel Ortaöğrenim Kurumunda Fizik Öğretmenliği

### İletişim

E-Posta Adresi : semraergin07@gmail.com

Tarih : 05.01.2016

# FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DESTEĞİ İLE ÖĞRENCİNİN AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN SAPTANMASI

ORIGINALITY REPORT

9%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

- 1 GÜZEL, Hatice, ÖZDÖL, M. Ferda and ORAL, İmran. "Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi", Selçuk Üniversitesi, 2010. Publications 91 words — < 1%
- 2 OĞUZ, Aytunga. "Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği nin geliştirilmesi", İletişim Hizmetleri, 2013. Publications 59 words — < 1%
- 3 Turhan, Esra. "ORTA&#214;&#286;RET&#305;M ALAN &#214;&#286;RETMENL&#304;&#286;&#304; TEZS&#304;Z Y&#220;KSEK L&#304;SANS PROGRAMI VE E&#286;&#304;T&#304;M FAK&#220;LTES&#304; 4. SINIFTA &#214;&#286;REN&#304;M G&#214;REN &#214;&#x011E..", e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)/13063111, 20110401 Publications 58 words — < 1%
- 4 Demir, Erhan, Ugur Aydin, Emre Culha, and Cihan Yildirim. "Evaluating the attitudes of general dental practitioners in Gaziantep about endodontics.", Gaziantep Medical Journal, 2015. CrossCheck 55 words — < 1%
- 5 YALÇIN, Selçuk. "Kriz ortamında KOBİ'lerin muhasebeci seçimini etkileyen faktörler: Kütahya araştırması", Dumlupınar Üniversitesi, 2010. Publications 54 words — < 1%

Doc. Dr. Ahmet T. Demirek  
