

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMALARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
2021-YL-131

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

HAZIRLAYAN
Özge UYKUN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN-2021

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz bir şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

/ /2021

Özge UYKUN

ÖNSÖZ

Gerçekleştirilen çalışma ile 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörleri tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrenme motivasyonunun eğitim ve öğretimdeki yerinin önemini vurgulayabileceği, araştırmacılara bu alanda yapacakları çalışmalar konusunda öneri sunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sürecinde bana bilgeliği, sabrı ile yol gösteren, ne zaman destek istesem hep yanımda olup bana engin tecrübelerini sunan, özgün bir çalışma çıkarmam konusunda bana güvenen, kendisinden güç aldığım sevgili Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans derslerim sürecinde ve sonrasında da kendilerinden hep destek gördüğüm, güler yüzleri ile akademisyenliğin bilgeliğini harmanlamış olan sevgili hocalarım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya, Doç.Dr. Meltem Yalın UÇAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER 'e teşekkür ederim.

Eğitim- öğretim hayatımın ilk gününden beri elimi bir gün bile bırakmayan, her koşulda yanımda olan canım babam İlhan UYKUN'a, annem Şenay UYKUN'a, babaannem Zeliha UYKUN'a ve canım kardeşim Ezgi UYKUN'a saygılarımı, sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi yazma konusunda beni her zaman cesaretlendiren dostlarım Berna YALÇIN'a, Müge ULUBEL'e, Türkan ÇELİK'e, Nergis ÇOŞKUNER BATI'ya ve Pelin YARDIM'a teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Özge UYKUN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2021, XVI + 138 sayfa

Bu araştırmanın amacı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı ardışık karma yöntem kullanılmıştır. Nicel çalışma için “Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”, öz-belirleme kuramı temel alınarak geliştirilip veriler toplanmıştır. Ölçeği yanıtlamış olan öğrencilerden nitel çalışmaya da katılmak isteyenler belirlenmiştir. Belirlenenler arasından, ölçekten en düşük ve en yüksek puan almış olan öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini ve örneklemini İzmir İli merkez ilçesinde bulunan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma, toplamda 954 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenme motivasyonu ölçeği, 284 öğrenciye sınıf ortamında uygulanırken pandemi koşulları sebebiyle 670 öğrenciye online form kullanılarak uygulanmıştır. Nitel çalışma kısmında 4 öğrenci ile yüz yüze, 8 öğrenci ile online olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrenme motivasyonu ölçeğine ait bulgularda hem ölçeğin öz-düzenleme, öz-yeterlik ve sınıf iklimi alt boyutlarının birbiri ile anlamlı bir ilişkisi olduğu hem de bu alt boyutların öğrenme motivasyonu puanları ile anlamlı ilişkileri bulunduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz-düzenleme alt boyutu puanının daha yüksek, öz-yeterlik alt boyutu puanının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf iklimi alt boyutu puanının özel okul öğrencilerinde devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Nitel çalışma bulguları göstermiştir ki, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını; öz-düzenleme, özerklik, öz-yeterlik, bilişsel odaklanma, etkinlik değeri, aile, sınıf iklimi ve öğretmenler etkilemektedir. Ayrıca, hem yeterlilik algısının ve ilgisizliğin,

motivasyonsuzluğun sebeplerinden oldukları hem de pandemi sürecinde online ders anlatımının, ders süresinin, sınıf yönetiminin, sınıf mevcudunun, iletişimin ve teknik sıkıntılarının, pandemi sebebiyle online eğitim alan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler online ve yüz yüze eğitimi kıyasladıklarında büyük bir çoğunluk yüz yüze eğitimi tercih etmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon, Motivasyon, Öğrenme Motivasyonu, Öz- Belirleme Kuramı.

ABSTRACT

FACTORS AFFECTING THE LEARNING MOTIVATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Özge UYKUN

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2021, XVI + 138 pages

The aim of this research is to determine the factors affecting the learning motivation of 6th, 7th and 8th grade students. The sequential mixed method, which combines qualitative and quantitative research methods, was used in accordance with the research's purpose. The "Learning Motivation Scale," based on self-determination theory, was developed for the quantitative study, and data were collected. Those students who agreed to participate in the qualitative study were chosen from among those who responded to the scale. Students with the lowest and highest scores on the scale were interviewed among those who were determined. In the qualitative study, a semi-structured interview form was used.

The research's target population and sample included 6th, 7th, and 8th grade students from Izmir's central district. The study was carried out with the participation of 954 students in total. While the learning motivation scale was applied to 284 students in the classroom environment, it was applied to 670 students using the online form due to the pandemic conditions. In the qualitative study, 4 students were interviewed in person and 8 students were interviewed online.

In the findings of the learning motivation scale, it has been determined that both the self-regulation, self-efficacy and classroom climate subdimensions of the scale have a significant relationship with each other and that these subdimensions have significant relationships with the learning motivation scores. According to the results, female students had a higher self-regulation sub-dimension score and a lower self-efficacy sub-dimension score than male students. It was observed that private school students scored higher on the classroom climate sub-dimension than public school students. With respect to the qualitative study findings, students' learning motivations are influenced by self-regulation, autonomy, self-efficacy, cognitive focus, effectiveness value, family, classroom climate and teachers.

Furthermore, it has been determined that both the perception of competence and indifference are among the causes of lack of motivation, and online lectures, course duration, classroom management, class size, communication and technical difficulties during the pandemic process affect the learning motivation of students who receive pandemic-related online education. In addition, when students were asked to compare online and face-to-face education, the majority of them preferred face-to-face education.

KEY WORDS: Extrinsic Motivation, Intrinsic Motivation, Learning Motivation, Motivation, Self-Determination Theory.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM.....	6
1. KURAMSAL TEMELLER.....	6
1.1. Öğrenme.....	6
1.2. Öğrenmenin Gerçekleşmesi.....	8
1.2.1. Thalamus (Thalamus).....	11
1.2.2. Hipotalamus (Hypothalamus).....	12
1.2.3. Limbik sistem (Limbic system).....	12
1.2.4. Serebrum (Cerebrum).....	12
1.2.5. Beyin kabuğu (Cerebral Cortex).....	13
1.3. Duyuşsal Alan.....	18
1.4. Erken Ergenlik Dönemi Genel Özellikleri.....	19
1.5. Motivasyon Kavramı.....	20
1.5.1. Motivasyon Kuramları.....	22
1.5.1.1. Kapsam Teorileri.....	22
1.5.1.2. Süreç Teorileri.....	23
1.6. Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar.....	24

1.6.1. Öz Belirleme Teorisi (Self - Determination)	25
1.6.2. Bilişsel değerlendirme teorisi (Cognitive evaluation theory)	25
1.6.2.1. İçsel motivasyon.....	25
1.6.2.2. Dışsal motivasyon	26
1.6.3. Organizmik bütünleşme kuramı (Organismic integration theory).....	27
1.6.3.1. Dışsal düzenleme (Externally regulation)	28
1.6.3.2. İçe yansıtılmış (Introjected regulation)	29
1.6.3.3. Özdeşim ile düzenleme (Regulation through identification)	29
1.6.3.4. Bütünleşmiş düzenleme (Integrated regulation).....	29
1.6.3.5. Nedensellik yönelimi kuramı (Causality Orientations Theory)	29
1.6.4. Temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı (Basic psychological needs)	30
1.6.4.1. Özerlik ihtiyacı	30
1.6.4.2. Yeterlik ihtiyacı.....	31
1.6.4.3. İlişki ihtiyacı.....	31
1.6.4.4. Hedef kuramı (Goal content kuramı)	31
1.6.5. İlişki motivasyonu kuramı (Relationship motivation theory)	32
1.7. Öz Belirleme Kuramı ve Öğrenme Motivasyonu	32
1.8. İlgili Araştırmalar	34
1.8.1. Ulusal Araştırmalar	34
1.8.2. Uluslararası Çalışmalar	41
2. BÖLÜM.....	48
2. YÖNTEM.....	48
2.1. Araştırmanın Modeli.....	48
2.2. Evren ve Örneklem	48
2.2.1. Pilot Uygulama Çalışma Grubu	49
2.2.2. Asıl Çalışma Grubu.....	52

2.2.3. Nitel Çalışma Grubu	53
2.3. Veri Toplama Araçları	53
2.4. Ölçek Geliştirme Aşamaları.....	54
2.5. Veri Analizi.....	56
2.5.1. Nicel çalışma veri analizleri.....	56
2.5.2. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	56
2.5.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	60
2.5.4. Nitel çalışmaya ait verilerin analizi	63
3. BÖLÜM.....	66
3. BULGULAR VE YORUMLAR	66
3.1. Nicel Çalışma Bulgu ve Yorumları	66
3.2. Katılımcıların Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Bulgular.....	74
3.3. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	74
3.4. Demografik Alt Problemlere İlişkin Bulgular	76
3.5. Nitel Çalışma Bulguları ve Yorumları.....	89
3.5.1. İçsel Motivasyon	89
3.5.2. Dışsal Motivasyon.....	94
3.5.3. Motivasyonsuzluk	99
3.5.4. Pandemi Sürecinde Eğitim.....	100
4. TARTIŞMA ve SONUÇ	105
5. KAYNAKLAR.....	113
EKLER	136
ÖZGEÇMİŞ.....	138

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Sınır hücresi kısımları (Çakıroğlu, 2014).....	8
Şekil 1.2. Sınır Hücrelerinin Basitleştirilmiş Yapısı	9
Şekil 1.3. Beynin kısımları https://www.nbia.ca/brain-structure-function	11
Şekil 1.4. Beyin Yarım Küreleri (Cerebral Hemispheres) İşlevleri (Odabaşı, 2010).....	13
Şekil 1.5. Sebral korteks alanları. Tüm insanların %95'inde sol yarımkürede görülen dili kavramada ve konuşmadan sorumlu Broca ve Wernice alanları (Guytan ve Hall, 2017).....	15
Şekil 1.6. Beynimizdeki loblar ve işlevleri https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/insan-beynin-yapisi-nasildir	16
Şekil 1.7. Akademik başarı ve motivasyon terimleri (Murphy ve Alexandre, 2000).....	21
Şekil 2.1. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği İçin Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model	61
Şekil 2.2. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği İçin Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model	62
Şekil 3.1. İçsel Motivasyon Temasına Ait Kod Bulutu.....	94
Şekil 3.2. Dışsal Motivasyon Temasına Ait Kod Bulutu	99
Şekil 3.3. Motivasyonsuzluk Temasına Ait Kod Bulutu.....	99
Şekil 3.4. Pandemi Temasına Ait Kod Bulutu	104

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Sınır Sistemi (Cüceloğlu, 2019).....	10
Tablo 1.2. Beyin Yarı Küreleri İşlevleri.....	14
Tablo 1.3. Bilişsel Bilgi İşlem (Driscoll, 2017)	16
Tablo 1.4. Duyuşsal Alan Taksonomisinin Düzeyleri, Her Düzeyin Kapsadığı Duyuşsal Ürünler.....	18
Tablo 1.5. Öz belirleme kuramının motivasyon taksonomisi (Deci ve Ryan, 2020)	28
Tablo 2.1. Cinsiyet	49
Tablo 2.2. Yaş.....	50
Tablo 2.3. Sınıf.....	50
Tablo 2.4. Cinsiyet	51
Tablo 2.5. Yaş.....	51
Tablo 2.6. Sınıf.....	51
Tablo 2.7. Cinsiyet	52
Tablo 2.8. Yaş.....	52
Tablo 2.9. Sınıf.....	52
Tablo 2.10. Nitel Çalışma Demografik Özellikler	53
Tablo 2.11. Geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Ölçeğinde Bulunan Soruların Ortak VaryansDeğerleri.....	57
Tablo 2.12. Geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Ölçeğinin Boyutlarına Yönelik Faktör Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 2.13. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarına ait Güvenilirlik Analizi	59
Tablo 2.14. Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Çok Faktörlü Model Doğrulayıcı Faktör	60
Tablo 2.15. Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına ait Güvenilirlik Analizi ..	61
Tablo 2.16. Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Çok Faktörlü Model Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	62
Tablo 2.17. Tema/Alt Tema/Kod Listesi.....	64

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları	66
Tablo 3.2. Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Sıklık Çözümlemesi	69
Tablo 3.3. Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanların Dağılımları.....	74
Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişki.....	74
Tablo 3.5. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Öz-düzenleme Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması	76
Tablo 3.6. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Öz-yeterlik Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması	79
Tablo 3.7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması	82
Tablo 3.8. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Ortalamaların Karşılaştırılması	84
Tablo 3.9. Okullarının Başarı Puanına Göre Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarına Ait Ortalamaların Karşılaştırılması	87

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği	136
--	-----

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna yer verilmiştir. Ardından araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayılılar, sınırlılıklar ve temel kavramların tanımları açıklanmıştır.

Problem Durumu

Öğrenme, duyu organları ile algılanan uyarıların beyinde ilişkilendirme, tekrarlama gibi birden çok beyin işlemi sonucu gerçekleşmektedir (Dolu, 2015). Öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Çünkü öğrenme bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişimlerdir (Senemoğlu, 2004). Öğrenme kavramı için yapılan tanımlar incelendiğinde, bireyin hayatında meydana gelen kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlandığına ulaşılmaktadır. Ayrıca öğrenme psikologlarının öğrenme tanımlarında ise motivasyon, algı, gelişim, kişilik ve sosyo kültürel faktörlerle ilişkili olduğu yer verilmiştir (Cangöz, 2018). Bu nedenle öğrencilerin eğitim hayatlarında öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için motivasyon önemli bir yere sahiptir. Oysa eğitimde diğer alanların aksine motivasyon ihmal edilmiştir (Gül Yalçın, 2018). Birey öğrenmek için kendisini harekete geçiren ve itici güç olan motivasyona ihtiyaç duyar.

Motivasyon insan davranışına ivme kazandıran, bireylerin hedefe yönelik eylemleri başlatmasına ve sürdürmesinden olan güç olarak tanımlanmıştır (Jenkins ve Demaray, 2015; Aktaran: Alkaabi, Alkaabi ve Vyver, 2017). Köklü değişimler sağlayan bireylere bakıldığında motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Fakat bireyleri harekete geçiren motivasyon türleri aynı olmayabilir. Bunun sebebini motivasyonun alt başlıkları olan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına bağlanabilir. İçsel motivasyon kişinin amaçları doğrultusunda dışarıdan herhangi bir etkiye gerek duymaksızın gerçekleşen motivasyon türü olarak tanımlanabilir. İçsel motivasyon ihtiyaç, merak, amaç, ilgi ile ortaya çıkabilmektedir. İçsel motivasyona sahip bireyler hedeflerinden kolay vazgeçmedikleri gibi sürdürebilir olma durumu daha yüksektir. Dışsal motivasyon ise kişinin çevresel faktörlerine bağlı olarak gerçekleşir. İç motivasyona göre ise etkisi daha kısa sürelidir.

Eğitimde motivasyonu arttırmaktan bahsedildiği zaman karşımıza “öğrenme motivasy- onu” kavramı çıkmaktadır. Öğrenme motivasyonu öğrenme sürecine bağlılık ve öğrenme faaliyetlerine katılarak buna devam etmesi olarak tanımlanmıştır (Ames, 1990; Aktaran: Yusupu, 2015). Farklı bir tanımda ise, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini değerli

görüp yararlanması olarak belirtilmiştir (Aktaran: Yalçın, 2018). Öğrenme motivasyonu tanımları incelendiğinde; öğrencilerin iç motivasyonları sayesinde öğrenme sorumluluklarını alarak akademik başarılarını arttırabilecekleri söylenebilir. Motivasyon akademik başarıyı etkileyen önemli faktörlerdendir. Öğrenci dışsal motivasyona bağlı olarak bir eylemi gerçekleştiriyorsa, bu durum öğrencinin isteğinden bağımsız şekilde not, ders geçme ya da istediği bir şeyin alınması gibi dış itici güçlerden kaynaklanmaktadır (Yorgancı, 2011). Öğretmenler ve aileler öğrencilerin öğrenme ortamlarını düzenleyerek iç motivasyonları yükseltebilirler. Dışsal motivasyon kaynakları sayesinde öğrencilerin içsel motivasyonları artabilir. İçsel ve dışsal motivasyon birbiri ile ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Deci ve Ryan (1985) Öz Belirleme Kuramı ile motiasyona yeni bir yaklaşım modeli sunmuşlardır. Bu model içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu açıklayan altı mini kuramdan oluşan bir makro kuramdır. Pozitif psilokolijiyi temele alan bu kuram, bireyin kendi yaşamında etken bir canlı olduğunu kabul etmektedir. Eğitimde yeni yaklaşımlar özellikleriyle örtüşen Öz Belirleme Teorisi kuramsal çerçevesinden yola çıkılarak ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarına etkileyen faktörlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Motivasyonun davranış üzerinde belirli hedeflere yönlendirme, hedeflere yönelik emek ve enerjiyi sağlama, engeller karşısında yılmama, bilişsel süreçlere etki etme özellikleri bulunmaktadır (Ormrod, 2020). Motivasyonun bu itici özellikleri sayesinde eğitim ve öğretim ortamı zengin bir hale getirilebilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenmeye yönelen faktörlerin neler olduğunu araştırmak ve bulguların sonucunda ilerleyerek farkındalık kazanmanın hem öğrenciler hem de eğitimciler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrenme motivasyonu ölçeği geliştirilmiş ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler saptanmıştır. Problem durumunda da belirtildiği gibi öğrenme motivasyonu ile ilgili Türkiye’ de alan bağımsız ölçeğe ulaşamamıştır. Bu nedenle öğrenme motivasyonuna ilişkin bir ölçek geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Geliştirilen ölçek sayesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerin somut bir şekilde belirleneceği düşünülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen nitel araştırma sayesinde nicel yöntem ile gizli kalmış faktörleri çıkarmak amaçlanmıştır. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin kendilerinin öğrenme motivasyonlarına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır.

Öğrenme motivasyonu ile ilgili bu araştırmada öz belirleme kuramı temel alınmıştır. Çünkü değişen yüzyıl ve öğrenci portföyü artık daha özerk, ilgi çekici, ilişkisel, yetkinlikli olmayı getirmektedir. Tasarlanan eğitim - öğretim programlarının felsefesinde de daha ilerici, yapılandırmacı, öğrencinin merkeze alınarak bireysel farkların gözetildiği sınıf iklimlerinin yaratılması değişen ve gelişen yüzyıla uyum sağlamak adına önemlidir. Sayılan bu özellikler ise Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen öz belirleme kuramında mevcuttur. Öz belirleme kuramı öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının analizi açısından gayet ilgi çekici olduğu bilinmektedir (Viau, 2015). Temel alınan kuram ile öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörleri saptanmıştır. Bu sayede alan bağımsız öğrenme motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin Türkiye'nin alan bağımsız ilk öğrenme motivasyonu ölçeğidir. Çalışmanın hem nicel hem nitel araştırmaları sayesinde literatüre önemli bir katkı sunulacağı umulmaktadır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemi ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerin saptanmasıdır. Bu problem ile birlikte öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörleri bulmak asıl amaçtır.

Araştırmanın problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlerde yanıt aranmıştır.

- 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları ne düzeydedir?
- 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları anne baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

•6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları anne baba meslek durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

•6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları okul başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?

•6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

•6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonları ile not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

•6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kendilerinin öğrenme motivasyonlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Varsayımlar

1. Öğrenciler, uygulanan ölçme araçlarına doğru ve nesnel bir şekilde cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 eğitim- öğretim yılı ve İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan 6,7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Motivasyon: Motivasyonun insan davranışına ivme kazandıran, bireylerin hedefe yönelik eylemleri başlatmasına ve sürdürmesine neden olan güç olarak tanımlanmıştır (Jenkins ve Demaray, 2015; Aktaran: Alkaabi, Alkaabi ve Vyver, 2017).

Öğrenme Motivasyonu: Öğrenme sürecine bağlılık ve öğrenme faaliyetlerine katılarak buna devam etmesi olarak tanımlanmıştır (Ames, 1990; Aktaran: Yusupu, 2015). Farklı bir tanımda ise öğrencilerin öğrenme etkinliklerini değerli görerek faydalanması olarak belir- tilmiştir (St Clements University, 2014).

İçsel motivasyon: Bireyin kendi iyiliği için veya içsel bir ilgi, zevk, merak için yapılan eylemlerle alakalıdır (Deci ve Ryan, 2020).

Dışsal motivasyon: Faaliyetin belirli bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirilmesidir (Deci ve Ryan 2000a, 2000b).

Öz yeterlik: Bireyin performans göstermediği herhangi bir konuda öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine, yetenekleri üzerindeki kendine ait fikrine bununla beraber organize ederek başarı ile hayata geçirebilmesi için sahip olduğu fikir öz yeterlidir (Bandura, 1982).

Öz düzenleme: Öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri ve daha sonra bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları, hedefleri ve çevredeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirildiği ve kısıtlandığı aktif, yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Sınıf iklimi: Öğrencilerin, öğrenme ortamının ana yapısı olan sınıf iklimi sosyal, eğitimsel ve öğretimsel gelişimleri doğrultusunda bilgi, beceri ve tutum kazanımlarının oluşması için gerekli olan ortamdır (Bilgiç ve Yurtal, 2009).

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL TEMELLER

1.1. Öğrenme

İnsanın gelişmesini etkileyen önemli kavramlardan biri de öğrenmedir. Öğrenme bireyde yeterli gelişme, olgunlaşma, büyüme ve hazırbulunuşluk gerçekleştiğinde meydana gelmektedir (Senemoğlu, 2004). Öğrenme hayatımızın her alanında ve her yaşta meydana gelmeye devam edebilir. Çünkü organizmanın hayatını sürdürebilmesi uyum sağlamasına bağlıdır ve uyum sağlayabilmesi için öğrenir (Driscoll, 2017). Öğrenme hayatta kalmak ile doğru orantılı bir şekilde değişir. Bu yüzden insan öğrenmesi pek çok farklı şekilde olabilir (Terry, 2018). Örneğin bir çocuğun ayakkabı bağcıklarını bağlamayı öğrenmesi, çatal tutmayı öğrenmesi, toplumda yaşamayı öğrenmesi veya okuma ve yazmayı öğrenmesi. Bazıları başarının getirdiği hazzı hayatı kolay hale getirmek için öğrenirken bazıları iyi notlar, unvan, para gibi sebeplerden dolayı öğrenme gerçekleştirir. Bu durum ise öğrenmenin yalnızca bilgi ve beceri değil; aynı zamanda duygu, değer ve tutum kazandırdığını göstermektedir (Ormrod, 2012).

Öğrenme merak edilen bir kavram olarak araştırmacılar tarafından incelenmiş ve tanımlanmıştır. Çeşitli tanımların ortak noktasının ise öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği şeklindedir (Senemoglu, 1997; Açıkgoz, 2000; Bilen, 1999 aktaran; Oral, 2003). Ormrod da (2012) öğrenmeyi uzun süreli bir değişiklik olarak tanımlamaktadır. Öğrenmenin tarihsel olarak gelişimine bakıldığında ise öğrenme kuramları davranışçı, bilişsel ve sosyal bilişsel kuramlar, olarak geliştiği görülmektedir. Davranışçı kuram öğrenmeyi davranışta doğrudan gözlenebilen bir değişim olarak ifade etmektedir (Odabaşı, 2010). Öğrenen kişinin pasif olduğunu ve öğrenmenin basit, uyarıcı ve tepki ilişkisinden ibaret olduğunu söylemektedir. Bilişsel kuram ise öğrenmenin basit bir uyarıcı tepki ilişkisinden ibaret olmadığını zihinsel süreçlerin önemli olduğunu savunmaktadır. Bu yüzden zihinden bilginin nasıl alındığı, düzenlendiği, saklandığı ve geri çağrıldığı üzerinde çalışmaktadır (Çeliköz, 2017). Bilişsel kuramda davranışçı kuramın aksine öğrenmede içsel uyarıcılara geçilmiştir (Kaya, 2012). Sosyal bilişsel kuram ise öğrenmede bilişsel süreçlerin yanı sıra çevrenin etkili olduğunu savunmaktadır.

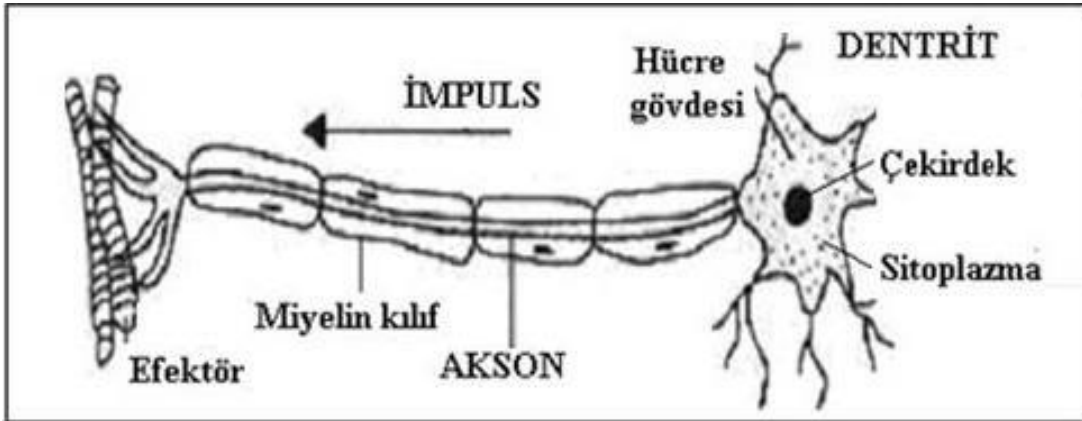
Davranışçı kuram ve bilişsel kuramdan etkilenecek geliştirilmiş olan yapılandırmacılık (constructivism), insancıl (hümanist) ve beyin temelli (nörofizyolojik) gibi önemli yaklaşımlar bulunmaktadır. Yapılandırmacılığın özünde bilginin bireyden bağımsız olmadığı ve öğrenen kişinin süreçte aktif olarak katılarak bilginin başka biri tarafından değil, bunun aksine öğrenen tarafından yapılandırıldığı fikrinden oluşmaktadır (Doolittle, 1999: aktaran; Akkaya, 2010). Yapılandırmacılıkta her öğrenilen bilgi bir diğer bilgi için zemin hazırlamaktadır (Arslan, 2009). Yapılandırmacılık öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alarak bilgisini işleme kuramıdır. Beyin temelli öğrenme ise insan beyninin işlev ve yapısına dayanan, beyin ile ilgili bütün alanlarla bağlantı kuran bir öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu, 2002: Akt; Kahveci, Ay, 2008). Beyin temelli öğrenme için belli bir kalıp sunmazken öğrenmenin beynin işlevlerini bilerek daha etkin yapılabileceğini ifade etmektedir (Çakıroğlu, 2014). Etkin bir öğrenme için beynin her iki yarım küresinin aktif halde olması gerektiğini savunmaktadır. Hümanist yaklaşım için ise öğrenci merkezli eğitim için önemli bir sürecin halkası olduğunu öne sürülmektedir (Demirel, 1997). Hümanist yaklaşım her öğrenciyi tek ve biricik kabul etmektedir. Öğrenme için öğrencinin istekli olması aynı zamanda kendi yolunu çizmesi beklenir; kendini geliştirme ve öğrenmede öğrenci kendi sorumluluğunu almaktadır (Şahin, 2005). Kısacası davranışçı kuramlar öğrenmenin tepkisel, bilişsel kuramlar zihinsel süreçleri ve sonuçlarını araştırırken; duyuşsal kuramlar ise öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarını araştırmaktadır (Özden, 2003: 28 aktaran: Gömleksiz ve Kan, 2012). Görüldüğü üzere, hiçbir öğrenme kuramı tek başına öğrenmeye ilişkin tüm sonuçları açıklamaya ve çözmeye yeterli olmamaktadır (Senemoğlu, 2004). Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için öğrenme ortamları ve öğretim stratejilerinin kullanılması ve geliştirilmesi konusunda yolumuza ışık tutmaktadırlar.

Öğretim programlarının temelini eğitim felsefelerine göre tasarlayıp bu programlara uygun öğrenme kuramları belirlenerek en iyi şekilde öğrenme gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

“Etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için; birey, öğrenme görevi ve etkileşim ortamı değişkenlerinin birlikte ele alınarak yordandığı, planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği düzenekler olan program tasarımları, eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşmasında değişmez ana unsurlardan birini oluşturmaktadır” (Yurdakul, 2008).

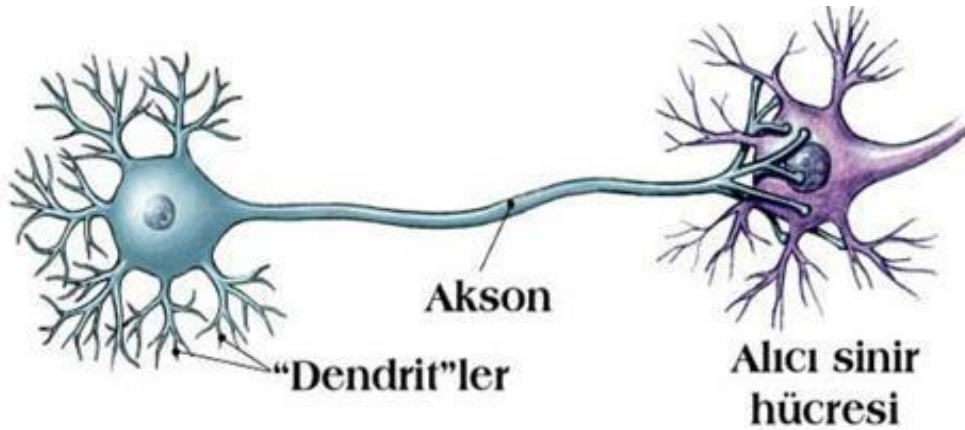
1.2. Öğrenmenin Gerçekleşmesi

Öğrenmenin meydana gelmesi sürecinde biyolojik olarak bazı değişimler meydana gelmektedir. Bu yüzden ki araştırmacılar tarafından öğrenmenin nasıl meydana geldiğini anlamak için beyinin yapısı ve işleyişi incelenmiştir. Öğrenme beyinde bilginin iletilmesini sağlayan nöronlar (sinir hücreleri) ve sinapslar sayesinde meydana gelmektedir (Dolu, 2015). Beyin ve omurilik merkezi sinir sisteminde yer almaktadır. Merkezi sinir sisteminin görevi ise çevreden sinir hücreleri tarafından alınan uyarıları beyinde değerlendirerek gerekli tepkinin oluşmasını sağlamaktır. Beyin vücudun denetleme mekanizmasıdır. Diğer önemli özelliklerinden birisi de düşünsel süreçleri kontrol etmesi ve öğrenmenin gerçekleştiği yer olmasıdır (Balım, Yenice ve Oluk, 2003). Öğrenme sürecinde önemli rol oynayan nöron (sinir hücresi) yapısına bakıldığında bir hücre gövdesi, uyarıları alan dentrit adı verilen çok sayıda uzantı, uyarıtıyı diğer nöronlara vermek için uzun bir kola benzeyen aksondan meydana gelmektedir. Bir sinir hücresinin diğer sinir hücresiyle bağlantı kısmı ise aralarındaki boşluk olan sinapstır (Temelli, 2013). Nöronlarda alınan uyarıtı eğer uyarılma eşiğinin üzerinde ise elektriksel bir yüklenme ile iletilmektedir. Başka bir sinir hücresine ise sinapslarda bulunan kimyasal olarak salgılanan nörotransmitter maddeler sayesinde iletilir. Sinir hücrelerinin aksonu eğer miyelin kılıf denilen yağsı bir maddeyle kaplanmış ise iletim daha hızlı olacaktır (Ormrod, 2012).



Şekil 1.1. Sinir hücresi kısımları (Çakıroğlu, 2014).

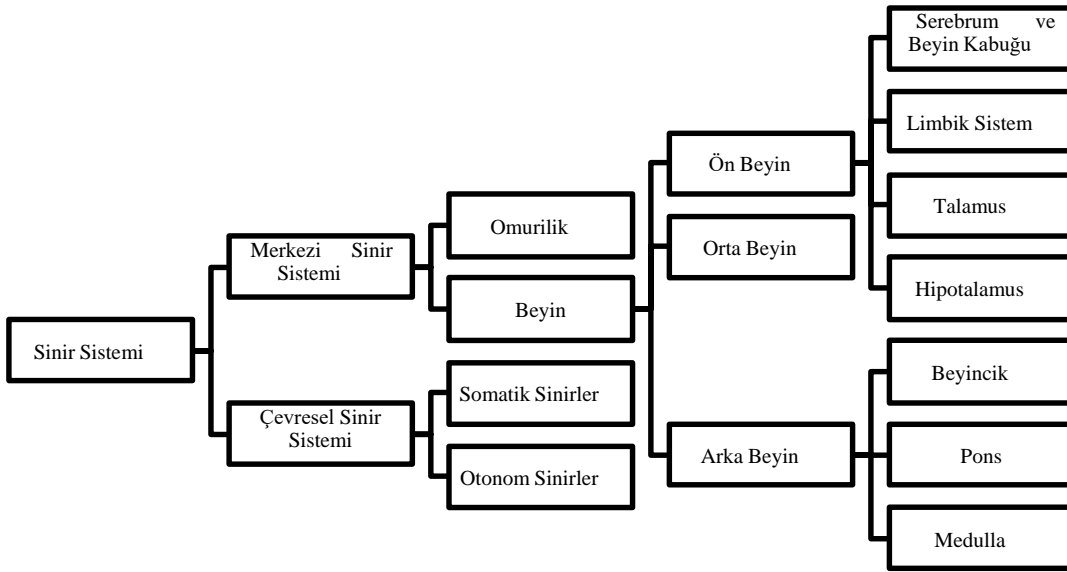
Doğum öncesi dönemde beyin gelişmeye başlar ve neredeyse sinir hücrelerin büyük kısmı tamamlanmış olur (Keleş ve Çepni, 2006). Bu dönemde ise sinapslar yeterince oluşmamıştır. Bebeklik ve küçük çocuklukta gelişim sinapsların oluşması, ayrışma, sinaptik budanma ve miyelizasyon olarak devam etmektedir (Ormrod, 2012). Sinapslar yeni bilgiler öğrendikçe, deneyimler yaşadıkça artabilmekte ve diğer sinir hücreleri bağlantı kurabilmektedir yani sinaps bölgeleri sürekli bir değişim içerisinde (Dolu, 2015). Nöronlar sinaps oluşturmaya başladığında zamanda özelleşmeye başlar ve görevler üstlenerek birbirinden ayrışır. Öğrenilen bilgiler veya yaşantılar sonucunda değişen sinapsların diğer bir özelliği ise eğer kullanılmayan bağlantılar var ise sinapslar yok olur. Sinapsların kaybolması bağlantıların sağlanmaması yani sinaptik budanma beyin için yeri geldiğinde yararlı olabilmektedir. Çünkü bazı davranışların gerçekleşmemesi ve unutulması çevreye uyumu kolay hale getirebilir. Yeni öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için eskilerinin unutulması gerekebilir. Başka durumlarda ise sinir hücrelerinin daha hızlı uyarıtıyı alıp iletilmesine ihtiyaç duyulabilir, sinir hücrelerinin miyelin kılıf ile kaplanması sonucunda algılama ve yanıt verme kapasitesi artmaya başlar.



Şekil 1.2. Sinir Hücrelerinin Basitleştirilmiş Yapısı.

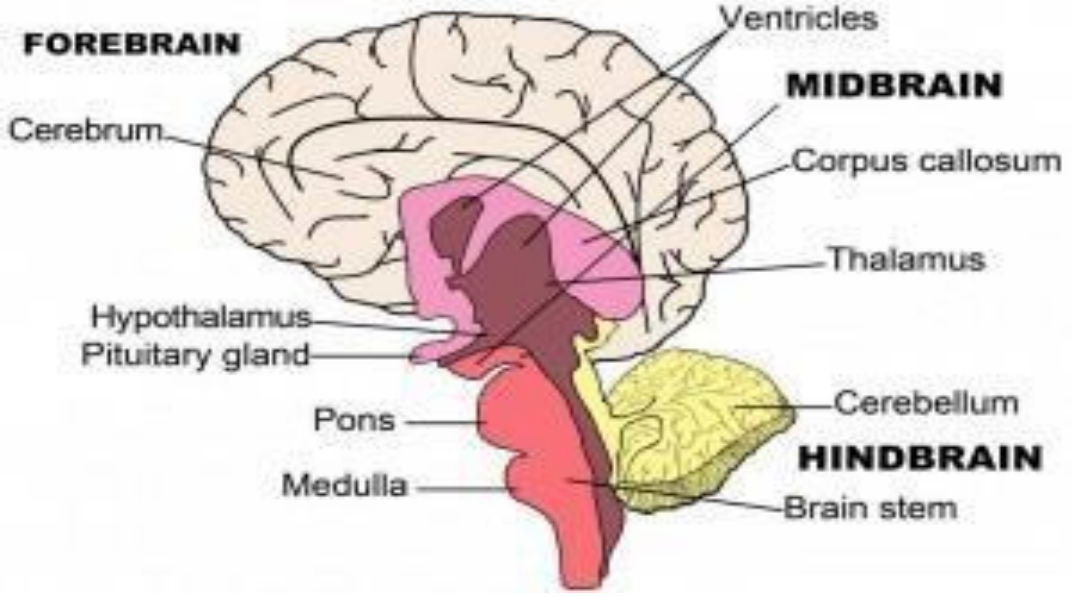
Sinapslar ve sinir hücreleri bilgileri beynin bölümlerinin ilgili kısımlara taşıyarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Öğrenme beynin tek bir yerinde değil ilgili pek çok kısmında gerçekleşmektedir (Dolu, 2015). Beyin temelde ön beyin (forebrain), orta beyin (midbrain) ve arka beyin (hindbrain) olmak üzere üç kısımdan meydana gelmektedir.

Tablo 1.1. Sinir Sistemi (Cüceloğlu, 2019).



Arka beyin (Hindbrain) medulla, cerebellum ve ponstan meydana gelmektedir. Medulla (Omurilik soğanı) korteks ve omurilik arasında çift yönlü sinir iletimini sağlamaktadır (Temelli, 2013). Medulla solunum, boşaltım, dolaşım, sindirim gibi istemsiz hareketlerin merkezidir. Hayati olayların merkezi olduğu için hayat düğümü olarak bilinmektedir. Cerebellum vücudun duruşunu ve dengesini sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra yeni motor programların öğrenilmesi, duyu organlarından gelen bilgiler ile hareketi ilişkilendirmesi ve bilişimsel olarak sözcük çiftlerinin bulma ve bilişsel zuzamsal ilişkileri ayarlamaktadır (Dolu, 2015). Pons ise beyin, beyincik ve omurilik soğanını birleştirir. Beyinciğin iki yarım küresi arasında bir köprü oluşturarak implus iletimini sağlamaktadır. Solunum ile ilgili önemli merkezi bulundurmasının yanı sıra aynı tür kaslarımızı farklı görevler için kullanmamızı sağlamaktadır.



Şekil 1.3. Beynin kısımları <https://www.nbia.ca/brain-structure-function/>

Orta beyin (midbrain) görme ve işitme kısmından sorumludur. Orta beyin ve arka beyin bir araya gelerek beyin sapını oluşturmaktadır. Beyin sapı solunum, vücutta tekrarlayan hareketlerin, dengenin ve göz hareketlerinin kontrolünü sağlamaktadır (Guyton & Hall, 2017).

Beyin sapının geniş bir kısmında yer alan retiküler active edici sistem (RAS) nöronlardan meydana gelmiştir ve ön, orta ve arka beyin ile ilişkilidir. RAS'ın asıl görevinin uyanıklık ve dikkat derecesini ayarlamak olduğu saptanmıştır (Cüceloğlu, 2019). Öğrenmenin dikkat ve uyanık olma durumu ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencinin dikkat ve odaklanma seviyesi düşük ise öğrenme istenilen düzeyde oluşmayabilir.

Ön beyin (forebrain) gelişimsel olarak en son tamamlanan ve en karmaşık faaliyetlerin yürütüldüğü kısımdır. Thalamus (thalamus), hipotalamus (hypothalamus), limbik sistem (limbic system), serebrum (cerebrum) ve beyin kabuğundan (cerebral cortex) meydana gelmektedir (Cüceloğlu, 2019).

1.2.1. Thalamus (Thalamus)

Duyusal uyarıları cerebral cortexte aktarmaktadır. Koku duyusu hariç bütün duyular thalamusta geçmektedir. Thalamus bellek kapasitelerini desteklemektedir. Thalamus belleğin sorumlu kısmı olan hipokampus ile bağlantılıdır ve bilgileri bu kısma göndermektedir. Bağlantıya zarar gelmesi Öğrenme ve bellekte azalma anlamına gelmektedir (Dolu, 2015).

1.2.2. Hipotalamus (Hypothalamus)

Thalamus ile hipofiz bezi (pituitary gland) arasında bulunur. Vücudun homeostasis merkezidir. Saldırganlık duygusu, yeme ve içme, cinsel davranış, uyku ve uyanıklığın ayarlanması, hipofiz bezinin denetlenmesi, vücut sıcaklığının ayarlanması bu merkez tarafından denetlenmektedir (Cüceloğlu, 2019).

1.2.3. Limbik sistem (Limbic system)

Beyin sapını çevreleyen ve “duygusal beynimiz” olarak adlandırılan bölümdür. Amigdala, hipotalamus, hipokampus, talamus önemli kısımlarıdır. Limbik sistem uzun süreli belleğin düzenlenmesinde önemli bir yer almaktadır. Duygusal bağ kurulan olayları bu sebeple geri çağırılması kolay bir hale gelmektedir. Ayrıca kişilik özellikleri, bellek, açlık ve su- suzluk, kimyasal denge, kan basıncı, hormon salgılama, koklama hissi ve bağlanma ihtiyacının kaynağıdır (Foster-Deffenbaugh, 1996; Özden, 2003; Aktaran: Keleş ve Çepni, 2006). Limbik sistemde bulunan hipotalamus dikkat ve öğrenme, amigdala ise depresyon, korku, kaygı gibi duyguları belirlemektedir (Ormrod, 2012; Temelli, 2013; Dolu, 2015). Amigdala hipokampusa bağlı, duygusal bilgilerin işlenmesi ve kodlanmasından sorumludur (Tüfekçi, 2005).

Hipokampus bilgilerin öğrenilmesi ve bu bilgilerin depolanması önemli bir görevidir. Özellikle yeni bilgiler oluşturmak ve bu bilgileri amigdala ile duyguları anılara bağlamaktadır. Hipokampusu etkilenmiş insanlar, sadece içinde buldukları anı yaşarlar (Odabaşı, 2010). Öğrenilen bilgileri ve deneyimleri uzun süreli belleğe aktarmaktadır.

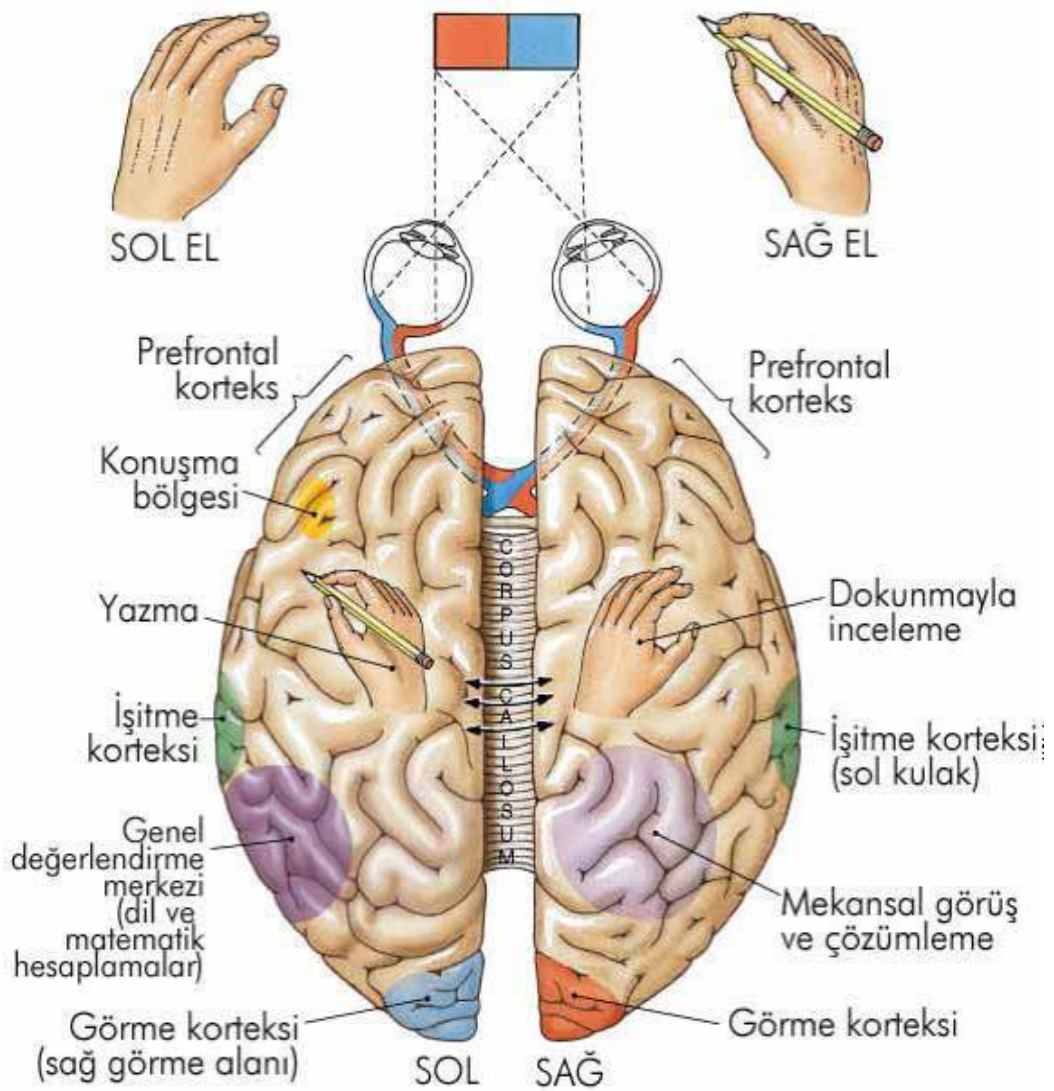
“Limbik sistem duygusal davranışları ve motivasyon güdülerinin kontrol eden nöron devrelerinin tümünü kapsayan anlam kazanmıştır (Guyton ve Hall, 2017).”

1.2.4. Serebrum (Cerebrum)

Serebrum insanda beynin en gelişmiş, büyük yapısı ve beyin sapının üzerinde yer almaktadır. Serebrumun en önemli kısmına serebrumu örten beyin kabuğu (cerebral cortex) adı verilmektedir (Cüceloğlu, 2019). Cerebral cortex memelilerde neokorteks olarak da bilinmektedir. Serebrum düşünce ve eylem gibi daha yüksek beyin fonksiyonu ile ilişkilidir. Girintili çıkıntılı olması yüzey alanını arttırmaktadır.

1.2.5. Beyin kabuğu (Cerebral Cortex)

Beyninin üstünü örten cerebral cortex önden arkaya doğru uzanan yarıklı sol sağ olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ormrod, 2012). İki yarımküreyi (hemisfer) birbirine corpus callosum (nasırlı cisim) birbirine bağlamaktadır (Balım, Yenice ve Oluk, 2003). İki yarımküreden birbirine bilgi alışverişi bu sayede gerçekleşir. Yarımküreler arasında gerçekleşen bilgi alışverişinin hızlı ve çok olması halinde öğrenmenin daha kalıcı gerçekleşeceği nörobilimsel çalışmalar tarafından söylenmektedir (Keleş ve Çepni, 2006).



Şekil 1.4. Beyin Yarım Küreleri (Cerebral Hemispheres) İşlevleri (Odabaşı, 2010).

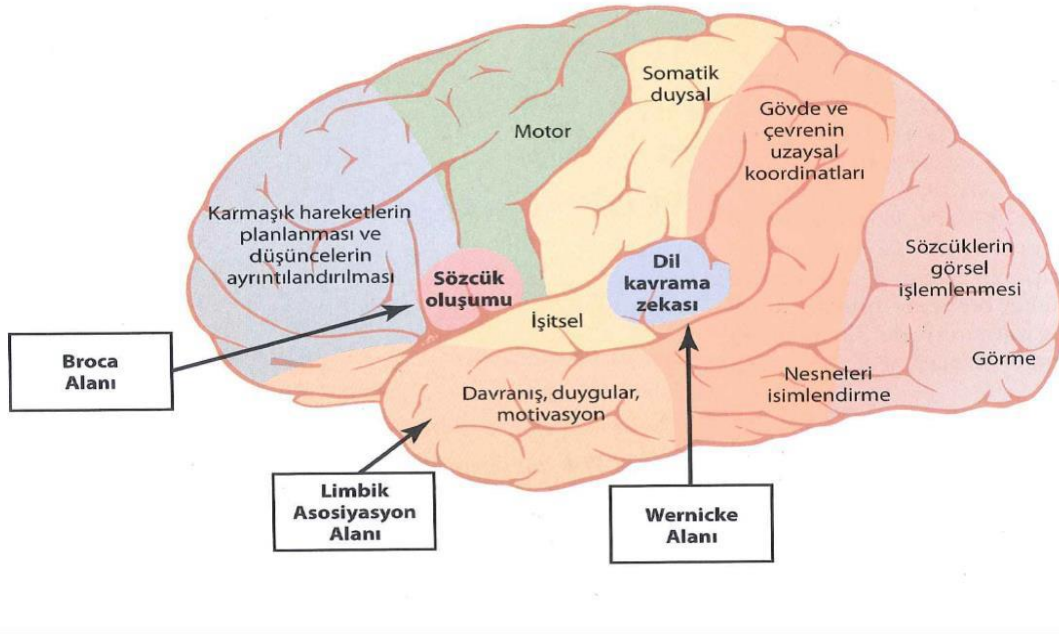
Bogen (1977) hemisferlerin özellikleri şu şekilde ifade etmektedir (Senemoğlu, 2018).

Tablo 1.2. Beyin Yarı Küreleri İşlevleri.

Sol Yarı Küre	Sağ Yarı Küre
Akılcı	Sezgisel
Yakınsak	Iraksak
Entellektüel	Etkileyici
Doğrudan	Duygusal
Mantıklı	Özgür
Nesnel düşünme özelliğine sahip	Sürekli
Aşamalı, Ayırıştırıcı	Bütüncül
Dil Öğrenme beceresi	Öznel Düşünme
Atomistic	Doğal
İşitsel	Yüzleri hatırlama
Yazmayı ve konuşmayı tercih etme	Üç boyutlu düşünen, Görsel
Konuşulan talimatları takip	Jest, mimic, duygular ve vücut dili ile yorumlama
Az risk alma	Resim yapma/çizme
Somut düşünme	Yazılı veya kanıtlanmış talimatları takip
Matematiksel düşünme	Müzikal yetenekler
Tarihsel	Sonsuz

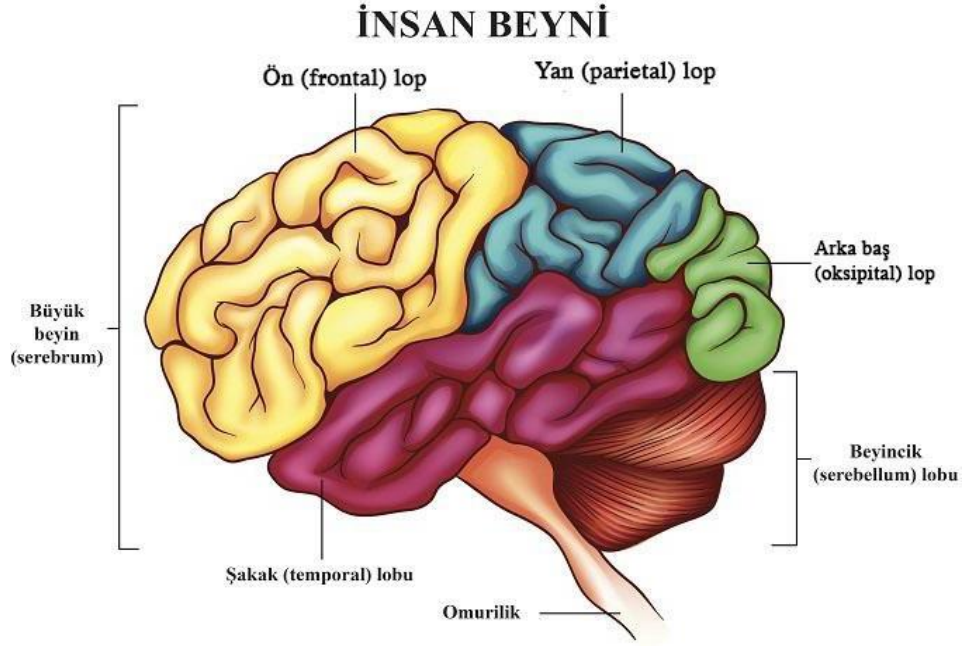
Beynin sol yarı küresi sağ bölgesini, sağ yarı küresi ise sol bölgesini kontrol etmektedir (Demirel ve diğerleri, 2002). Beyin yarı küreleri özellikleri böyle olmakla birlikte öğrenme gerçekleşirken anlamlandırma ve ilişkilendirmeyi birlikte yapmaktadır. Bu sebeple etkili ve verimli bir öğrenme için beynin her iki yarı küresinde desteklenmelidir (Tüfekçi, 2005). İki hemisfer iş birliği ile çalıştığında yetenek ve etkinin önemli bir artış getirdiği söylenmektedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Örneğin sağ yarı küre müziğin tınısını tanımlarken, sol yarı küre, ritim ve notayı tanımlamaktadır. (Soysal v.d, 2005; Aktaran: Çuhadar, 2008). Ayrıca Senemoğlu (2018) dil bakımından sol hemisfer baskın iken anlama bakımından sağ hemisfer baskın olduğunu söylemektedir. Bu örnek beyin yarı kürelerinin birlikte bir bütün olarak çalıştığını göstermektedir. Bazı beyin kısımları belirli işlevler için özelleşmiş olsa dahi beyinde her bir işlem (en basitten en karmaşığa) beynin tamamını ilgilendirmektedir (Cüceloğlu, 2019).

Beyin Kabuğu, beynin okuma, planlama, analiz, sentez ve karar vermeyle ilgili kısımları bulunur (Sprenger, 1999; Aktaran: Çakıroğlu, 2014). Cerebral korteks beynin en evrimleşmiş kısmını oluşturmaktadır.



Şekil 1.5. Sebral korteks alanları. Tüm insanların %95'inde sol yarımkürede görülen dili kavramada ve konuşmadan sorumlu Broca ve Wernice alanları (Guytan ve Hall, 2017).

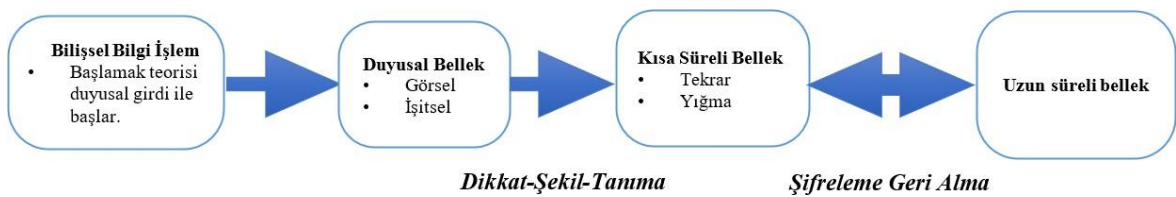
Korteks hemisferleri ise loblara ayrılmaktadır. Frontal lob hedefleri belirleme, davranışları planlamada ve yeni olaylar hakkında düşünme gerektiğinde aktiftir. Frontal lob beynin orkestra şefi, bir savaş generali olarak tanımlanabilmektedir (Goldberg, 2001). Beyindeki dopamine duyarlı sinir hücrelerinin çoğu bu kısımda olduğu için motivasyonu düzenlenmektedir. Ayrıca sözcük öğrenmede etkili olan broca alanı bu kısımda yer almaktadır. Parietal lob dokunma, tat, ağrı, acı gibi duyuların, aynı zamanda sayıların (matematiksel), algılandığı kısımdır. Temporal lob işitme ve uzak hafıza özellerinin bulunduğu amigdala ve hipokampus ile bağlantılı olan bölümdür (Dolu, 2015). Oksipital lob görme merkezi yer aldığı için görsel bilgiyi yorumlama ve hatırlama kısımlarını içermektedir.



Şekil 1.6. Beynimizdeki loblar ve işlevleri <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/insan-beyninin-yapisi-nasildir>.

Görüldüğü üzere öğrenme nörofizyolojik olarak beynin tek bir bölgesinde gerçekleşmemektedir. Sinir hücreleri tarafından iletilen uyarılar farklı kısım ve loblarda değerlendirilmektedir. Görevli olan kısımda bir zarar gelmesi halinde öğrenme bütün olamamaktadır.

Tablo 1.3. Bilişsel Bilgi İşlem (Driscoll, 2017).



Öğrenme kalıcılığını ise bellek sayesinde gerçekleştirmektedir. Belleğin bileşenleri duyu-usal, kısa ve uzun süreli bellek olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Limbik sistemde bulunan hipokampus ve amigdala ile ilişkili olduğunu bilinmektedir. Limbik sistemde birbirine bağlantılı olan bu bölgelere zarar geldiğinde bellekte hasarlar meydana gelebilmektedir.

Duyusal bellek; bilgiyi kayıt eden ve kısa bir süreliğine tutan kısım olarak bilinmektedir (Driscoll, 2017). Bilginin duyuusal kayıta (anlık bellek) kalış süresi 1-2 saniye

kadar kısa olmasına rağmen alan kapasitesi sınırsız olarak bilinmektedir (Maviş, 2015). Duyu organlarıyla sürekli etkileşim halinde olan duyuşsal bellek aldığı bilgilerin tamamının kişiyi farkında değildir. Bu bilgilerin hangilerinin kısa süreli belleğe aktarılacağı ise dikkat ve seçici algı sayesinde belirlenmektedir (Ormrod, 2012).

Kısa süreli bellek; işleyen bellek olarak bilinen kısa süreli bellekte bilgilerin depolanması ve tutulması sinirsel uyarılar kesildikten sonra 18 saniye kadar sürmektedir (Senemoğlu, 2004). Kısa süreli belleğin kapasitesi 5-9 birim arasında sınırlı olmakla birlikte kodlama ve tekrarlama kullanarak kapasitesini artırabilir ve bu bilgileri uzun süreli belleğe gönderebilmektedir (Terry, 2018; Senemoğlu, 2004; Maviş, 2015). Kısa süreli bellek öğrenmeleri kalıcı hale gelebilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Uzun süreli bellek; biyokimyasal bir süreç olan uzun süreli bellekte bilgiler protein sentezi sonucunda girmesiyle sonsuza kadar saklanabilmektedir (Cüceloğlu, 2019). Bilgilerin depolanıp saklanabilmesinin sebebi ise sinir hücrelerinin boşluğunda (sinaps) meydana gelen değişiklikler ve protein sentezlenmesidir (Dolu, 2015). Kısa süreli bellekte tekrarlanan ve bilgi uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Tekrarlamanın en önemli özelliklerinden birisi ise yeni anıların farklı bilgilerin içinde kodlanmasıdır (Guyton ve Hall, 2017). Bu sayede ise yeni bilgiler eskilerle farklı ve benzer tarafları bilinerek depolanma gerçekleşir. Depolanan bilginin geri çağırılmasında (hatırlanması) kodlama, örgütlenme, bağlam sağlarken hatırlanamaması ise kodlama birden fazla bilgiyle kurulması ve heyecansal etkilere bağlı olmaktadır (Cüceloğlu, 2019).

Öğrenme, öğrenenden kaynaklı sebeplere, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörlere, öğrenme malzemesinden kaynaklı faktörlere, Öğrenme ortamlarına bağlı olarak değişmektedir. Öğrenmeyi etkileyen temel faktörlere bakıldığında ise bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, motivasyon, beslenme, su ve uyku olarak sıralanabilir (Keleş & Çepni, 2006). Öğrenme nörofizyolojik açıdan da incelendiğinde; öğrenmenin gerçekleşmesindeki temel başlangıç, kişinin öğrenmeyi öğrenmek istemesi olacaktır. Bu yüzden motivasyon bu koşullarda önemli bir etken olmaktadır.

1.3. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan; ilgi, tutum, özgüven, merak, zamanı etkili kullanma, hoşgörülü olma, duygu ve davranış tarzlarını, eğilimleri kapsamaktadır (Senemoğlu, 2018). Okul öğrenmelerin gerçekleşmesinde duyuşsal alan çok önemli bir yere sahiptir fakat duyuşsal alan özellikleri kazandırılması ve ölçülmesi zor olduğu için genellikle ihmal edilen bir alan olmuştur (Senemoğlu, 2018; Gündoğdu, 2018). Duyuşsal alan, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili olduğu için bu alanda daha fazla çalışılmasının önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Krathwohl ve diğerleri beş kategoriden oluşan duyuşsal alan taksonomisini geliştirmişlerdir.

Tablo 1.4. Duyuşsal Alan Taksonomisinin Düzeyleri, Her Düzeyin Kapsadığı Duyuşsal Ürünler.

Düzy	Duyuşsal Ürün
Alma	Üç alt basamağı vardır; farkında olma, almaya açıklık ve belli bir şeye dikkat yöneltme. Dinlemeye isteklik, açıklık vb. öğrenme ürünleridir.
Tepkide Bulunma	Uysal davranma, karşılık vermeye isteklik, karşılık vermeden tatmin olmak alt düzeylerdir. Katılımı sürdürmede istekli olma, işten zevk alma, uysal olma öğrenme ürünleridir.
Değer Verme	Alt basamakları bir değeri kabullenme, tercih etme ve adanmadır.
Örgütleme	Yeni değeri kendi değerleriyle uyumlu hale getirmesi ve değer sistemine katması alt düzeylerdir.
Karakter Haline Getirme	Değeri davranış ölçütüne dönüştürme ve kişiliğin bir parçası haline getirmedir.

Kaynak: (Senemoğlu, 2018)

Duyuşsal alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde içselleştirmenin önemi büyüktür ve bireyler içselleştirdikleri değerler doğrultusunda davranışlarına yön verirler (Akbaş, 2004). Bu sebeple duyuşsal alan öğrencilerin içsel motivasyonlarını yükseltebilmek ve dışsal motivasyonlarını içsel motivasyona evriltmek için önemli bir yere sahiptir. İçsel motivasyon doğuştan getirilen ilgi ve merak doğrultusunda artmaktadır ve duyuşsal alanda bireylerin ilgileri, tutumları, merakları ile ilişkilidir. Birey doğuştan getirdiği özellikleriyle, bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütündür (Gömleksiz ve Kan, 2012). Duyuşsal alanın bu bütünlüğü tamamlaması sayesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının etkilendiği ifade edilebilir.

1.4. Erken Ergenlik Dönemi Genel Özellikleri

Ergenlik çocukluk döneminin bitmesi ve yetişkinliğin başlaması arasında kalan toplumsal rolleri keşfedebileceği, oynayabileceği bir ara evre olarak kabul edilmektedir (Cloutier, 1982). Ayrıca Ergenlik, gelecek planlarının arttığı ve gençlerin kendilerini gelecekteki yetişkin hayatlarına doğru sevk edecek roller bulmaya çalıştığı, kişiliklerini ve öz tanımlarını geliştirmeye çalıştıkları dönem olarak tanımlanmaktadır (Erikson, 1959; Schmid vd., 2011; Akt: Akçınar vd., 2018). Ergenlik bu nedenlerden dolayı çocukluktan yetişkinliğe geçişin sağlıklı bir şekilde tamamlanması açısından önemli bir süreçtir. Bireyler fizyolojik, psikolojik, sosyal olarak birçok açıdan uğramış oldukları değişimin sağlıklı bir şekilde atlatılmasının diğer gelişim dönemlerinde de olumlu etkiler bırakacağı muhtemeldir.

Ergenlik dönemleri psikososyal gelişim açısından, erken (10-14 yaş), orta (15-17) ve geç (18-21) ergenlik olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Akcan Parlaz vd., 2012: 11). Araştırmanın çalışma grubu dikkate alındığında bu kısımda özellikle erken ergenlik özelliklerine değinilmiştir. Erken ergenlik dönemi özelliklerine değinilmesinin çalışmaya önemli katkısı olacağı düşünülmektedir. Ergenlik dönemi fizyolojik olarak ikincil cinsiyet özelliklerin ortaya çıkması ve üreme sistemlerinin olgunlaşmasıyla başlamaktadır. Ergenler bu dönemde beden imajı algısı önemlidir. Beden imajı algısı ise bedenlerinde meydana gelen değişimler, aile ve arkadaşların görüşleri, medyanın sundukları, psikolojik faktörlerden etkilenmektedir (Koç, 2004). Bedenlerinde meydana gelen değişimler ergenlerin kimi zaman daha çekingen davranmasında neden olabilmektedir.

Ergenlerin zihinsel değişimleri incelendiğinde soyut kavramları anlama becerisinin artması, daha analitik ve sentetik düşünme becerisini kullanabilmeleri, farklı düşünceleri değerlendirebilmeleri ve çıkarımlar yapabilmeleri yer almaktadır (Avcı ve Ayyıldız, 2020). Bu önemli zihinsel değişimler öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde de etkili olmaktadır. Artan ve gelişen zihinsel beceriler ile birlikte ergenler daha bağımsız ve özerk olmak istemektedirler. Bu zihinsel değişimin getirdiği sonuçlar aileler ile çatışmalara neden olabilmektedir.

Sosyal ilişkilerin ergenlik döneminde ki özelliklerine bakıldığı zaman ise ergenlerin anne baba beklentilerin ve anne babanın çocuktan beklentilerinin karşılıklı olarak çatışmalara yol açtığı saptanmıştır (Collins, 1990; Akt: Sayıl vd., 2002). Arkadaşlık ilişkilerinin ise benlik algısını arttırdığı, ilişkilik ihtiyacını karşıladığı, sosyal becerilerini geliştirdiği için daha

önemli bir hale geldiğine ulaşılmıştır (Savin-Williams ve Berndt 1990).

Erken ergenlik dönemi duygusal gelişiminde ise ergenlerin duygusal yoğunluklar, ani duygusal değişimler, mahcubiyet, tedirginlik, huzursuzluk, aşırı hayal kurma, yalnız kalma isteği, bağımsız olma arzusu, çabuk heyecanlanma, çalışmaya karşı isteksizlik gibi duygusal durumlar tespit edilmiştir (Koç, 2004). Ergenlerin duygusal gelişim ve değişimlerini çok yoğun yaşamaları bu dönemin belirgin özellikleri arasında yerini almaktadır. Beden algısında yer aldığı gibi çevresel faktörlerin etkileri bu gelişimde de önemlidir.

Kısacası ergenlik döneminin başlaması ile birlikte ergenler hayatlarında, zihinlerinde, bedenlerinde, algılarında bir çok değişim ve gelişim yaşamaktadırlar. Bu gelişim ve değişimlere ayak uydurmak ve kendilerini anlamları için yardımcı olmak sürecin sağlıklı tamamlanabilmesi açısından önemlidir.

1.5. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, köken olarak Latince'deki "movere" kelimesinden gelmektedir. Hareket ya da hareket nedeni anlamlarını taşımaktadır. Motivasyon kavramı Antik Yunan filozofları ile başlamıştır fakat bilimsel çalışmalar 20. y.y. ile birlikte psikologlar sayesinde temellenmiştir (Viau, 2015). Motivasyon hakkındaki bilimsel araştırmalar beraberinde motivasyon dinamiğinin farklı tanımlamaları getirmiştir.

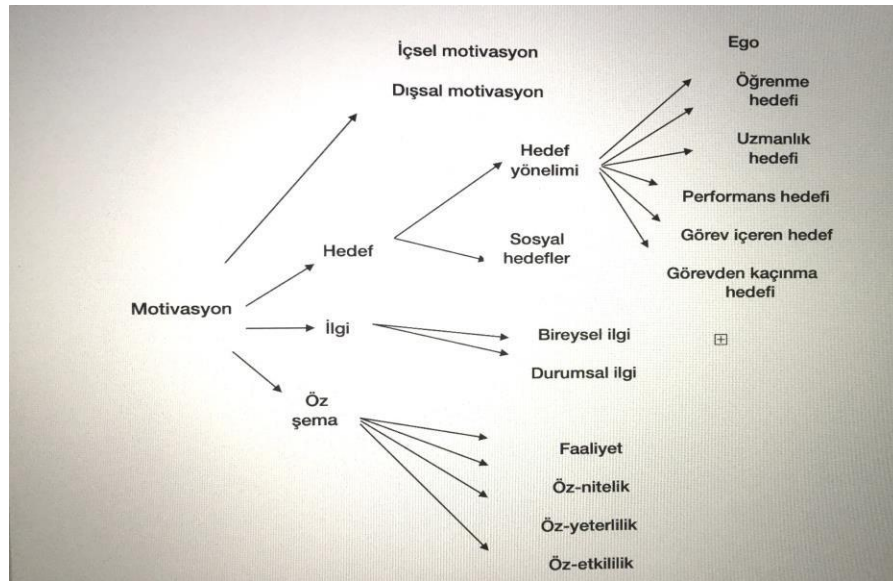
Schunk (1990) motivasyon, hedefe yönelik davranışın teşvik edildiği, sürdürüldüğü ve bireylerin yaşamlarının yönü üzerinde kontrol uygulama yeteneklerine olan inançları olarak tanımlamıştır. Daft (2008), motivasyonu bir kişinin belirli bir eylem yolunu takip etmek için içindeki şevk ve ısrar uyandıran güçleri veya dışındaki güçleri ifade eder şeklinde tanımlamıştır. Başka bir tanım ise motivasyon dinamiğini "Davranışın başlangıcını, yönünü, yoğunluğunu ve kalıcılığını üreten iç veya dış faktörlerini tanımlamak için kullanılan varsayımsal yapı" (Vallerand ve Thill, 1993, s. 18; Akt: Vallerand, 2012) olarak tanımlanmıştır. Ormrod (2020) motivasyonu kişiyi eyleme götüren özel taraflara iten ve bazı eylemleri uygulamaya devam edilmesini sağlayan içsel bir durum olarak tanımlarken, Yüksel (2017) organizmanın hedef ulaşmasına yol gösteren ve enerji sağlayan güç olarak açıklamıştır.

1930 ve 1940'larda psikologlar "eylemsiz bir organizmayı hareket durumuna taşıyan şey" diye motivasyonu tanımlamışlardır (Weiner, 1990, s. 617, Akt: Driscoll, 2017). Motivasyonun oluşması için ihtiyaçların oluşması, uyarılma, organizmanın bu ihtiyaçları

karşılmak için harekete geçmesi ve doyumuna ulaşmanın gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüm, 2008: s.40; akt: Kaya, 2018). Motivasyon kavramı, davranışçı yaklaşım olan bu bakıştan zamanla bilişsel yaklaşıma doğru evrilmiştir (Driscoll, 2017). Bilişsel yaklaşım sonrası ise motivasyonda yeni yaklaşımlar görülmüştür. Yeni yaklaşımlar ise motivasyon sürecinde kişiyi etkin olarak görmektedir. Deci ve Ryan (2000) ise “*kendi davranışlarını başlatabilen irade sahibi etkin bir canlı*” olduğunu söylemiştir. Bu yönüyle bilişsel kuramcılardan ayrılarak yeni bir yaklaşım orataya koymuşlardır. Motivasyon kavramını içsel ve dışsal faktörlere bağlı olan bir dinamik olduğunu vurgulamışlardır. Motivasyon tanımları incelendiğinde motivasyon; öğrenme sürecinde bireylerin etkin bir şekilde rol aldığı, hedeflerine ulaşabilmesi için içsel ve dışsal faktörlerden güç alarak ilerleyebilmesi olarak betimlenebilir.

Motivasyonu kalıplaştırıp tek bir faktöre indirgemek 21. y. y. çalışmalarını görmezden gelmek ve bireyleri teke indirgemek olur. Murphy ve Alexandre (2000) “Motivated Exploration of Motivation Terminology” çalışmasında motivasyon terminolojisini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ana başlıklar hedefler, ilgi, öz-şemalardan oluşmaktadır.

Murphy ve Alexandre (2000)’nın yapmış olduğu kapsamlı araştırma bu çalışmanın problemi olan “bireyin nasıl öğrenme sürecine başladığını ve sürdürebildiğini sorusunun” altında incelenen dinamikleri içermektedir. Bu bulgular ise motivasyonun eğitime yansımaları başlığı altında ayrıca değinilmiştir.



Şekil 1.7. Akademik başarı ve motivasyon terimleri (Murphy ve Alexandre, 2000).

1.5.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyon için yapılan birbirinden farklı tanımlamalar beraberinde farklı kuramlar ve uygulamalarda getirmiştir (Kayacan, 2020:2). Motivasyon kuramları kapsam teorileri, süreç teorileri ve yeni yaklaşımlar başlığı altında toplanabilir. Çalışmamız motivasyonda yeni yaklaşımlar teorilerinden olan Öz Belirlem Kuramı dikkate alınarak hazırlandığı için ayrıntılı olarak Öz Belirleme Kuramı açıklanmıştır.

1.5.1.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri bireyi harekete geçiren unsurların neler olduğunu bulmaya çalışırlar. “Hangi faktörler insanları eyleme geçmesi için motive eder?” sorusunun cevabını aramışlardır (Saravanakumar, 2019). Genel olarak en yaygın bilinen kapsam teorileri ise şunlardır (Taşdemir, 2013:23); Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg’in Çift Faktör Teorisi, Alderfer’in ERG Teorisi, Mc Clelland’ın Başarı İhtiyacı Teorisi’dir.

Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımında insanların ihtiyaçlarını hiyerarşik bir biçimde sıralamıştır. Çünkü bireyleri harekete geçiren temel güç “bireysel ihtiyaçlar”dır (Maslow, 1970). İhtiyaçlar yoksunluk sonucu ortaya çıkar, karşılanmadıklarında ise kişiyi motive eder ve karşılandıktan sonra ise tekrar ihtiyaç haline kadar sönümlenir (Mcleod, 2018). İhtiyaçlar hiyerarşisinde sırasıyla beş seviye belirlemiştir; “fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı” ve kişinin bir üst basamağa geçmesi için bir alt basamağı gerçekleştirmesi gerektiğini açıklamıştır (Luthans, 2011:163).

Herzberg’in Çift Faktör Teorisi’nde insanlara işlerinde nelerin mutlu ve mutsuz ettiğini sorarak yaptığı çalışmanın sonucunda ihtiyaçların, hijyen ve motivasyon faktörleri olarak iki kategoriye ayrıldığını bulmuştur (Kayacan, 2020:14). Motivasyon (içsel) faktörler iş tatmini sağlarken, hijyen (dışsal) faktörler ise iş tatmininin olmamasını önlemektedir (Herzberg, 1959; Akt: Aslan ve Doğan, 2020:294). Motivasyon faktörleri; ilerleme, sorumluluk, tanıma, büyüme olasılığı, başarı, işin kendisi iken hijyen faktörleri; maaş, kişilerarası ilişki, yönetim politikaları, çalışma şartları, statü olarak belirlenmiştir (Alshmemri, Shahwan-Akl ve Maude, 2017:).

Alderfer’in ERG Teorisi’nde Maslow’un temel ihtiyaçlarını genişleterek varoluş (existence), ilişki (relatedness) ve gelişme (growth) ihtiyaçları olarak sınıflandırmıştır (Alderfer, 1969; Akt: Yang, Hwang, Chen, 2011). Alderfer’in ERG modelindeki varoluş ihtiyacı Maslow’un yaklaşımında fizyolojik ve güvenlik ihtiyacına denk gelirken ilişki

ihtiyacı, sevgi ihtiyacına ve gelişme ihtiyacı ise saygı ve kendini gerçekleştirme basamağına denk gelmektedir. ERG modelinin İhtiyaçlar Yaklaşımı'ndan en önemli farklarından biri ise Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde sıralamada bir ihtiyaç giderilmeden diğer ihtiyaca geçmek mümkün değilken E.RG. kuramında iki farklı ihtiyaç hiyerarşik sıralama olmadan aynı anda giderilebilir (Tekin ve Görgülü, 2018:1560). Ayrıca ERG teorisinin diğer farkı ise ihtiyaçların çevresel faktörlere de ele alarak kültürel uygulama açısından da incelenmiş olmasıdır (Caulton, 2012).

McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi diğer teorilerden farklı olarak bireylerin ihtiyaçlarının doğuştan oluşmadığını bunun yerine yaşantılar yoluyla oluştuğunu vurgulamaktadır (Taşdemir, 2013: 38). Teorinin temelini ise başarı, ilişki ve güç ihtiyacı oluşturmaktadır. Bireylerin yaşantılarına göre temel üç ihtiyaçtan hangisi daha baskınsa bireyin davranışlarını o ihtiyaç şekillendirmektedir (Küçlü, 2021:19).

1.5.1.2. Süreç Teorileri

Süreç temelli motivasyon teorilerinin sorusu "nasıl" bireyin motive olduğudur (Seker, 2015:22). Bu sebeple ele alınan kısım bir eylemin başladığı an ile o eylemin bitişine kadar olan sürede, bütün değişkenlerin incelenmesidir (Tekin ve Görgülü, 2018:1560). Sürecin içinde içsel unsurlarının yanında dışsal unsurlarda yer alabileceğini savunmaktadır. Süreç teorileri; Beklenti, Davranışı Şartlandırma Eşitlik ve Amaç Teorisi olarak incelenir.

Beklenti Teorisi'ni iki ayrı başlıkta Vroom ve Lawler – Porter olarak incelenebilir. Vroom Beklenti Teorisinde bireylerin güdülenmesini üç kavram ile açıklar. Verilen bir çabanın neticesinde istenen sonucun elde edilmesi 'beklentisi' ve çaba sonrasında ortaya çıkacak olan sonuca bireyin verdiği 'değer'dir (Vroom, 1964; Akt: Saraç ve Kırmızı, 2011:172). Diğer önemli kavram ise araçsallıktır. Araçsallık ise kişinin gerçekleştirdiği performansların (birinci kademe) sonuçlarının ve ikinci kademe sonuçlara ulaşacağı konusunda kişinin sahip olduğu inancı ifade etmektedir (Erdem, 1998:54).

Lawler – Porter kuramlarında Vroom'un modelini temel almıştır. Farkları ise Lawler – Porter kuramına göre birey ne kadar çaba sarf ederse etsin, eğer gerekli bilgi ve yeteneğe sahip değilse başarılı olması beklenemez (Silah, 2005, s.69-70; Akt: Güçlü, 2021: 20).

Davranış Şartlandırma Teorisi Ivan Pavlov klasik şartlandırması ve Skinner'ın edimsel şartlandırması olarak iki kısımda incelenebilir. Klasik şartlandırmada organizma

uyarıcı ile karşılaştığında davranış gerçekleşir ve organizma etken değil edilgen bir haldedir. Fakat Skinner'ın edimsel şartlandırmasında organizma davranışı gerçekleştirdiğinde ortaya çıkan sonuca göre davranışı değişmektedir. Bireylerin davranışları olumlu pekiştirildiğinde istenilen davranışları gerçekleştireceklerini ileri sürmektedir (Aslan ve Doğan, 2020:295). Davranışı cezalandırmanın ise istenilen davranışın üzerinde azalma etkisi yaratabilmektedir.

Eşitlik Teorisi'nde Adams (1965) tarafından geliştirilen eşitlik teorisi birey, karşılaştırma, girdiler ve çıktılar olma üzere dört temel kavramdan oluşmaktadır. Bireylerin eşit muamele gördüğünde motivasyonlarının daha iyi sağlandığına dikkat çekmektedir (Akt: Başaran, 2019:8). Bireylerin verdikleri emek doğrultusunda elde ettikleri çıktıları karşılaştırmalarıdır. Bu karşılaştırmada meydana gelen eşitsizlikler yüzünden adalet duygusu kaybolduğunda motivasyonun kaybolacağını bu nedenle adalet duygusunun sağlanmasının peşinde olunması gerektiğini savunur (Stavrinoudis ve Kakarougkas, 2017:15).

Hedef Belirleme Teorisinin temel öncülü bazı insanların neden iş görevlerinde diğerlerinden daha iyi performans gösterdiğinin en basit ve en doğrudan motivasyonel açıklamasının, farklı performans hedeflerine sahip olmalarıdır (Locke ve Latham, 2009:15). Hedeflerin yüksek veya düşük olması bireyin performansını etkilemektedir. Yüksek hedefi olan bireyler daha yüksek motivasyona sahiptirler. Hedef belirlemek için üç özellik önemlidir. İlk olarak hedef spesifik olmalı, kişinin hedefi kabul etmesi, son olarakta hedefe yönelik ilerlemenin geri bildirim verilmesidir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021:687).

Sosyal Öğrenme Teorisi Bandura (1977) tarafından geliştirilmiş olan bir teoridir. Sosyal öğrenme teorisi davranışın gerçekleşmesini üç temel faktöre bağlar: 1. Bilgi, beklentiler ve tutumları içeren bilişsel faktörler. 2. Beceriler gibi kişisel kısımları içeren davranışsal faktörler. 3. sosyal normların diğerleri üzerine etkisini içeren çevresel faktörlerdir (Stavrinoudis ve Kakarougkas, 2017:16). Öz yeterlik bu kuramda önemli yer tutmaktadır. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin zor bir durum ile karşılaştıklarında daha iyimser bir tutum sergilerken öz yeterlilik algısı düşük olan bireyler ise çaba sarfetmeyi erken bırakıp sıradan bir çözüme yönelmektedirler (Acar, 2021:19).

1.6. Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar

Pink'in Motivasyon 3.0 Modeli'nde Motivasyon 1.0, Motivasyon 2.0 ve Motivasyon 3.0 kavramlarını sunmaktadır. Daniel Pink bu modeliyle motivasyon kavramlarına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Motivasyon 1.0 da kişilerin temel ihtiyaçlarından bahsederken

Motivasyon 2.0 da ise ilkel dürtülerimizin bizi tamamıyla yansıtmadığını ve ikinci dürtümüz olan ödül ve ceza sisteminden bahsetmektedir (Başaran, 2019:11). Motivasyon 2.0 her ne kadar günümüzde işlevine devam etsede ödül ve ceza sisteminin olumsuz etkilere yol açabileceğini belirtir. Bu nedenle Motivasyon 3.0 ile üç önemli kavrama vurgu yapar. Kendi kendini yönetme becerisi olan kişiler yani özerlik, kişinin yaptığı işte ustalığı ve ustalaşma aşamasındaki özerk kişilerin bir hedef doğrultusunda hareket etmesidir (Pink, 2009:101, 159). Hedef, özerklik, ustalık ile motivasyon sürecinin artacağını ve günümüz insan tipine daha uygun olacağını savunmaktadır.

1.6.1. Öz Belirleme Teorisi (Self - Determination)

Öz belirleme kuramı pozitif psikoloji temel alarak insanın olumlu yönlerine odaklanan bir kuramdır. Öz belirleme teorisi biyolojik, sosyal ve kültürel koşulların hem genel olarak hem de belirli alanlarda psikolojik gelişimi ve sağlıklı bir yaşam için doğuştan gelen yeteneklerin nasıl geliştirdiğini veya zayıflattığını inceler (Deci ve Ryan, 2017:3). Öz belirleme teorisi altı tane mini kuramdan oluşan bir meta kuramdır. Bu meta kuramı insanın davranışlarını başalatabilen etken bir canlı olarak görmektedir (Avcı ve Ayyıldız, 2020:32).

1.6.2. Bilişsel değerlendirme teorisi (Cognitive evaluation theory)

Öz belirleme kuramının temel aldığı önemli kavramlardan birisi içsel motivasyondur. Bilişsel değerlendirme teorisinde ise Ryan ve Deci içsel motivasyonun sürdürülebilirliğinin, azalmasının, değişmesinin, ortaya çıkarıcı koşulları deneysel olarak ortaya koymaktadır ve nedenlerini araştırmaktadır.

1.6.2.1. İçsel motivasyon

Gelişimciler, çocukların en sağlıklı hallerinin doğdukları andan itibaren belirli ödüller olmamasına rağmen aktif, meraklı, meraklı ve oyuncu olduklarını bilirler (örneğin, Harter, 1978; Akt: Ryan ve Deci, 2000b:70). Bu durum çocukların içinden gelen doğal bir içsel motivasyon sürecidir. İçsel motivasyon yapısı, bilişsel ve sosyal gelişim için çok önemli olan ve yaşam boyunca temel bir keyif ve canlılık kaynağını temsil eden özümseme, ustalık, kendiliğinden ilgi ve keşfetmeye yönelik bu doğal eğilimi tanımlar (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1993; Akt: Ryan, 2000b:70). Bu doğal eğilimlerin sürdürülmesi ve geliştirilmesini destekleyen koşulların geliştirilmesi gerekmektedir. Bilişsel değerlendirme teorisinde yeterlilik ve özerlik ihtiyaçlarına odaklanılmıştır ve ödülleri, geri bildirim ve diğer çevresel

faktörlerin sel motivasyon üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Kuramda yeterlik duygularına bağlı olan iletişim kurmanın, olumlu geri bildirim vermenin içsel motivasyonu artırabileceğini fakat bunu yaparken özerklik ihtiyacını karşılanması gerektiği ortaya koyulmuştur (Ryan ve Deci, 2000b: 71). Özerkliğin bozulmasının içsel motivasyon üzerindeki etkilerinin tartışılması dışsal ödül kaynaklarının tartışmasıyla başlamıştır (Deci, 1975). Bireyin içsel motivasyon süreçlerinin ödüllendirilmesi sonucunda bireyin motivasyonunu kendi kontrol algısını giderek kaybetmesinden dolayı içsel motivasyonunu baltalayacaktır (Aşan, 2001; Akt: Kılıç, 2017:12). Bu durum ise doğal sürecin bozulmasına ve içsel motivasyonun kesintiye uğramasına neden olacaktır. Sadece somut bir şekilde verilen ödüllerin değil aynı zamanda tehditlerin, emirlerin, dayatılmış hedeflerin, son teslim tarihlerinin, baskıların içsel motivasyonu azaltırken bireye bırakılan seçimler, duyguların kabul edilmesi ve öz yönetimin içsel motivasyonu arttırdığı bulunmuştur (Deci ve Ryan, 2000b). Yapılan araştırmalar göstermiştir ki özerkliği sağlayan öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrencilerde içsel motivasyonu arttırmasına katkı sağlamıştır (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Flink, Boggiano ve Barrett, 1990; Ryan ve Grolnick, 1986; Akt: Deci ve Ryan, 2000b).

İçsel motivasyon için özerlik ve yetkinlik ne kadar önemli olsada üçüncü faktör olan ilişkililik de önemlidir. Yapılan araştırmalarda ve çalışmalarda bebeklik döneminden itibaren ailesiyle bağ kurabilen çocukların daha güvenli oldukları içsel motivasyonun güvenlik ve ilişki ihtiyacı ile gelişme olasılığını daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Deci ve Ryan, 2000b, 2020, Deci ve Vansteenkiste, 2003). Bilişsel değerlendirme teorisinde içsel motivasyonun artması için saptanmış olan temel faktörler kişilerin ilgi, istek ve merak uyandıran konularda geçerlidir. Aksi takdirde teorisinin ilkeleri geçerli değildir. Bilişsel Değerlendirme Teorisi'ni ve içsel motivasyonu daha iyi anlamak için Organizmik Bütünleşme Kuramı'nın, dışsal motivasyon incelenmesi gereklidir.

1.6.2.2. Dışsal motivasyon

Deci ve Ryan dışsal motivasyonu, faaliyetin belirli bir sonuca ulaşmak için yapılması olarak tanımlamaktadırlar (2000a, 2000b). Dışsal motivasyonda faaliyetin sonuca göre gerçekleştirilmesi koşulu, içsel motivasyonun faaliyetin zevk almak için yapılması ile çelişmektedir (Deci ve Ryan, 2000a). Edward Deci ve Richard Ryan (1985), olağan içsel dışsal ikiliğin insanların yaşamlarında işleyen motivasyon türlerini açıklamak için yetersiz olduğunu öne sürdüler. Bazı dışsal motivasyon türlerinin kendi kaderini tayin ve seçimi içerdiği daha karmaşık bir dışsal motivasyon tipolojisi önerdiler. Başka bir deyişle, insanlar

dışsal olarak motive olabilirler ve yine de davranışlarında yüksek düzeyde özerklik deneyimleyebilirler. Deci ve Ryan'ın önerdiği, diğer teorilerin yanı sıra, iç dış ayırımına ek olarak, kişinin içinde olanın da nasıl içselleştirildiğine bağlı olarak niteliksel olarak değiştiğidir (Vallerand, 2012: 44). İçselleştirme, bir değeri veya düzenlemeyi alma sürecidir ve entegrasyon, bireylerin düzenlemeyi kendi benlik duygularından kaynaklanacak şekilde daha tam olarak kendilerine dönüştürmeleri sürecidir (Deci ve Ryan, 2000a). İçselleştirme, bir kişinin motivasyon sürecinin nasıl değişebileceğini tanımlar. İçselleştirmesi artan bireylerde motivasyonsuzluk veya dışsal motivasyonun herhangi bir aşmasından içsel motivasyona doğru ilerleyebilmektedir. Bu nedenle içselleştirme sayesinde olumlu benlik algısı artarak öz düzenleme, öz yeterlilik bilinci gelişir. Kısacası dışsal motivasyon bireylerin belli bir sonuç elde etmek için gösterdiği davranışlardır. Fakat davranışların nasıl gerçekleştiği ve neden gerçekleştiği soruları dışsal motivasyonu türlerine ayırmıştır. Örneğin okula hayal ettiği mesleği edinmek için gitmesi gerektiğini düşünen bir öğrencinin dışsal motive olma durumu ile anne babası kızmaması için okula giden bir öğrencinin dışsal motive kaynakları aynı değildir. Organizmik bütünleşme kuramı ile Deci ve Ryan bu konuya açıklık getirerek bu kısmı aydınlatmıştır.

1.6.3. Organizmik bütünleşme kuramı (Organismic i ntegration theory)

Deci ve Ryan (1985), içsel motivasyon bireyin motive olması için önemlidir fakat tek bir sebep değildir veya her davranış içsel motivasyon sürecinde gerçekleşmemektedir. Çünkü içsel olarak motive olma özgürlüğü, bireylerin doğası gereği ilginç olmayan görevler için sorumluluk üstlenmesini gerektiren toplumsal talepler ve roller tarafından giderek daha fazla kısıtlanır (Deci ve Ryan, 2000a). Bireyler toplumsal talepleri ve rolleri yerine getirmeye devam eder fakat içsel motivasyonu sürekli azalır. Deci ve Ryan ise içsel motivasyonun yanı sıra dışsal motivasyonun farklı biçimlerini ve bu davranışların gerekli düzenlemeler ile içselleştirilmesini ve entegrasyonunu destekleyen veya engelleyen bağlamsal faktörleri de taylandırmak için organizma entegrasyon teorisi (OIT) olarak adlandırılan ikinci bir alt teori ortaya koydu (Deci ve Ryan, 2000a, 2000b). Bu teori ile birlikte bireyin dışsal motive olma halinin içsel motivasyona dönüşmesine olanak sağlanabileceği süreç anlatılmaktadır. Dışsal motivasyon türleri ise özerk karar verme seviyesine göre bir çizgi üzerinde dizebilir ve belirli bir eylem ile birlikte işleyebilirler (Hayamizu,1997; Akt: Durmaz ve Akkuş, 2016:112).

Tablo 1.5. Öz belirleme kuramının motivasyon taksonomisi (Deci ve Ryan, 2020).

Öz Belirleme Kuramının Motivasyon Taksonomisi						
Motivasyon	Motivasyon Yoksunluğu	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon
		İçselleştirme				
Düzenleyici Stil		Dışsal Düzenleme	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Özdeşim ile Düzenleme	Bütünleşmiş Düzenleme	
Öz Nitelikler	Algılanan Yeterlilik Eksikliği	Dışsal Ödüller Cezalar	Egonun Dahil Olması	Hedeflerin Kendi Kendine Onaylanması	Uyum	İlgi
	Algılanan Değer Ya Da İlgisizlik	İtaat	Kendinden ve Başkalarından Onay Almaya Odaklanmak	Kişisel Önem	Kimliklerin Sentezi ve Tutarlılığı	Zevk Alma
		Tepkisellik		Aktivitenin Bilinçli Olarak Değerlendirilmesi		İçsel Tatmin
Algılanan Nedensellik Odağı	Edilgen	Dışsal	Biraz Dışsal	Biraz İçsel	İçsel	İçsel

Tablo 1.5’te organizmik bütünleşme kuramının ve öz belirleme kuramının taksonomik sıralaması gösterilmektedir. En sol kısımda motivasyonsuzluk orta kısmında dışsal motivasyon türleri ve en sağ kısımda ise içsel motivasyon yer almaktadır. Tablonun sol kısmından sağ kısmına doğru ilerledikçe ise içsel motivasyon artmaktadır. Motivasyonsuzluk, hareket etme isteksizliğinin olması halidir. İnsanlar motivasyonsuz olduklarında, ya hiç hareket etmezler ya da pasif davranırlar yani, yaptıkları şeyi yapmak için herhangi bir niyet göstermeden hareketlere girerler (Deci ve Ryan, 2002:17). Motivasyonsuzluk, ya o aktiviteye değer vermemekten ya da kişilerin kendini yeterli hissetmemesinden ya da faaliyetin getireceği sonuçlara değer vermediklerini hissetmelerinden kaynaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000a). Dışsal motivasyon türleri ise dört kısma ayrılmıştır; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşim ile düzenleme ve bütünleşmiş düzenlemedir.

1.6.3.1. Dışsal düzenleme (Externally regulation)

Edimsel teorisyenler kabul ettiği tek motivasyon türüdür (örneğin, Skinner, 1953) ve ilk laboratuvar çalışmaları ile birlikte tartışmalarda tipik olarak içsel motivasyonla çelişen bu tür dışsal motivasyondur (Deci ve Ryan, 2000a, 2000b). Bu motivasyon türü dışarıdan bir etki olmadığında gerçekleşmesi zordur. Davranışlar sosyal çevreden gelen ödül ve ceza ile kontrol

edilmektedir. Birey davranışları gerçekten isteyerek değilde çoğunlukla eylemi en zahmetsizce gerçekleştirmek ve gerçekleştiren eylemin verimliliğine dikkat etme eğilimi çok daha az olmaktadır (Ryan ve Deci, 2017; Akt: Pala, 2019:50).

1.6.3.2. İçe yansıtılmış (Introjected regulation)

Kısmen içselleştirilmiş ve kişinin içinde olan fakat bütünleşmiş benliğin bir parçası olarak kabul edilmeyen bir tür dışsal motivasyondur (Deci ve Ryan, 2002:17). İçe yansıtılmış motivasyonda öz düzenleme becerisi ile birlikte içsel ödül ve cezalar ile birlikte ego kavramının dahil olması ile dış düzenleme mevcuttur. Davranışlar koşullu bir şekilde suçluluk, utançtan kaçınmak için ve ya değer duyguları elde etmek için gerçekleştirilir (Deci ve Ryan, 2002).

1.6.3.3. Özdeşim ile düzenleme (Regulation through identification)

Özdeşim yoluyla düzenlemede özerk, kendi kendini belirleyen, kişi davranışının değeri ile özdeşleşmiş ve bu özdeşimi bilinçli bir değer haline getirmiştir (Deci ve Ryan, 2000a). Örneğin dişlerini fırçalaması gerektiğini bilen bir çocuğun dişlerinin sağlıklı kalmasının kendisinde sağlıklı kalmasının bilincinde olarak yapmak istemesidir.

1.6.3.4. Bütünleşmiş düzenleme (Integrated regulation)

Özdeşim ile kazanılmış olan davranışların bireyin davranışlarıyla bütünleşmesidir. Bu durum ise kişinin kendi kendini incelemesi ve yeni düzenlemelerin kişinin diğer değerleri ve ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi yoluyla gerçekleşir (Deci ve Ryan, 2000b). Birey davranışlarını ne kadar çok farkeder, özümlemler ve kendiyle sentezler ise kendi kaderini tayin edebilir. İçsel motivasyon ile bir çok özelliği paylaşmasına rağmen dışsaldırlar, davranış, istemli ve benlik tarafından değer verilen olsa bile, davranıştan ayrı bazı sonuçlara göre varsayılan araçsal değeri için yapılır (Deci ve Ryan, 2000a, 2000b).

1.6.3.5. Nedensellik yönelimi kuramı (Causality Orientations Theory)

Nedensellik yönelimleri yaklaşımı, kişiliğin davranış ve deneyimin düzenlenmesine geniş ölçüde entegre olan yönlerini nedenlerini açıklamayı amaçlamaktadır (Deci ve Ryan, 2002:21). Nedensellik kuramında üç önemli yönelim belirtilmektedir; özerk, kontrollü ve kişisel olmayan (edilgen) yönelimleri. İnsanların bu yönelimlerin her birine bir dereceye kadar sahip olduğu varsayılır (Deci ve Ryan, 2000a). Nedensellik yaklaşımına göre bireyler

olayları değerlendirirken yaratıcılığı ortaya çıkarma ve yeni durumları değerlendirme gibi özbelirleyici davranış gösterirler (Eliüşük, 2014:71). *Özerlik yönelimi* ilgi duyulan düzenli davranışları ve bireyin kendisinin içselleştirdiği değerleri içermektedir. *Kontrol yönelimi*, davranışın içsel veya çevreden gelen baskı, zorunlulukla gösterirken *edilgen yönelim* ise etkisiz olduğuna odaklanmak ve aktif davranmamak; motivasyonsuzluk ve kasıtlı eylem eksikliği ile ilgilidir (Deci ve Ryan, 2002:21).

1.6.4. Temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı (Basic psychological needs)

Öz Belirleme Kuramının temelinde insanların doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyacı olduğu düşünülen yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyaçları bulunmaktadır (Deci ve Vansteenkiste, 2003). Bu üç önemli ihtiyacın Öz Belirleme Teorisinde evrensel olduğu yer almaktadır. Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan (2003), bireylerin bu üç önemli ihtiyacın proaktiflik, psikolojik iyilik, optimal düzeyde gelişim için gerekli olduğundan insanın doğal bir yönü olduğunu ve bu ihtiyaçların karşılanması için cinsiyet, kültür ve zaman boyunca çalıştığını vurgulamıştır. İhtiyaçların giderilmesinin içsel süreçlere çok yardımcı olacağı gibi dışsal motivasyonunda artarak içsel motivasyona yaklaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların incelenmesi araştırmanın içeriği bakımından gerekli görülmektedir.

1.6.4.1. Özerlik ihtiyacı

Özerklik, iradeyle ilişkili, deneyimleri ve davranışları yönetme becerisini ve gerçekleşen eylemlerin kişinin bütünleşmiş benlik duygusuyla uyumlu olmasına yönelik organizmasal arzu olarak tanımlanmaktadır (Angyal, 1965; deCharms, 1968; Deci, 1980; Ryan & Connell, 1989; Sheldon & Elliot, 1999; Akt: Deci ve Ryan, 2000:231). Özerlik kavramı genellikle yanlış bir şekilde bağımsızlık veya bireycilik fikirleriyle karıştırılır fakat tam tersi özerklik, bütünleşme ve özgürlük kavramlarıyla bağlantılıdır ve sağlıklı insan işleyişinin temel bir yönüdür (Deci ve Ryan, 2000; Chirkov vd., 2003; Deci ve Vansteenkiste, 2003). Ayrıca yapılan araştırmalar özerlik desteği sağlanan öğrencilerin, çalışanların kısacası bireylerin içsel motivasyonun, ilişkililik yönlerinin arttığını ve bireyde pozitif psikoloji yarattığını göstermiştir (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usonov, & Kornazheva, 2001). Bu nedenle gerekli özerlik desteğinin sağlanması sağlıklı bir psikolojiye sahip olmanın ve bağımsız bireylere dönüşmenin önemli bir adımı olduğu vurgulanabilir.

1.6.4.2. Yeterlik ihtiyacı

White yeterlik ihtiyacından güdü olarak ilk bahsetmiş, Deci ve Ryan bu kavramı revize ederek motivasyon sürecinde derinlemesine yapılmış olan bir alanda etkin olma ve etki bırakma eğiliminde olma durumu olarak tanımlamaktadırlar (Deci & Ryan, 2000). Yetkinlik, kişinin performansında belirli bir seviyeye ulaşma veya bunun üzerine çıkmak isteğidir ayrıca yetkin bireyler etrafını keşfetme, ayrıca kendilerini aşmak için zorlu görevleri yapmak konusunda içsel bir arzuyu barındırırlar (Sheldon, Elliot, Kim ve Kasser, 2001). Yeterlik ihtiyacının gelişmesi için özellikle öğretmenlerin öğrencilerine olumlu geri bildirimler vermesi önemlidir. Çünkü olumlu geri bildirimler sayesinde öğrenciler ile hep ilişki kurma ihtiyacı karşılanmış olurken hem de kendi eksiklerini giderme şansı olacağı için yeterlik ihtiyacı karşılanmış olacaktır.

1.6.4.3. İlişki ihtiyacı

Etkileşime, yakın ilişkiler kurmaya ve çevreyle kurulan sosyal ilişkileri deneyimlemeye yönelik evrensel eğilimi vurgular (Baumeister ve Leary, 1995; Akt: Manuoğlu, 2016:12). Yaşam aktivitelerinin çoğu diğer bireyleri içerir ve aidiyet, sevgi duygusunu deneyimlemeye yöneliktir (Deci ve Vansteenkiste, 2003). İlişki ihtiyacının içsel motivasyon için önemli olduğu fikri, bağlanma teorisinde de gizlidir (Bowlby, 1979). Güvenli bir ilişki kurabilen bireylerin içsel motivasyonun gelişme olasılığının daha yüksek olacağını varsayılmaktadır (Ryan & La Guardia, 2000). Örneğin, Ryan ve Grolnick (1986) çalışmalarında öğretmenlerini sıcak, sevecen ilişki kurmaya açık olarak gören öğrencilerde daha fazla içsel motivasyon gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar ise içsel motivasyonu arttırmada özerklik ve yetkinlik ihtiyacı kadar fazla bir etkiye sahip olmasada ilişki ihtiyacı bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Deci & Ryan, 2000).

1.6.4.4. Hedef kuramı (Goal content kuramı)

Hedeflerin birey tarafından özerk ya da dışsal olarak belirlenmesi, sürdürülmesidir ve özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalar öğrencilerin özerk bir şekilde hedef belirlemelerinin zorlukla başa edebilmenin etkisi olduğu gösterir (Avcı, 2020:42). Hedef belirlemenin bireyin iyi olma haliyle ilgili olduğu ayrıca kültürel ve gelişmiş zihinsel etkilerin hedeflerin öneminde farklılıklar yaratıp peşinden gidilmesi, temel ihtiyaçların farklı tatminini ve farklı refah düzeylerini sağlar (Deci ve Ryan, 2000a).

1.6.5. İlişki motivasyonu kuramı (Relationship motivation theory)

Sosyal bir varlık olan insanlarda ilişki kurma ihtiyacı bulunmaktadır. Bireylerin sosyal yaşamında kurduğu güvenli ilişkiler ile güvenlik ihtiyacının giderilmesiyle içsel motivasyon üzerinde ki güvenli bağlamda kendini göstermektedir (Avcı, 2020:42). İnsanlarla ilişki sürdürme ihtiyacı sosyal çevre ile güven ve doyum temelinde ilişkilerin devam etmesi anlamına gelmektedir (Deci vd.,1991; Akt: Viau, 2015:177). Temel ihtiyaç olan yakınlık ve güvenlik ihtiyacının giderilmesi ile birlikte birey kendini pozitif iyi oluş halinde içsel motivasyon sürecini arttırabilir.

1.7. Öz Belirleme Kuramı ve Öğrenme Motivasyonu

Weiner (1990)'ın "History of Motivational Research in Education" adlı çalışmasında motivasyonun çoğunlukla öğrenmeden çıkarsandığını ve bu nedenle asıl sorunun her zaman insanları yeni öğrenmeye katılmaya nasıl motive edileceğini söylemiştir (Weiner, 1990 s.618). Örneğin Hull'un geliştirmiş olduğu çalışmada öğrenme motivasyonu daha biyolojik ve homeostasiyi sağlamak üzerinedir. Oysa Tolman' ın yaptığı çalışma ise canlıların ödül olmadan gizli öğrenmeylede öğrenebilmektedir (Weiner, 1980). Bu çalışma ile birlikte öğrenmenin yapısı değişmiştir. Motivasyon çalışması bu nedenle öğrenme çalışmasından ayrılamaz (Weiner, 1990).

Öğrenme motivasyonu için davranışçı bakış açısı yerini zamanla bilişsel bakış açısına bırakmıştır. Yeni öğrenme kuramları ise gelişim odaklı, bireyin öğrenmesini yaşantı yoluyla bireysel farklılıklara dikkat edilerek tasarlanması savunmaktadır. Öğrenmek için ödülü savunan kuramların yerini, aslında ödülün öğrenme motivasyonunu düşürdüğünü ispatalayan çalışmalar almıştır (Pink, 2018). Eğer öğrenciler aynı durumların gelecekteki durumlarda ödüle yol açmayacağını belirten bilgi alırsa, bu koşullar altında gerçekten ödüllendirmenin sürekli başarısız olduğunu gösteren göstergeler bulunmaktadır (Thorndike, 195; Aktaran: Estes, 1972). Bu nedenle öğrenmenin içsel süreçlerin yolculuğunda öz belirleme kuramında da belirtildiği gibi ilgi çekici süreçler olarak tasarlanması ve dışsal motive süreci yaşayan öğren- cilerin destelenerek içsel motivasyon sürecinin artırılması düşüncesini sunmuştur. Bu düşünce ise yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Örneğin Gottfried (1985, 1990), matematik gibi belirli derslerde ortaokul öğrencileri için içsel içsel motivasyon ve başarı arasında önemli pozitif ilişkiler bulmuştur (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991).

Deci ve Ryan geliştirmiş olduğu macro teori olan öz belirleme kuramının altı mini tersine bakıldığında eğitimdeki yeni yaklaşımlar ile örtüşmektedir. Bireyin öğrenmesinden motivasyon yaşam süresi boyunca sorumlu olmakla birlikte dışarıdan zorunlu öğrenme ve öğretime karşıdır (Ryan & Deci, 2017). İçsel motivasyon süreciyle gerçekleştiren öğrenmelerin kalıcılığı ile doğrudan ilişkilidir. Öz-Belirleme Kuramı içerisinde sunulan, içsel süreçleri destekleyen, özerk, yetkinlik, ilişki kurma ihtiyaçları karşılanan, kendi hedeflerini belirleyebilen öğrencilerin yetişmesi ile öğrenme kendiliğinden gerçekleştirilecektir. Çünkü öğrenme araçsal bir değerden çıkıp bir içsel yolculuğa, meraka, ilgiye yerini bırakacaktır.

Deci ve Ryan (2020) "*Kendi kaderini tayin teorisi perspektifinden içsel ve dışsal motivasyon; Tanımlar, teori, uygulamalar ve gelecek yönelimleri*" adlı çalışmasında Öz-Belirleme Kuramının sınıftaki temel psikolojik ihtiyaç karşılanmasının ve desteklenmesinin hem içsel hem de dışsal motivasyon süreçlerinin öğrencilerin iyiliği ve akademik performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmada Deci ve Ryan öğrencilerin bilişsel başarılarından öğrencilerin psikolojik gelişimi ve sağlığı olduğunu söylemektedirler.

Sınıflarda bireysel farklılıklarda göz önüne alındığında öğretmenlerin kapsayıcı ortamları teşvik etmeli ve olumlu bir sınıf iklimi öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Deci ve Ryan, 2020). Bu nedenle geliştirilen ölçeğin 3 alt boyutundan bir tanesi sınıf iklimi başlığıdır.

Sınıf İklimi: Öğrencilerin, öğrenme ortamının ana yapısı olan sınıf iklimi sosyal, eğitimsel ve öğretimsel gelişimleri doğrultusunda bilgi, beceri ve tutum kazanımlarının oluşması için gerekli olan ortamdır (Bilgiç ve Yurtal, 2009). Sınıf iklimi tüm öğrencilerin gelişimlerinin desteklendiği adil ve eşit bir ortamın yaratıldığı ortam olarak tanımlanabilir. Sınıf iklimini, öğretmenlerin ve öğrencilerin genel profilleri, belirleyen faktörler olarak kabul görmektedir (Yoneyama ve Rigby, 2006). Bu nedenle öğrenme motivasyonunu etkilediği düşünülmektedir.

Öz-Belirleme Kuramı temel alan çalışmalarda özerklik desteği ile desteklenmiş öğrencilerin içsel motivasyonunu arttırdığını ve öz-düzenleme becerisinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Deci ve Ryan, 2020). Bu nedenle ölçeğin diğer alt boyutu ise özdüzenlemedir.

Öz-düzenleme: Öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri ve daha sonra bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye

çalıştıkları, hedefleri ve çevredeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirildiği ve kısıtlandığı aktif, yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Bu sürecin ise yapılan araştırmalar sonucunda bireyin ders çalışma istekleriyle ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (Zimmerman, 2008).

Okullarda öğrenciler yalnızca bilgi değil, duygular, olumlu veya olumsuz kimlikler, güven, benlik saygısı ve zihinsel sağlığı öğrenirler ve bu durumlar bireyin okulda psikolojik alt yapısının desteklenmesi ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2020). Temel psikolojik ihtiyaçların önemli olan diğer faktörü ise yetkinliktir. Bireyin yetkinlik ihtiyacına olan inancı bireyin motivasyonu diğer iki temel ihtiyaç olan özerklik ve ilişkilik gibi etkilidir (Deci ve Ryan, 2017). Bu sebeple üçüncü alt boyut ise öz-yeterlilik kavramıdır.

Öz-yeterlilik: Bireyin performans göstermediği herhangi bir konuda öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine, yetenekleri üzerindeki kendine ait fikrine bununla beraber organize ederek başarı ile hayata geçirebilmesi için sahip olduğu fikir öz yeterlidir (Bandura, 1982). Öz-yeterliliği yüksek olan bireylerin hedefleri yükselterek çabayı artırdığı gözlemlenmiştir (Bandura, 2015:1026). Bireyin karşılaşılabileceği sorunlara dair üstesinden gelmesine dair olan inancı ve yargısıdır (Senemoğlu, 2018). Öz-yeterliliği yüksek olan öğrencilerde güçlüklerle karşı mücadele yılmayarak başarılı olacaklarına dair inançları daha fazladır.

Öz-Belirleme Kuramı'na göre öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarına destek sağlamalarının öğrencilerin içselleştirmesine yardımcı olduğu ve bu durumun ise öğrencilerin içsel motivasyon süreçlerini desteklediği ortaya koyulmuştur (Deci ve Ryan, 2017:358). Bu nedenle öğretmen ve velilerin öğrencileri özerklik, yeterlik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını desteklemesine gerek duyulmaktadır.

1.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında öğrenme motivasyonu ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

1.8.1. Ulusal Araştırmalar

Acat ve Demirel'in (2002) Türkiye'de yabancı dil öğrenim motivasyon kaynakları ve sorunları adlı çalışmasında bireylerin yaşadığı motivasyon problemlerini, öğrenmeye motive etmenleri ne olduğu ve bunların cinsiyet ve eğitim durumlarına göre nasıl değiştiğini

araştırmışlardır. Eski şehir ilinde gerçekleştirilen çalışma 48 maddelik bir anket oluşturularak ve görüşler alınarak yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ise motivasyon kaynaklarının ilkinin iş bulmak için olduğu ikinci sırada ise iletişim için olduğu saptanmıştır. İl nedenin ise dışsal kaynaklı bir neden olduğu vurgulanabilir. İçsel sebeplere bağlı dil öğrenme isteği çalışmada alt sıralarda kalmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcılar sınıf ikliminin çalışma isteğinin artmasında etkili bir faktör olduğu görüşü belirtilmiştir. Eğitim durumu yüksek olan bireylerin dil öğrenimi konusunda daha yüksek kaygılara sahip olduğu bulunmuştur.

Üredi ve Üredi (2005) çalışmanın amacı ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel anaçlarının matematik başarıyı yordama gücünü araştırmaktır. “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” 8. sınıfa devam sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 515 öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30’unu açıkladığını, en güçlü değişkenin ise bilişsel strateji kullanımı olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara sahip oldukları gözlenmiştir.

Kara (2008) Fransızca olan Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan “Echelle de Motivation en Education” ölçeğini geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türkçeye uyarlamıştır. İlköğretim birinci kademe için geçerli olan 12 ifadeli eğitimde motivasyon ölçeği 660 öğrenciye uygulanmıştır. Türkiye’de uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur.

Akbaba Altun’un (2009) “İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi” çalışmasında öğrencilerin isteksizliği ve motivasyon eksikliği saptanmıştır. Bu sonucun yanı sıra ise aile ilgisizliği, okulların yetersiz olması ve yetersiz öğretmen niteliği ise diğer faktörler olarak bulunmuştur. Gerekli literatür tarandığında ise üç sonuçta öğrencilerde motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır.

Cihangir Çankaya (2009) “Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı” adlı makalesinde öz belirleme kuramına dayanan temel psikolojik ihtiyaçların doyumu modeli ve türk kültürüne uygunluğu test edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda ise bireyin özerlik desteğinin temel psikolojik ihtiyaçları doyumu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması öz saygı ihtiyacını doydurduğu ve öz belirleme kuramının türk kültürü yapısına uygun olduğu görülmüştür.

Bilgiç ve Yurtal (2009) ilköğretim kademesinde öğrencilerin zorbalık eğilimlerini sınıf iklimini algılamalarını incelemiştir. Bu araştırmada ilköğretim sınıflarında zorbalık eğilimi olan, zorbalığa maruz kalan ve zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilerin sınıf iklimini algılama biçimleri incelenmiştir. Çalışma grubu İstanbul'da 3 farklı devletten okulundan belirlenen 157 öğrenciden üç kısma ayrılarak zorbalığa karışmayan, zorbalık eğilimi olan ve zorbalığa maruz kalan her bir kısımdan 15 öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak ise zorbalığa karışmayan grubun diğer iki grupta sınıf iklimi algılamaları olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu grubun öğrencilerinin öğretmenlerini daha paylaşımcı, esnek gördüklerini ve öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler geliştirme eğilimine sahip olduğu elde edilmiştir.

Emir ve Kanlı (2009) ilköğretim öğretmenlerinin öğrencileri motive etme yöntemlerinin farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya konulmasını amaçlamıştır. Çalışma Manisa ilinin soma ilçesinde yaşayan 131 ilköğretim öğretmeniyle yürütülmüştür. Özerklik desteğinin erkek öğretmenler lehine orta düzeyde fark bulunurken yaşa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat yüksek düzeyde yaş ortalamasının kontrol düzeyinde bir artış bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin deneyim süresinin arttıkça öğrencilerin özerlik desteği vermesinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Adıay (2011) başarı düzeyleri farklı olan üç ayrı 7. sınıf şubesinin sınıf iklimi bakımından incelemiştir. Çalışmanın amacı örtük program öğelerini belirlemektir. İlk olarak okul ve sınıf ikliminin örtük program faktörlerini belirlemek için öğretmen, öğrencilerle görüşmeler ve sınıflarda gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf ikliminin öğrencinin başarısında fark yarattığı sonucuna ulaşılrken sınıflarda genellikle otorite ve merkezin öğretmen olduğu algısı saptanmıştır.

Erdoğan (2012) çalışmasında ilköğretim seviyesinde Fen Bilimleri dersinde etkileşimli tahta kullanımının başarıya ve motivasyona etkisi incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı yönünde olumlu bir farklılık olmadığını fakat motivasyonu arttırdığını tespit etmiştir.

Karagüven (2012) akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ölçek Özerlik teorisine dayanmaktadır ve gerçekleştirelen geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları sonucunda uygun bir çalışma elde edilmiştir. Akademik motivasyon ölçeği 20- 30 yaş arasını kapsamaktadır. Ölçek çalışmasının sonucunda Türkiye’de çok sınırlı sayıda geçerlilik ve güvenilirlik açısından tatmin edici ölçek bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocayörük’ün (2012) "Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne-baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki" adlı çalışmada lise öğrencilerinin anne-baba algısı ile iyi oluş algısını incelemiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Anne-Baba Algı Ölçeği, Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği, ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise ergenlerin iyi oluş algılarında anne-baba ile kurulan sağlıklı ilişkiler ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne-baba desteğinin ergenlerin özerk benlik duygusuyla ilişki olduğu ve katkı sağladığı saptanmıştır. Özerk benlik yönetimlerine baba algısının anne algısından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Aktan’ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı beşinci sınıf ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılının Balıkesir ilinin 770 beşinci sınıf öğrencisi ve 93 sınıf öğret- meninden oluşturmaktadır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre ise öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde öz düzenleme, motivasyon ve öğretim stiline etkili birer yordayıcı olarak bulunmuştur. Öğrenen merkezli düzenlenen öğrenme stillerinin öğrencilerin motivasyonlarını, akademik başarılarını ve öz düzenleme becerilerinin kullanımının arttırdığı tespit edilmiştir.

Süer (2014) öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavında ne kadar yordadığını, demografik özelliklere ve dershaneye gitme durumuna göre farklılık olup olmadığını incelenmesi asıl amacıdır. 8. sınıf olan 412 öğrenciye “Öğrenmeye İlişkin Motivasy- onel Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada ölçeğin alt boyutlarından olan öz-yeterlilik ve kaygının TEOG sınavına yordamada etkili olduğunu ve öz-düzenlem ve içsel değerler boyutlarının yordamada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tortop ve Eker (2014) “Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi öz- Yeterlilikleri ile Fen Öğrenimi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışması

sınıf öğretmenliği, fen ve teknoloji öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği 130 öğretmen adayı sınıflarının 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Öz-düzenleme becerisi ve özyeterlilik inancı arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Fen öğretimi Öz yeterlik inancı ile öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan Motivasyonel inançlar ile ilişkili olduğu ve ilişki düzeyinin yüksek çıktığı söylenmektedir.

Yusupu (2015) üniversite öğrencilerinde kariyer kararı ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma İzmir ilinde Dokuz Eylül Üniversitede öğrenim gören 2. 3. ve 4. Sınıflardan 417 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise akademik başarı ile kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erdoğan, Çakır, Gürel, Şeker'in (2015) "Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu" ölçeğinin Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması çalışmanın amacıdır. Araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıf 220 öğrenci katılım göstermiştir. Sonuç olarak ise daimi bilim öğrenme motivasyonu ölçeğinin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ölçülmeye yarayan bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Kırant (2016) 7. Sınıf öğrencilerinin motivasyon, katılım ve fen başarısı arasındaki ilişkileri incelemiş ve fen bilimleri öğretmenlerinin ustalık öğretim hedefleriyle ilişkili bulunurken, öğretmen-veli ilişkileri ve sınıf içi disiplin sorunları öğretmen motivasyonunun en önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Arslan, Demirtaş, Demir (2016) "Eğitimde motivasyonun değerlendirilmesi (öğretmen formu)" adlı çalışmasının amacı Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf 526 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçek öğretmenlerin olumlu motive edici ve olumsuz motive edici olarak iki alt boyutta toplanır. Araştırma sonucunda geçerli ve güvenirlik bir ölçek elde edilmiş ve bu alandaki çalışmaların arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gördü Aşıcı'nın (2016) "öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki: özel bir üniversite vakası" dil öğrenmede motivasyon ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmadır. İngilizce düzeyi temel seviye olan yüz gönüllü üniversite öğrencilerine Tutum Motivasyon Ölçeği ve Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterinden

uyarlanmış ölçekler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin motivasyonları ve öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre motivasyonlarını daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sürücü ve Ünal (2018) öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını arttıran ve azaltan faktörleri bulmayı amaçlamıştır. Araştırma bu amaç doğrultusunda 294 öğretmen adayına uygulanarak şu sonuçlar elde edilmiştir; öğrencilerin motivasyonunu artıran öğretmen davranışları, kişisel ilgi, planlama, yüksek başarı beklentisi, eşitlik ve adalet, tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisi ve dikkat çekmeden meydana gelmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu azaltan faktörler ise adaletsizlik, plansızlık, alanında yetersizlik, şiddet ve kapalı sınıf iklimi olarak sınıflandırılmıştır.

Hatırlı ve Duran (2018) öğrenmede etkili olabilecek unsurları bulmayı ve bulunan faktörleri hipotezlerle test etmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışma Süleyman Demirel Üniversitesi Meslek Yüksek okulunda öğrenim gören 264 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıf ikliminin, bireysel faktörlerin, eğitimciye yönelik davranışların öğrenmede etkili olabilecek faktörler olduğu bulunmuştur.

Kanat ve Kozikoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, 8. sınıf olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma 949 kişilik 8.sınıf öğrencisi tarafından “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ile “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği” cevaplandırılmıştır. Araştırmanın sonunda ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, motivasyonel inançlarının orta düzeydeyken tutumlarının ise yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz-düzenleme stratejilerinin, motivasyonel inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Akman Özdemir (2020) “Türkiye’de yapılan araştırmalarda akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki: bir meta-analiz çalışması” isimli meta-analiz çalışmasında türkiye’de yapılan araştırmaların bulgular, yayın tarihileri toplama araçları, çalışma grubuna göre kıyaslanması amaçlanmıştır. Çalışmaya 38 araştırma dahil edilmiştir. Bu çalışmaların yayın türüne göre yalnızca 6 tanesinin ortaokul grubuna yönelik olduğu saptanmıştır. Veri toplama yönünden karşılaştırıldığında ise türkiyede çoğunlukla ölçek

geliştirilmediği ve aynı ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yön akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Yaş grubuna göre ise akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik arasında en büyük puanı ortaokul öğrencileri sonra ortaokul en düşük ise üniversite öğrencileri almıştır.

Dağyar ve Şahin (2020) üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile akademik başarılarını öz-yeterlilik inançlarını yordama güçlerini incelemek temel amaçlarıdır. Akdeniz üniversitesinde 3. Sınıf eğitim fakültesi öğrencisi olan 211 kişi çalışmaya dahil olmuştur. Çalışmada “Güdülenme Ölçeği ve ve Bilişsel, Metabilişsel ve Zaman/Çevre Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre ise öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ile akademik öz-yeterlilik inançları anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Arslan ve Engin (2021) işbirlikli çalışmanın Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemek için “İşbirlikli Öğretim Yönteminin Türkçe Dersinde Akademik Başarı, Motivasyon ve Öğrenme Kalıcılığı Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi” adlı çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 83 öğrenciden oluşan 7. Sınıftan dört farklı şube oluşturmuştur. Dört şubenin üçünde işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılırken bir sınıfta var olan öğretim programı ders planına devam edilmiştir. Grupların Verileri elde etmek için Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. İşbirlik öğrenme tekniklerini kalıcı öğrenmenin sağlanmasının ve akademik başarı üzerinde mevcut öğrenim yöntemlerine daha kalıcı olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrakçeken, Samancı, Canpolat ve Doymuş (2021) motivasyon ve başarının öz belirleme kuramını temele alarak öğrencilerin öğrenmeye motive etmenin yollarını bir derleme çalışması ile sunmayı amaçlamışlardır. Derleme çalışmasını sonucunda Öz-Belirleme kuramının öğrencilerin verimli ve etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmesi için öğretmenlere ve ebeveynlere önemli bilgiler sunduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve öğrencilerin iyi oluşları için öz-belirleme kuramından yararlanılmasının faydalı olacağı önerilmektedir.

Ertem vd. (2021) “Sınıf İklimi ve Ortaokul Öğrencilerinin Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında sınıf ikliminin ve öğrencilerin okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Sınıf İklimi Ölçeği 577 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf iklimi boyutlarından öğretmen desteği ve doyumun en güçlü yordayıcılar olduğu ortaya çıkmıştır. Akran desteğinin okula karşı olan güvenleri ile ilişkili olduğu ve akademik olarak öğrencilerin yeterli hissetmelerinin okula değer vermeleri üzerinde etkili bir faktör olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okula yönelik uyum sağlama, değer verme, güven, duygu ve davranışlarının kazandırılmasında öğretmen desteği ile gerçekleşen çalışmaların doyuma ulaşmada önemli bir role sahip olduğu vurgulanır.

1.8.2. Uluslararası Çalışmalar

Ryan ve Grolnick (1986) çalışmalarında özerkliğe karşı dış kontrol boyutlarıyla birlikte çocukların sınıf ortamına ilişkin algılarının önemini incelemiştir. Araştırmayı iki çalışma şeklinde yapmıştır. İlk çalışmanın birinci aşamasında çocuklar tarafından algılanan sınıf ikliminin, algılanan kontrol, yeterlilik ve uzmanlık motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmanın örneklem grubunu her birinden üçer şube seçilen ilköğretim 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerden oluşan 140 kişidir. Öğrencilere “Çocukların Kontrol Algılarının Çok Boyutlu Ölçümü (Connell, 1985)”, “Köken İklim Anketi (deCharms, 1976)”, “Sınıf Ölçeğinde İçsel ve Dışsal Yönelim (Harter, 1981)” ve “Çocuklar İçin Algılanan Yeterlilik Ölçeği (Harter, 1982)” anketleri uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarının, öz-değer, yeterlilik ve kontrol duyguları ve okulla alakalı uzmanlık motivasyonları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişkilerin sınıf ortamından ayrıldıktan sonra bile sürdüğü bulunmuştur. Birinci çalışmanın ikinci aşamasında ise sınıfı n projektif değerlendirmesi ve öz-bildirim ile karşılaştırılmasıdır. “Köken İklim Anketini” tamamlayan 140 öğrenciden 137 tanesi 2 ay sonra projektif öykü deneyine katıldı. Yazılan öyküde özerklik odaklı bir öğretmen tasvir eden çocukların da öğrenci köken karakter olarak tasvir etme olasılıkları daha yüksek bulunmuş ve hikayede daha az saldırganlık ifadesi yer almıştır.

Çalışmanın ikinci kısmında ise sınıfın göreceli katkıları ve bireysel farklılık etkileri incelenmeye daha fazla odaklanılmıştır. Çalışmanın örneklemine ise dört okulun katıldığı 4 6. sınıfların dahil olduğu 578 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere “Köken İklim Anketi” “Çocuklar İçin Algılanan Yeterlilik Ölçeği” ve “Sınıfta İçsel ve Dışsal Yönelim Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma toplam köken iklim puanının, hem cinsiyet içinde hem de cinsiyetler

arasında önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Birinci çalışmaya göre büyük örneklem grubunun iklim değişkeni ve öz-rapor değişkenleri arasında daha büyük korelasyon ilişkisi bulunmuştur. Birinci çalışmada olduğu gibi, sınıflardaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan ilişkilerin büyüklüğü sınıf ortamlarından ayrıldıktan sonrada devam etmektedir. Son olarak ise çalışma özerklik deneyiminin öğrencilerin okulla ilgili ve genel uyumuna önemli bir katkı sağladığını öne sürmektedir.

Valleran vd.'nin (1996) Fransızca'da geliştirilmiş olan “Echelle De Motivation En Education (EME)” eğitime yönelik motivasyon ölçeğini İngilizceye çevirerek kültürler arası olduğunu doğrulamak için çalışma gerçekleştirdiler. Ölçek İngilizce uygun yöntemlerle çevrildikten sonra Ontario ilinde bulunan 745 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Eğitimde akademik motivasyon ölçeğinde üç tür içsel motivasyonu, üç tür dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu değerlendiren yedi alt boyuta ayrılmış 28 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek uyarlama çalışmasının sonucuna bakıldığında ise ölçeğin İngilizce olarak “Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS)” yeniden adlandırılmıştır. EME ile elde edilen cinsiyet farklılıkları temel olarak AMS ile tekrarlanmıştır. Sonuç olarak mevcut bulgular AMS'nin faktöriyel geçerliliği ve güvenilirliği için yeterli desteği sağlamakta ve motivasyon üzerine eğitim araştırmalarında kullanımını desteklemektedir.

Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov, Kornazheva (2001) “Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross- Cultural Study of Self-Determination” adlı makalede Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov ve Kornazheva, öz-belirleme kuramını kültürlerarası çapta test etme amacıyla Bulgaristan'da bir devlet şirketinin çalışanlarını inceleyip bu bulguları özel bir Amerikan şirketinin bulguları ile karşılaştırmışlardır. Bu modelleme sonucunda, modelin her bir ülkeden gelen verilerle uyumlu olduğunu ve yapısının ülkeler arasında eşdeğer sonuçlar gösterdiği saptanmıştır.

Sheldon (2001), üç çalışma ile insanlar için gerçekten en temel psikolojik ihtiyacın neler olduğunu belirlemek amacıyla 10 psikolojik ihtiyacı karşılaştırdı. Çalışmaya katılan bireyler yaşamlarında kendileri için tatmin edici olayları tanımladılar ve çalışmada bireylere sunulmuş olan 10 aday ihtiyacın her birinin önemine göre derecelendirdiler. İlk çalışma Missouri Üniversitesi'nde 322 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Öz-belirleme kuramında belirlenmiş olan temel psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, yeterlilik ve ilişki) ilk 4 ihtiyaç arasında bulunmuştur. Dördüncü önemli ihtiyaç ise benlik saygısı olarak

bulunmuştur. Fakat kendini gerçekleştirme, fiziksel gelişim, popülerlik, ve paralüks ise bu ihtiyaçlara göre daha az önemli olan bir derecede kalmıştır.

İkinci çalışma için iki örneklem grubu kullanılmıştır. ABD örneklemini için araştırmaya katılan Missouri Üniversitesi'ndeki psikolojiye giriş bölümündeki 152 öğrenci ve Güney Kore'deki Hanyang Üniversitesi'nde psikolojiye giriş bölümünde okuyan 200 öğrenciden oluşmaktadır. İkinci çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ise ABD örneklemini ilk çalışmayla benzer sonuçları vermiştir. Güney Kore örneğinin ilk çalışmanın sonucunda çıkan temel ihtiyaçlar aynı olarak bulunmuştur. İlişki ihtiyacı ek olarak bu örnekte en üst sırada yer almaktadır. Bunun sebebinin ise kolektivizmle bağlantılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü çalışma ise katılımcıların kısa dönemde alınan verilerden ziyade uzun bir dönem boyunca en tatmin edici olayı tanımlamalarını ve hemen sonrasında ise tatmin edici olmayan bir olayı tanımlamalarını ve derecelendirmelerini istemek oluşturur. Çalışmaya Missouri Üniversitesi'nden 233 öğrenci katılmıştır. Ölçümler, dönemin sonuna yakın bir grup oturumunda uygulanan tek bir anket paketinde yer aldı. Katılımcılar önce "en tatmin edici bir olay" belirlediler ve ardından bunu hem etki hem de aday ihtiyaçları açısından derecelendirdiler, ardından "en tatmin edici olmayan bir olay" belirlediler ve derecelendirdiler. Üçüncü çalışmanın sonucunda da ikinci çalışmaya benzer bir şekilde benlik algısı ilk sırada sonrasında ise özerlik, yetkinlik ve ilişkilik takip etmiştir. Üçüncü sırayı zevk, kendini gerçekleştirme almıştır. Ayrıca popülerlik etkisi, fiziksel başarı, güvenlik dördüncü sırayı alırken bir kez daha para lüksü listede sonuncu sırada bulunmuştur.

Linnenbrink ve Pintrich (2002) "Motivation as an Enable for Academic Success (Akademik Başarının Sağlayıcısı Olarak Motivasyon)" adlı çalışmada öğrencilerin akademik başarılarına etki eden motivasyon faktörlerini incelediler. Öğrenci motivasyonu çok boyutlu bir yapı olarak gören bu araştırmacılar motivasyonu akademik öz-yeterlik, yükleme, içsel motivasyon ve başarı hedefleri dört temel bileşen incelenmiştir. Bu dört önemli bileşenin çalışmada öğrencilerin motivasyonları ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan (2003), "Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being" adlı makalede, bulgular Ryan ve Deci'nin öz-belirleme kuramına ve Triandis'ten alınan kültürel tanımlamalara dayanarak

sağlanmıştır. Yazarların amacı, farklı kültürlere ait bireylerin farklı kültürel uygulamaları içselleştirdiğini ve bu farklılıklara rağmen, bireylerin bu uygulamalara yönelik motivasyonlarının göreceli özerkliğinin, incelenen dört kültürde de bireyin iyi oluş durumunu öngördüğünü kanıtlamaktır. Bu çalışma, Amerika, Güney Kore, Rusya ve Türkiye’den olmak üzere beş yüz elli dokuz bireyin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, kültürler ve cinsiyetler arasındaki varsayılan özerklik ve iyi oluş ilişkisini desteklemiştir. Sonuç olarak, bu çalışma farklı kültürler arasındaki özerkliğin temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkili olduğunu ve bu ihtiyaçların evrensel bir değere sahip olduğunu göstermektedir.

Vansteenkiste ve Deci’nin (2003), “Competitively Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: Can Losers Remain Motivated” adlı makalelerindeki amacı, rekabet koşullarında koşullu bir ödül kazanma veya kaybetmeye karşı içsel motivasyon ve egonun birey üzerindeki etkilerini ve ödülü kaybeden bireylere olumlu geribildirimlerin yapılmasının performansları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Yapılan araştırmalar ışığında, kazananların, kaybedenlere ve olumlu bildirim alan kaybedenlerin almayanlara göre içsel motivasyonlarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Performansa bağlı ödül alan kaybedenlerin ise olumlu geribildirim alan kaybedenlerden daha fazla içsel motivasyon sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, rekabeti kaybedenlerin, kazananlardan veya rekabet etmeyenlerden daha baskın mücadeleye gücüne sahip olduğu bulunmuştur.

Martin (2003), “Öğrenci Motivasyon Ölçeği: Okul Öğrencilerinin Motivasyonunu Ölçen Aracın Daha Fazla Test Edilmesi” adlı çalışmasının amacı revize edilmiş olan ölçeği incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2.561 Avustralyalı 7,9,10 ve 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenci Motivasyon Ölçeği’nde, kendine inanç, eğitimin değeri, öğrenmeye odaklanma, çalışma yönetimi, planlama ve izleme, sebat olmak üzere öğrenme motivasyonunu arttıran faktörler bulunurken ve kaygı, düşük kontrol, başarısızlıktan kaçınma, kendini sabote etme olmak üzere dört tane motivasyonu azaltan faktörler yer almaktadır. Ölçeğin veri analizleri sonucunda geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ise katılımcılar kendine inanç, okullaşma değeri ve öğrenmeye odaklanmada olumlu alanlarda daha yüksek puanlar alırken, motivasyonu azaltan nedenlerden biri olan kaygıdan da diğer alt boyutlara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca Öğrenci Motivasyon Ölçeği’nin öğrencilerin ilgisizliklerini, başarısızlıklarını, sorumluluk almama durumlarını belirlemek için kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Soenens ve Vansteenkiste (2005) “3 Yaşam Alanında Öz-Belirleme Kuramının Öncülleri ve Sonuçları: Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Özerklik Desteğinin Rolü” adlı çalışmalarında özerklik algısını Öz-Belirleme Kuramına bağlı olarak incelemişlerdir. Orta ergenlerden oluşan 2 örnekte (N = 328 ve N = 285), özerkliği destekleyen anne-babaların ergenlerin tüm yaşam alanlarında öz belirleme kuramı ile önemli ölçüde ilişki bulunmuştur. Araştırma iki çalışmadan oluşmaktadır. İlk çalışmada özerkliği destekleyen ebeveynler ve öğretmenlerin orta ergenlerin yaşantısına nasıl etki ettiği araştırılmıştır. Çalışma grubunu ilkinin Belçikada yaşayan 15-21 yaş arası 10. Sınıf ile 12. Sınıfta okuyan 328 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılara özerklik desteğini ve psikolojik kontrolü değerlendiren iki ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ise özerklik desteği sağlayan annelerin ergenlerin not ortalamasına, sosyal yeterliliğe ve skolastik yeterliliğe dolaylı ve anlamlı ilişkileri olduğu bulunmuştur. Özerklik desteği sağlayan ebeveynlerin öğrencilerin yaşam alanlarında (okul ve arkadaşlık) öz-belirleme kuramı ile ilişki olduğu ve algılanan öğretmen özerklik desteği okul yaşamı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anne özerklik desteğinin ve öğretimsel stillerinin skolastik yeterlilik ve not ortalamasına dolaylı bir etkisi olduğu ve özellikle anne ebeveynlik tarzının arkadaşlık alanındaki öz-belirleme ile sosyal etkinliği dolaylı bir şekilde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışması ise birinci çalışmada sunulan modelin çapraz doğrulamak ve öz-belirleme çalışmasını iş yaşamında da test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada okul ortamında öz-belirleme hakkının geliştirilmesine odaklanıldı, fakat ilk kez iş arama alanında da arandı. Çalışmanın örneklem grubunu Belçika 'da 3 ortaokuldan bulunan yaşları 17- 22 arası değişen son sınıf öğrencilerinden oluşan 285 kişidir. İkinci çalışmada birinci çalışmada kullanılan ölçeklerin yanı sıra “İş Arama Öz-düzenleme Anketi” uygulanmıştır. Birinci çalışmada olduğu gibi ebeveyn özerkliği desteği okul notları ile pozitif ilişkili ve hem okul yaşam alanında hem de iş arama alanında öz-belirleme ile olumlu bir ilişki içindedir. Ayrıca, öğretmen özerkliği desteği, öğrencilerin not ortalamalarının yanı sıra keşfetme, bağlılıkla ve hem okul hem de iş arama alanında öz-belirleme ile pozitif olarak ilişkilidir. Bunun yanı sıra skolastik öz-belirleme okul notları ile pozitif olarak ilişkili ve iş arama davranışlarıyla ilgili olarak öz-belirleme mesleki kimliğin hem boyutları hem de iş arama niyeti ile pozitif olarak ilişkili bulunmaktadır.

Son olarak, her iki çalışmada da, algılanan sosyal çevre ve öğrenciler arasındaki ilişkide öz-belirleme becerisinin araya giren bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yoneyama ve Rigby (2006) “Zorba/Kurban Öğrenciler ve Sınıf İklimi” adlı çalışmanın genel amacı Avustralyalı ortaokul öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin bireysel algıları ile zorba/kurban durumları örneğin sınıfta zorbalık uygulayan mı yoksa mağdur olan kişi mi olduğunu kendilerinden alınan veriler aracılığıyla nasıl tanımladıklarını ve bu tanımların sınıf iklimi yargılarını açıklığa kavuşturmadır. Çalışmada “okul iklimi ölçeği”, “mağduriyet ölçeği” ve “zorbalık ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler araştırmanın çalışma grubu olan Güney Avustralya, Adelaide'deki 8. ve 9. sınıfa devam eden 531 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf iklimine göre kızların erkeklere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarına, zorbalık mağduru olan öğrencilerin cinsiyetlerinden bağımsız bir şekilde zorba olan öğrencilere sınıf iklimini daha az olumlu buldukları, erkek zorba olan öğrencilerin ise kişilik yada aile nedeniyle sınıf iklimini daha az olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Fernet, Gray, Senecal ve Austin (2012), Öz-Belirleme Kuramını temel alan çalışmada öğretmen tükenmişliğinde bireysel farklılıkların sonucunda oluşan bir motivasyonel model sunmakta ve bu modeli test etmektedir. Öğretmen tükenmişliğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma gibi kavramlar yer almaktadır. Çalışmanın örneklemini Fransız Kanadalı, devletin ilköğretim (1-6. sınıf) ve liselerinde (7-11. sınıf) çalışan 570 ilkö- kul 236 lise öğretmenin katıldığı toplam 806 öğretmendir. Çalışmada verileri toplamak için “Öğretmenler İçin İş Görevleri Motivasyon Ölçeği”, “Sınıf ve Okul Bağlamı Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “İş İçeriği Anketi”, “Öğrenci Davranış Ölçeği” ve “Denetim Tarzı Envanteri” ölçekleri uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda ise öğretmenlerin sınıftaki aşırı yüklenme algılarının ve öğrencilerin olumsuz davranış değişikliklerinin özerk motivasyon ile olumsuz ilişkiye sahip olduğunu ve bu sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenmedeki değişkenleri olumsuz yönde yordadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranış algılarının ve okul yönetiminin (müdürün) liderlik davranışlarının öz-yeterlilik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu algısında tükenmişliği olumsuz yönde yordadığı saptanmıştır.

Weger (2013), Yoğun İngilizce Programı (YİP) alan öğrencilerin motivasyonlarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır ve İngilizce öğrenenlerinin motivasyonlarının yüksek olduğunu bulmuştur (Aktaran: Yusupu, 2015).

Huang (2011) yaptığı çalışmada açık değerlendirme ve kapalı değerlendirme yapılan iki sınıfta öğrencilerin öğrenme stratejilerinin öğrenme motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Sonucunda açık değerlendirme sınıfının puanı kapalı değerlendirme sınıfından yüksek çıkmıştır (Aktaran: Yusupu, 2015). Literatürde de görüldüğü üzere öğrenme motivasyonu, merak edilen ve araştırılması gereken önemli bir araştırma problemi olmuştur.

Hussain, Gilani ve Afzal (2019) öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisini incelediği bir çalışma gerçekleştirdiler. Çalışmanın evrenini ve örneklemini, Lahore hemşirelik okulu ve fizyoterapi bölümü, 20 öğretim üyesinden ve 217 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler “Öğretmen Etkileşimi Anketi” ve “Öğrenme için Motive Edilmiş Stratejiler Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen ve öğrenci iletişiminin olumlu gücü veya algısının öğrenci motivasyonu ile paralel bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir.

Howard, Bureau, Guay, Chong, Ryan (2021) “Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self Determination Theory (Öğrenci Motivasyonu ve İlişkili Sonuçlar: Öz-Belirleme Teorisinden Bir Meta-Analiz)” adlı metaliz analiz çalışmasında öğrenci motivasyonlarını öz-belirleme teorisinde yer alan farklı motivasyon türlerini 344 örnekte (223,209 katılımcı) 26 performans, iyi oluş hali, hedef yönelimi ve süreklilik ile ilgili sonuçları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ise içsel motivasyonun öğrenci başarısı ve iyi olma hali ile ilişkili olduğunu, kişisel değer (özdeşim düzenleme) özellikle süreklilik ile yüksek oranda ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Ego ile ilgili güdülenme (içe yansıtılmış düzenleme), kalıcılık ve performans hedefleriyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ödül almak veya cezadan kaçınmak (dış düzenleme) için gerçekleştirilen davranışların motivasyon sürecinde performans ve süreklilik ile ilişkisin olmadığı ancak iyi oluş halinin azalması ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca motivasyonsuzluk durumunun ise zayıf durumlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise çalışmada motivasyon düzenlemesini sağlaması ve içsel motivasyon okula uyum için muhtemelen kilit faktörler olduğunu vurgulanır.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel analizler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem seçilmiştir. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık karma desen ile tasarlanan eldeki çalışmadaki nicel veya nitel araştırmalar kronolojik sıra ile yapılmaktadır (Creswell, 2017). Açıklayıcı ardışık desende, çalışmada ilk olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler tolanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011, Büyüköztürk ve diğ., 2015). Araştırmada açıklayıcı ardışık desenle nicel verilerin ön plana çıktığı bu çalışmada ölçek geliştirme ve esas uygulamanın ardından ölçekten elde edilen puanlara göre düşük ve yüksek puana sahip öğrencilerle araştırmanın nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Karma desen çalışmanın ilk kısmı olan nicel çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018). Nicel çalışmanın ilk aşmasını öğrenme motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi, ikinci aşamasında ise geliştirilen ölçeğin uygulanması oluşturmaktadır. Nitel araştırmada ise bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır. Çalışmada daha derin, ayrıntılı ve verimli sonuçlara ulaşabilmek için gönüllü katılımcılardan oluşan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde önceden hazırlanmış olan 2 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini devlet ve özel okullarda öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu maliyet güçlükleri, kontrol güçlükleri ve etik zorunluluklar dikkate alınarak belirlenmiştir (Karasar, 2018). Evrenden çalışma grupları amaçlı örnekleme yöntemlerinden zincir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmanın üç farklı örneklem grubu bulunmaktadır.

2.2.1. Pilot Uygulama Çalışma Grubu

Pilot uygulama ilk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için örneklem grubuna hem yüz yüze hem de online olarak ulaşılmıştır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü, madde sayının beş katı olarak alınmıştır (Hatcher, 1994; Akt: Aksu, Eser, Güzeller, 2017).

İlk olarak İzmir İli merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye ulaşılmıştır. 300 öğrenciden alınan formlardan 16 tanesi uygun doldurulmadığı için analize dahil edilmemiş ve çıkarılmıştır. Uygulama devam ederken pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu nedenle ölçek maddeleri online ortamda google form oluşturularak öğretmenler aracılığıyla 373 öğrenciye ulaşılmıştır. Sonuç olarak veri analizi için pandemi öncesi yüz yüze 284 öğrenciye, pandemi döneminde 373 öğrenciye online olarak ulaşılmış ve toplamda 657 katılımcı formu toplanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmaları için AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak DFA yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010; Akt: Orçan, 2018). Aynı veri seti kullanım sonucunda AFA ile elde edilen yapının geçerliliği farklı bir veri setinde DFA yaparak kanıtlanmış olur. Bu nedenle veri seti IBM SPSS Statistics v19.0 kullanılarak tek ve çift sayılar olarak ayrılmış, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizini uygulamak için iki ayrı veri seti oluşturulmuştur.

Açıklayıcı faktör analizi için Tablo 2.1’de ölçeği cevaplayan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 175’i kız (%58, 1) ve 126’sı (%41, 9) erkektir. Araştırmaya katılım gösteren kız öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2.1. Cinsiyet.

Cinsiyet	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
Kız	175	58,1
Erkek	126	41,9
Toplam	301	100

Tablo 2.2’de araştırmaya katılan öğrencilerin yaş göre dağılımı verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 17’i (%5,6) kişi 11 yaşında, 85 ’i (%28,2) 12 yaşında, 123’ ü (%40,9) 13 yaşında ve 76’sı (%25,2) 14 yaşında olduğu görölmektedir. Bu dağılıma göre en fazla katılımın 13 yaşında göröldüğu, en az katılımın ise 11 yaşında olduğu saptanmaktadır.

Tablo 2.2. Yaş.

Yaş	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
11	17	5,6
12	85	28,2
13	123	40,9
14	76	25,2
Toplam	301	100

Tablo 2.3’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı verilmektedir. Tabloya göre 6. sınıf öğrencisi 45 (%15) kişinin, 7. sınıf 119 (%39,5) ve 8. sınıf 137 (%45,5) öğrencinin katılımı görölmektedir. Bu sonuca göre ise en fazla katılımın 8. sınıflardan en az katılımın ise 6. sınıf öğrencilerinden olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.3. Sınıf.

Sınıf	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
6. sınıf	45	15,0
7. sınıf	119	39,5
8.sınıf	137	45,5
Toplam	301	100

Doğrulayıcı faktör analizinde ise Tablo 2.4’te ölçeği cevaplayan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı verilmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların 217’si (%61) kız, 139’u (%39) erkek olarak görölmektedir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin katılım sayısının erkek öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 2.4. Cinsiyet.

Cinsiyet	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
Kız	217	61,0
Erkek	139	39,0
Toplam	356	100

Tablo 2.5'te araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı verilmektedir. Tablo incelendiğinde 46 (%12,9) öğrencinin 11 yaşında, 89 (%25) öğrencinin 12 yaşında, 116 (%32,6) öğrencinin 13 yaşında ve 105 (%29,5) öğrencinin 14 yaşında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ise en fazla katılımcının 13 yaş grubundan en az katılımcının ise 11 yaş grubundan olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.5. Yaş.

Yaş	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
11	46	12,9
12	89	25,0
13	116	32,6
14	105	29,5
Toplam	356	100

Tablo 2.6'da araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı gösterilmektedir. Tabloya göre 103'ü (%28,9) 6. sınıf, 106'sı (%29,8) 7. sınıf ve 147'si (41,3) 8. sınıf öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Buna göre ise en çok katılımın 8. sınıf öğrenci grubundan en az katılımın ise 6. sınıf öğrencilerden olduğu söylenebilir.

Tablo 2.6. Sınıf.

Sınıf	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
6. sınıf	103	28,9
7. sınıf	106	29,8
8.sınıf	147	41,3
Toplam	356	100

2.2.2. Asıl Çalışma Grubu

Devlet ve özel okullarda öğrenim gören İzmir ili merkez ilçesindeki 297 öğrenci ikinci çalışma grubunu oluşturur. Tablo 2.7’de çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı verilmektedir. Katılımcıların %55,9’u kız ve %44,1’i erkektir.

Tablo 2.7. Cinsiyet.

Cinsiyet	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
Kız	166	55,9
Erkek	131	44,1
Toplam	297	100

Tablo 2.8 ‘de çalışma grubunun yaşa göre dağılımına yer verilmektedir. Katılımcıların %12,8’i 11 yaşında, 32,7’si 12 yaşında, %36,4’ü 13 yaşında, %18,2’si 14 yaşındadır.

Tablo 2.8. Yaş.

Yaş	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
11	38	12,8
12	97	32,7
13	108	36,4
14	54	18,2
Toplam	297	100

Tablo 2.9’da çalışma grubunun sınıflara göre dağılımı verilmektedir. Katılımcıların %35,7’si 6. sınıf, %31,6’sı 7. sınıf ve %32,7’si 8. sınıf öğrencisidir.

Tablo 2.9. Sınıf.

Sınıf	Kişi sayısı(n)	Yüzde %
6. sınıf	106	35,7
7. sınıf	94	31,6
8.sınıf	97	32,7
Toplam	297	100

2.2.3. Nitel Çalışma Grubu

Görüşme sosyal bilim alanında etkili bir veri toplama yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Öğrencilerin öğrenme motivasyonu ölçeğinde isimlerini almak etik olarak uygun olmadığı için görüşme yapılacak öğrenciler İzmir ilinde yaşayan öğrencilerden gönüllük ilkesine dayanarak oluşturulmuştur. Gönüllü olan öğrencilere ölçek yeniden uygulanmış, ölçekten düşük ve yüksek puan alan öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle üçüncü çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden zincir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. 6, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak görüşmeye katılmayı kabul eden 7 kız 5 erkek toplam 12 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin isimlerinin anonim kalması için Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 olarak kodlanmıştır.

Tablo 2.10. Nitel Çalışma Demografik Özellikler.

Kod	Cinsiyet	Okul türü	Sınıf	Yaş
Ö1	Erkek	Resmi Ortaokul	8.sınıf	14
Ö2	Kız	Özel Ortaokul	6.sınıf	11
Ö3	Kız	Resmi Ortaokul	8.sınıf	13
Ö4	Kız	Resmi Ortaokul	8.sınıf	14
Ö5	Kız	Resmi Ortaokul	8.sınıf	13
Ö6	Kız	Resmi Ortaokul	6.sınıf	11
Ö7	Erkek	Özel Ortaokul	7.sınıf	12
Ö8	Kız	Resmi Ortaokul	6.sınıf	11
Ö9	Kız	Resmi Ortaokul	7.sınıf	13
Ö10	Erkek	Resmi Ortaokul	7.sınıf	13
Ö11	Erkek	Resmi Ortaokul	7.sınıf	14
Ö12	Erkek	Resmi Ortaokul	6.sınıf	12

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, çalışmaya katılan 6.,7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin okul türü, cinsiyet, yaş, sınıf, ailelerin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi ve benzeri özellikleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Öğrenme Motivasyonu Ölçeği: Araştırmacılar tarafından “Öğrenme Motivasyonu”na ilişkin 5’li likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekle ilgili ön çalışmalar tamamlanmış olup, 56 maddeden oluşan bir ölçek formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Ölçek Geliştirme Aşamaları

Öğrenme motivasyonu ölçek çalışması için öncelikle ilgili literatür incelenmiş, öğrenme motivasyonuna ilişkin Türkiye’de alan bağımsız ve 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Yurtdışında Avustralya’da Sidney Üniversitesi’nde Martin (2003) tarafından yapılan alan bağımsız bir ölçeğe ulaşılmıştır. Uzman ile mail yoluyla iletişime geçilmiş fakat ölçek uygulama izni için ekonomik açıdan büyük bir meblağ istendiği için ölçek geliştirme yoluna gidilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışması için ilk olarak bu alana dair kaynaklar incelenmiştir (Arıkan, 2021; Büyüköztürk, 2002; DeVellis, 2003; Lawshe, 1975; Tavşancıl, 2019; Tezbaşaran, 2008). İlgili araştırmalar doğrultusunda aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1. Aşama: Madde havuzunun oluşturulması
2. Aşama: Ölçek maddelerinin yazımı ve uzman görüşlerinin alınması
3. Aşama: Ölçeğin deneme formunun uygulanması ve sonal formun elde edilmesi

1. Aşama: Literatür taraması ve öğrencilerden kompozisyonların alınması

Ölçek geliştirme sürecinin başlangıcında literatür taraması yapılmıştır. Yüz kişilik 6,7 ve 8. sınıf öğrencisinden ve 10 öğretmenden öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörlerin neler olduğunu anlatan kompozisyonlar yazması istenmiş ve toplanmıştır. Kompozisyonların her biri tek tek incelenmiştir. Öz belirleme kuramında dikkate alınarak kompozisyonlar doğrultusunda 104 ifadeli madde havuzu oluşturulmuştur.

2. Aşama: Ölçek maddelerinin yazımı ve uzman görüşlerinin alınması

Hazırlanan madde havuzu, “*uygun, uygun değil, düzeltilmeli ve öneri*” başlıklarının bulunduğu bir değerlendirme formu oluşturularak alanında uzman 8 öğretim elemanı tarafından kuramsal olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca hazırlanan ölçeğin dil ve anlatım kurallarında uygun olup olmadığı 2 alanında uzman Türk dili ve edebiyatı öğretmeni tarafından görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemler sonrasında 48 madde ölçekten

çıkarılmış ve 56 madde ise alınan öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Elli altı maddelik deneme formu iç ve dış motivasyon olarak ayrılmıştır. İç motivasyon başlığının altında etkinlik değeri, öz düzenleme stratejileri, öz yeterlilik algısı, kontrol algısı, amaç, bilişsel odaklanma ve kararlılık alt başlıkları yer almaktadır. Dış motivasyon başlığının altında ise öğrencinin özgeçmişi, toplum, okul, sınıf alt başlıkları bulunmaktadır.

Oluşturulan taslak form 5'li likert tipi (*5-kesinlikle katılıyorum, 4-katılıyorum, 3-kararsızım, 2-katılmıyorum ve 1-kesinlikle katılmıyorum*) şeklinde olup 10 öğrenciye uygulanarak anlaşılır olup olmadığı test edilmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 56 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

3. Aşama: Ölçeğin deneme formunun uygulanması ve sonal formun elde edilmesi

Öğrenme Motivasyonu deneme formu 657 öğrenciye uygulanmıştır. İki yüz seksen dört öğrenciye deneme formu sınıf ortamında uygulanmıştır. Fakat çalışma devam ederken Covid-19 Pandemi süreci başlamıştır. Ölçek uygulama sürecinin devam edebilmesi için ölçek Google form kullanarak online hale getirilmiştir. Online form kullanılarak ise 373 öğrenciye ulaşılmıştır.

Ölçeğin sonal formunu elde etmek için gerekli örneklem büyüklüğünü Hatcher (1994), ölçekte bulunan madde sayısının 5 kat ve daha fazlasını yeterli görmüştür (Aktaran; Aksu; Eserler; Güzeller, 2017). Kass ve Tinsley (1979) ise örneklem sayısının madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olmasının yeterli olduğunu söylemektedir (Aktaran; Can, 2019). Ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testlerinin sonucu ışığında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini yapılması uygun görülmüştür. Faktör analizleri sonucunda 15 maddelik 3 alt boyutlu ölçeğin nihai formu elde edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca bu iki soruyla ilgili olarak sonda sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme soruları son biçimini, iki gönüllü öğrenci ile gerçekleştirilen pilot görüşme sonrasında almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 temel sorudan ve 22 sonda sorudan oluşmaktadır.

2.5. Veri Analizi

2.5.1. Nicel çalışma veri analizleri

Öğrenme motivasyonu ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach Alpha iç tutarlılık sınaması çalışmalarından meydana gelmektedir.

2.5.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını belirlemek için hazırlanan form 301 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Testlerin sonucunda ise değişkenler arası ilişkinin olması gerektiği değerlerde ve ilişkilerin anlamlı bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Testlerin sonucu sonrasında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 56 maddelik taslak ölçme aracının faktör sayısını belirlemek için maksimum olabilirlik analizi ve faktör döndürme yöntemi olarak da Varimax yöntemi seçilmiştir. Ortak varyans değeri 0.30 un altında olan maddeler testten çıkarılarak analize devam edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 15 maddelik üç alt boyutlu öz-düzenleme, öz yeterlik, sınıf iklimi olarak ölçek elde edilmiştir.

Bu çalışmada verilen tanımlayıcı istatistikleri (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum) verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri güvenirlik testi ile kontrol edilmiştir. İstatistiksel analizin ilk adımı olarak normallik varsayımı Shapiro Wilk testi ile kontrol edilmiştir. Normal dağılıma sahip olmayan iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Normal dağılıma sahip olmayan üç ve daha fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Farkı yaratan grup ya da grupların ortaya çıkartılması için Post Hoc Bonferroni testi uygulanmıştır. Normal dağılıma uygun olmayan sürekli değişkenlerin aralarındaki ilişkinin ölçülmesi için Spearman korelasyonundan yararlanılmıştır. Analizler IBM SPSS 25 programında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.11. Geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Ölçeğinde Bulunan Soruların Ortak VaryansDeğerleri.

Ortak Varyans (Extraction)	
S13	,492
S14	,658
S19	,475
S24	,330
S26	,348
S33	,493
S35	,636
S36	,678
S39	,593
S42	,440
S46	,523
S47	,524
S48	,563
S55	,533
S56	,571

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizinde, her sorunun ortak varyans açıklama değerlerinin 0,300'den büyük olması beklenmektedir. Bu ölçekte en küçük ortak varyans açıklama oranı 24. soru ile %33,0 olarak hesaplanmıştır ve yeterli açıklama oranına sahip olduğu görülmektedir. Analizde kullanılan tüm soruların ortak varyansı açıklama oranları yeterli düzeydedir (,330, 678).

Tablo 2.12. Geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Ölçeğinin Boyutlarına Yönelik Faktör Analizi Sonuçları.

Boyutlar ve Ölçek Maddeleri	Döndürülmüş Faktör Yükleri*	Açıklanan Varyans
13. İletişim kurabildiğim öğretmenlerin dersine çalışırım.	,673	11,127
14. Dersleri ilginç hale getiren öğretmenlerin dersinde daha istekli olurum.	,810	
19. İlgi duyduğum konuları öğrenirken daha istekli olurum.	,638	
24. Proje yaparken önüme çıkan engelleri planlayarak çözerim.	,546	26,250
26. Kendime vakit ayırmak öğrenme isteğimi artırır.	,544	
33. Ödevlerim hatalı çıkınca doğrusunu öğrenmek için araştırma yaparım.	,690	
42. Kendi ders planımı yapmak öğrenme isteğimi artırır.	,651	
46. İleride seçmek istediğim mesleği hayal etmek ders çalışma isteğimi artırır.	,704	
47. Gerçekleştirebileceğim hedefler belirlemek öğrenme isteğimi artırır.	,709	
48. Ders çalışırken kendime hedefler belirleyerek çalışırım.	,739	
55. Test çözerken zorlansam bile denemekten vazgeçmem.	,558	
56. Öğrenmek için sabrederek çalışmaya devam ederim.	,680	
35. Anlayamadığım derslere nasıl çalışacağımı bilemiyorum.	,778	14,999
36. Okulda başarılı olabilecek miyim diye kaygılanırım.	,822	
39. En küçük hatada kendimi yetersiz hissedirim.	,760	
Kaiser-Meyer-Olkin = 0,824 Bartless Küresellik Testi; $X^2 = 1277,208$; $p=0,000$	Toplam Açıklanan Varyans 52,377	

*Varimax Rotasyonu

Geliştirilen Öğrenme Motivasyonu ölçeğinin geçerlilik analizleri için ilk olarak Açıklayıcı Faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapma uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,824 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, örneklem yeterliliğinin faktör analizi yapmak için “iyi derecede yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri matrisinin birim matris olup olmadığı ve değişkenler arasındaki korelasyonun faktör analizi için yeterli olduğu, bir başka deyişle veri yapısının faktör analizine uygunluğu Bartlett Küresellik testi ile analiz edilmiştir. Buna göre veri seti faktör analizi için uygundur ($X^2 = 1277,208$ ve $p=0,000$).

Geliştirilen Öğrenme Motivasyonu ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme olarak da dik döndürme yöntemlerinden Varimax seçilmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0,30 olarak belirlenmiştir. Üç faktör için yapılan analizde, açıklanan ortak varyans değerlerinin %30'un üzerinde olmayan ve birden fazla faktörde aynı anda bulunan maddelere ait faktör yükleri arasında 0,100 birimden daha fazla fark bulunan 31 soru (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20,21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 53 ve 54) ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte 35, 36 ve 39. sorular ters madde olarak belirlenmiştir ve ters kodlama yapılmıştır. Belirlenen maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde, faktör yüklerinin istenilen düzeyde olduğu ve bileşik madde olmadığı tespit edilmiştir. Faktör yüklerinin 0,544-0,822 arasında iyi olduğu görülmektedir.

Varimax döndürmesi sonuçlarında maddeler 3 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler toplam varyansın %52,377'sini açıklamaktadır. Bu çerçevede, tanımlanan bir faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir. 1. Alt boyut 13, 14 ve 19, sorulardan oluşmaktadır ve soruların içerikleri incelendiğinde "Sınıf Ortamı/İklimi" olarak isimlendirilmiştir. Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu toplam varyansın %11,127'sini açıklamaktadır.

2. Alt boyut 24, 26, 33, 42, 46, 47, 48, 55 ve 56. ifadelerden oluşmaktadır ve soruların içerikleri incelendiğinde "Öz-düzenleme" olarak isimlendirilmiştir. Öz-düzenleme alt boyutu toplam varyansın %26,250'sini açıklamaktadır. 3. Alt boyut 35, 36. ve 39. ifadelerinden oluşmaktadır ve soruların içerikleri incelendiğinde "Öz-yeterlik" olarak adlandırılmıştır. Öz-yeterlik alt boyutu toplam varyansın %14,999'unu açıklamaktadır.

Tablo 2.13. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarına ait Güvenilirlik Analizi.

Ölçek ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutu	3	,480
Özyeterlik Alt Boyutu	3	,738
Özdüzenleme Alt Boyutu	9	,839
Öğrenme Motivasyonu Ölçeği Toplam Puanı	15	,758

Çalışmaya katılan kişilerin verdikleri cevaplara göre uygulanan ölçek ve alt boyutların tutarlılığın testi için güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Sınıf Ortamı/İklimi alt boyut, 480 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile düşük düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik alt boyut, 738 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenleme alt boyut, 839 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme Motivasyonu ölçeğinin, 758 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

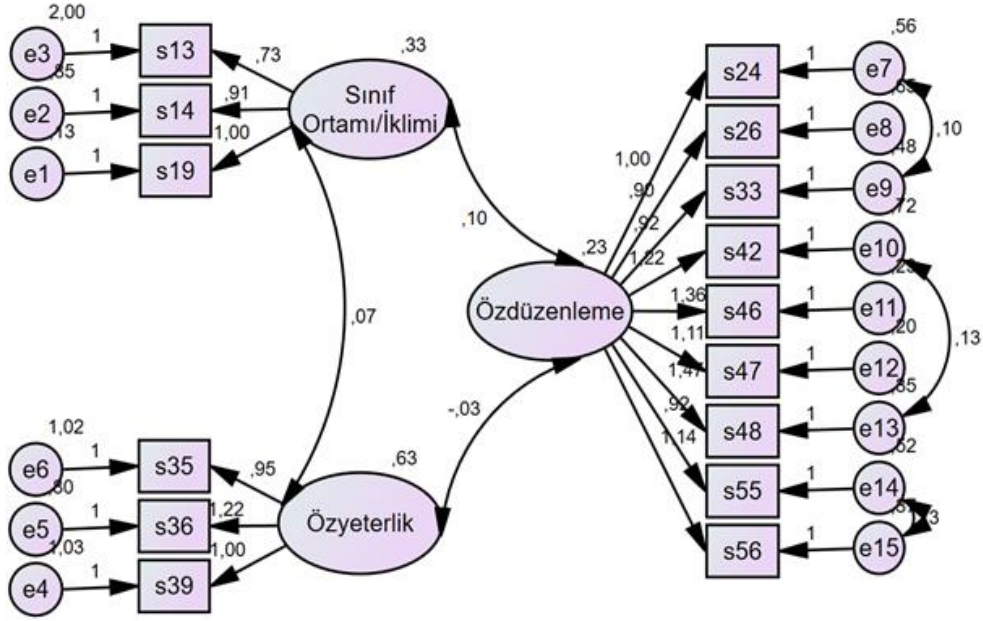
2.5.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeklerin geçerliliklerinin gösterilmesi için ise Yapısal Eşitlik Modellemesi analizlerinden biri olan Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Analizler AMOS 23 programında uygulanmıştır.

Tablo 2.14. Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Çok Faktörlü Model Doğrulayıcı Faktör.

RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/df
,064	,871	,918	,919	,928	,899	,899	207,218	2,438
RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/df
,055	,891	,939	,940	,938	,924	,912	175,141	2,085

Doğrulayıcı Faktör analizine göre ölçeğin yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) $p=,000$ düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan 15 maddeli ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmaktadır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur (e14-e15; e10-e13; e7-e9). İlk hesaplanan uyum indeksleri ve iyileştirme sonrasında yenilenen uyum indeksi hesaplamalarında uyum indeksleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı tabloda gösterilmiştir. Çok faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre geliştirilen ölçeğin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; RMSEA, 055; GFI 0,938; AGFI 0,912; CFI 0,939; χ^2 ise 175,141 ($p=,000$) değerleri ile mükemmel düzeyde olduğu söylenebilmektedir.



Şekil 2.1. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği İçin Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model.

Tablo 2.15. Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına ait Güvenilirlik Analizi.

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutu	3	,562
Özyeterlik Alt Boyutu	3	,703
Özdüzenleme Alt Boyutu	9	,876
Öğrenme Motivasyonu Ölçeği Toplam Puanı	15	,765

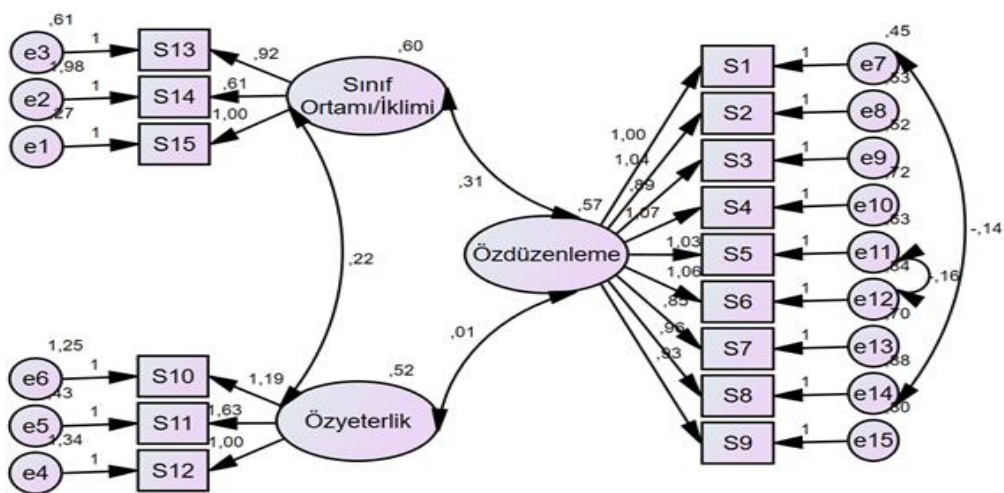
Çalışmaya katılan kişilerin verdikleri cevaplara göre uygulanan ölçek ve alt boyutların tutarlılığın testi için güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Sınıf Ortamı/İklimi alt boyut, 562 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile orta düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik alt boyut, 703 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenleme alt boyut, 876 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme Motivasyonu ölçeğinin, 765 Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Asıl çalışma grubunda gerçekleştirilmiş olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.16. Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Çok Faktörlü Model Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.

RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/df
,070	,864	,913	,914	,914	,896	,881	214,750	2,468
RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/df
,065	,879	,928	,929	,920	,911	,888	191,698	2,255

Doğrulayıcı Faktör analizine göre ölçeğin yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) $p=,000$ düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan 15 maddeli ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmaktadır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur (e11-e12; e7-e14). İlk hesaplanan uyum indeksleri ve iyileştirme sonrasında yenilenen uyum indeksi hesaplamalarında uyum indekleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı tabloda gösterilmiştir. Çok faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre geliştirilen ölçeğin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; RMSEA, 065; GFI 0,920; AGFI 0,888; CFI 0,928; χ^2 ise 191,698 ($p=,000$) değerleri ile mükemmel düzeyde olduğu söylenebilmektedir.



Şekil 2.2. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği İçin Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model.

2.5.4. Nitel çalışmaya ait verilerin analizi

6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin dört tanesi yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin 8 tanesi ise uzaktan eğitim aracı olarak kullanılan Zoom uygulaması kullanılarak gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden izin alınarak görüşme süresince video kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 20-30 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda toplam 72 sayfa ham veriye ulaşılmıştır. 72 sayfalık ham veri analiz edilirken MAXQDA2020 kullanılmıştır.

Çalışmada geliştirilen öğrenme motivasyonu ölçeği kuramsal çerçevesinde temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sürecinde ise ölçeğe bağlı temel olarak içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen yapılar bir araya getirerek temalar altında uygun kodlamalar yapmak ve kodlara uygun yorumlamalar yaparak okuyucuların anlamasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Akt: Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014).

Nitel çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için öncelikle etik kurallara uygun davranılmıştır. Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için araştırma sürecinin tutarlılığı, soruların açık bir şekilde ifade edilemesi, araştırmacının görevlerinin belirlenmesi ve yapılan kodlamalar arasındaki tutarlık sayılmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği için aktarılabirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve sınanabilirlik kısımlarının araştırmada yer almalıdır (Lincoln ve Guba, 1985; Akt: Ünsalve İğde, 2021). Bu nedenle araştırma süreci açık bir şekilde anlatılmış, katılımcıların cevaplarından alıntılara yer verilmiş, kodlamaların frekansları paylaşılmıştır. Ayrıca veri analizi Öz-Belirleme Teorisi temele alınarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.17. Tema/Alt Tema/Kod Listesi.

Tema	Alt tema	Kod	f	Katılımcılar
		Ders çalışma planı oluşturmak	11	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8
		Uzak hedefler belirlemek	12	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
	Öz-düzenleme			Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
		Yakın hedefler belirlemek	10	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
				Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
		Sorunlar karşısında çözüm		
		üretmek	6	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11
İçsel Motivasyon		Öğrenme yöntemini bilmek	4	Ö4, Ö5, Ö8, Ö12
	Özerklik	Kendi kararlarını vermek	6	Ö4, Ö8, Ö9
		Özgür hissetmek	3	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10,
				Ö11
	Öz-yeterlik	Öz-yeterlilik algısı	5	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö12
		Kaygı	3	Ö6, Ö10, Ö12
	Bilişsel Odaklanma	Konsantrasyon	6	Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
		İlgi	7	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8
	Etkinlik Değeri	Merak	7	Ö10, Ö11Ö2, Ö4,Ö5,Ö6, Ö9,
				Ö10, Ö12
		Aile içi iletişim ve bağ kurma	8	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8,Ö9,
	Aile			Ö10, Ö11, Ö12
		Rol model alma	3	Ö5, Ö7, Ö9
Dışsal		Ailenin özerklik desteği	5	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9
Motivasyon		Sınıfın atmosferi	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9,
	Sınıf iklimi	Sınıfın fiziksel şartları	3	Ö10Ö2, Ö4, Ö5
Tema	Alt tema	Kod	f	Katılımcılar
		Sınıf arkadaşları ile iletişim	11	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
				Ö7, Ö8, Ö11, Ö12
		Sınıfın heterojen olması	6	Ö1,Ö2, Ö5, Ö7, Ö8,
				Ö10

Tablo 2.17. Tema/Alt Tema/Kod Listesi (devamı).

Tema	Alt tema	Kod	f	Katılımcılar
	Öğretmen	Öğretmenin ders anlatım biçimi	12	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
				Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,
				Ö12
		Öğretmen ile iletişim kurma	10	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
				Ö7, Ö10, Ö11, Ö12
Motivasyonsuzluk	Edilgen	Algılanan ilgisizlik	1	Ö7
		Algılanan yeterlilik algısı	1	Ö12
		Online ders anlatımı	12	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
				Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,
Pandemi	Online Eğitim	Ders süresi	3	Ö12Ö2, Ö5, Ö6
		Sınıf yönetimi	4	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9
		Sınıf mevcudu	10	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
		Online ortamda iletişim	9	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
				Ö7, Ö8,Ö11
		Yaşanan teknik sıkıntılar	12	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,
				Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,
				Ö12
		Yüz yüze eğitim ile online eğitimin kıyaslanması	12	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,
				Ö12

3. BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında nicel ve nitel çalışmalarının bulgularına ve yorumlarına yer verilmektedir. İlk olarak öğrenme motivasyonu ölçeğine ait olan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İkinci olarakta nitel çalışmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. Nicel Çalışma Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.

		n	%
Okul Türü	Resmi Ortaokul	141	47,5
	Resmi İmam Hatip	87	29,3
	Özel Okul	69	23,2
Not Ortalaması	0-49	1	,3
	50-54	2	,7
	55-67	24	8,1
	68-82	67	22,6
	83-94	112	37,7
	95-100	91	30,6
Yaş	11 yaş	38	12,8
	12 yaş	97	32,7
	13 yaş	108	36,4
	14 yaş	54	18,2
Sınıf	6. sınıf	106	35,7
	7. sınıf	94	31,6
	8. sınıf	97	32,7
Cinsiyet	Kız	166	55,9
	Erkek	131	44,1
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	125	42,1

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları (devamı).

		n	%
	Ortaokul	37	12,5
	Lise	64	21,5
	Üniversite	58	19,5
	Lisansüstü	13	4,4
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	92	31
	Ortaokul	52	17,5
	Lise	67	22,6
	Üniversite	73	24,6
	Lisansüstü	13	4,4
Anne Meslek	Esnaf	2	,7
	İşçi	25	8,4
	Yönetici	5	1,7
	Banka Çalışanı	9	3,0
	Sağlık Çalışanı	12	4,0
	Ev Hanımı	178	59,9
	Emekli	3	1,0
	Öğretmen – Eğitimci	17	5,7
	Memur	2	,7
	Serbest Meslek	5	1,7
	Diğer	39	13,1
Baba Meslek	Esnaf	85	28,6
	İşçi	74	24,9
	Yönetici	9	3,0
	Banka Çalışanı	6	2,0
	Sağlık Çalışanı	3	1,0
	Emekli	6	2,0

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları (devamı).

		n	%
	Öğretmen – Eğitimci	9	3,0
	Memur	18	6,1
	Serbest Meslek	45	15,2
	İşsiz	14	4,7
	Diğer	25	8,4

Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Kişilerin okul türüne bakıldığında %47,5’inin Resmi Ortaokul, %29,3’ünün Resmi İmam Hatip ve % 23,2’sinin Özel Okul olduğu tespit edilmiştir.

Kişilerin not ortalaması incelendiğinde ise 0,3’ünün 0-49, 0,7’sinin 50-54, %8,1’inin 55-67, 22,6’sının 68-82, %37,7’sinin 83-94 ve %30,6’sının 95-100 arası olduğu görülmüştür.

Katılımcıların %12,8’i 11, %32,7’si 12, %36,4’ü 13 ve %18,2’si 14 yaşında olup %35,7’si 6, %31,6’sı 7 ve %32,7’si 1. Sınıf öğrencisidir.

Katılımcıların %55,9’u kız ve %44,1’i erkektir. Kişilerin annelerinin eğitim düzeyi araştırıldığında %42,1’inin ilkokul, %12,5’inin ortaokul, %21,5’inin lise, %19,5’inin üniversite ve %4,4’ünün lisansüstü olduğu tespit edilmiştir.

Kişilerin babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde %31’inin ilkokul, %17,5’inin ortaokul, %22,6’sının lise, %24,6’sının üniversite ve %4,4’ünün lisansüstü olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların annelerinin mesleklerine bakıldığında %0,7’sinin esnaf, %8,4’ünün işçi, %1,7’sinin yönetici, %3’ünün banka çalışanı, %4’ünün sağlık çalışanı, %59,9’unun ev hanımı, %1’inin emekli, %5,7’sinin öğretmen-egitimci, %0,7’sinin memur, %1,7’sinin serbest meslek ve %13,1’inin diğer meslekler olduğu görülmüştür.

Katılımcıların babalarının mesleklerine bakıldığında %28,6’sının esnaf, %24,9’unun işçi, %3’ünün yönetici, %2’sinin banka çalışanı, %1’inin sağlık çalışanı, %2’sinin emekli, %3’ünün öğretmen-egitimci, %6,1’inin memur, %15,2’sinin serbest meslek, %4,7’sinin işsiz ve %8,4’ünün diğer meslekler olduğu saptanmıştır.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Sıklık Çözümlemesi.

		n	%
1. Ders çalışırken kendime hedefler belirleyerek çalışırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	14	4,7
	Katılmıyorum	11	3,7
	Kararsızım	57	19,2
	Katılıyorum	134	45,1
	Kesinlikle Katılıyorum	81	27,3
2. Öğrenmek için sabrederek çalışmaya devam ederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	12	4
	Katılmıyorum	26	8,8
	Kararsızım	65	21,9
	Katılıyorum	115	38,7
	Kesinlikle Katılıyorum	79	26,6
3. Gerçekleştirebileceğim hedefler belirlemek öğrenme isteğimi artırır.	Kesinlikle Katılmıyorum	7	2,4
	Katılmıyorum	19	6,4
	Kararsızım	32	10,8
	Katılıyorum	120	40,4
	Kesinlikle Katılıyorum	119	40,1
4. İleride seçmek istediğim mesleği hayal etmek ders çalışma isteğimi artırır.	Kesinlikle Katılmıyorum	12	4
	Katılmıyorum	34	11,4
	Kararsızım	43	14,5
	Katılıyorum	87	29,3
	Kesinlikle Katılıyorum	121	40,7
5. Test çözerken zorlansam bile denemekten vazgeçmem.	Kesinlikle Katılmıyorum	17	5,7
	Katılmıyorum	30	10,1
	Kararsızım	68	22,9
	Katılıyorum	115	38,7
	Kesinlikle Katılıyorum	67	22,6
6. Kendi ders planımı yapmak öğrenme isteğimi artırır.	Kesinlikle Katılmıyorum	20	6,7
	Katılmıyorum	39	13,1

Tablo 3.2. Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Sıklık Çözümlemesi (devamı).

		n	%
	Kararsızım	59	19,9
	Katılıyorum	94	31,6
	Kesinlikle Katılıyorum	85	28,6
7. Proje yaparken önüme çıkan engelleri planlayarak çözerim.	Kesinlikle Katılmıyorum	15	5,1
	Katılmıyorum	21	7,1
	Kararsızım	58	19,5
	Katılıyorum	133	44,8
	Kesinlikle Katılıyorum	70	23,6
8. Kendime vakit ayırmak öğrenme isteğimi artırır.	Kesinlikle Katılmıyorum	20	6,7
	Katılmıyorum	31	10,4
	Kararsızım	57	19,2
	Katılıyorum	105	35,4
	Kesinlikle Katılıyorum	84	28,3
9. Ödevlerim hatalı çıkınca doğrusunu öğrenmek için araştırma yaparım.	Kesinlikle Katılmıyorum	18	6,1
	Katılmıyorum	29	9,8
	Kararsızım	48	16,2
	Katılıyorum	122	41,1
	Kesinlikle Katılıyorum	80	26,9
10. En küçük hatada kendimi yetersiz hissederim.	Kesinlikle Katılmıyorum	48	16,2
	Katılmıyorum	65	21,9
	Kararsızım	51	17,2
	Katılıyorum	64	21,5
	Kesinlikle Katılıyorum	69	23,2
11. Okulda başarılı olabilecek miyim diye kaygılanırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	88	29,6
	Katılmıyorum	93	31,3
	Kararsızım	45	15,2
	Katılıyorum	34	11,4

Tablo 3.2. Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Sıklık Çözümlemesi (devamı).

		n	%
	Kesinlikle Katılıyorum	37	12,5
12. Anlayamadığım derslere nasıl çalışacağımı bilemiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	55	18,5
	Katılmıyorum	69	23,2
	Kararsızım	52	17,5
	Katılıyorum	73	24,6
	Kesinlikle Katılıyorum	48	16,2
13. Dersleri ilginç hale getiren öğretmenlerin dersinde daha istekli olurum.	Kesinlikle Katılmıyorum	14	4,7
	Katılmıyorum	9	3
	Kararsızım	22	7,4
	Katılıyorum	70	23,6
	Kesinlikle Katılıyorum	182	61,3
14. İletişim kurabildiğim öğretmenlerin dersine çalışırım.	Kesinlikle Katılmıyorum	45	15,2
	Katılmıyorum	46	15,5
	Kararsızım	31	10,4
	Katılıyorum	66	22,2
	Kesinlikle Katılıyorum	109	36,7
15. İlgi duyduğum konuları öğrenirken daha istekli olurum.	Kesinlikle Katılmıyorum	12	4
	Katılmıyorum	4	1,3
	Kararsızım	9	3
	Katılıyorum	86	29
	Kesinlikle Katılıyorum	186	62,6

Katılımcıların öğrenme motivasyonu ölçeğine verdikleri cevaplara göre dağılımları Tablo 4.2’de incelenmiştir. “Ders çalışırken kendime hedefler belirleyerek çalışırım” cümlesine %4,7’sinin “kesinlikle katılmıyorum”, %3,7’sinin “katılmıyorum”, %19,2’sinin “kararsızım”, %45,1’inin “katılıyorum” ve %27,3’ünün “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile ifade arasında bağlantı olduğu görülmektedir.

“Öğrenmek için sabrederek çalışmaya devam ederim” cümlesine %4’ünün “kesinlikle katılmıyorum”, %8,8’inin “katılmıyorum”, %21,9’unun “kararsızım”, %38,7’sinin “katılıyorum” ve %26,6’sının “kesinlikle katılıyorum” açıklamasını yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun öğrenmek için çaba sarfettiği anlaşılmaktadır.

“Gerçekleştirebileceğim hedefler belirlemek öğrenme isteğimi artırır” cümlesine %2,4’ünün “kesinlikle katılmıyorum”, %6,4’ünün “katılmıyorum”, %10,8’inin “kararsızım”, %40,4’ünün “katılıyorum” ve %40,1’inin “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. Gerçekçi hedefler belirlemenin öğrenme motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

“İleride seçmek istediğim mesleği hayal etmek ders çalışma isteğimi artırır” cümlesine %4’ünün “kesinlikle katılmıyorum”, %11,4’ünün “katılmıyorum”, %14,5’inin “kararsızım”, %29,3’ünün “katılıyorum” ve %40,7’sinin “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Uzak hedefler belirlemenin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkilediği ifade edilebilir.

“Test çözerken zorlansam bile denemekten vazgeçmem” cümlesine %5,7’sinin “kesinlikle katılmıyorum”, %10,1’inin “katılmıyorum”, %22,9’unun “kararsızım”, %38,7’sinin “katılıyorum” ve %22,6’sının “kesinlikle katılıyorum” açıklamasını yaptıkları saptanmıştır.

“Kendi ders planımı yapmak öğrenme isteğimi artırır” cümlesine %6,7’sinin “kesinlikle katılmıyorum”, %13,1’inin “katılmıyorum”, %19,9’unun “kararsızım”, %31,6’sının “katılıyorum” ve %28,6’sının “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. Değerlendirme sonuçlarına göre özerk olarak karar vermenin çoğunluğun öğrenme motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

“Proje yaparken önüme çıkan engelleri planlayarak çözerim” cümlesine %5,1’inin “kesinlikle katılmıyorum”, %7,1’inin “katılmıyorum”, %19,5’inin “kararsızım”, %44,8’inin “katılıyorum” ve %23,6’sının “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. “Kendime vakit ayırmak öğrenme isteğimi artırır” cümlesine %6,7’sinin “kesinlikle katılmıyorum”, %10,4’ünün “katılmıyorum”, %19,2’sinin “kararsızım”, %35,4’ünün “katılıyorum” ve %28,3’ünün “kesinlikle katılıyorum” açıklamasını yaptıkları saptanmıştır.

“Ödevlerim hatalı çıkınca doğrusunu öğrenmek için araştırma yaparım” cümlesine %6,1’inin “kesinlikle katılmıyorum”, %9,8’inin “katılmıyorum”, %16,2’sinin “kararsızım”, %41,1’inin “katılıyorum” ve %26,9’unun “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. “En küçük hatada kendimi yetersiz hissederim” cümlesine %16,2’sinin “kesinlikle katılmıyorum”, %21,9’unun “katılmıyorum”, %17,2’sinin “kararsızım”, %21,5’inin “katılıyorum” ve %23,2’sinin “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. “Okulda başarılı olabilecek miyim diye kaygılanırım” cümlesine %29,6’sının “kesinlikle katılmıyorum”, %31,3’ünün “katılmıyorum”, %15,2’sinin “kararsızım”, %11,4’ünün “katılıyorum” ve %12,5’inin “kesinlikle katılıyorum” açıklamasını yaptıkları saptanmıştır.

“Anlayamadığım derslere nasıl çalışacağımı bilemiyorum” cümlesine %18,5’inin “kesinlikle katılmıyorum”, %23,2’sinin “katılmıyorum”, %17,5’inin “kararsızım”, %24,6’sının “katılıyorum” ve %16,2’sinin “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. Cevapların tamamen dağılım göstermiştir ve çalışmaya dahil olan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının bir kısmının yüksek olduğu bir kısmının düşük olduğu görülmektedir.

“Dersleri ilginç hale getiren öğretmenlerin dersinde daha istekli olurum” cümlesine %4,7’sinin “kesinlikle katılmıyorum”, %3’ünün “katılmıyorum”, %7,4’ünün “kararsızım” ve %23,6’sının “katılıyorum” ve %61,3’nün “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu farklı yöntem ve teknik kullanan öğretmenlerin derslerinin öğrenciler tarafından daha istekli olduklarını ifade etmektedir.

“İletişim kurabildiğim öğretmenlerin dersine çalışırım” cümlesine %15,2’sinin “kesinlikle katılmıyorum”, %15,5’inin “katılmıyorum”, %10,4’ünün “kararsızım”, %22,2’sinin “katılıyorum” ve %36,7’sinin “kesinlikle katılıyorum” açıklamasını yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin sağlıklı iletişim kurdukları öğretmenlerin derslerine çalıştıkları söylenebilir.

“İlgi duyduğum konuları öğrenirken daha istekli olurum” cümlesine %4’ünün “kesinlikle katılmıyorum”, %1,3’ünün “katılmıyorum”, %3’ünün “kararsızım”, %29’unun “katılıyorum” ve %62,6’sının “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür. İlginin öğrenme motivasyonu üzerinde etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir.

3.2. Katılımcıların Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.3. Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanların Dağılımları.

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Özdüzenleme Alt Boyutu	297	9,00	45,00	34,0269	7,05763
Özyeterlilik Alt Boyutu	297	3,00	15,00	8,5623	3,27207
Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutu	297	3,00	15,00	12,2828	2,59433
Ölçek Toplam Puanı	297	24,00	75,00	54,8721	8,55924

Çalışmada kullanılan Öğrenme Motivasyonu ölçeğine verilen cevapların toplam puanlarının dağılımı incelendiğinde toplam puanların ortalaması 54,8721 ve standart sapması 8,55924 olarak hesaplanmıştır. Öz-düzenleme alt boyutu toplam puanlarının dağılımı incelendiğinde ortalaması 34,0269 ve standart sapması 7,05763 olarak bulunmuştur. Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puanlarının dağılımı incelendiğinde ortalaması 8,5623 ve standart sapması 3,27207 olduğu tespit edilmiştir. Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu toplam puanlarının dağılımı incelendiğinde ortalaması 12,2828 ve standart sapması 2,59433 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aralarındaki İlişki.

		Özyeterlilik Alt Boyutu	Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutu	Öğrenme Motivasyonu Ölçeği
Özdüzenleme Alt Boyutu	Rho	,144	,070	,909
	p	,013*	,230	,000*
Özyeterlilik Alt Boyutu	Rho		-,313	,416
	p		,000*	,000*
Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutu	Rho			,200
	p			,001*

*p<0,05

Öğrenme Motivasyonu ölçeğinin ve alt boyutlarının toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı için Spearman korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre Öğrenme Motivasyonu ölçeği ile Öz-düzenleme alt boyutu arasında hesaplanan, 909 korelasyon katsayısı ile istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, çok yüksek düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme Motivasyonu ölçeği ile Öz-yeterlilik alt boyutu arasında hesaplanan, 416 korelasyon katsayısı ile istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyli bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrenme Motivasyonu ölçeği ile Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu arasında hesaplanan, 200 korelasyon katsayısı ile istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyli bir ilişki görülmüştür.

Öz-düzenleme alt boyutu ile Öz-yeterlilik alt boyutu arasında hesaplanan, 144 korelasyon katsayısı ile istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, çok zayıf bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlilik alt boyutu ile Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu arasında hesaplanan -,313 korelasyon katsayısı ile istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

3.4. Demografik Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 3.5. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Öz-düzenleme Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması.

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
Okul Türü	Resmi Ortaokul	141	34,2837	7,60200	156,27	5,410	,067
	Resmi İmam Hatip	87	34,4253	7,05565	153,84		
	Özel Okul	69	33,0000	5,78538	12804		
Not Ortalaması	44-67	27	31,5185	7,86604	121,30	4,352	,226
	68-82	67	34,2090	6,79692	151,66		
	83-94	112	33,7500	7,17917	145,74		
Yaş	95-100	91	34,9780	6,75110	159,28		
	11 yaş	38	34,1842	6,46343	149,38	3,052	,384
	12 yaş	97	33,5979	8,16581	148,09		
	13 yaş	108	34,9907	6,04422	157,75		
Sınıf	14 yaş	54	32,7593	7,11346	132,85		
	6. sınıf	106	34,1698	6,84032	149,78	,015	,993
	7. sınıf	94	33,7979	7,80485	148,75		
	8. sınıf	97	34,0928	6,58135	148,39		
Cinsiyet	Kız	166	34,9518	6,63673	160,56	8953,50	,009*
	Erkek	131	32,855	7,4184	134,35		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	125	34,168	7,76129	155,92	4,802	,308
	Ortaokul	37	33,8378	7,61035	146,8		
	Lise	64	34,8438	5,68825	153,42		
	Üniversite	58	32,5862	6,55887	127,85		
	Lisansüstü	13	35,6154	6,44901	161,27		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	92	33,5543	8,30777	148,49	2,976	,562
	Ortaokul	52	34,9615	6,79954	161,37		
	Lise	67	34,5672	5,51094	151,03		
	Üniversite	73	33,3151	6,50187	136,57		

Tablo 3.5. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Öz-düzenleme Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması (devamı).

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	p
	Lisansüstü	13	34,8462	8,783	162,46		
Anne Meslek	İşçi	25	33,96	5,72626	140,96	3,464	,629
	Ev Hanımı	178	34,0393	7,44499	151,96		
	Memur	5	34,8	4,08656	147,3		
	Öğretmen – Eğitimci	17	33,7647	5,6627	137,26		
	Serbest Meslek	12	31,5	6,84238	110,33		
	Diğer	60	34,5333	7,07698	154,78		
Baba Meslek	Esnaf	85	34,9529	6,49891	160,25	18,580	,046*
	İşçi	74	33,5676	6,79057	140,74		
	Yönetici	9	33,4444	7,48517	140,22		
	Banka Çalışanı	6	23,6667	3,88158	29,42		
	Sağlık Çalışanı	3	35,3333	3,51188	156,17		
	Emekli	6	30,1667	5,94699	93,08		
	Öğretmen – Eğitimci	9	36,6667	4,94975	175,72		
	Memur	18	34,6667	8,87163	160,25		
	Serbest Meslek	45	33,1333	8,26438	142,62		
	İşsiz	14	35,5714	6,99136	163,07		
	Diğer	25	34,28	5,68272	147,84		

*p<0,05

Araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerine göre Öz-düzenleme alt boyutun- dan aldıkları toplam puanların arasında fark olduğu hipotezini test etmek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis tes- tleri uygulanmıştır. Not ortalaması değişkeninde “0-49” ve “50-54” gruplarında analiz için yetersiz örneklem boyutu olduğu görülmektedir. Değişkenin analizi için “0-49” ve “50-54” grupları “55-67” grubu ile birleştirilmiş ve “44-67” olarak yeniden adlandırılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Öz-düzenleme alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre kız öğrencilerin Öz düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamasının erkek öğrencilerin öz düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin baba meslek durumlarına göre en yüksek öz-düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamasının “Öğretmen-Eğitmen” meslek grubuna ait olduğu saptanmıştır. En düşük öz-düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamasının ise “Banka Çalışanı” meslek grubuna ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin baba meslek durumlarına göre Öz-düzenleme alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Farkı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi yapılmıştır. “Esnaf” grubu sıra ortalaması ile “Banka çalışanı” grubu sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,015$). “Esnaf” grubunun Öz-düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamasının “Banka çalışanı” grubunun Öz-düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul türü, not ortalaması, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve anne meslek durumu değişkenlerine göre Öz-düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.6. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Öz-yeterlik Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması.

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
Okul Türü	Resmi Ortaokul	141	8,8085	3,24459	155,23	2,294	,318
	Resmi İmam Hatip	87	8,0920	3,09400	137,68		
	Özel Okul	69	8,6522	3,52231	150,53		
Not Ortalaması	44-67	27	7,4074	2,93859	119,98	10,319	,016*
	68-82	67	8,0000	3,01511	134,30		
	83-94	112	8,5089	3,13077	148,14		
Yaş	95-100	91	9,3846	3,55518	169,49		
	11 yaş	38	9,0789	2,75467	164,18	10,220	,017*
	12 yaş	97	9,2887	3,41857	167,2		
	13 yaş	108	8,0185	3,25542	134,89		
Sınıf	14 yaş	54	7,9815	3,13526	133,84		
	6. sınıf	106	9,0283	3,25856	161,26	6,265	,044*
	7. sınıf	94	8,7128	3,19819	152,86		
	8. sınıf	97	7,9072	3,28533	131,86		
Cinsiyet	Kız	166	8,1024	3,24482	137,13	8902,00	,007*
	Erkek	131	9,145	3,22519	164,05		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	125	8,52	3,089	148,49	2,003	,735
	Ortaokul	37	8	3,19722	133,93		
	Lise	64	8,875	3,42956	157,13		
	Üniversite	58	8,7759	3,45925	152,84		
	Lisansüstü	13	8,0769	3,77407	139,65		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	92	8,3913	3,29154	144,17	4,439	,350
	Ortaokul	52	7,8654	2,70097	131,42		

Tablo 3.6. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Öz-yeterlik Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması (devamı).

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
	Lise	67	9,0149	3,50105	161,71		
	Üniversite	73	8,8493	3,34029	155,87		
	Lisansüstü	13	8,6154	3,5482	149,38		
Anne Meslek	İşçi	25	7,64	2,84136	125,14	7,647	,177
	Ev Hanımı	178	8,618	3,20665	150,76		
	Memur	5	6	1,58114	79,1		
	Öğretmen – Eğitimci	17	8,8824	3,85491	156,97		
	Serbest Meslek	12	7,6667	3,114	126,79		
	Diğer	60	9,0833	3,4899	161,74		
Baba Meslek	Esnaf	85	7,9765	3,26225	132,43	27,672	,002*
	İşçi	74	8,7973	3,38805	153,22		
	Yönetici	9	4,7778	1,30171	45,67		
	Banka Çalışanı	6	8,1667	2,48328	138,92		
	Sağlık Çalışanı	3	11,6667	3,51188	223,67		
	Emekli	6	7,8333	3,65605	132		
	Öğretmen-Eğitimci	9	8,2222	2,58736	140,83		
	Memur	18	10	2,84915	185,31		
	Serbest Meslek	45	9,4889	3,12339	172,4		
	İşsiz	14	7,6429	2,06089	124,82		
	Diğer	25	9,04	3,69098	158,18		

*p<0,05

Araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerine göre Özyeterlilik alt boyutundan aldıkları toplam puanların arasında fark olduğu hipotezini test etmek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin not ortalamalarına göre Öz-yeterlilik alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farklılığı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır. “44-67” sıra ortalaması ile “95-100” sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,050$). Buna göre “95-100” Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasının “44-67” Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yaşlarına göre Öz-yeterlilik alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farklılığı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır. “13 yaş” sıra ortalaması ile “12 yaş” sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,042$). Buna göre “12 yaş” Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasının “13 yaş” Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınıflarına göre Öz-yeterlilik alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farklılığı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır. “6. sınıf” sıra ortalaması ile “8. sınıf” sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = 0,043$). Buna göre “6. sınıf” Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasının “8. sınıf” Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir.

Kişilerin cinsiyetlerine göre Öz-yeterlilik alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre erkek öğrencilerin Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasının kız öğrencilerin Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin baba meslek durumlarına göre Öz-yeterlilik alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farkı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi yapılmıştır. “Yönetici” grubu sıra ortalaması ile “işçi”, “diğer”, “serbest meslek” ve “memur” grupları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = 0,018$, $p = 0,035$, $p = 0,002$ ve $p = 0,003$). “Yönetici” grubunun Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasının “işçi”, “diğer”, “serbest meslek” ve “memur” grupları Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve anne meslek durumu değişkenlerine göre Öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması.

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
Okul Türü	Resmi Ortaokul	141	11,8794	2,67655	133,79	12,085	,002*
	Resmi İmam Hatip	87	12,3103	2,66026	151,62		
	Özel Okul	69	13,0725	2,15105	176,78		
Not Ortalaması	44-67	27	12,0370	2,51887	136,89	1,081	,782
	68-82	67	12,2985	2,67998	151,11		
	83-94	112	12,1607	2,71318	146,28		
Yaş	95-100	91	12,4945	2,42383	154,39		
	11 yaş	38	12,1053	2,58676	143,13	5,027	,170
	12 yaş	97	11,8969	2,80433	135,94		
	13 yaş	108	12,7222	2,19955	161,89		
Sınıf	14 yaş	54	12,2222	2,86598	150,81		
	6. sınıf	106	12,1604	2,49241	142,65	1,312	,519
	7. sınıf	94	12,1596	2,87108	148,67		
	8. sınıf	97	12,5361	2,42411	156,26		
Cinsiyet	Kız	166	12,5602	2,32626	156,37	9649,00	,091
	Erkek	131	11,9313	2,86944	139,66		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	125	11,928	2,74795	137,74	10,168	,038*
	Ortaokul	37	11,7297	3,15038	136,41		
	Lise	64	12,5156	2,24664	153,37		
	Üniversite	58	12,8103	2,20412	164,79		
	Lisansüstü	13	13,7692	1,5359	201,15		

Tablo 3.7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Sınıf Ortamı/İklimi Alt Boyutuna Ait Ortalamaların Karşılaştırılması (devamı).

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	92	11,7174	3,0394	134,76	7,360	,118
	Ortaokul	52	12,2692	2,42629	144,88		
	Lise	67	12,3881	2,10307	146,87		
	Üniversite	73	12,8356	2,29137	167,35		
	Lisansüstü	13	12,6923	3,25025	174,19		
Anne Meslek	İşçi	25	12,4	2,62996	154,96	8,123	,150
	Ev Hanımı	178	12,0056	2,70905	140,02		
	Memur	5	13,6	1,67332	193,2		
	Öğretmen – Eğitimci	17	13,4706	2,00367	189,53		
	Serbest Meslek	12	12,5	2,11058	147,54		
	Diğer	60	12,5667	2,43816	158,28		
Baba Meslek	Esnaf	85	11,9529	2,60908	134,95	11,285	,336
	İşçi	74	11,9459	2,87117	137,46		
	Yönetici	9	13,3333	1,65831	182,56		
	Banka Çalışanı	6	11,6667	3,6697	137,83		
	Sağlık Çalışanı	3	11,3333	2,08167	105,17		
	Emekli	6	12,3333	2,94392	146,75		
	Öğretmen-Eğitmen	9	13,3333	1,93649	181,67		
	Memur	18	12,7778	1,76754	156,81		
	Serbest Meslek	45	12,3556	2,9936	157,37		
	İşsiz	14	12,5	1,95133	145,86		
	Diğer	25	13,32	1,70098	179		

*p<0,05

Araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerine göre Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutundan aldıkları toplam puanların arasında fark olduğu hipotezini test etmek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal

Wallis testleri kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre kişilerin okul türlerine göre Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farklılığı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır.

“Resmi ortaokul” sıra ortalaması ile “Özel ortaokul” sıra ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = ,002$). Buna göre “özel ortaokul” Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu toplam puan ortalamasının “resmi ortaokul” Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu toplam puan ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farklılığı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır ancak test farkı ortaya çıkartamamıştır.

Not ortalaması, yaş, sınıf, cinsiyet, baba eğitim düzeyi, anne meslek durumu ve baba meslek durumu değişkenlerine göre Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiştir ($p > 0,05$).

Tablo 3.8. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Ortalamaların Karşılaştırılması.

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
Okul Türü	Resmi Ortaokul	141	54,9716	9,12449	153,55	,776	,679
	Resmi İmam Hatip	87	54,8276	8,18991	145,80		
	Özel Okul	69	54,7246	7,91292	143,75		
Not Ortalaması	44-67	27	50,9630	8,04067	107,65	11,773	,008*
	68-82	67	54,5075	7,85932	144,65		
	83-94	112	54,4196	8,74425	145,08		
Yaş	95-100	91	56,8571	8,58755	169,30		
	11 yaş	38	55,3684	7,69493	151,88	3,875	,275

Tablo 3.8. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Ortalamaların Karşılaştırılması (devamı).

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
	12 yaş	97	54,7835	9,89237	152,35		
	13 yaş	108	55,7315	7,42389	155,27		
Sınıf	14 yaş	54	52,963	8,59566	128,42		
	6. sınıf	106	55,3585	8,21519	154,37	,769	,681
	7. sınıf	94	54,6702	9,37554	148,23		
	8. sınıf	97	54,5361	8,15483	143,88		
Cinsiyet	Kız	166	55,6145	8,33515	155,85	9735,50	,121
	Erkek	131	53,9313	8,77688	140,32		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	125	54,616	9,13676	148,13	3,263	,515
	Ortaokul	37	53,5676	8,47067	134,35		
	Lise	64	56,2344	7,08843	160,06		
	Üniversite	58	54,1724	8,86178	143,13		
	Lisansüstü	13	57,4615	8,18144	170,77		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	92	53,663	9,58166	139,27	2,371	,668
	Ortaokul	52	55,0962	7,64214	148		
	Lise	67	55,9701	7,40592	159,11		
	Üniversite	73	55	8,35663	150,69		

Tablo 3.8. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenme Motivasyonu Ölçeğine Ait Ortalamaların Karşılaştırılması (devamı).

		n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	P
Anne Meslek	İşçi	25	54	6,74537	132,96	6,051	,301
	Ev Hanımı	178	54,6629	8,90305	147,26		
	Memur	5	54,4	5,22494	137,4		
	Öğretmen – Eğitimci	17	56,1176	7,6066	158,56		
	Serbest Meslek	12	51,6667	7,92388	111,58		
	Diğer	60	56,1833	8,78846	166,58		
Baba Meslek	Esnaf	85	54,8824	8,04957	146,32	18,271	,051
	İşçi	74	54,3108	8,20779	140,82		
	Yönetici	9	51,5556	8,11035	113,5		
	Banka Çalışanı	6	43,5	6,44205	39,83		
	Sağlık Çalışanı	3	58,3333	4,04145	183,83		
	Emekli	6	50,3333	9,72968	109		
	Öğretmen-Eğitimci	9	58,2222	6,32016	180,72		
	Memur	18	57,4444	9,41977	173,28		
	Serbest Meslek	45	54,9778	9,97836	154,21		
	İşsiz	14	55,7143	7,85864	152,61		
	Diğer	25	56,64	7,98895	168,76		

Araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerine göre Öğrenme Motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puanların arasında fark olduğu hipotezini test etmek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Analiz sonucuna göre kişilerin not ortalamasına göre Öğrenme Motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farklılığı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır. “44-67” sıra ortalaması ile “95-100” sıra

ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,006$). Buna göre “95-100” Öğrenme Motivasyonu ölçeği toplam puan ortalamasının “44-67” Öğrenme Motivasyonu ölçeği toplam puan ortalamasından daha fazla olduğu söylenebilir.

Okul türü, yaş, sınıf, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek durumu ve baba meslek durumu değişkenlerine göre Öğrenme Motivasyonu ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.9. Okullarının Başarı Puanına Göre Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarına Ait Ortalamaların Karşılaştırılması.

	n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test	p	İstatistiği
Özdüzenleme		104	34,6731	6,97213	159,01	6,849	,335
	A Resmi Ortaokulu	33	34,6364	5,8085	147,35		
	B İmam Hatip Ortaokulu						
		49	33,7959	8,39141	153,43		
	C İmam Hatip Ortaokul						
		37	33,8108	8,57593	155,23		
	D Resmi Ortaokulu	35	33,6286	6,53086	139,06		
	E Özel Ortaokulu	21	32,2381	4,62498	112,1		
	F Özel Ortaokulu	18	33,1111	5,95956	131,69		
Özyeterlilik	G Özel Ortaokulu	104	8,7404	3,2411	153,7	3,900	,690
	A Resmi Ortaokulu	33	7,9091	3,15598	134,41		
	B İmam Hatip Ortaokulu	49	8,4082	3,08841	144,95		
	C İmam Hatip Ortaokul	37	8,8919	3,27265	156,81		
	D Resmi Ortaokulu	35	8,6571	3,60509	151,1		

Tablo 3.9. Okullarının Başarı Puanına Göre Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarına Ait Ortalamaların Karşılaştırılması (devamı).

	n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalama	Test	p	İstatistiği
	E Özel Ortaokulu						
	F Özel Ortaokulu	21	7,7619	3,06439	126,31		
	G Özel Ortaokulu	18	9,2222	3,84334	165,97		
Sınıf İklimi		104	11,7981	2,73553	132,22	16,27 2	,012*
	A Resmi Ortaokulu						
	B İmam Hatip Ortaokulu	33	12,7576	1,92078	161,44		
	C İmam Hatip Ortaokul	49	11,6531	3,07917	132,17		
	D Resmi Ortaokulu	37	12,3784	2,40776	147,99		
	E Özel Ortaokulu	35	12,9714	2,5145	177,3		
	F Özel Ortaokulu	21	13,0476	1,77415	172,12		
	G Özel Ortaokulu	18	13,5	1,7905	189,06		
Toplam Puan	A Resmi Ortaokulu	104	55,2115	8,79726	154	3,782	,706
	B İmam Hatip Ortaokulu	33	55,303	6,66842	145,33		
	C İmam Hatip Ortaokul	49	53,8571	9,58732	140,09		
	D Resmi Ortaokulu	37	55,0811	9,71362	160,15		
	E Özel Ortaokulu	35	55,2571	8,52451	151,57		
F Özel Ortaokulu	21	53,0476	6,22476	121,86	F Özel Ortaokulu	21	53,0476
G Özel Ortaokulu	18	55,8333	7,95021	154,81	G Özel Ortaokulu	18	55,8333

*p<0,05

Araştırmaya katılan kişilerin gittikleri okullara göre “Öğrenme Motivasyonu Ölçeği” ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanların arasında fark olduğu hipotezini test etmek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı için Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Analiz sonucuna göre kişilerin okullara göre Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Farklılığı yaratan grup ya da grupların belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır ancak test farkı ortaya çıkartamamıştır. Okullar arasında öz-düzenleme alt boyutuna göre ortalama en yüksek puanı “D Resmi Ortaokulu” almıştır. Öz yeterlik alt boyutundan en yüksek puanı “G Özel Ortaokulu” en düşük puanı ise “F Özel Ortaokulu” almıştır. Sınıf iklimi puanı en yüksek olan “G Özel Ortaokulu” en düşük puanı ise “C İmam Hatip Ortaokulu” olarak bulunmuştur. Toplam puan ortalaması en yüksek olan “G Özel Ortaokulu” en düşük puan alan okul ise “F Özel Ortaokulu” dur.

3.5. Nitel Çalışma Bulguları ve Yorumları

Bu alt başlıkta 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kendilerinin öğrenme motivasyonlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrenme motivasyonu Öz-Belirleme kuramı temelinde yapılan analizler sonucunda içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve pandemi sürecinde eğitim olmak üzere dört temaya ayrılmıştır. Gerekli içerik analizleri sonrasında ise alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

3.5.1. İçsel Motivasyon

Öğrencilerin içsel motivasyonunu etkileyen faktörler öz-düzenleme, öz-yeterlilik, bilişsel odaklanma, özerklik, etkinlik değeri olmak üzere beş alt temaya ayrılmıştır. Öz-düzenleme alt teması altında öğrencilerin ders çalışmalarını planlayabilme, uzak ve yakın hedefler belirleme, sorunlarla karşılaştığında çözüm üretebilme ve öğrenme yöntemini bilme özellikleri yer almaktadır. Nicel araştırma kapsamında ise öz-düzenleme alt boyutunun genel ortalaması $\bar{X} = 34,0269$ çıkmıştır.

Kod 1. Ders çalışma planı oluşturmak: Öğrencilerin öğrenme motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar ile kullandıkları ifadeler ders çalışmalarını planlayabilen kişilerin öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları ifadeler doğrultusunda ders çalışma programını belirleyen ve telafi edebilen

kişilerin öğrenme isteğini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel çalışmada ise ölçeğin onikinci maddesine verilen yanıtların beş seçeneğin tamamına dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bulgular sonucunda öğrencilerin ders çalışmalarını planlamada bir kısmının güçlük çekerken bir kısmının planlamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖE1: Ders çalışmak için. Mesela konu anlatım kitaplarım var. Onlardan kendim de görsel çizerek kendim ders çalışıyorum. Ondan sonra test çözüyorum. Çalıştığım konu hakkında eksik olduğum konuları buluyorum onlara çalışıyorum.

ÖK3: Ben böyle saatlere göre ayırım yapmıyorum çünkü saatleri gören yapınca bazen uyumsuzluklar oluyor sadece günde kaç soru çözeceğimi belirliyorum ona göre yazıyorum hangi dersten ne kadar soru çözeceğimi ya da deneme yanlışlarından, hangi derslerden daha çok soru çözmem gerektiğini bulup ona göre sorularımı yazıp o şekilde yapıyorum.

Kod 2. Öğrencilerin kendilerine uzak ve yakın hedefler belirlemek: Hayal kurmanın kısacası geleceği düşlemenin kendilerini heyecanlandırıldığını bu sayede ise ders çalışma isteklerinin arttığını söylemişlerdir. Hedef belirlemeye ait görüşler nicel çalışmada yer alan "ders çalışırken hedefler belirleyerek çalışırım" ifadesinin cevap dağılımları ile uyum göstermektedir. Hedef belirleyerek çalışmanın öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkilediği görülmektedir. Ayrıca yine nicel çalışmada yer alan "gerçekleştirebileceğim hedefler belirlemek öğrenme isteğimi artırır" ifadesinin nitel bulgular ile uyum göstermektedir.

ÖK9: ...bu mesleği kazanacağım deyip saatlerce ders çalışıyorum.

ÖK4: İstedğim lisenin fotoğraflarına bakarım motivasyonumun artmasını istiyorsam veya lisem hakkında bilgi bilgileri okurum. Oraya gidenlerin lise hakkındaki görüşlerini sonra bu hedefime ulaşmak için çalıştığımı falan hatırlarım.

ÖK8: Hedeflerim için bir çaba sarfederim. Boşuna bir şey yapmaktansa kendimce bir hedefin olması öğretmenler kontrol edecek diye. Kendince gelecekte tek başıma bir şeyler yapabilmem için beni motive eder.

Kod 3. Sorunlar karşısında çözüm üretmek: Öğrenciler zor sorular ile karşılaştıklarında o sorunun çözümüne ulaşmak için mutlaka farklı yollar deneyerek çözüme kavuşturdıklarını söylemişlerdir. Bunun nedeni ise öğrenme isteğinin yüksek olması yorumu

yapılabilir. Nicel çalışmada yer alan "proje yaparken önüme çıkan engelleri planlayarak çözerim" ifadesinde çoğunluğun vermiş olduğu katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıtlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

ÖK5: *Anlayamadığım yerlerde kare kod uygulamalarından soruyu dinliyorum daha sonra anlamadıysam öğretmenlerime atıyorum.*

ÖE7: *İlk kendim çözmeye çalışırım, sonra abimden ya da babamdan yardım isterim anlatmalarını isterim. Sonra anlayıp daha fazla işte onun gibi başka sorular çözerim.*

Kod 4. Öğrenme yöntemini belirlemek: Öğrenciler anlayamadığı derslere nasıl çalışmasını gerektiğini bilmektedirler ve öğrencilerin genelinin verdiği cevaplardan ise görsellerin konuyu anlamada çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Nicel çalışmada "anlayamadığım derslere nasıl çalışacağımı bilemiyorum" ifadesinde dağılım gösteren katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevapları sonuçları örtüşmektedir.

ÖK8: *Ben ders çalışırken biraz yoğun konularda anlamadığım konularda kendimce güzel şeyler oluşturum. bu yıl hem de dolaşım sistemi dolaşım sistemleri çok zorlanmıştım. Ben de kendimce bir maketi strafor köpükle bir kartonun üzerine kalbi çizdim akciğerleri çizdim. Kendimce bir motivasyon oluyor. Ben bakarak anlayabilirim dersleri.*

ÖK4: *Öğrenme isteğim görsel sorularla yani görsel grafikli olan metinlerle ve çok fazla yazı olmayan metinlerle oluşur. Biraz da not almayı severim.*

Kod 5-6. Kendi kararlarını vermek ve özgür hissetmek: Özerklik alt temasında bulunan kendi kararlarını vermek ve özgür hissetmek kodlarına ilişkin görüşler sayesinde ise öğrencilerin özerliklerini etkilediği için öğrenme motivasyonlarında olumlu bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Nicel çalışmada "kendi ders planımı yapmak öğrenme isteğimi artırır" ifadesi, özerlik ile ilişkilidir ve öğrencilerin %60,2'si için önemli bir faktördür. Özerklik alt temasına ait olan görüşler aşağıda belirtildiği şekildedir:

ÖK2: *...kendi çalışma programımı oluştururum. Ee zorla bir şey yapmıyormuşum gibi hissettiriyor (kendi kararını vermek).*

ÖE10: *Programımı Kendim yapsam dahi oluyor. Mesela belirli saatler var o belirli saatler içerisinde yapıyorum yani. Futboldan dolayı ertelenebiliyor bazen.Yani size şöyle anlatayım. Aslında çok zor okullar açıkken 6 sınıfta gitmiyordum ben antrenmanlarım vardı*

eve geliyordum öğretmenim ödevlerimi yapıyordum yetmiyordu. Sabah altıda kalkıyordum 8 e kadar ödevlerimi yetiştirdim okula gidiyordum (kendi kararını vermek).

ÖK8: Birde ben odamı komple ben temizliyorum ve annemler buraya karışamıyor. İzin veremiyorum karışmalarına. Geçen gün kitap okuma köşesi yaptım ama onun dışında balkonun bir bölümünü kendime ayırdım. Bitkiler sebzeler var. orda masa koydum oraya bir tane. Arada kitap okuyorum daha iyi geliyor salonda falan zor oluyor. Annemin de toplantıları olunca zor oluyor orada. (Özgür hissetmek)

ÖK9: Canlı dersin artularından birini söyleyecek olursam okul formalarından kurtuldum diyebilirim (kendi kararını vermek).

Kod 7-8 Öz-yeterlilik algısı ve kaygı: Öz-yeterlilik alt temasında öğrencilerin öz-yeterlilik algısı ve kaygı kodları sınavlarda başarısız olma, hayallerini gerçekleştirememe korkusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Kendini yetersiz görme ve başkalarının da kendisini yetersiz görmesinin öğrenme isteğini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Nicel çalışmada öz-yeterlilik alt boyutuna ait ortalama puanı (\bar{X}) 8,5623 çıkmıştır.

ÖK6: Dediğim gibi anlatmışım hayallerim var. ya olmazsa diye çünkü önümdeki sınavda çok önemli (kaygı)

ÖE10: Sınavlar geldiğinde sınavlarda yapamayacağım işte ben bu konuyu beceremedim falan bunlar benim motivasyonumu düşürüyor (kaygı).

ÖK2: Çünkü sıfır yanlış alıyorlarmış bilmiyorum o kadar iyi değil çünkü sınavlarım (öz-yeterlilik algısı).

ÖK4: Benim mesela şey düşürecek insanları pek sevmem, o biraz motivasyonunu düşürür. Hani yapamazsın, hayatta imkan yok diyen insanlar motivasyonumu düşürebilir (öz-yeterlilik algısı).

Kod 9. Konsantrasyon: Bilişsel odaklanma alt temasının konsantrasyon koduna ilişkin verilere dayanarak öğrencilerin kendilerine ait odalarında ders çalıştıkları halde dikkatlerinin dağılmadığının fakat ev halkının dikkatli davranmadığı online eğitim sürecinde dikkat dağınıklığının gerçekleştiği bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca hobilerini ders çalışırken gerçekleştirdiğinde dikkatlerinin dağıldığını ve toplamakta zorlandığı çıkarımına ulaşılmıştır.

ÖK9: *Konuları anlamak için kendimi belki üç belki dört kat daha fazla vermem gerekiyor. Çünkü şöyle açıklayayım en kısa şekilde, sabah kalktığımda ev halkıda kalkıyor haliyle bir hareketlilik oluşmaya başlıyor. Sokaktan bir ses geliyor ve dikkatimi derste tutmak konusunda birazcık zorlanıyorum. Pandami öncesinde böyle bir durum söz konusu değildi.*

ÖE7: *Neler dikkatimi dağıtıcak şeyler işte hobilerim.*

Kod 10-11. İlgi ve Merak: Etkinlik değerinin ilgi ve merak kodlarına ait görüşler incelendiği zaman ise öğrencilerinin merak ettikleri konulara olan öğrenme isteklerinin arttığıdır. İlgi koduna bakıldığında ise ilgilerin doğal süreçlerde meydana geldiği ve doğal bir süreçte oluşan ilgi ve merakın herhangi bir dışsal faktöre bağlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-belirleme kuramında da belirtildiği gibi ilgi ve merak içsel motivasyonun temel yapılarıdır. Ayrıca kendi ilgi alanlarıyla uğraştıklarında öğrenme isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında nicel çalışmada “ilgi duyduğum konuları öğrenirken daha istekli olurum” ifadesine öğrencilerin %91,6’sı olumlu yanıtlamıştır. Bu bulgu ise nitel ve nicel çalışmanın örtüştüğünü göstermektedir.

ÖE11: *Öğrenme isteğim bir şeyi çok merak edince oluyor yani mesela şu konuda ilk başta adına bakıyorum sonra biraz sayfaları geziyorum merak ettiğim için öğrenmekte istiyorum (merak).*

ÖK4: *Avukat olmamın aslında bir nedeni yok. Sadece kendime yakın buluyorum. Hani dedektif gibi oldukları için biraz hoşuma gidiyorlar(ilgi).*

ÖK2: *Yani voleybol olumlu bir şekilde daha çok öğrenmemi sağlıyor, öğrenmeyi istememi sağlıyor. Çünkü eğer ileride iyi bir üniversite bir şey kazanabilirsem hem iş hem voleybol yapabilirim diye düşünüyorum (ilgi).*

ÖK9: *Ders çalışma isteği bana ilgimi çeken konularda çok gelir. Örneğin fen dersi çok ilgimi çekere merak ettiğim konuları hemen açar araştırırım. İlgimi çektiği için ders kitaplarından gelecek senenin konularına bakarım ve biraz daha derine inerim (ilgi ve merak).*



Şekil 3.1. İçsel Motivasyon Temasına Ait Kod Bulutu.

3.5.2. Dışsal Motivasyon

Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörlerin teması başlığı altında bulunan dışsal motivasyon aile, sınıf iklimi ve öğretmen olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır.

Kod 12. Aile içi iletişim ve bağ kurma: Aile alt teması aile içi iletişim ve bağ kurma, özerklik desteği ve rol model alma kodlarından oluşmaktadır. Ailesi ile bağ kurabilen ve iletişimi güçlü olan (ilişkililik) öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu bir etki saptanmıştır. Ailenin içinde yaşanan olumsuzların ise öğrencilerin öğrenme isteğini düşürdüğü söylenebilir. Ayrıca akademik destek sağlayan aileler öğrencilerin ders çalışma isteğini arttırdığını ifade etmişlerdir.

ÖE10: *Ailem bu konuda çok destekliyor. Yani mesela bana çalış diyorlar. ilerde doktor olursan şöyle şöyle olur, futbolcu olursan şöyle şöyle olur diyorlar. öğretmenim bu da beni daha çok hurslandırıyor.*

ÖK3: *Ailemle herhangi bir sorun olursa o da etkiler. Yani tabi çevremde hani yaşanan iletişim bozuklukları falan da beni etkiler.Yani bir kenara çekilip daha çok hani yalnız kalıyorum ve ders çalışmak istemiyorum, ders çalışmıyorum.*

Kod 13. Ailenin özerlik desteği: Ailelerin öğrencilere nasıl ders çalışması gerektiğine karışmadığında, sürekli kontrol altında hissetmediklerinde kısacası ders çalışma kararları kendilerine bırakıldığı zamanlarda öğrenme isteğinin olumlu etkilendiği vurgulanmışlardır.

ÖK9: *Annem mesela bazen ders çalışmayı aksatıyorum ve bana çalışmam gerektiğini söylüyor. Çok fazla karışmıyor zaten ama aksadığım anda devreye giriyor, sırtımdan ittiriyor ve bende çalışmaya başlıyorum*

ÖK5: *Mesela ekmek alınacaksa ilk önce ne zaman ara vereceksin diyorlar saati söyleyipo şekilde gidiyorum.*

ÖE1: *Mesela bazen ailem çok fazla mesela ders çalış diyor o zaman çok sinirleniyorum veya mesela oyunun ortasındaiken veya ders çalışırken çöp at veya ekmek al diyorlar o zaman mesela sinirleniyorum*

Kod 14. Rol model alma: Öğrenciler, rol model aldıkları kişilerin kendilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Aile ortamında başarılı bir akademik kariyere sahip kişileri rol model olarak aldıkları kişilerin akademik yolundan ilerlemek istediklerini belirtmişlerdir.

ÖE7: *Çünkü abim oraya gitmişti ben de çok özenmiştim o yüzden Bornova Anadolu Lisesini istiyorum. Çok eğlenceli bir okul olduğunu, bir sürü etkinliğinin olduğunu falan biliyorum. Abimden o yüzden istiyorum. Bir de güzel bir okul diye biliyorum.*

ÖK5: *Şimdi benim ağabeyim de hukuk okuyor, kendisi avukat olmak istiyor biraz ondan da hani gördüğüm için daha yakın geliyor bana, bir de hukuku karakterime uygun görüyorum.*

Dışsal motivasyonun sınıf iklimi alt temasına ait kodlar; sınıf atmosferi, sınıfın fiziksel şartları, sınıf arkadaşları ile iletişim ve heterojen sınıf yapısıdır. Öğrenme motivasyonu ölçeğinin sınıf iklimi alt boyutunun ölçekte aldığı genele ortalama puan (\bar{X}) 12,28 olarak hesaplanmıştır.

Kod 15. Sınıf atmosferi: Sınıf atmosferi kodu öğrencilerin sınıfta öğretmenler tarafından adaletli bir ortam sağlandığı takdirde ders çalışma isteklerinin arttığı söylemişlerdir. Ayrıca öğrenme motivasyonu üzerinden yüksek puan alan öğrencilerin sınıf atmosferini mutlu ve adaletli olarak tanımladıkları tespit edilmiştir (Ö4, Ö6, Ö9, Ö10).

ÖE1: *Herkese adil davrandığında dersi dinlemek istiyorum. Çünkü bazı hocalar bir kişiyi belirliyor hep o kişiyi kaldırıyor çok zeki veya çok derslerde geri kalmış diye. O yüzden yani herkesin derse kaldıran ders çalışmasını şey yapan bir öğretmeni istiyorum.*

ÖK6: “Çok da adaletli bir sınıf her konuda çok iyi açıkçası. Hem nasıl desem he spor konusunda onun dışında dersler konusunda çok da başarılı bir sınıfımız var. Yani ben mutluyum sınıfımda bu şekilde”

Kod 16. Sınıfın fiziksel şartları: Sınıfın fiziksel şartları hakkında öğrenciler genellikle olumlu tanımlamalar yapmışlardır ve sınıfın fiziksel şartlarının öğrenme isteklerini etkileme düzeyinin düşük düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. İfadelerden sınıf fiziksel şartlarından en olumsuz özelliği olarak kış aylarında soğuk bir sınıfta, yaz aylarında ise sıcak bir sınıfta bulunmak olduğunu belirtmişlerdir.

ÖK4: *Önce mesela okulla sınıfta bakalım. Okulla sınıf pek fazla etkilemiyor aslında ama sadece yazları sıcak olursa tabiki de bizi de bunalyoruz bizde ama pek fazla etkilemiyor okul ve sınıf.*

ÖK5: *Fiziksel şartları da güzel. Ben mesela oturduğum sıradan çok memnunum. Arkadaşlarımdan çok memnunum, pencerenin kenarında oturuyorum o da benim için olumlu bir etki.*

Kod 17. Sınıf arkadaşları ile iletişim kurması: Bu koda ait veriler ise sınıf arkadaşları ile bir bağ kurabilen öğrencilerin ders çalışmasını arttığını birlikte hedefler belirleyerek ders çalıştıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra sınıfı ile bağ kuramayan (ilişkililik) öğrencilerin sınıf ortamında bu durumun onları olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca motivasyonsuzluk durumu olan öğrencileri ise sınıf arkadaşları ile bağ kurmanın ders çalışma isteğini arttırdığı söylenebilir.

ÖK4: *Arkadaşlarım sevdiğim arkadaşlarımsa eğer onların olmadığı günlerde pek fazla ben hani mutlu olamam onların olduğu günlerde de derslere çok fazla katılırım ama olmadığı günlerde de katılmazlık yapmam yani çok fazla etkiliyor da diyemem, etkilemiyor da diyemem.*

Ö3: *Yani mesela olarak hani biz bir bütünüz olacak mesela bir şey yapıyorsak hep birlikte yapmalıyız. Birlik beraberlik olmasını beklerdim ve hani ders çalışıyorsak hep birlikte ders çalışırız bir yere gidiyorsak hep birlikte gideriz gibi. Hani yani dışta kalan bir öğrenci olsun istemezdim ve böyle mutlu bir sınıf olsun kimse hani böyle ayrı olarak kalmasın isterdim. Beni olumsuz etkiliyor.*

Kod 18. Sınıfın heterojen olması: Sınıfın heterojen olması kodu ifadelerine dayanarak sınıf ortamında farklı karakterlere sahip kişilerin varlığı öğrencilere olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıfta rekabet edebileceği kişilerin olmasının öğrenme isteğini arttığı sonucuna varılmıştır.

ÖE10: *Derslerde çok az kişi katılıyor. ders konusunda bakıldığında rekabeti yok açıkçası. Yani diğer arkadaşlar konuşmuyor yani buda beni rahatsız ediyor. Rakibimin olmaması. Rekabet edebileceğim birilerinin olmasını isterdim. İlkulda çok vardı 5- 6 tane öyle oldumu da yani biraz ders notlarımda yükseliyor, çalışkan öğrenci oldumu . Ama olmadı mı biraz düşüyor bence.*

ÖE7: *Sınıfım güzeldi her çeşit öğrenci vardı. Yani eğlenceliydi adaletli olduğunu düşünüyordum sınıfımın. Güzeldi sınıf olarak iyi geçiniyorduk yani.*

ÖE1: *Bu sınıf iyi bence biraz daha tembeller yerine biraz daha çalışkan öğrenci gelse daha iyi bir çok iyi bir sınıf olacak.*

Dışsal motivasyonun öğretmen alt teması, öğretmenin ders anlatım biçimi ve öğretmen ile iletişim kurma olarak kodlanmıştır.

Kod 19. Öğretmenin ders anlatma biçimi: Öğretmenin ders anlatma biçimi kodunun ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin genellikle klasik bir anlatım biçiminde dersleri anlattıkları, yeni yöntem ve teknikleri uygulayan öğretmenlerin sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmede farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisi ve merakını arttırdığı için öğrenme isteğini de arttırdığı söylenebilir. Grup çalışmalarının sınıflarda nadiren uygulandığı fakat öğrencilerin grup çalışmalarını farklı fikirler çıktığı, arkadaşları ile çalışma yaptıkları için öğrenme isteğini arttırdığı bilgilerine ulaşılmıştır. Grup çalışmalarında öğrencilerin grupları oluştururken yakın gördüğü ve iletişim kurabildikleri kişiler ile bir arada olmak istedikleri tespit edilmiştir. Nicel çalışmada yer alan “dersleri ilginç hale getiren öğretmenlerin dersine daha istekli olurum” ifadesine öğrencilerin %84, 9’u olumlu yanıt vermiştir. Bu iki bulgu birbiriyle ilişkili ve uyumludur.

ÖE1: *Yeni teknikler kullanıyordu. Mesela öyküleyici anlatım gibi anlatıyordu bazı öğretmenler. Bazı öğretmenler tahtaya resim çizerek onla anlatıyordu.İlgimiz olan derse ilgimiz artıyordu. Sıradan işleyen öğretmenler de çok sıkıcı dersi dinliyoruz ama derste uykum geliyor bazı öğretmenlerin anlatışında.*

ÖK2: *Yani çoğunlukla konuları önce kendileri anlatıyordu. Sonra işte dediğim uygulamadan video izliyorduk. Sonrasında testler çözüyorduk. Fakat Oyun oynarken ders işlemek çok daha güzel.*

ÖK3: *Fen öğretmenimiz vardı biz hep konuyu öğrendikten sonra o konuyla ilgili bir grup oluşturuyorduk ve bazı sunumlar hazırlayıp, projeler hazırlayıp gelip akıllı tahta da bir öğretmenmiş gibi anlatıyorduk ve bizi çok mutlu ediyordu.*

ÖK4: *Aslında yeni teknik kullanan pek fazla öğretmenim var diyemem.... Grup çalışmaları genellikle bir grubun içerisinde olduğumuz için eğlenceli olurlar. O yüzden ben çok seviyorum bu çalışmaları.*

ÖK5: *Yeni teknik kullananlar daha çok motivasyonumu arttırıyor.*

ÖK8: *Grupla daha eğlenceli olur. birde farklı farklı fikirler olduğu için birleştirilerek yani çok da güzel fikirler çıkabiliyor. bir elin nesi var iki elin sesi var.*

Kod 20. Öğretmen ile iletişim kurabilme: Bu kodun ifadeleri ise öğrencilerin öğretmenleriyle bağ kurabildiği, soru sorabildiği ve iletişim kurabildiği öğretmenler sayesinde derse olan ilgisi arttırdığını fakat bazı görüşler ise çok etkilemediği yönündedir. Ölçekte bulunan “iletişim kurabildiğim öğretmenlerin dersine çalışırım” ifadesine öğrencilerin %58,9’u olumlu yanıt vermiştir. Bulgular sonucunda çoğunluğun öğrenme motivasyonunu etkilediği ifade edilebilir.

Ö4: *Ben çok mutlu oluyorum çünkü ben bayağı fazla soru sorarım öğretmenlerime aslında o yüzden hani aklıma takılan yerleri anlattıkları için onları mutlu olurum ve olumlu etkiler.*

ÖK6: *Öğretmenlerle iletişim kurduğumda kendimi daha iyi hissedeceğim hissediyorum Açıkçası hani azaltmıyor daha doğrusu arttırıyor ama o kadar yüksek bir artış değil.*

ÖE7: *İyi anlaştığım fen öğretmenim vardı Ayşe hoca onunla iyi anlaşıyordum. O yüzden şey fende birazcık daha iyi oluyordum diğer konulara göre etkiliyordu bir şeyimi derslerimi falan etkiliyordu yani.*

ÖE12: *Sınavlarda daha iyi not olmak için daha çok çalıştım çünkü hoca bana çok güvenirdi.*

sınıf arkadaşları ile iletişim
heterojen sınıf yapısı
sınıf fiziksel şartları rol model alma
ders anlatımı
iletişim
Sınıf atmosferi
özerlik desteği
aile.içi.iletişim

Şekil 3.2. Dışsal Motivasyon Temasına Ait Kod Bulutu.

3.5.3. Motivasyonsuzluk

Kod 21-22. Algılanan İlgisizlik - Algılanan Yetersizlik: Motivasyonsuzluk teması, edilgen alt temasına ayrılarak algılanan ilgisizlik ve algılanan yetersizlik kodlarını oluşturmuştur. Bazı öğrencilerin öğrenme istediklerinin olmadığı bunun nedenini ise ilgilerinin olmadıklarını düşünmeleri ve kendilerini yetersiz olarak düşünmeleri ile ifade edilebilir.

ÖE7: *Pek ders çalışmam evet evet, pek ders çalışmam. Pek ders çalışmadığım için ders pro- gramında yok ama galiba bu yıl bu yaz bir şey yapacağım. Oluşturacağım bir tane program ona uyarım diye düşünüyorum (algılanan ilgisizlik).*

ÖE12: *Genel olarak şöyle olur ben kendi başıma çalışmam zaten. Çok sevmem işte yanımda kuşum olur kedim olursa balığım olur o zaman çalışırım veya yanımda bir annem olur işte (algılanan yetersizlik).*

algılanan yetersizlik
algılanan ilgisizlik

Şekil 3.3. Motivasyonsuzluk Temasına Ait Kod Bulutu.

3.5.4. Pandemi Sürecinde Eğitim

Pandeminin başlaması ile eğitimde bu süreçten oldukça etkilenmiştir. Pandemi ile birlikte yüz yüze eğitimden online eğitime geçilmesi öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını oldukça etkilemiştir. Bu nedenle öğrenme motivasyonu başlığı altında pandemi temasına da yer verilmiştir. Pandemi temasının alt teması olarak online eğitim başlığı bulunmaktadır. Bu alt temaya ait kodlar ise analizler sonucunda online ders anlatımı, ders süresi, sınıf yönetimi, sınıf mevcudu, online ortamda iletişim, yaşanan teknik sıkıntılar, yüz yüze eğitim ile online eğitimin kıyaslanması olarak belirlenmiştir.

Kod 23. Online ders anlatımı: Kodun bulguları incelendiğinde öğretmenlerin ders anlatım biçimleri genellikle EBA veya YouTube üzerinden ekran yansıtma yaparak dersleri anlattığı bulgusuna ulaşıldı. Ders anlatımı yaparken görsel kaynaklar kullanmanın öğrencilerin derse yönelik öğrenme isteğinin arttırsada online derslere geçiş yeni olduğu için dersleri anlamakta zorluk çekildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin web 0.2 araçları kullanımının oldukça nadir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin online ortamdaki kaynaklı öğretmenlerine derste rahatlıkla soru sormadıkları, grup çalışmalarının gerçekleştirilmesinin oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin konuyu yetiştirmeye odaklandıklarını belirtmişlerdir.

ÖE1:Orada yeni teknikler kullanamıyor. Beyaz beyaz sayfa açıyor orada yazıyor anlatıyor ama çok işe yaradığını düşünmüyorum. İşte orada resimli filan anlattıkları için daha iyi oluyor.

ÖK2:Yani çoğu bilgisayardan giriyor işte dediğim gibi kitapların pdflerini açıyorlar, ekran paylaşıyorlar öyle çizme yazma çizme de var ekranda öyle işliyoruz.Yani bazen break out rooms var zoomda işte oradan hocalar gruplara ayrılıyor, ayırıyor işte proje yapıyoruz arkadaşlarımızla birlikte ama çok onun dışında grup çalışması olmuyor.Grup çalışması Olumlu etkiliyor ama eğer sevdiğim insanlar varsa.

ÖK4:İlk önce EBA'dan yararlanıyoruz EBA'dan öğretmenlerimiz konu anlatımları tüm konu anlatımlarını bize izlettiriyorlar sonra kendileri anlatıyorlar ve vaktimiz kalırsa tekrar soru çözüyoruz.

ÖK5: *Anlıyorum ben genel olarak yani sıkıntı olmuyor ama ilk bir şey yapmadığım da o konu kalıyor ve hoca tekrar anlatmadığında benim için çok zor oluyor o yüzden anlattıktan sonra soru çözmek benim için çok önemli bir şey. Tek başına yetmiyor.*

ÖK6: *Ne olabilir düşünüyüm. E hani şu şekilde olabilir hani ben bazen böyle internet sıkıntıları onun dışında e hani hoca sadece dersimiz 30 dakika olduğu için ve öğretmenlerde hangi konuları yetiştirmeye çalışıyor bazen derslerimiz yapamadığımızda bir sonraki günde dersimiz olursa hızlı bir şekilde geçmeye çalışıyorlar ve bu durumdan dolayı da hani öğretmeni bölmeyeyim diye konusu yetişsin diye sormuyorum sormayınca da zaten daha az şey öğreniyorum.*

ÖK8: *Ben tabii öğretmeni dinleyerek ve bir şeyler görerek anladığım için o anda yani çok zor olmuştu. Telif etme o dersi yeni konuya geçmiştik bide tekrar anlamam zor olmuştu ve tabii istememiştim anlamayınca da tekrar tekrar çalışmak istemedim.*

ÖE10: *Grup çalışması yapamıyoruz. Hiç yapmadık hatta. Grup çalışması Pandemi önce- sinde yapıyorduk. Dersi eğlenceli yapıyor. Diğer arkadaşlarımda dediğim gibi katılmayan arkadaşların da derse katılıyor ilgisi artıyor.*

Kod 24. Ders süresi: Öğrencilerin ders süresi koduna ifadelerinden 30 dakikalık dersin çok kısa olduğu, dersin tamamını işlemek için yeterli bir süre olmadığı, bu nedenle öğretmenlerin dersi yetiştirmeye odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınavlarda yetişmeyen konulardan sorular geldiği için zorlandıklarını belirtmişlerdir.

ÖK2: *İşte dediğim gibi 15 dakika ders işleyebiliyoruz sadece sene sonunda genellikle işte yani dönem sonunda konularımızı yetiştirmekte zorlanıyoruz konularda geri kalıyoruz o yüzden sınavlarda işlemediğimiz konulardan çıkıyor çoğunlukla. O yüzden işte zor oluyor. Yüz yüze çok daha hızlı ve iyi ilerliyorduk.*

ÖK6: *Online eğitim de zamanın 30 dakika ve 30 dakika hani çok olsa bile çok görünse bile çok çabuk geçiyor açıkçası ve hani bu yüzden pek bir şey anlamıyorsun aslında online eğitimde sadece ekrana bakıp hocayı dinliyorsun. Onun dışında yaptığım pek bir şey yok açıkçası. Evde oturup öylece kalıyorsun yani*

Kod 25. Sınıf yönetimi: Öğrenciler genellikle kod için online derslerde öğretmenlerin sınıfa hakim olmakta zorlandıklarını, öğrencilerin mikrofon ve kamera kapatarak derse çok az kişinin katıldığını ve öğrencilerin davranışsal problemlerini düzeltmeye çalışırken ders

süresinin bittiği ifadelerine yer vermişlerdir. Öğretmenlerin ayrıca davranışsal problemleri çözmek için öğrencilerin seslerini kapattıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖE1: *Öğretmen sınıfa hakim olamıyor. Çoğu kişi mesela mikrofonum bozuk diyor ama mikrofonunu açıyor mikrofon bozuk deyip derse katılmıyor. Kimisi kameram bozuk deyip kamerasını açmadı mesela.*

ÖK9: *Yarısı ise derste öğrenciler mikrofon açmıyor. Dört kişiyiz derse katılan. Öğretmenlerimiz gayet şikayetçi bu durumdan. Sınıf öğretmenlerimiz arkadaşlarımıza ulaşmaya çalışıyor ama sınıfın üçte birlik kısmından daha az kişiyle ders işliyoruz. Tabi ki çok daha sıkıcı oluyor dersler. Çünkü sürekli aynı sesler oluyor ve sınıf ortamını özletiyor.*

Kod 26. Sınıf mevcudu: Online dersler ilk başladığı zaman sınıfın bir çoğu katılırken süreç ilerledikçe derslere oldukça az kişinin katıldığı, derse katılımın az olmasının öğretmenlerin de ders anlatma motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Fakat sınav olacağı zaman öğrencilerin çoğunun derse katıldığını ifade etmişlerdir.

ÖK3: *Online eğitimde çok az kişi oluyoruz yani sınıf mevcudu şu an 27 kişi ama 5 6 kişi giriyor derse tabi bu öğretmenleri de kötü etkiliyor ve hani daha konularda kısa geçiyor, bazıları.*

ÖK8: *Şey derslerde genelde 20-25 kişi oluyor ama şöyle bir şey var sınav gibi ya öğretmenimiz var kitap sınavı yapıyor o zaman kişi sayısı 38'e bile çıkmıştı. Yani o kadar artabiliyor. Bir de mesela, resim, müzik, beden, bilişim gibi dersler 15-20 kişi olabiliyor yani o yüzden ders yoğunluğu değişebiliyor.*

ÖE11: *Derslerde çok az kişi oluyorduk, hocalar ders yapmıyordu.*

Kod 27. Online ortamda iletişim: öğrencilerin ifadelerine göre online derslerde öğretmenlerle iletişim zor olmaktadır. Çünkü ders süresinin kısalığı öğretmenin sınıf yönetimi sağlamakta zorlandığı için öğrencilerin ses ve mikrofonlarını kapatması, öğrencilerin de birbiri ile bağ kuramaması sebepleri bulunmaktadır. Bununla birlikte ilk defa online eğitim sürecinde tanışan öğretmenler ile öğrenciler arasında bağ kurmakta zorluk çekmişlerdir.

ÖK8: *Aslında ben bazı öğretmenler de iletişimimiz çok sınıfın genel olarak. çünkü biz onları ilk defa online eğitimde gördük. Yüz yüze hiç görmediğimiz için onların şeylerini tam yapamıyoruz ama bazı öğretmenlerle olan iletişimimiz. hiç değişmedi diyebiliriz.*

ÖK6: *Sınıf ortamında iletişim kuramamak beni şu şekilde etkiliyor. Açıkçası ben böyle kendimi yalnız hissediyorum. Hani hiç kimseyle konuşmayınca, onun dışında kimseyle sohbet etmeyince kendimi yalnız hissediyorum. Zaten hani, okulda arkadaşlarımla konuşabiliyorum hani teneffüslerde olsun konuşabiliyordum ama şimdi teneffüslerde konuşamıyoruz. Hani konuşacak şeyimiz yok hani, nasıl desem görüntüyle de konuşamıyoruz. Bu yüzden bir değişiklik oluyor.*

Kod 28. Yaşanan teknik sıkıntılar: Yaşanan teknik sorunları öğrencilerin ve öğretmenlerin bağlantı problemleri yaşama, kameranın ve mikrofonun olmaması, başlangıç aşamasında derse nasıl girileceğinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından bilinmemesi olarak tanımlamışlardır. Yaşanan bu teknik sıkıntıların ise odaklanma problemi yarattığı ve derse olan ilgiyi azalttığı söylenebilir.

ÖK2: *Yani mesela kamera gidiyor, dersten atıyor, ses gelmiyor, görüntü açılmıyor işte davranış olarakta bazıları bilerek kameraların açmıyorlar bazıları iletişime geçmiyorlar bazıları hoca soru sorduğunda dersin çıkıyorlar.*

ÖK4: *Mesela tam dersin ortasında ben ya da öğretmeni attığında aslında odağımız bozuluyor. O yüzden çok da iyi olmuyor.*

ÖK5: *....matematik öğretmenimizle çok yaşıyoruz ve giremiyoruz derslere. Onun dışında fen öğretmenimiz de bugünlerde bilgisayarı bozulduğu için böyle ekranda çok net gözüküyor sorular. Elbette etkiliyor.*

Kod 29. Yüz yüze eğitim ile online eğitimin kıyaslanması: Öğrencilerin yüz yüze eğitim ve online eğitimin kıyaslamasına neredeyse hepsinin verdiği cevap yüz yüze eğitimin öğrenme sürecinde daha etkili olduğudur. Bu durumun sebeplerini ise; yüz yüze okuldayken teneffüsler sayesinde arkadaşları ile sosyalleşme gerçekleştirmeleri, öğretmenleri ile birebir temas kurabilmeleri, online ortamda yaşanan teknik sıkıntıların olmamasıdır. Bazı öğrenciler ise hem yüz yüze eğitim hem online eğitimin bir arada olması fikrini söylemişlerdir. Çünkü bu hibrit sistem sayesinde online eğitimle kendilerine kalan bir zaman dilimini devam ettirmek istemişlerdir. Ayrıca pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin neredeyse hepsi öğrenme motivasyonlarının düştüğünü tam tersi okul ortamının motivasyonu arttırdığını belirtmişlerdir.

ÖE1: *Yüz yüze eğitim çünkü yüz yüze eğitim online ders gibi olmuyor. Yüz yüze eğitim daha etkili oluyor.*

ÖK2: *Büyük ihtimalle eğer yüz yüze olsaydı notlarım çok daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Çünkü yüz yüze çok daha rahattır. Hem arkadaşlarımla vakit geçirdiğim için sürekli ders düşünmemiş oluyorum.*

ÖE10: *Dersleri anlamak daha kolay oluyor. arkadaşlarını görebilirim . Birde okul ortamı başka bayağı başka okul ortamı motivasyonunu arttırıyor.*

ÖE11: *Pandemi öncesinde motivasyonum yerindeydi hem de baya bir yerindeydi ama pandemi sonrası biraz düşüş yaşadım. Ondan sonra tekrar yani biraz daha toparlamaya çalışıyorum.*

ÖE12: *Eee ikisinide seçerdim. Örneğin haftanın iki günü uzaktan eğitim haftanın üç gün okul .*

teknik sıkıntılar ders süresi
online ortamda iletişim
sınıf mevcudu
online-yüz yüze kıyaslama
online ders anlatımı
sınıf yönetimi

Şekil 3.4. Pandemi Temasına Ait Kod Bulutu.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Tez kapsamında 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Tezin amacı doğrultusunda Öz-Belirleme kuramı temele alınarak öğrenme motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca araştırma hakkında daha derin bilgiler edinmek için gönüllü olan 12 öğrenci görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulguların sonuçları ve önerileri tartışılmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme motivasyonu ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre, öz-düzenleme ve öz-yeterlilik alt boyutu puanlarının ortalamasının orta üst puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin sınıf iklimi alt boyutundan ise yüksek puan almışlardır. Bu sonuçlar göre öğrenme motivasyonu puanlarının genel ortalamasına göre öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının orta üst olduğu söylenebilir.

Öğrenme motivasyonu toplam puanları ile öz-düzenleme alt boyutu arasında bulunan istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Nitel çalışmanın bulgularına göre ise, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen öz-düzenleme alt temasının altındaki faktörler; kendi çalışmasını planlayabilme, uzak ve yakın hedefler belirleme, sorunlar karşısında çözüm üretme, öğrenme yöntemini bilmesi olarak bulunmuştur. Deci ve Ryan'ın (2000, 2000a, 2000b) çalışmalarında yer verdiği gibi, öz-düzenleme kapasitesi yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyonları daha fazla olmaktadır ve öğrenme motivasyonları da daha yüksektir. Aktan'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada ise öz-düzenleme kapasitesi ile motivasyon arasında bulunan ilişkinin bu çalışmayla uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğrenme motivasyonu ile öz-yeterlilik arasında anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyli bir ilişki ortaya çıkmıştır. Nitel çalışmada ise öz-yeterlilik alt temasında öğrencilerin öz-yeterlilik algısı ve kaygı kodları sınavlarda başarısız olma, hayallerini gerçekleştirememe korkusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bandura'nın (1982, 2015) çalışmalarında da söylediği gibi öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için mücadele gücünün daha yüksek olduğunu belirtmiştir. İçsel olarak öz-yeterliliği hakkında bilgili olan bir öğrencinin öğrenme motivasyonunun fazla olacağı söylenebilir. Dağyar ve Şahin (2020) gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda elde edilen akademik başarı ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu yönündeki bulgu, eldeki çalışmayı desteklemektedir. çalışma tarafından destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Linnenbrink ve Pintrich (2002) tarafından yapılan

meta-analiz çalışmasının sonuçları ile de örtüşmektedir.

Öğrenme motivasyonu ile sınıf iklimi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir bulunduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, sınıf iklimi öğrenmenin dışsal motivasyonu ile ilgili kısmıdır ve bireylerin sosyal çevresini temsil etmektedir. Öğrenme motivasyonu- onu sınıf iklimi ile ilişkilidir fakat bu ilişki düşük bir düzeydedir (Bilgiç ve Yurtal, 2009; Yoneyama ve Rigby, 2006).

Öz-düzenleme alt boyutu ile öz-yeterlilik alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve oldukça zayıf bir olduğunu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlilik alt boyutu ile Sınıf Ortamı/İklimi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Deci ve Ryan'ın (2017) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin içsel motivasyon süreçlerinin öğretmenler ve ebeveynler tarafından desteklenmesi sayesinde öğrenme isteklerinin artacağını belirtmişlerdir. Geliştirilen öğrenme motivasyonu ölçeğinde ise içsel (öz-düzenleme, öz-yeterlilik) ve dışsal motivasyon (sınıf iklimi) hem birbirleriyle hem de öğrenme motivasyonu ilişkili olduğu saptanmıştır. Nitel çalışma ile de aile içi iletişim ve bağ kurmanın, ailenin özerklik desteği vermesinin ve ailesinde rol model alacağı kişilerin bulunmasının öğrenme isteğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Wigfield, Byrnes, ve Eccles (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 10- 20 yaş arasındaki ergenlerin motivasyonlarını akran grubu, aile ve okul olmak üzere yaşamlarındaki ilişkilerin motivasyonlarını etkilediklerini bulmuşlardır. Ebeveynlerin tutumlarının, beklentilerinin, çocuklarla kurdukları iletişim şeklinin, ailede rol model alacağı kişilerin olması ve öğrencilere özerlik desteği sağlayarak onlara yeterlilik algısı vermesinin öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde etki yarattığı sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz-düzenleme alt boyutundan aldıkları toplam puanlara göre kız öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise Üredi ve Üredi (2005) gerçekleştirdiği çalışmanın erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç bulunduğu yönündeki sonucuyla çelişmektedir. Fakat Kanat ve Kozikoğlu'nun (2018) yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz- düzenleme stratejilerinin daha yüksek olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin öz-düzenleme alt boyutundan aldıkları toplam puanın en yüksek puanın baba meslek grubundan "Öğretmen-Eğitmen" meslek grubuna ait olduğu saptanmıştır. Analiz

sonrasında fark yaratan grubun ise “Esnaf” meslek grubu ve “Banka çalışanı” meslek grubu arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlarla alakalı literatürde herhangi bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. Fakat bu sonucun sebebinin öğrencilerin öz-düzenlemesine destek olacak ortamların ve ilginin “Öğretmen-Eğitmen” babalar tarafından sunulması şeklinde yorumlanabilir.

Okul ortalamaları “95-100” olan öğrencilerin öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasının okul puanı “44-67” olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda ise, öğrencilerin öz-yeterlilikleri ile not ortalamaları arasında bulunan bu ilişkinin, Gördü Aşıcı’nın (2016) araştırmasında dil öğrenmeye yönelik motivasyon ile öz-yeterlilik arasında bulunan anlamlı ilişki yönündeki bulgu ile desteklendiği söylenebilir. Ayrıca öz-yeterliliğin not ortalamasına somut bir şekilde etki ettiğini açıklamaktadır.

Öz-yeterlilik alt boyutu yaşa göre toplam puanları kıyaslandığında ise 12 yaş grubunun 13 yaş grubundan daha yüksek toplam puana ve 6. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla toplam puana sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu iki bulgunun yorumu Deci ve Ryan (2000a) tarafından yapılan çalışmada; bireylerin toplumsal roller ve kurallara uymaya başlayıp yaşı ilerledikçe içsel motivasyonunun azaldığını somut bir kanıt olduğu yönündeki yorumları ile açıklanabilir. Bu bağlamda 8. sınıf öğrencilerinin artan sınav kaygısının ve LGS’nin baskı yaratması sonucunda artan toplumsal rollerin ve baskıların öğrenme motivasyonlarını düşürdüğü yorumu yapılabilir.

Öz-yeterlilik alt boyutunun cinsiyete göre toplam puanları kıyaslandığında kız öğrencilerin toplam puanlarının erkek öğrencilerin toplam puanından daha düşük olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin öz-düzenleme alt boyutunun erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasından daha yüksek alırken, öz-yeterlilik alt boyutu toplam puan ortalamasından daha düşük almasının sebebi ise toplumsal cinsiyet rollerinin yarattığı bir sonuç olabilir. Bu sonuç yurtdışında gerçekleştirilmiş olan Leung ve Chan (1998) çalışmaları ile de uyumludur. Ergenlik döneminde yapılan çalışmalarda ise kız çocukların erkek çocuklara göre ailelerinden bu dönemde daha fazla baskı gördükleri ve özerklik gelişimiyle alakalı kız öğrencilerinin lehine sonuçlar saptanmıştır (Oskay 1985; Bulduk ve Temel 1994; Şahin ve Güvenç 1996; Akt: Sayıl vd., 2002). Bu durumların sebeplerinin ise toplumsal cinsiyet rollerinin birer yüklemesi olduğu düşünülmektedir.

Baba meslek gruplarının toplam puanları öz-yeterlik toplam puanları ile kıyaslandığında “Yönetici” meslek grubunun diğer meslek gruplarına göre daha düşük bir puan elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Yönetici” grubuna ait olan velilerin öğrencileri

kendilerini daha az yeterli hissetmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumun sebebinin ise üst düzey bir yöneticinin yakaladığı başarı öğrenciyi kaygı durumuna düşürmesi olarak yorumlanabilir. Kocayörük’ün (2012) çalışmasında özerk benlik algısı bağlamında baba algısının anne algısından daha yüksek olduğu sonucunu ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ilişkilendirerek “Yönetici” meslek grubunun öz-yeterlik toplam puanlarının diğer meslek gruplarına göre daha düşük çıkmasının sebebinin öğrencilerin baba algılarından kaynaklanması yorumu yapılabilir.

Sınıf iklimi alt boyutunun okul türüne göre toplam puan ortalamalarının kıyaslamasına göre “özel ortaokul” toplam puan ortalamasının “resmi ortaokul” puan ortalamasından daha yüksektir. Özel okulların sınıf kişi sayısı, maddi imkânları göz önüne alındığında olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için daha elverişli olduğu söylenebilir. Ertem vd. (2021) çalışmasında sınıf ikliminin öğrencilerin okula olan güveni ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmanın sonucu ile sınıf ikliminin özel ortaokullarda daha yüksek çıkmasının öğrencilerin özel okula karşı olan güvenlerinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Nitel çalışmada ise, sınıf atmosferinin olumlu olması, sınıf arkadaşları ile iletişim içinde olması ve sınıfın heterojen bir dağılıma sahip olmasının öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, özel okul sınıflarındaki öğrenci sayısının devlet okullarından daha az olması, hem öğrenciler arasındaki iletişimin ve bağın güçlenmesini sağlamış hem de öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha olumlu olması nedeniyle öğrencilerin motivasyonu ile bağlantılı bulunduğu, dolayısıyla öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği ifade edilebilir. Öğrencilerin motivasyonları üzerinde okul arkadaşlarının kritik bir etkisi vardır (Viau, 2015). Olumlu arkadaş çevresine sahip öğrencilerin ders çalışmak istemese de arkadaşları ile ders çalışma isteğinin arttığını, sınıf ikliminin olumlu bir havası varsa sınıfına daha çok bağlanarak okula gitmek istediği, sınıf ortamında farklı kişiler ve başarılı kişilerin olmasının öğrenme motivasyonunu arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Yalın Uçar ve Aktaş (2020) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Fen Lisesi öğrencilerinin aile desteği ve sınıf iklimi dışsal motivasyon kaynaklarının Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Liselerine göre daha yüksek düzeyde kullandıkları tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre sınıf iklimi alt boyutundan aldıkları toplam puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Soenens ve Vansteenkiste (2005) yapmış olduğu çalışmada anne özerklik desteğinin, öğrenme stillerini sosyal çevrelerini dolaylı olarak etkilediği sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Çünkü sınıf ortamı/iklimi algısı öğrencinin okul ortamında sosyal çevresini oluşturmaktadır. Ayrıca nitel çalışmanın aile alt temasında yer alan ailenin özerklik desteğinin öğrencilerin öğrenme isteğini arttırdığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme motivasyonları etkileyen diğer önemli bir faktör ise öğretmenlerdir. Nitel çalışma sonrasında öğrencileri öğretmenlerin ders anlatım biçimlerinin, öğretmenleri ile iletişim kurabilmenin öğrenme motivasyonunu etkilediği tespit edilmiştir. Ders anlatım biçimi olarak çoğu öğretmenin klasik yöntemleri benimsediğini fakat öğrencilerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanımının öğrenme motivasyonlarının arttırdığını ve sağlıklı iletişim kurabildikleri öğretmenler ile öğrenme motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiç ve Yurtal (2009) zorbalığa karşı eğilimlerini incelediği çalışmada, sınıfta zorbalığa eğilim göstermeyen öğrencilerin öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurdukları ve öğretmenlerini daha paylaşımcı gördüklerini tespit etmişlerdir. Ünsal ve İğde (2021) yılın öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarına dokunarak olumlu sonuçlar bıraktığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre “95-100” Öğrenme Motivasyonu toplam puan ortalamasının “44-67” Öğrenme Motivasyonu toplam puan ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç ise, öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğunu kanıtlar niteliktedir. Linnenbrink ve Pintrich’in (2002) çalışmasında vurguladığı gibi motivasyon akademik başarının güçlü bir sağlayıcısıdır.

Okulların başarı puanları ile öğrenme motivasyonu ölçeği toplam ve alt boyutları puanları kıyaslandığında farkın sınıf ikliminden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Fakat farklılığı yaratan gruplar analizler sonucunda elde edilememiştir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğrencilerin kendi kararlarını vermesi ve özgür hissetmesinin özerkliği desteklediği için öğrenme motivasyonunun arttırdığı tespit edilmiştir. Maherzi (2011), öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını ölçmek için yaptığı çalışmada, özerkliğin öğrenme motivasyonunu olumlu bir şekilde

arttırdığını bulmuştur. Bilişsel odaklanma alt temasında bulunan konsantrasyonun öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu bir şekilde desteklenen öğrenciler olumlu motivasyon ile etkinlikleri odaklanarak yerine getirebilirler (Viau, 2015:45). Diğer bir faktör ise, ilgi ve merak olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ilgisi ve merakı olduğu konuları ve dersleri daha kolay öğrendiği sonucuna varılmıştır. İlgi literatürde motivasyonun önemli bir alt boyutu olarak kabul edilmektedir (Hidi 2006; Wigfield ve Eccles, 2000).

Görüşme gerçekleştirilen iki öğrencide motivasyonsuzluğa dair kanıtlar elde edilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde ise, motivasyonsuzluğunun sebeplerinin algılanan ilgisizlik ve algılanan yetersizlik olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgi duymadıkları ve ilgi duydukları konularda ise sonuca gidebilecek güveni bulamadıkları ve yetersiz hissettikleri saptanmıştır. Motivasyonsuzluk, ya beklenmedik bir durum ya da algılanan yetkinlik eksikliği nedeniyle istenen sonuçlara ulaşamayacaklarını hissetmekten kaynaklanır, aktiviteye ya da sağlayacağı sonuçlara değer vermezler (Deci ve Ryan, 1985, 2017).

Pandemi sürecinde online eğitime geçilmesiyle birlikte, öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde farklılar meydana gelmiştir. Bu farklılıkları tespit edebilmek için gerçekleştiren nitel çalışma sonrasında öğretmenlerin online ortamda ders anlatım biçimi, sınıf yönetimi, online derslerin süresi, sınıf mevcudu, online ortamda iletişimin yaşanan teknik sıkıntılarının öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Online ders anlatımı yaparken öğretmenlerin çoğunlukla EBA ve Youtube üzerinden ekran yansıtma yaparak ders anlattıkları, web 0.2 araçlarını kullanan öğretmenlerin çok nadir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görsel kullanımının artması dersi anlamaya yönelik isteğini arttırsa da online derslere geçiş yeni olduğu için dersleri anlamakta zorluk çekildiği tespit edilmiştir. Online ders süresinin otuz dakika olması ise, öğrencilere çok kısa geldiği çünkü dersin çoğunun bağlantı sorunları ile geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine hakim olmakta zorlandıklarını ve bu nedenle öğrencilerin ses ve mikrofonlarını kapattıkları bulunmuştur. Bu durumun ise öğrencilerin, odaklanma problemleri yaşattığı ve onların öğrenme isteklerini düşürdüğü tespit edilmiştir.

Online derslere katılımının giderek azladığı, sınıfta az kişinin olmasının öğrencilerin öğrenme isteğini etkilediği tespit edilmiştir. Çünkü öğrenciler etkileşimli bir sınıf ortamı istemektedirler. Öğrencilerin online ortamda hem sınıf arkadaşları hem öğretmenleri ile iletişimleri daha kısıtlı olduğu için, ilişkililik durumunun azalması sonucunda öğrenme

motivasyonlarında azalmaktadır. Bunun yanı sıra yüz yüze eğitimde iletişim kurulan öğretmene kıyasla, ilk kez online ortamda iletişim kurulan öğretmenler ile bağ kurmakta zorluk çekmişlerdir. Online eğitimin en fazla sorun yaşanan kısmı ise yaşanan teknik sıkıntılardır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin internet bağlantısı sorunları, bağlantının kurulamaması, teknik araç gereçlerin yetersiz olması, süreç ile ilgili oryantasyon eğitiminin olmaması öğrencilerin ilgisini ve odaklanmasını azalttığı için öğrenme motivasyonunu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere online eğitim ile yüz yüze eğitimin kıyaslanması istendiğinde ise, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yüz yüze eğitimi seçtiği görülmüştür. Bunun sebepleri ise arka- daşları ile sosyalleşme ihtiyacını karşılamaları, öğretmenleri ile birebir temas kurmanın dersi anlamayı arttırması ve online ortamda yaşanan teknik sıkıntıların olmaması şeklinde bulunmuştur. Okul ortamının online ortama kıyasla öğrenme motivasyonunu arttırdığı ifade edilebilir.

Öneriler

Yapılan araştırma sonrasında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğrencilerin öz-düzenleme, öz-yeterlik becerilerini geliştirebilmesi için öğretmenlerin destek olduğu, sorumluluk ve görev paylaşımının yapıldığı özerk sınıf ortamları yaratılabilir.
2. Öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme süreçlerinde yer alacağı hem okul ortamları hem aile ortamları yaratılmalıdır.
3. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen önemli bir faktör olması nedeniyle öğrencilerin özerklik algısını destekleyecek çalışmalar gerçekleştirmeleri, sınıf iklimi için olumlu bir atmosfer yaratmaları, farklı ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanımını sıklaştırmaları, ilgi ve merak arttıracak çalışmalar yapılması önerilebilir.
4. Ailelerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırmak için özerlik desteği sağlamaları ve onlara kararlarında destek sağlamalıdır.
5. Aileler ve öğretmenler için öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler üzerine eğitimler düzenlenebilir.

6. Online eğitimlerin daha verimli bir hale gelmesi için hem öğretmenler hem öğrenciler için oryantasyon eğitimleri düzenlenebilir.

7. Online eğitimde teknik sıkıntıların yaşanmaması için alt yapının güçlendirilmesi, ders süresinin dışında bağlanma sıkıntıları için ek süre verilmesi sorunları çözebilir.

Bu alanda yapılabilecek yeni araştırmalar için öneriler:

1. Araştırmacılar çalışmayı daha büyük bir örneklem gurubuyla gerçekleştirerek Türkiye geneli bir çalışma gerçekleştirebilirler.

2. Baba meslek gruplarının ve anne meslek gruplarının öğrencilerin öz-düzenleme, öz-yeterlikleri ve sınıf iklimleri ile ilgili nitel, nicel veya karma desen çalışmaları yürütebilirler.

3. Farklı yaş gruplarının öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörlerini bulmak için nitel, nicel veya karma desen çalışmaları yürütebilirler.

5. KAYNAKLAR

- Acar, H. (2021). *Karar Verme Tarzlarının Öz Yeterlilik ve Kaygı Düzeyleri Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisan Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Acat, M. B., Ay, Y. (2010). Fen teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin kullanılabilirliğine ilişkin uygulama örnekleri. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 350- 356.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, N., Bülent, M. A. D. İ. (1997). Öğrenme ile beyinde oluşan değişiklikler (Plastisite). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 29-36.
- Ada, Ş. Akan, D. Ayık, A. Yıldırım, İ. Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbaş, O. Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akbaş, O., (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ii. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçınar, B., Kağıtçıbaşı, Ç., Baydar, N. (2018). Erken ergenlikte ahlak gelişimi: Bir müdahale araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 153-169.
- Akgül, M. Ş, (2018). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akhtar, S., Hussain, M., Afzal, M., Gilani, S.A. (2019). Öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisi. *Avrupa Akademik Araştırması*, 7 (2), 1201-1222. *Dergisi*, 155-156.

- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alınındaki Kavramların Gerçekçi Matematik Eğitimi ve Yapılandırmacılık Kuramına Göre Bilgi Oluşturma Sürecinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 16(1), 16-20.
- Aksu, G., Eser, M. T., Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yapısal Eşitlik Modeli Uygulamaları (1.Baskı)*. Ankara:Detay Yayıncılık.
- Aktepe, V. (2015). 5. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bir performans görevi uygulaması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1511-1534.
- Alan, U. (2006). *Motivasyon Teorileri ve Motivasyonu İş Hayatı Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alexsander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology, *Contemporary Educationay Psychology*, (25), 3-53.
- Alkaabi, S. A., Alkaabi, W., Vyver, G. (2017). Researching student motivation. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(3), 193-202.
- Alkan, V., Şimşek, S., Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/45025/560606>
- Alkış, N. (2015). *The Influence of Personality Traits, Motivation and Persuasion Principles on Academic Performance*. Doktora Tezi. Informatics Institute of Middle East Technical University, Ankara.
- Alshmemri, M. (2017). Herzberg's Two- Factor Theory, *Life Science Journal*, 14(5), 12-16.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Aras, S. (2017). *Pedagogical Documentation Practices and Young Childrens Self-Regulation and Metacognition*. Doctoral Thesis, Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/491262> adresinden erişildi.
- Arıkan, R. (2018). Anket yönetimi üzerinde bir deēerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97-159.
- Arslan, A., Engin, A. (2021). İşbirlikli ēretim yönteminin türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve ērenme kalıcılıēı üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Eēitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 205-227. DOI: 10.51725/etad.940163
- Arslan, A., Taşgın, A. (2019). ortaokul ērencilerine yönelik ‘‘Türkçe dersine yönelik motivasyon leēi’’ geliştirme alışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249. DOI: 10.18009/jcer.56571
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı ērenme Yaklaşımı ve Türkçe ēretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 41-61.
- Arslan, M. (Ed.), (2015). *ērenmenin Nörofizyolojisi ēretimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, S., Gelişli, Y. (2015). Algılanan z-düzenleme leēi: Bir lek geliştirme alışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 67-74. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20640/220102>
- Arslana, S., Demirtaşb. Z., Demir. Y. E. (2016). Eēitimde motivasyonun deēerlendirilmesi (ēretmen formu). VIII. *Uluslar arası Eēitim Araştırmaları Kongresi*. anakkale, 259-265.
- Aslan, M., Doēan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış . *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11 (26), 291-301. DOI: 10.21076/vizyoner.63847

- Atılğan, H. (Ed.), (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (11. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, Ö. ve Ayyıldız, E. (Editörler), (2020). *Eğitimde Motivasyon Kuramsal Arka Plan, Gelişimsel Dönemler ve Öğrenme – Öğretme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M., Efilti, E., Diker, M. (2020). Illinois zorbalık, kavga ve mağduriyet ölçeğinin (izkmö) türkçeye uyarlama çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3670-3688.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 68-74.
- Baer, M. (2007). The contribution of learning motivation, reasoning ability and learning orientation to ninth grade international baccalaurate and national program students understanding of mitosis and meiosis. *Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University, Ankara.*
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 37. 122-147
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025–1044. <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N., Doymuş, K. (2021). Motivasyon ve başarı: öz belirleme kuramı temelinde öğrenciler öğrenmeye nasıl motive edilebilir. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66), 482-505
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.

- Bayraktar, S., (2020). *Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar Vatandaş, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler, *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Bayram, B. (2015). *5E Modelinin 6.Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Belet, Ş. D., Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theori and Practice in Education*, 3(1), 69-86
- Beyceoğlu, K. Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bilgiç, E., Yurtal, F. (2013). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 180-194. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5450/73846>.
- Bircan, H. (2015). *Role of Motivation and Cognitive Engagement in Science Achievement*. Masters Thesis, Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock.
- Bursal, M., Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 47-64.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (25.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (8.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caulton, J. R. (2012). The Development and Use of the Theory of ERG: A Literature Review, *Emerging Leadership Journeş, 5(1)*, 2-8.
- Charms, R. (1968). Personal causation: the internal affective determinants of behavior. New York: AcademicPress.
- Chirkov, V., Ryan, RM, Kim, Y., Kaplan, U. (2003). Özerkliği bireycilik ve bağımsızlıktan ayırt etmek: Kültürel yönelimlerin ve refahın içselleştirilmesi üzerine bir kendi kaderini tayin teorisi perspektifi. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi, 84 (1)*, 97- 110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Cloutier, R. (1982). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Çev. Bekir Onur http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5805*.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Çeviri Editörü: Sözbilir, M., Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Creswell, J., Piano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (2000). *Dayanışma Bilincinin Temeli İçimizdeki Biz (Otuz yedinci baskı)*. Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve Davranışı (37.baskı)*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Çabı, E. (2009). *Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, A. (2014). *Faktör Analizi*. Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çakıroğlu, S. (2014). *Öğrenme Stilleri ve Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Biyoloji Dersindeki Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çam, Ş. S., Oruç, E. Ü. (2014). Learning responsibility and balance of power. *International Journal of Instruction*, 7(1), 1308-1470.
- Çekim, Z., Aydın, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 451-468. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/38953/408749>.
- Çeliköz, M. (2017). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Analizi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çengel, M., Totan, A., Çoğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19437/206700>
- Çuhadar, C. H. (2008). Müzik ve beyin. *C. Ü. Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 17(2), 67-76.
- Daft, R. L. (2010). *Management*. Cengage Learning.
- Dağyar, M., Şahin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-596157
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook Of Self-Determination Research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E.L. (1975). İçsel motivasyon. New York: Plenum
- Dede, Y., Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği:Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Necetibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir Ayaz, A., (2016). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Geleceğe Yönelik Yabancı Dil Benlikleri, Dil Öğrenme Motivasyonu ve Başarı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, H., Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 121-142.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme (25.baskı)*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F. Köksal, N. Şendoğdu. M. C. (2002). Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 123-136.
- Demirtaş, A. S. (2019). Erken ergenlikte güvenli bağlanma ve öz-yeterlik: Umudun aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 175-190.

- Dilber, N. Ç. (2014). *Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Ürettikleri Tartışmacı Metinlere Etkisi* . Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Driscoll, M. P. (2017). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Çev. Solmaz, S. ve Şahin, E.). Tutkun, Ö. F. (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 3. Baskı olarak 2011’de yayımlandı).
- Durmaz, M., Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.2942
- Ekici, H., (2020). *Açıklayıcı Faktör Analizi Yardımı ile Öğrencilerin Akademik Başarısını Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Emir, S., Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi .*Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 63-79.
- Ercan, İ., Kan İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Erdem, A . (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (4), 51-57. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11139/133258>
- Erdoğan, D., Çakır, M., Gürel, C., Şeker, H. (2015). Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması:Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 125-136.
- Erduran Avcı, D., Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-17.
- Eren, A., Özen, R., Karabacak, K. (2009). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 29-48.

- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Erkuş, A. (Ed.), (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme ı: temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ermış, U. F. (2012). *Fen ve Teknoloji Dersinde Etkileşimli Tahta Kullanımının Akademik Başarı ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy B. G., Boyacı Ş. D. B., (2018). Sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği (sömö): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online (elektronik)*, 17(1), 255 - 267. Doi: 10.17051/ilkonline.2018.413763.
- Ertem, H., Arslan, A., Aksoy Akbaş, S., Ecer, E., Eryiğit, L. (2021). Sınıf iklimi ve ortaokul öğrencilerinin okula yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1 (I), 46-60. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/61199/896957>
- Estes, W. (1972). Reinforcement in Human Behavior: Reward and punishment influence human actions via informational and cybernetic processes. *American Scientist*, 60(6), 723-729. Retrieved May 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/27843464>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525.
- Frodi, A., Bridges, L., Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291-1298.
- Göksel, A., Ayan, B. (2021). Yeni nesil işte nasıl güdüleniyor? İş motivasyonu ekseninde x-y kuşaklararası farklılaşma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(11), 885– 899. Geliş tarihi gönderen <https://sobibder.org/index.php/sobibder/article/view/128>

- Göksoy, S, Argon, T. (2015). Beklenti kuramı kapsamında performans ve ödüllere yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 143-164. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44709/555511>
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ö. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Gömleksiz, M. N., Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Gördü, Aşıcı, T. (2016). *The Relationship Between Students' language Learning Motivation and Self- Efficacy: A Private University Case*, Bahçeşehir University Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gözüyeşil, E., Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 1-2. DOI: 10.12738/estp.2014.2.2103
- Guay, F., Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education*, 1(3), 211-233.
- Güler, O. (2021). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, S. M. (2008). Öğrenme ve bellek. *Cerrahpaşa Öğrenci Bilimsel Dergisi*, 1(1).
- Günüç, S. Odabaşı, H. F. Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Guyton, A. C., Hall, J. E. (2013). *Tıbbi Fizyoloji* (Çev. Çağlayan Yeğen, B.). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri (Eserin orijinali 1956 yılında yayımlandı).

- Hatırlı, Y., Duran, Y. (2018). Öğrenmede motivasyonu etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Isparta Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4 (2), 330-343. DOI: 10.24289/ijsser.415332
- Hidi, S. (2006). Interest : A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 1745691620966789. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniefd/issue/62743/951311> adresinden erişildi.
- İrven, Ö., Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 367-379. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/33347/371380>
- John, B. (2012). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Routledge.
- Kabakçı, Ö. F., Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166.
- Kahveci, A., Ay, S. (2008). Farklı yaklaşımlar- ortak çıkarımlar: Paradigmalar ve integral model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(3), 108-123.
- Kalkan, F., (2020). *İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Tokat.
- Kanat, F., Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 725-748. DOI: 10.17556/erziefd.435105

- Kansu, A., Hızlı Sayar, G. (2018). Öz-yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Etkileşim Dergisi*, (1), 78-89. DOI: 10.32739/etkilesim.2018.1.11
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Karabacak, Ü. (2014). *Özdüzenleme ve İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Başarısının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karakoç, A. G. D. F. Y., Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karasar, N.(2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (33.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E. Ü. (2018). *Öz- Yeterlik, Motivasyon ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkiler ve Değişkenlerdeki Farklılıkların İncelenmesi: Yükseköğretimde Bir Uygulama* (Birinci baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaya, Z. (Ed.), (2012). *Öğrenme ve Öğretme: Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayacan, E. (2020). *Motivasyon Teorileri ve Uygulamalar* (Birinci baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Keleş, E., Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82.
- Kıran, D. (2016). *Multilevel Investigations of Student Motivation, Engagement, and Achievement in Science in Relation to Teacher Related Variables*. Doctoral Thesis, Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Kırnık, D., Özkul, R., Dönük, O., Altunkaynak, Y., Altunhan, Y. (2021). Okul Mutluluk Yaşam Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627. DOI: 10.17679/inuefd.841270.

- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effect of controlling versus informational style on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248
- Korkmaz, Ö., Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Kozikoğlu, İ., Erbenzer, E., Ateş, G. (2021). Öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 344-366. DOI: 10.33418/ataunikkefd.796531
- Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. 341-371. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16
- Küçlü, B. (2021). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Kutu, H., Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 292-312. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3372/46547>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leung, M., ve Chan, K. (1998). Gender and elective differences in the motivated strategies for learning of pre-service teacher education in Hong Kong. Retrieved 27 December, 2003, from <https://www.aare.edu.au/data/publications/1998/leu98366.pdf>.

- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: an evidence- based approach*. [adobe digital editions]. Erişim adresi file: ///D:/KAYNAK%C3%87A/05.05.21%20motivasyon%20kaynaklar%C4%B1/fred-luthans-organizational-behavior_-an-evidence- based-approach-twelfth-edition-mcgraw-hill_irwin-2010.pdf.
- Maden, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Education Sciences*, 15(2), 34-48.
- Maherzi, S. (2011). Perceptions of classroom climate and motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perceptions and motivation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 765-798.
- Maidment, F. H. (1997). Annual Editions: Management, 97-98. McGraw-Hill/Dushkin.
- Martin, A.J. (2003). The student motivation scale: further testing of an instrument that measures school students 'motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106. DOI:10.1177/000494410304700107.
- Maslow, A. (1954). Motivation and Personality/Maslow A. NY, etc, 16. Maslow, A., (1970). Motivation and personality. New york: Harper.
- Maykut, P., Morehouse, R. (2002). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Routledge.
- McLeod, S. (2018). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1(1-18).
- Miner, J.B (2005). Organizational behavior: essential theories of motivation and leadership. [Adobe Digital Editions sürümü]. Erişim adresi:<https://books.google.com.tr/books>
- Neighbors, C., Knee, C. R. (2003). Self-determination and the consequences of social comparison. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 529-546.

- Oliva, P. F., Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme*. (Çev. Ed. Gündoğdu, K.). Ankara: Pegem Akademi (8. Baskıdan çeviri)
- O'Neil, H. F., Drillings, M. (Eds.). (1994). *Motivation: Theory and Research*. Psychology Press.
- Orçan, F. (2018). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 9(4), 413-421.
- Orhan, S., Aydın, A. (2021). Gelişim öz-teorisine göre tasarlanan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin hücre ve bölünmeler ünitesini etkilemelerine ve motivasyonları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-67. DOI: 10.17679/inuefd.750513
- Ormrod, J. E. (2020). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ed. Baloğlu, M.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 6. Baskı olarak 2012'de yayımlandı).
- Önce, E. B., Gürol, M. (2021). İşbirlikli Öğrenme İle Zenginleştirilmiş Arcs Motivasyon Modelinin İngilizce Öğrenim Motivasyonuna Etkisi. *Ibat sosyal bilimler dergisi*, (10), 412-441. Odabaşı, B. (2010). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*.
- Özdemir, A. (2014). *Students Achievement Goals and Underlying Reasons: Their Relation to Intrinsic Motivation and Cheating*. Masters Thesis, The Graduate School of Education of Bilkent University, Ankara.
- Özdemir, M. Ç. (Ed.), (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özpınar, İ. (2012). 6-8. sınıflar matematik öğretim programında yer alan becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon*.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Pink, D. H. (2018). *Drive*. (Çev. Göktem, L.). İstanbul: MediaCat Kitapları. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667.
- Pintrich, P. R., (2000). The role of orientation in self-regulated learning. in m., boekaerts ve p.r., pintrich (eds.), *Handbook of Self-Regulation*,13-39, San Diego, CA: Academic Pres.
- Ramos Sökmen, S. (2019). *Çok Kültürlü Bir Çevrede, Etnik/Kültürel Kimlik ve Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu*. Doktora Tezi, Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Mersin.
- Reeve, J., Nix, G., Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558
- Sağkal, A. S., Soylu, Y., Pamukçu, B., Özdemir, Y., (2020). Akademi azim ölçeğinin (AAÖ) türkçeye uyarlanması: gerçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 326-344.
- Sak, M. (2020). *Hedefli Motivasyonel Akımlarda Değişim Örüntüleri Oluşturan Etkenler Üzerine Bir Durum Çalılması*. Master's the sis, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saraç, H. S. Kırmızı, Ö. (2011). Eğitim, Beklenti Kuramı ve Güdülenme, *Mediterranean Jounay of Humanities*, 1(1), 171-179.

- Saracaloğlu, A. S., Duman, B., Yakar, A. (2016). Fen öğretiminde ara disiplin kullanımı, başarı, motivasyon ve fen bilimleri öğretmeni yetiştirme sürecinde ara disiplin öğretimine ilişkin öneriler. *The Journal Of International 7 Education Science*, 3(7), 200-212.
- Saravanakumar, A. (2019). mofg; gh gy; fiyf; fofk; Alagappa University.
- Sarı, A., Akinoğlo, O. (2009). Öz-Düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 139-154.
- Sarıkaya, İ., Sökmen, Y. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 126-147. DOI: 10.17556/erziefd.730175
- Savin-Williams, R. C., Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. In S. S. Feldman, G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*, 277–307). Harvard University Press.
- Sayı1, M., Uçanok, Z., Güre, A. (2002). Erken ergenlik döneminde duygusal gereksinimler, aileyle çatışma alanları ve benlik kavramı: Betimsel bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(3), 155-166.
- Saylan, E., (2020). *Ergenlerde Beden İmajı, Reddedilme Duyarlılığı Ve Öz-Yeterlilik Arasındaki İlişkiler: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Seçgin, M., Calp, Ş. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının algıladığı yeterlik: drama yönteminin kullanıldığı bir öz belirleme uygulaması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (22), 311-332. DOI: 10.33692/avrasyad.663091
- Seçkin Kapucu, M. (2018). Bilim ve teknoloji haberlerinin ortaokul öğrencilerinin daimi bilim öğrenme motivasyonu üzerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 446-467. DOI: 10.17240/aibuefd.2018.-362810

- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), apr. 2014. ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278>>. Erişim Tarihi: 20 Jul. 2021
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (26.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serin, E., Okludil, K. (2020). Nürogelişimsel hareket eğitimi ve spor. *Dünya Sağlık ve Tıbbat Araştırmaları Dergisi*, 89-113.
- Sever, E., (2008). *Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325–339.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 589-604.
- Somuncuoğlu, Y., Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- St Clements University/Türkiye Enformasyon Bürosu (2014). *Öğrenme ve motivasyon psikolojisi* (1.baskı). Ankara: Nasip Ofset.
- Sürücü, A., Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295 . DOI: 10.26466/opus.404122.
- Şahin, F. Yavuz Tabak, B., Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410
- Şahin, İ. (2005). Humanizim ve Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 47-55.

- Şahin, M. G., Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1).
- Şeker, S. E. (2015). Motivasyon Teorisi. *YBS Ansiklopedisi*, 2(1), 22-26.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi*, (Yayımlanmamış İdari Uzmanlık Tezi), Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- Tekin, G., Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in Erg Teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1559-1566.
- Terry, W. S. (2018). *Öğrenme bellek temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. (Çev. Ed. Cangöz, B.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 4. Baskı olarak 2009'da yayımlandı).
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tokdemir, K. (1998). Öğretim modeli üzerine. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(109). Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5199>
- Topal, M. (2020). *Oyunlaştırma ile Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenmenin Başarı, Çevrimiçi Bağlılık ve Öğrenme Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Topbaş, E. (2012). Duygusal beyin insan öğrenmesini nasıl etkiler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 143, 18-21.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve Varoluşçu- Hümanist Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırt Edici ve Örtüşen Nitelikleri. *Internationay journay of new trends in arts, sports & science education*, 1(3), 67-75.
- Tortop, H., Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 168-184. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47939/606462>

- Tüfekçi, S. (2005). *Beyin Temelli Öğrenmenin Erişiye, Kalıcılığa, Tutuma ve Öğrenme Sürecine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Umar, Ç. N., Kanger, F. (2018). 10-13 Yaş Çocukları İçin Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Studies*, 13(15), 401-418
- Ünal, Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu, *Kurum ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Ünsal, S., İğde, H. (2021). Yılın Öğretmenleri: Çalışmaları, Motivasyon Unsurları, Kişisel ve Mesleki Özellikleri. *E- Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 68-88.
- Üredi, İ., Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 781-811.
- Üredi, I., Üredi, L. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181765>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Deci, E. L. (2003). Competitively-contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., Van den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of occupational and organizational psychology*, 80(2), 251-277.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Çev.Budak, Y.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).

- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., Eccles, J. S. (2006). Development During Early and Middle Adolescence. In P. A. Alexander P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology, 87–113*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yalçın, H. G. (2018). *Fen Bilimleri Dersinde Pozitif ve Negatif Motivasyonun Kaygı Düzeyine ve Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kayseri.
- Yalın Uçar, M., Aktaş, N. (2020). Motivation resources and decision making strategies of high school students. *Sakarya University Journal of Education, 10* (2), 372-397. DOI: 10.19126/suje.561418
- Yang, C. L., Hwang, M. (2011). An empirical study of the existence, relatedness, and growth (erg) theory in consumer’s selection of mobile value- added services, *Full Length Research Paper, 5*(19), 7885-7898.
- Yaşaroğlu, C., Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 247-258.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 2* (3), 158-180. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonbil/issue/42550/513236>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyete Yönelik Sınıf İçi Algıları ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A., (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite Standartlarının Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Yılmaz, H., Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yoneyama, S., Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Yorgancı, B. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yurdugül, H. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin kullanımı.
- Yurdugül, H., Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilim Dergisi*, 38, 392-406.

6. EKLER

Ek 1. Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

A. Okul Türü Resmi Ortaokul Resmi İmam-Hatip Ortaokulu Özel Ortaokul	B. Yaş		Sınıf 6. sınıf 7. sınıf 8. sınıf		
D. Cinsiyet (1)Kız (2)Erkek	Anne Eğitim Düzeyi İlkokul (2)Ortaokul (3)Lise (4)Üniversite (5)Lisansüstü		Baba Eğitim Düzeyi İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü		
G. Anne Mesleği Lütfen belirtiniz	H. Baba Mesleği Lütfen belirtiniz				
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1	2	3	4	5	
Öz düzenleme					
1. Ders çalışırken kendime hedefler belirleyerek çalışırım.			1	2	3
2. Öğrenmek için sabrederek çalışmaya devam ederim.			1	2	3
3. Gerçekleştirebileceğim hedefler belirlemek öğrenme isteğimi artırır.			1	2	3
4. İleride seçmek istediğim mesleği hayal etmek ders çalışma isteğimi artırır.			1	2	3
5. Test çözerken zorlansam bile denemekten vazgeçmem.			1	2	3
6. Kendi ders planımı yapmak öğrenme isteğimi artırır.			1	2	3
7. Proje yaparken önüme çıkan engelleri planlayarak çözerim.			1	2	3
8. Kendime vakit ayırmak öğrenme isteğimi artırır.			1	2	3
9. Ödevlerim hatalı çıkınca doğrusunu öğrenmek için araştırma yaparım			1	2	3
Öz yeterlik					
10. En küçük hatada kendimi yetersiz hissedirim.			1	2	3
11. Okulda başarılı olabilecek miyim diye kaygılanırım.			1	2	3

12. Anlayamadığım derslere nasıl çalışacağımı bilemiyorum.	1	2	3	4	5
Sınıf ortamı (İklimi)					
13. Dersleri ilginç hale getiren öğretmenlerin dersinde daha istekli olurum.	1	2	3	4	5
14. İletişim kurabildiğim öğretmenlerin dersine çalışırım.	1	2	3	4	5
15. İlgi duyduğum konuları öğrenirken daha istekli olurum	1	2	3	4	5