

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK
İÇSEL MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadife KOYUNCU

ÇANAKKALE

HAZİRAN, 2016

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarının Çeşitli
Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kadife KOYUNCU

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç.Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale, 2016

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin, kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak, yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

24 /06/2016

Adı SOYADI

İmza

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Onay**

Kadife KOYUNCU tarafından hazırlanan çalışma 24/06/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10085004

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	M. Kaan DEMİR	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Burcu SEZGİNSOY ŞEKER	

Tarih:

İmza:

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Eğitim sürecinde öğrenciyi kazandırılmak istenen öğretim etkinliklerin, belirlenilen hedefe ulaşmasında ve gösterilen çabanın akademik başarı ile sonuçlanmasında, temel kural öğrencinin konuya kendi isteğiyle ve içsel motivasyonla ilgi duymasındır. Motivasyon kişinin kendi istemesi ve çabasıyla ortaya çıkan, onu belirli bir amacı gerçekleştirme yönünde harekete sevk eden itici güç, fiziksel faaliyeti başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlanır. İçsel motivasyon bireyin bir şeyler öğrenebilmeyi kendisinin istemesi ve bu iş için çaba göstermesi, hedefine ulaştığında kendini bağımsız ve yeterli hissederek, üst basamaklardaki ihtiyaçlarını karşılaması olarak tanımlanır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bu bölümü içsel bir motivasyon ile seçmeleri ve öğrenim süreci boyunca yüksek düzeyde akademik motivasyonla yetişmeleri gelecekteki mesleki performanslarını olumlu yönde etkileyerek meslekte başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Bu araştırmanın birinci bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve varsayımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal görüş ve araştırmalara değinilmiştir. Araştırma modeli, evren, örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizleri hakkındaki bilgiler ise üçüncü bölümde yer almaktadır. Bulgulara ve yorumlara dördüncü bölümde, araştırmanın sonucuna, tartışma ve önerilere ise beşinci bölümde yer verilmiştir.

Bu çalışmanın da kendi tercihlerini yapıp davranışlarını ona göre düzenleyen ve oluşacak sonuçların sorumluluğunu üstlenebilen, özerk bireyler yetiştirme gayreti içindeki tüm eğitimciler ve akademik çalışma yapan bireylere önemli yararlar sağlaması düşünülmektedir. Çalışma, uzun süren bir araştırma, gayret, sabır ve emeğin ürünü olup, içerisinde fikir aşamasından başlayıp sonuç alınca kadar birçok değerli insanın emeğini ve değerli katkılarını barındırmaktadır.

İlk teşekkür, çalışmamın ilk olgunlaşmaya başladığı andan itibaren tüm aşamalarında sabır, hoşgörü, güleryüz ve desteğini hiç esirgemeyerek beni motive eden, kıymetli fikirlerini zaman gözetmeden benimle paylaşarak çalışmama yön veren, çoğu durumda ilk önce "Sen ne düşünüyorsun hocam?" diyerek özerkliğimi her an destekleyen, benimle engin düşüncelerini paylaşarak çalışmama değer katan, çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e.

Son teşekkür aileme, çalışma için gerekli her türlü desteği veren, "Ne zaman bitiyor?" ya da "Ne kadar kaldı?" gibi sorularla motivasyonumu hep canlı tutmaya çalışan değerli eşim Prof. Dr. Mustafa KOYUNCU 'ya, sabırla bekleyip, tezimin biteceği günü ipe çektiklerini çaktırmayan, biricik kızım ve yakışıklı oğluma, eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini hiç eksik etmeyen sevgili babama ve aramızda olmasa da hep varlığını ve desteğini yanımda hissettiğim ve azminden daima güç aldığım fedakâr anneme sonsuz, minnet ve şükranlarımı sunuyorum.

Çanakkale, 2016

Kadife KOYUNCU

Özet

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Akademik içsel motivasyon, eğitim söz konusu olduğunda öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasında veya akademik başarı ya da başarısızlığın nedenini anlamada hem eğitimciler hem de öğrenciler ve aileler açısından çok önemlidir. Öğrencilerin öğrenme istekliliği farklı kaynaklardan veya değişkenlerden etkilenebilir. Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmada çeşitli demografik değişkenlerin akademik içsel motivasyonla (AİM) arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Öncelikle aslı Deci ve Ryan (1985) tarafından hazırlanan, Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği sağlanarak Türk kültürüne uyarlanan AİM ölçeğine ulaşılmış, gerekli izinler alındıktan sonra ölçek hazır hale getirilmiştir.

Araştırma, 2015-2016 bahar yarıyılında Marmara Bölgesi, İstanbul il merkezindeki kamu ve vakıf Üniversiteleri bünyesinde bulunan, Eğitim Fakültelerinin, Okul Öncesi Eğitimi bilim dalında (1.2.3.4. sınıflarda) okumakta olan 642 okul öncesi öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak AİM Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının AİM düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, akademik not ortalaması, barınma ortamı, öğretmen olma istekleri vb. bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için betimsel istatistik, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova, Tukey testi % ve frekans değerleri kullanılmıştır. Araştırma sırasında uygulanan istatistiksel analizler için SPSS istatistik programlarından faydalanılmıştır. Çalışmada ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için

Kolmogrow Smirnov testi uygulanmış, değişkenler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır.

Akademik içsel motivasyon ölçeği uzmanlık, başarısızlık korkusu, sosyal kabul ve başarı gereksinimi adı altında dört boyuttan oluşmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin AİM'lerinin cinsiyet, yaş, barınma ortamı ve baba eğitim seviyesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sınıf seviyesi, akademik not ortalaması, öğretmen olma istekleri, üniversite türü, anabilim dalı tercih bilinci, anne eğitim düzeyi, anne-babasının öğretmen olma düzeyi ve sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bunun yanında orta veya yüksek seviyede akademik içsel motivasyonu olan bir okul öncesi öğretmen adayının ileride bu mesleği yapacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akademik Motivasyon, İçsel Motivasyon, Motivasyon, Okul Öncesi Öğretmen Adayı,

Abstract

Analyzing of the Academic Internal Motivations of Prospective Preschool Teachers with Using Several Variables in Different Perspectives

Academic internal motivation has great importance to reach the aim of the activities of students, their families and instructors to understand the reason of success or failure. Willingness to learn of students is affected by different sources or variables. In this study, the relation between internal and external variables and academic internal motivation (AIM) of prospective preschool teachers was searched with the aim of finding if demographic variables have effect on academic internal motivation.

Firstly, the AIM scale which developed by Deci and Ryan (1985) was adapted to Turkish culture properly by ensuring its reliability and validity. After essential permissions were taken, the scale was prepared and promoted with personal information form.

The research was carried out in 2015-2016 spring term in Marmara Region. The study was implemented with 642 prospective preschool teachers studying on preschool education (including 1.,2.,3.,4. classes) in Faculties of Education combining to public and private universities in the center of Istanbul.

Research was carried out according to relational screening model. The AIM scale and personal information form were used to collect the data. To determine the differentiations based on independent variables according to the AIM levels of prospective preschool teachers (gender, age, class level, the rate of academic grade, the environment of sheltering, willingness of being instructor etc.) descriptive statistics, independent samples t-test and one-way ANOVA, Tukey, and frequency values were used. In this research, SPSS program were used for statistical analysis. And also Cronbach's alfa reliability coefficient was used to analyze the reliability of the scale. Kolmogrow Smirnov test was used to determine variables normality distribution.

The scale of academic internal motivation is consisting of four dimensions; expertness, the fear of failure, social acknowledgment and the need of success. The results determined that there is no meaningful difference between the AIM's of the student's gender, age, the environment of sheltering and the education level of father. On the other side there is a meaningful difference between the level of class, the rate of academic grade, the willingness of being instructor, type of university, the awareness of choosing the department, the level of mother's education, the size of being teacher by mother and father and socio-economic level. Moreover, another result was reached that prospective preschool teacher who has medium or high academic motivation will choose this job in future.

Keywords: Academic motivation, Internal motivation, Motivation, Prospective preschool teacher

İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Önsöz.....	iii
Özet	v
Abstract	vii
Kısaltmalar	xiv
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvii
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu	8
Problem Cümlesi.	10
Alt Problemler.....	10
Araştırmanın Önemi	11
Araştırmanın Sınırlıkları.....	13
Araştırmanın Varsayımları	13
Tanımlar	14
Motivasyon	14
Akademik Motivasyon.....	14
Özbelirleme	14
Akademik Başarı.....	14
İçsel Motivasyon.....	14
Okulöncesi Öğretmen Adayı.....	14
Bölüm II	15
Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar	15

Okul Öncesi Eğitim	15
Okul öncesi Eğitimin Tanımı.....	15
Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	17
Okulöncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi	19
Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi.....	19
Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihi Gelişimi	21
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi ve Türkiye’de Tarihsel Gelişimi	23
Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmenlik Mesleği.....	25
Motivasyon ve Tanımı.....	28
Motivasyon Süreci.....	31
Motivasyon Kuramları.....	31
Kapsam Kuramları.....	32
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	32
Çift faktör Kuramı	36
Başarma İhtiyacı Kuramı.....	37
Alderfer’in erg Kuramı	38
Süreç Kuramları	39
Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramı	40
Porter-Lawler’in Beklenti Kuramı.....	44
Eşitlik Kuramı.....	46
Amaç Kuramı	46
Motivasyon Teorileri ve Başlıca Katkıları	47
Motivasyon Yaklaşımları.....	47
Davranışçı Yaklaşım.....	48
Bilişsel Yaklaşım.....	48

İnsancıl Yaklaşım.....	50
Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	50
Motivasyon Yaklaşımları Işığında, Kuramcıların Motivasyona Bakış Açıları.....	51
Akademik Motivasyon.....	54
Özerklik.....	56
Özerkliğin Tanımı.....	56
Özerkliğin Tarihi Gelişimi.....	56
Öz Belirleme Kuramı.....	59
Öz belirleme Kuramı Tanımı.....	59
Öz belirleme Kuramında Belirtilen Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	61
Özerklik.....	61
Yeterlik.....	62
İlişkili Olma İhtiyacı.....	63
Organizmik Bütünleşme Kuramı ve Motivasyon.....	64
İçsel dışsal Motivasyon Farkı.....	65
İçsel ve Dışsal Motivasyon Sınıflandırması.....	67
İçsel Motivasyon.....	68
Dışsal Motivasyon.....	71
Motivasyonsuzluk (Amotivation).....	75
Akademik Başarı.....	76
İlgili Araştırmalar.....	77
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	77
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	84
Bölüm III.....	90
Yöntem.....	90

Araştırmanın Modeli	90
Araştırma Evren ve Örneklemi.....	90
Veri Toplama Araçları.....	91
Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik, Geçerlilik Analizleri ve Betimleyici İstatistikler.	92
Akademik İçsel Motivasyon Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi ve Betimleyici İstatistikler	93
Verilerin Toplanması.....	95
Verilerin Analizi.....	96
Bölüm IV.....	97
Bulgular ve Yorum.....	97
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	97
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine göre Analiz Sonuçları	100
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	101
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Babalarının Öğretmen Olmaları Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	102
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Okudukları Üniversite Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	103
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Bölümü Kendi İsteği ile Seçme ya da Seçmeme Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	104
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğretmen Olma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	105
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	106

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları	108
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları	109
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Barınma Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	111
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	112
Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Not Ortalaması Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	113
Bölüm V	117
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	117
Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bağımsız Değişkenlerin Etkileri	117
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	117
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	118
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Anne ve Babadan Birisinin Öğretmen Olma Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	118
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Öğrenim Gördükleri Üniversite Türü Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	119
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Bölümü Kendi İsteği ile Seçme Veya Seçmeme Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	119
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması	120

Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Karşılaştırması	121
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması	121
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Anne Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması	122
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Barınma Ortamı DeğişkenineGöre Karşılaştırması	123
Akademik İçsel Motivasyon Düzeyinin Öğretmen Olma İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılması	124
Öneriler.....	126
Kaynakça	128
Ekler	150
Ek 1. Uygulanan Anket Formu	150
Ek 2. Aydın Üniversitesi Anket Uygulama İzni	152
Ek 3. Boğaziçi Üniversitesi Anket Uygulama İzni	153
Ek 4. Kültür Üniversitesi Anket Uygulama İzni	154
Ek 5. Marmara Üniversitesi Anket Uygulama İzni	155

Kısaltmalar

Akademik İçsel Motivasyon leği: AİM

Editör: Ed.

Hazırlayan: haz.

Kaiser-Meyer-Olkin: KMO

Milli Eğitim Bakanlığı: MEB

Türk Dil Kurumu: TDK

Ve benzeri: vb.



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Sayfa
Tablo 1. Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisi ile Alderfer'in Varolma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyacı Kuramının Karşılaştırması	38
Tablo: 2. Motivasyon teorileri özet tablosu	47
Tablo: 3. Öz belirleme kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar tablosu.....	61
Tablo 4. Dışsal Motivasyon Tipolojisi Tablosu	72
Tablo 5 Üniversitelere göre ankete katılan öğrenci sayıları.....	91
Tablo 6. Akademik İçsel Motivasyon Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi ve Betimleyici İstatistikler	93
Tablo 7. Akademik içsel motivasyon ölçeğinin boyutlarının ortalamaları	95
Tablo 8. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	97
Tablo 9. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine göre t Testi Sonuçları ve Betimlenmesi	100
Tablo 10. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine göre t Testi Sonuçları	101
Tablo 11. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Babalarının Öğretmen Olmaları Değişkenine göre t Testi Sonuçları	102
Tablo 12. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Okudukları Üniversite Türü Değişkenine göre t Testi Sonuçları	103
Tablo 13. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Bölümü Kendi İsteği ile Seçme ve Seçmeme Değişkenine göre t Testi Sonuçları	104
Tablo 14. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğretmen Olma İsteği ve Olmama İsteği Değişkenine göre t Testi Sonuçları	105

Tablo 15. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması	106
Tablo 16. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi değişkenine Göre Karşılaştırması.....	108
Tablo 17. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	110
Tablo 18. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Barınma Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	111
Tablo 19. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	112
Tablo 20. Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	114

Şekiller Listesi

Şekil 1. Motivasyon.....	30
Şekil 2. Motivasyon Süreci	31
Şekil 3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi.....	33
Şekil 4. Maslowun İnsani İhtiyaçlar Piramidi.....	35
Şekil 5. Pekiştirme Modeli	42
Şekil 6. Lawler Porter Modeli	45
Şekil 7. Özerklik Derecesine Göre Değişen Davranışsal Düzenleme Tipleri.....	65
Şekil 8. Dışsal Davranışsal Düzenleme Şekilleri.....	74

Bölüm I

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, araştırmanın yapılma amacına, önemine, araştırmanın sayıltılarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlar kısmına yer verilmiştir.

Giriş

Eğitim insanın yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç boyunca eğitim faaliyetlerinin hedefe ulaşabilmesi, akademik başarının sağlanabilmesi için öğrencinin öğrenmek istediği konuya ilgi beslemesi ve o konuyu içgüdüsel olarak öğrenmek istemesi ile gerçekleşebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmen olup mesleğinin gereklerini yerine getirebilmeleri için akademik içsel motivasyon seviyelerinin yüksek olması gerekmektedir. Çünkü geleceğin mimarları olacak okul öncesi eğitimi çağındaki çocuklar içsel motivasyonları yüksek bu öğretmenler tarafından eğitilecektir.

Güney (2000), bireyin azmini, gayretini, akademik başarısını, başarısızlığını ve performansını etkileyen en önemli etkenin öğrenme süreci boyunca devam edecek olan motivasyonla ilgili olduğunu söylemiştir

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaları için bilişsel sürece kendiliğinden katılmaya istekli olmaları, yani içsel motive olmaları gerekir. Görüldüğü üzere motivasyon öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Koçel (2003), motivasyonu, bireyin itici bir güç ile belirli bir amaca yönelik, kendi yeterlikleri doğrultusunda harekete geçip davranış göstermesi ile sonuçlanan çabası olarak tanımlar.

Öğrenim süreci düşünüldüğünde motivasyon, öğrencinin kendi tercihi, isteği ve gayretiyle oluşan, fiziksel ve bilişsel hareketi başlatıp, öğrenciyi akademik amacı yönünde davranışa yönlendiren, itici bir güçtür. Motivasyonu oluşturan içsel ve dışsal etkenlerin türüne

bağlı olarak öğrencinin motivasyonunun devamlılığı sağlanabilir. Öğrenci akademik amaca yönelik içsel olarak motive olmuş ise süreçte devamlılık sağlamak daha kolay olur, dışsal motivasyon kaynakları etkililiğini yitirdiğinde öğrencinin akademik başarısı yön değiştirebilir.

Motivasyon eğitim sürecinde akademik performansı başarı veya başarısızlığın sebeplerini anlamada eğitimciler, öğrenciler ve veliler açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim sürecine giren bir öğrenci, öğrenmenin gerçekleşmesi için oluşacak nedenleri kabullenmiş, öğrenme ile ilgili kendine yönelik nedensel çıkarımlarda bulunmuş, yeni gelen bilgiyi kavramlaştırmış ve öğreneceği yeni bilginin kendisi için önemini kavrayarak, kendini öğrenmeye yönelik motive etmiştir.

Dörnyei ve Ushioda'ya (2011) göre, insanların sahip oldukları nitelikler, yeterlilikler ve yetenekler dört dörtlük olsa bile, belirledikleri amaçlara ulaşabilmelerinde süreklilik sağlayabilmeleri için içsel motivasyon seviyelerinin yüksek olması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Günümüzde de görüldüğü gibi, mükemmel bir okul ortamı, kusursuz bir eğitim müfredatı eşliğinde, sistemli bir öğretim yapılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri için bu imkanların tek başına yeterli olmadığı, öğrenimin gerçekleşmesi ve sürekliliğinin sağlanabilmesi için öğrencinin bilişsel sürece isteyerek katılması, öğrenmeye karşı içsel motivasyon duyması gerekmektedir.

Geçmişten günümüze motivasyonu açıklamak üzere birçok kuram ve modeller geliştirilmiştir. Bunlardan en çok bilinenleri kapsam ve süreç kuramlarıdır. Kapsam kuramları, insanların ihtiyaçlarının doğal yapısına inerek, insanları bir işi yapmaya motive eden unsurlara ve onları belirli bir yönde davranış göstermeye yönelten etmenleri anlamaya çalışırken, süreç kuramları ise bireyin gösterdiği davranışlarının dış etkenler tarafından nasıl etkilenebileceği, harekete geçirilip yönlendirilebileceği ve bu hareketin devamlılığının nasıl sürdürülebileceği ile ilgilenir (Eren, 2003).

Öğrenmenin oluşumunda etkileri olduğu düşünülen kuramlar bunlarla sınırlı değildir. Bunun dışında farklı kuramlar da vardır, bilişsel, davranışçı, insancıl ve sosyal öğrenme kuramları bunlardan en bilinenleridir (Woolfolk, 1998). Başlıklarına kısaca yer verdiğimiz, insan davranışlarına ve hareketlerine yön veren bu kuramların her birinde, motivasyona etkisi olduğu düşünülen faktörler farklı yönleri ile birbirinden ayrılır. Bu farklılıklar birçok bilimsel araştırma için kaynak teşkil etmiş ve araştırmacılara yön vermiştir.

İnsanların karakterleri, kişilik özellikleri, yeterlikleri, yetenekleri çevre şartları, yaşadığı deneyimler ve çalışma ortamlarının fiziksel özellikleri gibi birçok faktör, motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Motivasyona etkisi olan bu çok çeşitli ve birbirinden bağımsız olan faktörleri, hareket noktasına göre içsel ve dışsal olarak iki gruba ayırabiliriz.

İçsel ve dışsal motivasyon, organizmanın davranışı oluşturma sürecindeki kararlılığını hedeflemekte fakat organizmayı harekete iten gücün kaynağından hareketle farklılaşmaktadır (Deci, Ryan ve Williams, 1996).

İçsel motivasyon, bireyin kendi ihtiyaçlarına yönelik tercihi ile oluşturduğu amacı için çaba göstermesi, amacına ulaştığında kendisini yeterli, bağımsız, mutlu hissederek yaptığı işten zevk alması olarak tanımlanır (Akbaba, 2006).

İçsel motivasyon bireyin doğal isteği sonucu bir işi başarmaya yönelik ilgisi ve isteğidir. Dışsal motivasyon bireyin bir işe karşı ilgisinin ve isteğinin olmaması halinde davranışın oluşması için, dış etkenler tarafından kontrol edilmeye çalışılan durumdur.

Birey içsel motivasyonda, kendi içsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere harekete geçip, yapılan işin kendisine yönelik davranış sergilemektedir. Dışsal motivasyonda ise harekete yönelik uyarıcı etken dışarıdan verilmektedir (Onaran, 1981).

İhtiyaçlarından kaynaklanan içsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde olup, birey kendi kendini motive ederken, dışsal motivasyonda ise kişinin motive olabilmesi için bir etkiye yani dış çevreye ve teşviklere ihtiyacı vardır.

İçsel motivasyonda yapılan işte süreklilik söz konusu iken, dışsal motivasyonda, dışsal ödül kesildiğinde yapılacak iş için bir neden bulunamayacak ve o davranış tekrarlanmayacaktır. Yani kısaca özetlersek içsel motivasyonu bireye dayalı, dışsal motivasyonu da yapılan işe dayalı olarak görmek gerekmektedir

Öğrencilere genelde nasıl öğrenmek istedikleri sorulmamakta önceden belirlenen program çerçevesinde öğretilmek istenen bilgiler direk aktarılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler ders esnasında öğrencilerin içsel ihtiyaçlarına merak uyandıracak onların ilgilerini çekecek ilginç ve şaşırtıcı sorular sorarak onların doğuştan gelen içsel duygularını harekete geçirebilirler.

Yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda da içsel motive olmuş öğrencilerin, dışsal olarak motive olan öğrencilerden daha yüksek akademik başarı gösterdikleri belirlenmiştir (Balaban ve Salı, 2002).

Motivasyon, bireyin kendi davranışlarındaki özerkliği, dışsaldan içsele uzanan bir çizgi üzerinde değerlendirmiştir. Bu doğrultuda kişiyi etkileme durumuna göre içsel ve dışsal motivasyon kaynakları, motivasyonun yönünü değiştirebilmektedir (Gagne ve Deci, 2005).

Öğrencinin, ailesinin yaptırımlarından kurtulmak için ödevini yapması, diğer öğrencinin ise ev ödevini yapması sonucunda kendisine bazı faydalar getireceğinin farkında olması buna örnek gösterilebilir. İlk örnekte öğrenciye yaptırım uygulanarak, ikincisinde ise hareket özgürlüğü tanınarak yapılması gerekene ulaşılmış, ödev tamamlanmıştır. Her iki örnekte de dışsal motivasyon söz konusu olup, bireylerin dışsal kontrol karşısındaki uyum süreci görülmektedir.

Bireyin yaşam boyu devam eden farklı zamanlarda ve durumlarda ortaya çıkan birbirinden farklı ihtiyaçları vardır. Kişinin içsel motivasyon sağlayabilmesi için zamanı geldiğinde etkisini gösteren, temel ihtiyaçlarının giderilmiş olması gerekir (Yıldırım, 2007).

Örneğin açlık, susuzluk ve güvenlik ihtiyacını giderememiş, öğretmen olmak isteyen bir öğrenciye üst ihtiyaçlardan sayılan özel üniversite tercihinin karşı içsel motivasyon beslemesini bekleyemeyiz. Öncelikle zorunlu ihtiyaçlarını giderip daha sonra üst ihtiyaçlara karşı içsel motive olmasını beklemek doğal olandır.

İnsanların gereksinimlerini karşılamada, nasıl motive olduklarını açıklayan içerik kuramlarında, motivasyon kavramının benzer içeriğe sahip farklı alt boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Motivasyon kavramının bu alt boyutları başarısızlık korkusu, başarı gereksinimi, uzmanlık ve sosyal kabul olarak adlandırılmaktadır (Erdem, 1997).

Başarı gereksinimi zor bir amacı gerçekleştirirken mükemmeli hedefleyip üstün başarı sağlama isteğidir (Cüceloğlu, 1992).

Başarı gereksinimi yüksek olan kişiler başarması zor hedefler seçerek, yüksek efor sarf ederler ve amaçladıkları iş için yüksek çaba gösterip işlerini mükemmel şekilde yapmak isterler (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 2002).

McClelland, kuramında başarı gereksiniminin bireyleri motive etmede kullanılan en önemli temel faktör olduğunu belirtmiştir. Herzberg'in oluşturduğu teoriye göre de motivasyon seviyesini arttıran önemli etmenlerden birisi başarı duygusudur (Koçel, 2005).

Birey ihtiyaçlarına yönelik olan amaçlarını seçerken, başarılı olmayı istemesine rağmen bir taraftan da başarısız olmaktan da korkar. Bu yüzden tercihlerini yetenekleri ile uyumlu ve başaracağından kesin emin olduğu hedeflerden seçmeye çalışır. Böylece yapacağı işi başarabileceğini garanti altına aldığını hissederek o işi yapmaya karşı içsel olarak motive olur.

Başarısızlık korkusu başarı gereksinimi ile alakalı görünse bile, bazı durumlarda kolaylıkla birbirinden ayırt edilebilir. Bu korkuyu yaşayan insanlar yeni bir iş atılımı yapacaklarında başarı garantisi olmadan o işe girişmek istemezler (Bentley, 2003).

Motivasyonu artırmada pozitif etkisi olduğu düşünülen başarı gereksinimi daha çok içsel motivasyon faktörü olarak açıklanırken, motivasyonun oluşumunda dış desteğe ihtiyaç duyan başarısızlık korkusu ise tam tersi olarak dışsal motivasyon faktörü olarak görülür (Öztürk, 2006).

Uzmanlık gereksiniminde, birey amaçladığı ve yapmayı düşündüğü işe karşı kendini ve yeteneklerini yeterli seviyede görüp, işi karşı motive olur başaracağından emin olarak davranışa geçme arzusu hisseder. (Eren, 2009).

Kişi başarabileceğine kesin inandığı ve yeteneklerinin bu işi başarmada yeterli olduğuna inandığı işlere karşı daha fazla ilgi duyarak içsel motivasyon olur. Bu açıdan bakıldığında uzmanlık gereksinimini içsel motivasyon faktörü olarak değerlendirebiliriz.

Sosyal kabul gereksinimi ise insanların kendi seçtikleri hedeflerine ulaştıklarında davranışlarının diğer insanlar tarafından takdir edilmesi sonucu haz duymasıdır. Başarısından dolayı insanlardan kabul görmesi bireyin başarısını doğrulayacak, bu da onu motive edecektir (Öztürk, 2006).

Sosyal kabul ilk bakışta dışsal motivasyon kaynağı olarak algılansa da çıkış yeri olarak düşünüldüğünde içsel motivasyon kaynağı olduğu görülecektir. Kişi bir işi öncelikle kendi içsel motivasyonundan kaynaklı yapmakta iş bitiminde ise kişilerin başarısını takdir etmesi sonucu doğru yolda olduğunu düşünüp yaptığı işten haz duymaktadır (Schunk, 2009).

Eğitim yönüne bakıldığında, öğretmen adaylarının kendi bölümlerine karşı yüksek akademik içsel motivasyona sahip olmaları öğrenmeye karşı isteklerini artırarak onların akademik başarıları için destekleyici ve yönlendirici olacaktır. Böylece okudukları bölümden zevk alacaklar, öğretmenliğe karşı ilgileri artacak ve eğitim basamaklarını istekle aşarak

hedeflerine daha kolay ulaşacaklardır. Sonuç olarak bakıldığında akademik içsel motivasyonla akademik başarının doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Deci ve Ryan (2000) motivasyonla ilgili açıklamalarında, akademik motivasyondan da sıklıkla bahsetmektedirler. Akademik motivasyon, motivasyonel çıktılar üretip, öğrenciyi performansa ve akademik başarıya yönlendirdiği için eğitimde önemli kavramlardan biridir.

Yapılan araştırmaların sonucuna göre motivasyon daha geniş kapsamlı genel, çok yönlü, psiko-sosyal ve geniş bir yapıyken, akademik motivasyon ise ona göre daha dar kapsamlı, kendine özgü bir yapı olup, öğrenim becerileri ve yaratıcı düşünme becerileri gibi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal eğitim ile ilgili faktörleri içinde barındırır.

Motivasyon bilinçdışı doğallığa sahip olup, bireyin hedeflerinden haberi olmadan ihtiyaçlarından dolayı itici bir güç ile kendiliğinden bir davranış göstermesi iken, akademik içsel motivasyon daha sistematik ve planlı olup, genelde kişinin davranışlarının gerçek sebeplerine inmesi söz konusudur. Birey sonucun vereceği hazzı daha önceden görüp hesaplayabilmektedir.

Eğitim düzeyinde düşündüğümüzde akademik içsel motivasyon, belli bir davranışı neyin uyarıp, başlattığına, sürecin devamlılığını neyin sağladığına göre ve bilişsel süreçlere göre anlaşılır (Deci ve Ryan, 2000).

Bu bağlamda bireyin bilişsel gelişimini destekleyerek öğrenim sürecinde faydalı olabilmek için, bireyin davranışlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörleri belirleyip, davranışların gerçek nedenleri ortaya çıkararak onları nelerin, nasıl motive ettiği konusunda gerçek verilere ulaşmak gerekmektedir. Bireyleri motive eden unsurlar birbirinden farklılık göstermektedir. Bir kişiyi motive eden etken diğer kişinin motive olabilmesi için etkili olmayabilir. Kişilerin özellikleri, zevkleri ve ihtiyaçları birbirinden farklılık gösterdiği için motive olma şekilleri de birbirinden farklıdır.

Öğrencilerin etkili motive olabilmesi ve süreklilik sağlanabilmesi için bazı bilişsel ve kişisel özelliklerinin iyi bilinmesi ve bu özelliklerin sayesinde motivasyonlarının aşama aşama yükseltilecek akademik başarılarının artırılması gerekmektedir (Pintrich, 2003).

Aynı şekilde, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı da akademik motivasyonunu artırılabilmesi için, öğrencilerin bilişsel ve kişisel özelliklerinin iyi tahlil edilip, bilinmesi gerektiğini vurgulanmıştır (Eren, 2009).

Problem Durumu

Motivasyon geçmişten günümüze kadar en fazla incelenen kuramlar arasındadır. İnsanların nasıl ve neye göre motive oldukları ve motivasyonlarını yönlendiren etkenlerin neler olduğu konusu birçok araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Merak, ilgi, keşfetme, öğrenme, bilme ve anlama arzusu insanın yaşamında doğuştan yani içten gelen temel bir eğilim olduğu için potansiyel olarak da eğitim sürecinin ana motive edicisidir.

1980'lere kadar içsel motivasyon, eğitimeciler, aileler ve eğitim programı hazırlayıcıları tarafından göz ardı edilmiş, eğitim ise dışarıdan ödüllerle, yasaklarla veya pekiştiricilerle yönlendirilmesi gereken dışsal bir süreç olarak görülmüştür. Fakat 1980'den sonra özellikle çocukların öğrenmesi ve başarısının artırılmasında içsel motivasyon süreçlerinin rolünün olduğu tartışılmaya başlanmış ve içsel motivasyonun önemini vurgulayan birçok araştırma yapılmıştır (Thomas, 1980; Dweck ve Elliott, 1983; Harter ve Connell, 1984; Ryan, Avery ve Grolnick, 1985).

Literatür de motivasyon, motivasyon türleri ve motivasyon seviyeleri ile ilgili farklı öğrenci grupları ile yapılmış araştırmalar bulunmaktadır (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Aluçdibi ve Ekici, 2012; Arıoğul, 2009; Eymur ve Geban, 2011; Guay vd. 2003: Hegarty, 2010; Levesque ve Pelletier, 2003; Próspero, Russell ve Vohra-Gupta, 2012). Yapılan araştırmalar sonunda akademik performans ile motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki

olduğu ortaya koyulmuştur (Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers ve Croiset, 2013).

Günümüzde üzerinde incelemelerin yoğunlaştığı diğer bir eğitimsel çıktı da akademik motivasyon ve akademik başarıdır. Belirli akademik amaçlara ulaşmak için, öğrencinin duyduğu isteklilik akademik motivasyon olarak tanımlanır (Calp, 2013).

Türk eğitim sistemi, genelde akademik başarı odaklıdır ve öğrencinin üniversiteye girmesi en yüksek hedef olarak görülmektedir (Yıldırım, 2006). Akademik başarıya atfedilen bu değer, onun çeşitli yönleriyle araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Akademik motivasyon çalışmalarında diğer bir yaklaşım da Deci ve Ryan'ın (1985) "öz belirleme teorisi (self determination theory)" adını verdikleri, motivasyonel yaklaşımdır. Deci ve Ryan'ın (1985) motivasyon yaklaşımı, farklı motivasyon tiplerini değerlendirdiği için eğitim literatüründe önemli bir yere sahip olmuştur.

Öz belirleme kuramına göre insan davranışlarını etkileyen ve belirleyen yeterlik, ilişkili olma ve özerklik olmak üzere üç motivasyonel etken evrensel olarak kabul görmüştür (Deci ve Ryan, 1985). İnsanların sağlıklı ve doğal bir gelişim gösterebilmeleri için bu temel psikolojik ihtiyaçları doyması gerekmektedir. Bu ihtiyaçların giderilmesi ile bireyler davranışlarını içsel sebeplerle harekete geçirip, sonrasında sosyal ve psikolojik doyuma ulaşabilirler. Sonuç olarak bu doyum halinin, öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkileyeceği düşünölmektedir.

“Öz belirleme” ifadesinin vurguladığı öğelerden biri de “özerklik” kavramıdır. Nitekim özerklik, bireyin kendisini yöneldiği eylemlerinin merkezinde hissetmesidir (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik duygusunun akademik içsel motivasyon ve akademik başarı üzerinde güçlü bir etkisi vardır.

Eğitim faköltesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, bu süreçte, mesleğine karşı yüksek düzeyde akademik içsel motivasyona sahip olarak yetişmesi, gelecekteki mesleki başarısı ile doğru orantılıdır (Aktürk, 2012).

Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının, öğretmen olma isteklerini ne derecede etkilediği araştırılması gereken bir konudur. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen olma istekleri ve akademik içsel motivasyonları ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Acat ve Yenilmez, 2004; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers ve Croiset, 2013).

Problem cümlesi. Bu çalışmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının Akademik İçsel Motivasyonları ile çeşitli demografik değişkenler arasında ilişki var mıdır?” sorusu çalışmanın temel problemi olarak ifade edilmektedir. Buradan hareketle aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranacaktır.

Alt Problemler.

- 1.Okulöncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.Okulöncesi öğretmen adaylarının yaş düzeyi ile akademik içsel motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.Ebeveynleri öğretmen olan okulöncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonunda ebeveynleri öğretmen olmayanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenimlerini sürdürdükleri üniversite türü ile (kamu-vakıf) akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5.Okulöncesi öğretmen adaylarının eğitim gördükleri anabilim dalını bilinçli olarak tercih edip etmeme durumları ile akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6.Okulöncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7.Okulöncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

8.Okulöncesi öğretmeni adaylarının not ortalama düzeyi ile akademik içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9.Ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre okulöncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonunda anlamlı bir farklılık var mıdır?

10.Okul öncesi öğretmeni adaylarının barınma ortamları ile akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11.Okul öncesi öğretmeni adaylarının öğretmen olma isteği ile akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, motivasyon ve akademik içsel motivasyon olgusu, öz belirleme kuramı çerçevesine ele alınmaktadır. İçe yönelik motivasyon ve davranışlar üzerinde yoğunlaşan kuram, öğrencilerin ilgi ve merak duymaları ile akademik içsel motivasyonlarına farklı bakış açısı getirmiştir.

Eğitim öğretim sistemimizde çok yönlü değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Bunların en önemlisi uygulamaya konulan programların tamamında yapılandırıcı yaklaşımın etkilerinin görülmesidir. Bu yaklaşıma göre eğitim öğretim sürecinin ana belirleyicisi öğrencidir. Bu anlayışa göre öğrenci öğrenmek istediklerini kendisi belirleyip sadece kendisi istediği için öğrenecektir. Benzer bir şekilde varoluşçuluk akımı da bireyin özgürlüğünü ön plana çıkarır. Bu yaklaşımın temel amacı bireyin kendisini fark etmesini sağlayıp kendi yeteneklerini keşfettirmek ve özgür bir şekilde tercihte bulunmasını sağlayarak bireyin kendi kimliğini oluşturmasını sağlamaktır.

Bu çalışmanın temelini oluşturan öz belirleme kuramı da benzer görüşleri desteklemektedir. Çıkış sebebi, etki derecesi ve etki alanı konusunda tartışmalar sürerken, içsel motivasyonun öğrenme sürecinde önemli bir yeri olduğu, bu süreçte bazı öğrenme sorunlarının

buradaki aksaklıklardan kaynaklandığı, başarmanın ve başaramamanın sebebinin motivasyonla anlatılabileceği, araştırmacıların ortak görüşüdür.

Öz belirleme kuramının ilkelerinden faydalanarak öğrenmede ortaya çıkan engellerin ve akademik başarısızlığı önlemenin mümkün olabileceği ileri sürülmektedir. Öz belirleme kuramına kaynaklık eden kavramlardan özerklik, inisiyatif alma ve kendi davranışını yönetme ile eşleştirilir.

Öz belirleme kuramına göre, kişiye özerk davranabilmesi ve kendi davranışının sorumluluğunu alması için ortam sağlandığında sağlıklı bir gelişim gerçekleşecek ve bu durum akademik başarıyı da beraberinde getirecektir.

Öğretmenlik mesleği söz konusu olduğunda akademik başarı ve akademik içsel motivasyon akla ilk gelen terimlerdenidir. Öğretmenlik mesleğine giden sürecin ilk ve önemli basamaklarından biri motivasyon olup, sürecin başlangıcında dışsal motivasyon kaynakları daha etkili gibi görünse de, sürecin devamlılığının sağlanmasında dışsal faktörlerin içselleştirilmesi asıl motive olma unsurudur. Yapılan araştırmalarda, ilk yıllarda başlayan yüksek içsel motivasyon düzeyinin ileriki yıllarda da yaklaşık aynı düzeylerde kalabilmesi, öğretmen adayının öğretmen olma isteğini canlı tutacaktır. Okulöncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon seviyelerinin yüksek olması gelecekte öğretmen olup olmamaları açısından önemlidir. Bireyin akademik içsel motivasyonu yüksekse, nitelikli öğretmen şartlarına sahip olup, mesleği icra etme hakkına sahip olacaktır.

Akademik başarı, kişinin tüm yaşamını şekillendiren önemli bir kavramdır. Yapılan birçok araştırma, motivasyon ve akademik başarı arasındaki etkileşimi incelemiş ama akademik içsel motivasyonla çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi okul öncesi öğretmen adayları seviyesinde yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Akademik içsel motivasyonu etkileyen çeşitli değişkenlerin ortaya konulması, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmanın

sonuçlarının okul öncesi öğretmen adaylarına akademik içsel motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırmak için önemli kaynak sağlayacağı, ayrıca akademisyenlerde bu konularda farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonrasında öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonunu nelerin hangi boyutta etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Buradan hareketle öğretmenlik mesleğinin seçiminde öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeyini yükseltip sürekliliğini sağlayacak tedbirler alınabilecektir. İçsel motivasyonu yükseltmek için etkili motivasyon programları ve yönlendirmeler yapılabilecektir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının AİM'lerini etkileyen değişkenlerle ilişkisini açıklayan araştırmaların yetersiz olması ve çalışmada AİM'lerine göre öğretmen olma isteklerinin araştırılmasına yönelik çalışmalara rastlanılmaması bu çalışmanın gerekliliğini artırmaktadır.

Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma;

1. 2015- 2016 öğretim yılında, Marmara Bölgesi İstanbul İl Merkezindeki, Eğitim Fakülteleri bünyesindeki, Kamu ve Vakıf Üniversiteleri Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı öğretmen adaylarının görüşleriyle,
2. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklerle,
3. Ölçeğin uygulanacağı 3 Mart 2016 – 3 Haziran 2016 tarihi aralığında okula gelen okul öncesi öğretmen adaylarının sayısı ile
4. Araştırmada kullanılan ölçme araçları olan “Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada aşağıda sıralanan varsayımlar kabul edilmiştir.

1. Örneklem olarak alınan okul öncesi öğretmeni adayları evreni yeterli düzeyde temsil edebilecek durumdadır.

2.Araştırma için kullanılacak veri toplama araçları, araştırmanın amaçlarına uygunlukta verilerin toplanması için aranan şartları taşımaktadır.

3. Araştırmada görüşlerine başvurulacak olan okul öncesi öğretmeni adaylarının her birinin ölçeğe verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

4. Analizlerin yapılmasında kullanılan istatistiksel teknikler yeterli düzeydedir.

Tanımlar

Motivasyon. Motivasyon kelimesi Latince “Movere” kelimesinden gelmiştir. Kelime anlamı etkisi altına almak, harekete geçirmek ve teşvik etmektir. Motivasyon, bireyin belirli bir amacı gerçekleştirmek için davranışa geçmesi olarak tanımlanır (Koçel, 2003).

Akademik motivasyon. Akademik anlamda yapılacak işler için gereken enerjinin üretilmesi olarak tanımlanabilir (Aluçdibi ve Ekici, 2012).

Özbelirleme. Bireyin davranışını başlatmada, sürdürmede, sonlandırmada ve düzenlemede kendi tercihini yapması ve seçim duygusunu yaşamasıdır (Deci ve Ryan, 1980).

Akademik başarı. Öğrencinin kendisine sunulan akademik bilgiyi alma seviyesidir. Akademik başarı, bilişsel süreçlere, beceriye ve yeterliğe işaret etmekte ve derslerdeki performans düzeyine dayanmaktadır. Akademik başarı öğrencinin bulunduğu öğrenim ortamına göre belirlenmiş amaçlara ulaşmada, göstermiş olduğu performanstır (Calp, 2013).

İçsel motivasyon. Kişinin kendi tercihiyle belirlediği amaca ulaşmak için gayret göstermesi, başarılı olduğunda da kendisini bağımsız, yeterli hissetmesi ve sonunda üst düzeydeki ihtiyaçlarını gidermesi durumudur (Onaran, 1981).

Okulöncesi öğretmen adayı. Okulöncesi öğretmeni adayı, Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dallarının herhangi birinde öğrenim gören öğrenciler olarak tanımlanmıştır (MEB, 2000).

Bölüm II

Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu olan Akademik İçsel Motivasyon ile ilgili kuramsal anlatımlara ve ilgili görülen araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim

Eğitim doğum öncesinde başlayıp, yaşamımız boyunca devam eden bir öğrenim sürecidir. Bu süreçte bireyin olgunlaşmasına paralel olarak ortaya çıkan kritik dönemler vardır, okul öncesi de çocuğun gelişiminde hayati önem taşıyan 0-6 yaş arası bu kritik dönemi kapsar.

Zihinsel gelişimin büyük büyük bir kısmının bu dönemde tamamlandığının bilinmesi, uygulanacak eğitimin ve yapılan etkinliklerin önemini artırmaktadır (Yılmaz, 2003).

Bu süreçte çocuğa sağlanacak imkân ve deneyimler aracılığıyla kazanacağı alışkanlık, beceri ve bilgiler onun öğrenim yaşamının zenginleşmesi yanında sosyal ve duygusal yaşantısını da biçimlendirecek niteliktedir (Gürkan, 1981). Yapılan çalışmalar, nitelikli ve sağlıklı davranışlara sahip bireylerin yetişmesi için eğitime erken yaşlarda başlanması gerektiğini öngörmüştür (Ülgen ve Fidan, 1992). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, altı yaşına kadar belirli seviyede sosyal yetenek ve beceri kazanamayan çocukların hayat boyunca risk altında olacağı yüksek olasılık olarak görülmektedir (Şahin, 2005).

Okul öncesi eğitimin tanımı. Okul öncesi eğitim ile ilgili birçok tanım, uzmanlar veya kurumlar tarafından yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçına aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimi, “0–72 ay grubundaki çocukların, tüm gelişimlerini, toplumun benimsediği kültürel değerler doğrultusunda yönlendirmeye çalışan, duygu gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona uygun uyarıcılar sunarak yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olan, öz denetim becerilerini kazanmasını sağlayarak kendini özgürce ifade etmesi için onu destekleyen ve kendi yeteneklerinin ortaya çıkması için onlara uygun ortamlar sunan planlı bir eğitim süreci” olarak tarif etmektedir (MEB. 1993).

Okul Öncesi Eğitim “0-72 ay grubundaki çocukların bütün gelişim alanlarına ve bireysel özelliklerine uygun, çok çeşitli ve zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, bir eğitim sürecidir” (Komisyon, 1993).

Oğuzkan ve Oral (1996) okul öncesi eğitimi, doğumdan, ilkokulun başlangıcına gelene kadar sürecek olan ilk çocukluk yıllarını da içine alan; 0-6 yaş düzeyindeki çocukların, yansıttığı kişisel özelliklerine ve gelişimsel seviyeleri ile uyumlu, uyarıcı, zengin, araştırmacı çevre olanakları sunan, onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerlerini ve özelliklerini de göz önünde bulundurarak en iyi biçimde yöneten bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Aral, Kandır ve Can Yaşar’a (2000) göre, çocuğun doğduğu zamandan başlayıp ilkokul yıllarına kadar geçen süreyi kapsayan ve daha sonraki yaşamında önemli bir yeri olan, zihinsel, psikomotor, sosyal-duygusal, ve dil gelişimlerinin çoğunlukla tamamlandığı, verilen sistemli eğitimle kişiliğin şekillendiği eğitim ve gelişim sürecidir.

Yukarıdaki tanımlarda çocukların yaşları, gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, kişisel özellikleri, kültürel değerleri, yaratıcılıkları ve özgüvenleri sürekli vurgulanarak, bu niteliklere dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. Bunun en önemli sebebi, bu etkenlerin okul öncesi dönemde başlayıp gelecekte çocuğun hayatının şekillenmesine temel oluşturan etkenler olmasıdır. Bu nitelikler iyi eğitildiğinde çocuğun özgüvenini, sosyalleşmesini, toplumun kültürüne ayak uydurarak kendini gerçekleştirmesini ve kişiliğinin temellerinin atılmasını ve gelişmesini sağlayacaktır.

Yapılan araştırmaların sonucunda öğrenmenin büyük çoğunluğunun çok erken yaşlarda başladığı ve hayat boyu devam ettiği ortaya koyulmuştur. Bunun için her çocuk doğduğu andan itibaren eğitim hakkına sahip olmalı ve okul öncesi eğitime gereken önem verilmelidir.

Okul öncesi eğitimin önemi. Bireyin zihni, karakteri ve tercihleri, bütün gelişimin temelini oluşturulduğu okul öncesi yıllardaki hızı kadar bir daha asla gelişmeyecek ve zihinsel sağlığımızın temelini yeniden oluşturmak için böyle bir fırsata bir daha sahip olamayacaktır.

Bloom (1995), araştırmalarında, on yedi yaşındayken ölçülen zekâ miktarının %50'sinin hamilelik ve dört yaş arasında, %30'unun dört-sekiz yaş aralığında, %20'lik kısmının ise sekiz-on yedi yaş düzeyi arasında geliştiğini belirtmektedir. Kısacası zihin gelişiminde yaşamın ilk dört yıllık dönemindeki gelişme, on üçüncü yıldaki gelişmeyle denk düşmektedir.

Bu açıklamalar ışığında, gelişimin doğumdan başlayıp yedi yaşına gelene kadar olan kısmında en yüksek hıza sahip olduğu belirtilebilir.

Okulöncesi eğitim, çevresi ile ilgilenen, merak eden, sorgulayan, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenen çocuğun özelliklerini bilme, geliştirme ve teşvik etme görevini üstlenmiştir. Bu nedenle okulöncesi eğitim zorunlu görülmektedir (Senemoğlu, 1994).

Okulöncesi dönemde rahat bir şekilde, çocuklara kazandırılacak doğru ve yanlış davranışlar, yetişkinlikte çocukların değiştirilemeyen kalıcı kişilik özelliklerini oluşturuyor (Oğuzkan ve Oral, 1993).

Toplumsal gelişim açısından bakıldığında, çocukların gelişim özelliklerine göre hazırlanan programlar aracılığıyla ile onların grup etkinliklerine katılmasında, çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurmasında ve sosyalleşmesinde, okul öncesi eğitimin önemli rolü büyüktür (Karip, 2015).

Erken çocukluk döneminde sağlıklı ve düzenli beslenme, aile ortamında olduğu gibi, okulda da çok önemlidir. Çocuklar okul öncesinde sağlıklı beslenmeyi öğrenip kendi öz bakımları ile baş ederek hayata hazırlanmaya çalışırlar (Senemoğlu, 2002).

Okul öncesi eğitim çocuğun cinsel kimliğini kazanmasında ve karakterinin oluşumunda önemli bir basamak olarak görülür. Çocuğun öz benlik kavramını geliştirmesine ve kendini

özerk olarak ifade etmesine olanak sağlayacak ortamlar hazırlanarak, çocukların özdenetimlerinin geliştirmesine ve kendilerine güvenen bağımsız bir kişilik oluşturmalarına imkân sağlamak gerekir (Ülgen ve Fidan, 1992).

Okul öncesi eğitimin zihinsel gelişime etkilerini inceleyen araştırmacılar, doğru planlanıp uygun etkinliklerle yönlendirilen ve zengin yaşantılarla dolu çevre uyarıcıları ile desteklenen eğitimin, çocukların zekâ bölümlerinde olumlu farklılıklar oluşturduğunu ve yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını belirtmişlerdir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

0-6 yaş döneminde çocukların dil gelişimi çok hızlı şekillenmektedir. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren okuma yazma becerilerinin gelişmesi, dil gelişimine uygun eğitimin verilmesine bağlıdır. Okul öncesi eğitim, çocukların çevresindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurmasına, duygu ve düşüncelerini çevresindekilere rahatlıkla ifade edebilmesine olanak sağlayarak dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Temiz, 2002). Bu sayede farklı sosyo ekonomik imkânlara sahip bütün çocuklar bu eğitimi alarak yetenekleri ve kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar ve yaşlıları ile yakın hazır bulunuşluk düzeyine gelerek ilkokula daha uyumlu başlarlar (Gürkan, 1981).

Okul öncesi eğitim döneminin bu kadar önemsenmesinin sebebi, bu dönemde çocuğa verilenler ve verilmeyenlerin onun geleceğini hayati derecede etkilemesidir.

Araştırmalar, okul öncesi dönemi olumlu bir şekilde geçiren çocukların beden, dil, zihin, sosyal, duygusal ve özbakım alanlardaki gelişimlerinin bu dönemi olumsuz geçiren diğer çocuklara göre daha ileride olduğunu göstermektedir (Oktay, 2000).

Oliver W. Holmes, “Çocuğun eğitime ne zaman başlanmalıdır?” sorusuna çocuk doğmadan yüz yıl önce diye cevap vermiştir. Bu yanıt okul öncesi eğitimin önemini gözler önüne sermektedir (Gürkan, 1982).

İyi planlanmış eğitim programları ve programa göre hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla verilen okul öncesi eğitimin, çocuğun kişiliğinin gelişimine katkı sağlayarak özdenetimini

güçlendirmesi sağlanabilir. Ama şu da bir gerçektir ki iyi bir programın başarısı büyük ölçüde onu uygulayacak öğretmene bağlıdır. Programa can verecek kişi öğretmendir. Bu dönemde öğretmen daha kritik bir öneme sahip olduğu için, çocuk için aynı anda hem aile, hem öğretmen, hem de örnek alınacak kişi olmak zorundadır. Öğretmenlik mesleğinin böyle bir misyon taşıması sebebiyle, bu bölümü seçerek mesleği icra etmek isteyen öğretmen adaylarının, mesleğe karşı duydukları içsel motivasyonlarının yüksek olması, meslekte başarılı olmalarında katkı sağlayacaktır.

Çocuk doğal ilgi ve merakıyla öğrendiği zaman, içsel güdülemesinin varlığından söz edilebilir. Çocuklara uygun eğitsel çevre düzenlemeleri yoluyla yeni fırsatlar sunulduğunda, çeşitli uyaranlarla zenginleştirilmiş kaynaklarla özerklikleri desteklendiğinde, içsel motivasyon kaynaklı öğrenme zemini hazırlanmış olur. Bu doğrultuda özgür seçimler yapabilen, kendi kararlarını kendi veren, kendi davranışlarını dışsal bir kontrol olmadan düzenleyebilen ve sorumluluğunu üstlenen çocukların yetişebilmesi için, özerkliği destekleyen, yeterlik ve aidiyet duygusunu geliştiren bir atmosferde çocukların okul öncesi eğitim dönemi geçirmeleri sağlanmalıdır.

Geçmişe bakıldığında, çok eski yıllarda bile çocuk gelişiminin önemsendiği tarihi kayıtlarda yer almaktadır. Bu kayıtlarda okul öncesi eğitimin geçmişten günümüze gelene kadar geçirdiği değişim gözler önüne sermektedir. Bir sonraki bölümde dünyada ve ülkemizde okul öncesi eğitimin bu gelişim sürecine yer verilecektir.

Okulöncesi eğitimin tarihi gelişimi.

Dünyada okul öncesi eğitimin tarihi gelişimi. Geçmişe bakıldığında Eflatun ve Aristo'nun eserlerinde milattan önce bile çocuk gelişimine önem verildiği görülmektedir (Kantarcıoğlu, 1961).

Platon'un beyanları eğitimin devlet okullarında çok erken bir dönemde deneyimli eğitimciler tarafından verilmesi yönündedir. Aristo çocuklara verilen erken yaş eğitiminin, 7

yaşına kadar olan kısmının ailesi ile birlikte yapılmamasını istemiştir. Platon ve Aristo'nun düşüncelerinin ortak paydası, çocuklara verilen eğitimin erken yaşta olması yönündedir. 16. Yüzyıla doğru gelindiğinde, batının küçük çocukların eğitimine olan bakış açılarının değişmeye başladığı dikkatleri çekmektedir. Martin Luther Almanya'da faaliyet veren okulların eğitim sistemini belli bir düzene oturtturmaya çalışarak öğretme işinde sürekliliği sağlamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 1997).

Comenius çocuğun bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun etkinliklerin düzenlenmesinde, çocukların ilgi ve gereksinimlerinin göz ardı edilmemesine, yaşam deneyimlerine etkinliklerde yer verilmesine ve eğitim planlamasının da buna yönelik hazırlanmasına önem vermiştir (Seyrek ve Sun, 1998).

John Locke ise küçük çocukların zihnini tamamıyla boş bir levhaya benzeterek, çocuğun oyun sayesinde veya çevresiyle etkileşime geçerek gerçek yaşama ait bilgiler kazanabileceğini öne sürmüştür. Jean Jacques Rousseau "Emile" adlı eserde çocuk eğitimi konusuna yer vermiştir. Jean Jacques Rousseau çocukların yetişkinlerinkinden çok hızlı, farklı ve kritik dönemlere ayrılmış bir gelişim özellikleri olduğunu belirtmiştir. Bu dönemlerin belirlenerek, her döneme ait eğitimin o dönemin şartlarına uygun etkililikte hazırlanmasının gerekliliğini ifade etmiştir (Oktay, 1999).

Johann Heinrich Pestalozzi kendi çocuğu üzerinde gözlemler yaparak kayıtlar tutmuş, bunlar çocuk gelişimi ile ilgili hazırlanan ilk bilimsel dokümanlar olarak geleceğe ışık tutmuştur. (Seyrek ve Sun, 1998). Pestalozzi'nin öğrencilerinden olan Froebel Almanya'nın ilk anaokulunu açarak bu okuluna "Çocuk Bahçesi" adını vermiştir. Oyunun çocuk gelişimine büyük katkısının olduğuna inanan Froebel bu inancını kendi hazırladığı eğitici oyuncaklar ve oyunlarla, kendi bestelediği şarkılarıyla diğer oyun çalışmalarıyla destekleyerek çocukların eğitimine katkıda bulunmuştur (Atuf, 1929).

Maria Montessori 1907 yılında “Çocuk Evi” adında bir yuva açmıştır. Maria Montessori, kendi geliştirdiği özel eğitici araçlarla burada çocuklara farklı bir eğitim vermiştir (Oktay, 1999). Çocuğunu bilişsel gelişimine odaklanan Piaget’e, göre bilginin kazanılmasında çocuk aktif role sahiptir. Piaget, bireyin bilişsel süreçlerini farklı çalıştırdığına dikkat çekerek, kişinin dünyayı algılamasını sağlayan bilişsel süreçlerin işleyişini açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 1997).

Dünyada okul öncesi gelişiminin geçmiş tarihine bakıldığında Maria Montessori dışında adı geçen araştırmacıların birçoğunun erkek olduğu ve bu işe gönül verdiklerini görmek okul öncesinin geleceği açısından insanı ümitlendiriyor

Gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerine incelendiğinde, bu çağdaki çocukların eğitiminde başarılı olmalarının dayanaklarından biri de okul öncesi yaşta bulunan çocukların eğitime verdikleri önem ve bu eğitim düzeyindeki okullaşma düzeyidir.

Görüldüğü gibi gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimin çıktılarının önemi kavranarak bir an önce hedeflenen okullaşma oranına ulaşılmaya ve nitelikli eğitim vermeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi eğitimden beklenen düzeyde fayda görebilmek için eğitim sistemlerini oluşan gelişmelere göre güncellemektedirler.

Bir sonraki bölümde okul öncesi eğitimin Türkiye’deki gelişimine bakarak, dünyada okul öncesi eğitim gelişimi ile bir karşılaştırma yapma imkânı bulabileceğiz.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihi gelişimi. Osmanlı da anaokullarının kuruluşu 1908’li yıllara rastlar. Resmi anaokulları ise Balkan Savaşları’ndan sonra açılmıştır. O dönemde eğitimde batı medeniyetinin etkisi görülmektedir. Batıdan çevrilen yayınlar ve Avrupa’ya gönderilen öğrenci ve eğitimcilerin yönlendirmesi ile birlikte eğitim sistemimiz yenilenmeye çalışılmıştır (Oktay, 1999).

Fatih Sultan Mehmet zamanında açılan “Sıbyan Mektepleri” okul öncesi eğitim kuruluşlarının ilk örnekleri sayılmaktadır. Osmanlı döneminde yabancılar ve azınlıklar için

anaokulların açıldığı resmi kayıtlarda görülmektedir. Batı örneklerinden hareketle Müslüman çocuklar için de anaokulları açılmaya başlanmış, öğretmen olarak Ermeni ve Yahudi öğretmenler atanmış ve okulun bütün işleri ile onlar ilgilenmiştir

Meşrutiyet yıllarında anaokullarında Pestalozzi, Frobel, ve Montessori gibi pedagogların eğitim yöntemleri uygulanmaya çalışılmıştır. Türk Eğitimcilerden, Kazım Nabi Duru, Macaristan’da bir okulu gezmiş ve döndüğünde Sıbyan Mektebi içinde bir çocuk bahçesi sınıfını açmış ve Frobel usulünü uygulamıştır (Akyüz, 2004). Nabi’nin oğlu Mehmet’e öğütler verdiği, “Hayriye” adlı mesnevisi bizde çocuklarla ilgili yazılmış ilk eserdir (Sever, 1996).

“1913’de “Geçici İlköğretim Kanunu” ile “Ana Mektepleri” ve “Sıbyan Sınıfları”, nın açılması ve ilköğretime bağlanması sağlanmıştır (Özgür, 1973). 1915 yılında “Ana Mektepleri Nizamnamesi” gereğince açılan “Ana Öğretmen Okulu ve Resmi Anaokulları” eğitime bazen ara verse de 1933 yılına kadar faaliyet gösterip, sonra tekrar kapatılmıştır (Yangın, 1991).

Cumhuriyet ilan edildiğinde anaokulu sayısı 80’e ulaşmıştır. Günümüz Türkiye’sine kadar okulöncesi eğitim Milli Eğitim Şuralarında görüşülmüş ve oluşan aksaklıkların giderilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1973 yıllarında çıkarılan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” bütün öğretim seviyelerinde bir bütün olarak incelenmiş ve okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilerek, amaç ve görevleri bu kanunla belirtilmiştir. 1992 yılında 3797 nolu kanunla Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Komisyon, 1993).

1993’teki XIV. Milli Eğitim Şurası’nın en önemli konusu tekrar okulöncesi eğitim olmuştur. Bu tarihten sonra da okulöncesi eğitimde hızlı bir gelişme olduğu bilinmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim sistemi, yeni yapılan gelişmelere rağmen, hem nicelik hem de nitelik açısından ihtiyacı karşılayacak düzeye gelememiştir (MEB. 2000).

Okul öncesi eğitimin çocuklara ve geleceğe olan getirileri düşünüldüğünde, bir an önce gerekli atılımlar yapılarak, Ülkemizde de gelişmiş ülkelerdeki okullaşma oranı seviyesine ulaşmak gerekmektedir. Ancak her ülkenin eğitim seviyesinin farklılığı da göz önünde

bulundurularak kendi kültürümüze göre eğitim sistemimizi oluşturmamız gerektiği unutulmamalıdır.

Türkiye küçük çocukların eğitimi düşünüldüğünde coğrafi açıdan birçok ülkeden daha şanslı sayılır. Çevresel ve fiziksel etmenler çocukların eğitimi açısından zengin uyarıcılarla dolu olup bunların etkili kullanılması ile eğitime birçok katkı yapılarak çocukların doğal yollardan kolaylıkla öğrenmesi sağlanabilir. Çocuklar yaparak yaşayarak öğrendikleri için de kalıcılık ve süreklilik sağlanabilir.

Okul öncesi öğretmen eğitimi ve Türkiye’de tarihsel gelişimi. Eğitimin yapı taşları olan öğretmenler ve yetiştirilmesi, Türk Eğitim Sisteminin en güncel konularından olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin başarıya ulaşabilmesi, öğretmenlerin nitelikleri ve yetenekleri ile bağdaşmaktadır. Bireyin kişiliğinin oluşmasında aileden sonra öğretmenler sorumludur. Çocukların aldıkları eğitimin niteliği bir toplumun geleceğini oluşturur. Çocuğun okul öncesi yıllarında karşılaşabileceği öğretmenlerin nitelikleri, onların kişiliğinin gelişmesini etkileyerek yaşantılarına yön verecektir. Bu nedenle okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin, kaliteli bir eğitimden geçmeleri son derece önemlidir. Ülkemizde okulöncesi öncesi eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilme süreci günümüze gelene kadar değişik aşamalardan geçerek bugünkü şeklini almıştır.

Osmanlı Devleti’nde okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme işi ilk kez 1913-14 öğretim yılında, İstanbul’da Darümuallimatı içinde bir ana muallime sınıfı açılıp, 23 kız öğrenci alımı ile başlayıp, 370 öğretmen mezun edilerek kapatılmıştır. 1917-18 yılında anaokulu öğretmeni yetiştiren ilk özel kurum Satı Bey tarafından, Yeni Mektep adında açılmış fakat kısa sürede kapanmıştır (Oktay, 2000).

1924 yılında çıkarılan 439 Sayılı Yasada, “öğretmenliğin devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim veren bir meslek olduğunun belirtilmesi, eğitime yapılan en önemli katkıdır. 1927-28 öğretim yılında okul öncesi öğretmeni yetiştirmek üzere Ankara’da ana muallim

mektebi açılmış ve İsviçre’de okul öncesi eğitim alan Vicdan Hanım bu okulun yöneticisi olmuş ve iki yıl sonra İstanbul’da kapatılmıştır. 1927-33 yıllarında anaokulu öğretmenliği eğitimi almak üzere Avrupa’ya öğrenci gönderilmiştir (Sağlam, 2013).

Ankara’da 1935 yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu adında bir yükseköğretim okulu açılarak okulöncesi eğitimi öğretmeni yetiştirmiş, bu öğretmenler anaokullarında öğretmenlik yapmıştır. 1951 yılında anaokulu öğretmeni yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı” hazırlanmıştır (Güven, 2010).

1960’lı yıllardan sonra toplumda kadının çalışma yaşamına daha çok girmesi, okul öncesi alan önemini hissettirmeye başlayarak, öğretmen yetiştirme konusu yeniden gündeme taşınmıştır. 1961 yılında 222 sayılı kanun ile okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi yeniden düzenlenmiştir. 1961-62 öğretim yılında yirmi ilkokul öğretmeni İtalya’ya Anaokulları Semineri’ne gönderilmiştir. 1963-64 öğretim yılında kız meslek liselerine Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümü eklenmiş ve formasyonla desteklenerek okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştirilmiştir. 1970-71 öğretim yılında ilk öğretmen okullarının programlarına Okul Öncesi Eğitimi dersi de eklenerek okulöncesi eğitim alanında öğretmenlik yapabilmeleri imkânı sağlanmıştır (Sağlam, 2013).

1739 sayılı kanunla okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme görevi, yükseköğretim kurumlarına devredilmiş. 1980-81 öğretim yılında, Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı eğitime başlamıştır. 1982 yılında Eğitim Fakülteleri kurulmuştur (Oktay, 1999).

1982 yılında yüksek öğretmen okullarının da yükseköğretim kurumları gibi üniversitelere bağlanması sonucu, okul öncesi öğretmeni yetiştirme işi, eğitim fakültelerinde daha fazla yer almaya başlamıştır.

1991-92 öğretim yılından itibaren anaokulu öğretmenliği Programı eğitim fakültesi bünyesinde ayrı bir bölüm adında yer almaya başlamış ve süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Eğitim

Fakültelerinin yeni yapılanması ile birlikte günümüzde okul öncesi eğitim, İlköğretim Bölümü'nün içinde yer alan bir ana bilim dalı olarak görevini sürdürmektedir (Güven, 2010).

Ülkemizde gün geçtikçe okulöncesi eğitimi öğretmenlerine daha fazla ihtiyaç duyulmuş, bunu karşılamak üzere kız meslek lisesinin çocuk gelişimi bölümü mezunları, usta öğretici veya yardımcı personel sıfatıyla çalışmaya başlamışlardır.

1998-99 öğretim yılında kontenjanlar artırılarak okul öncesi öğretmeni açığının kapatılması hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2000 yılında Anadolu Üniversitesi ile anlaşma yaparak dışarıdan dört yıllık lisans programı ile okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye başlamıştır. Bu programdaki öğrenciler aynı zamanda anaokullarında usta öğreticilik yapabileceklerdir (Sağlam, 2013).

2005 yılında da Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi ile ikinci bir anlaşma daha yaparak ön lisans mezunu olan ve halen okul öncesi kurumlarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükseltilmesini ve dört yıla çıkarılmasını amaçlanmıştır (Güven, 2010).

Öğretmen yetiştirme sistemimiz, tüm gelişmelere rağmen, istenilen seviyeye gelemese de, öğretmenlik mesleği en çok tercih edilen meslekler arasında olmaya devam etmektedir. Öğretmenlerin nitelikli bir eğitim verip meslekte verimli olabilmeleri için mesleği içsel motivasyonla seçmeli ve mesleğe karşı oluşan içsel motivasyon seviyelerini yüksek tutmaları ve bu mesleği severek yapmaları gerekmektedir.

Bir sonraki bölümde mesleklerin en önemlisi ve eğitim sisteminin temeli olan öğretmenlik mesleği hakkında bilgi verilip önemine değinilmiştir.

Okul öncesi eğitimi ve öğretmenlik mesleği. Her ülkenin eğitim sistemi farklı olmasına rağmen temel amacı nitelikli eğitim vermektir. Eğitim sistemlerinin en önemli ögesi ise öğretmenlerdir (Özden, 1999). Öğretmenler bireyin davranışlarında olumlu değişimler oluşturan kılavuz kişidir. Kısaca öğretmen, mimar gibi sanatını insan üzerinde inşa edip onları

geleceğe hazırlayan kişidir (Şahin, 2005). Bu nedenle mesleği bilgi öğretmek olan öğretmenlere tarih boyunca derin bir saygı beslenmektedir. Birçok değişik branşlardan oluşan öğretmenlik eğitimi günümüzde eğitim fakültelerinde verilmektedir. Eğitim fakültelerinin temel amacı mesleğini icra etmek üzere alan bilgisinde yeterlilik kazanmış, pedagojik anlamda yeterli ve genel kültür donanımına sahip öğretmenler yetiştirmektir (Türer, 2009).

Öğretmenlik mesleği, insani duyarlılıklar açısından değerli bir meslek olduğundan sırf ekonomik giderlerin karşılanması için yapılmaz, bunun yanında psiko sosyal gelişim ve doyum kazanmak içinde bu meslek icra edilmektedir. Öğretmenlik mesleğini sadece ekonomik tatmin sağlamak için yapmak verimliliği arttırmak için yeterli bir koşul değildir. Aynı zamanda mesleğe karşı içsel bir motivasyon duyup mesleği icra etmekten zevk almak gerekir.

Verilen eğitimin kalitesini, niteliğini ve değerini arttıran en önemli etken öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları içsel motivasyonlarıdır. Motivasyon bireyin mesleğine adapte olup, gayretle çalışmasında, mesleği zevkle sürdürerek iyi öğretmesinde önemli bir rol oynayarak, verilen eğitimin kalitesini artırmakta ve nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlamaktadır (Demirci, 2011).

İnsanlar yaşamlarının erken sayılabilecek bir döneminde meslek seçimi yapmak zorundadırlar. Meslek seçimi bireyin gelecek yaşamını şekillendireceği için, kendisine uygun, ilgisinin olduğu ve gerçekten yapabileceğine inandığı mesleği seçmesi beklenir. Öğretmenlik mesleğinin seçimi sadece kişinin kendisi için önem taşımaz, gelecek nesillerin eğitimine önemli katkılar sağlayacağından toplumsal bir öneme de sahiptir (Yeşilyaprak, 2006).

Öğretmen yetiştirme sistemimizde sık sık yapılan değişikliklere rağmen eksiklikler tamamıyla giderilemediği için, insanlar bir an önce ekonomik özgürlüklerine kavuşma önceliğini göz önünde bulundurup, en kısa sürede iş imkânı sağlayan meslekleri seçmeyi tercih etmektedirler. Ülkemizde ekonomik sebeplerden dolayı işe girme konusunda güçlükler yaşanmakta, bu güçlükler, bireylerin yükseköğretim tercihi yaparken etkisini göstermekte,

adaylar istedikleri bölüme yerleşemeyince açıkta kalmamak için başka bölümü tercih etmektedirler. Bu sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim programlarının puanlarında sürekli bir artış gözlenmekte ve mezunlar gün geçtikçe artmakta ve bu bölümü istemeden seçtikleri için işlerinde motivasyon sağlamakta güçlük çekmektedirler.

Eğitim kurumlarının istenilen kalitede hizmet verebilmesi için, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyon düzeylerini belli bir seviyede tutmaları gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği hem iç hem dış kaynaklardan beslenen bir meslek olduğu için hem dış hem de iç motivasyon ile yakından ilgilidir. Motivasyonun etkisi kişiye ve oluşan şartlara göre değişiklik gösterebilir. Ancak öğretmenlerden beklenen içsel motivasyonun etkisiyle öğretmenlik mesleğini sürdürmeleridir (Yazıcı, 2009).

İçsel motivasyon kişinin kendisi istediği için mesleğe karşı duyduğu çaba olarak tanımlanabilir. Kısaca bir işi sadece ilgisini çektiği, eğlenceli olduğu ya da işin üstesinden gelmenin verdiği hazdan dolayı yapmak olarak tanımlanabilir. Buna karşılık dışsal motivasyon da kişinin bir işi ödül almak ya da olumsuz tepkilerden kaçınmak istediği için gerçekleştirmek istemesidir (Myers 1996).

İçsel nedenler doğrudan işin kendisi yani öğretmenliğin doğrudan yapısı ile ilgili, toplumun geneli tarafından kabul gören nedenlerdir. Çocuklarla eğitim yönünden ilgilenme, birikimlerin aktarma gibi nedenler içsel seçim nedenleri, ücret, uygun çalışma saatleri, dışsal seçim nedenleri olarak gösterilebilir.

İçsel motivasyon öğretmen olmayı istemekle ilgilidir ve karardır. İçsel motivasyona sahip öğretmen işi sevmeye, eğlenceli ve zevkli bulmaya, öğrencilerin gelişimi ile motive olmaya, dışsal motivasyona sahip öğretmen ise ekonomik sorunları gidermeye, öğrencilerin ailelerine hoş görünmeye motive olan öğretmendir (Malmberg, 2006).

Öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı olmaları için içsel ve dışsal unsurlar düşünülerek motive edilmeleri gerekmektedir.

Çünkü Güney'e göre (2000), doğru zamanda, doğru amaçlar için, doğru yönde, yeterli seviyede motive olan insanlar işini daha zevkli yapmakta sonuçta hem kendisinin hem de aldığı eğitimin kalitesini yükseltmekte ve verimliliği artırmaktadır.

Herzberg'in geliştirdiği Çift Faktör Kuramı kapsamında yapılan çeşitli çalışmalar, içsel motivasyonla motive olan öğretmenlerin, dışsal motivasyonla motive olan öğretmenlere göre daha fazla başarılı oldukları gözlenmiştir (Balcı, 1992).

Öğrenciler yükseköğretim bölüm tercihlerini yaparken; aileler dışsal motivasyon kaynağı olarak onların üzerinde baskı kurabilirler. Eğitim ilerleyip üst sınıflara gelindiğinde dışsal motivasyon kaynağı önemini kaybedip bölüme olan ilgiyi azaltabilir. Oysa bölümü en başından içsel motivasyonla tercih eden öğrencilerde, bölüme karşı ilginin sürekliliği her zaman gözlemlenebilir (Yüksel, 2004).

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede önemli sorunların yaşandığı yapılan araştırma sonuçlarıyla birlikte ortaya konulmuştur(Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmen yetiştirme başarısının, büyük ölçüde eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının isteklilik, Öz yeterlilik ve içsel motivasyon düzeylerine bağlı olarak şekilleneceği belirtilerek, motivasyonun önemi bir kez daha ortaya koyulmuştur.

Önemi gün geçtikçe artan, bireyin içindeki içsel enerjiyi belirli hedeflere yönlendirerek davranış göstermesinde büyük etkisinin olduğu düşünülen motivasyon kavramı çeşitli yönleri ile araştırmalara konu olmuş ve eğitim sürecindeki etkisi ortaya koyulmuştur.

Motivasyon ve Tanımı

Geçmişten günümüze motivasyon, araştırmacılar ve düşünürler tarafından kapsamlı olarak araştırılmış bir konudur. Motivasyon (güdüleme) kelimesinin dilimizdeki karşılığını bulmak oldukça zordur.

Motivasyon İngilizcesi "motivation" olan "motive" kelimesinden hareketle türetilmiştir (Eren, 2000). Motivasyon, Latince Movere, "Motus" anlamına gelen "Hareket" kelimesinden

geliştirilmiştir. İnsanların belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere belirli bir yönde davranış göstermeleri motivasyon olarak tanımlanabilir. Öztürkçe karşılığı ise “güdüleme” anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) bunun yerine “isteklendirme” kelimesinin kullanılmasını önermiştir (Başaran, 2000).

Psikolojik bir olgu olan motivasyonun geniş alan kaplaması ve farklı açılardan ele alınması birçok tanımın yapılmasına sebep olmuştur. Aşağıda araştırmacıların farklı motivasyon tanımlarına yer verilmiştir.

Mithcell motivasyonu; kendi istek ve seçimlerimizden oluşan belirli bir davranışı gösterme düzeyi olarak tanımlar (Cowling, 1998). Cascio (1998) motivasyonu; kişisel ihtiyaçların giderilmesi isteğinden doğan bir güç olarak tanımlar. Luthans (1997) motivasyonu fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların farklı uyarımlar sonucu başlaması ile birlikte davranışı ve yönlendiriciyi aktif hale getiren süreç olarak tanımlamaktadır.

Öte yandan Koçel (2003) Motivasyonu “kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları” şeklinde tanımlamaktadır.

Robbins’in (1991) tanımı ise “Motivasyon, bireyin bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik çabasındaki yoğunluğunu, yönelimini ve ısrarını ifade eden bir süreç” şeklindedir.

Motivasyon, kişilerin içsel enerjilerinin belirlenmiş hedeflere yönlendirmesi için hareketlendirilmesi ve aktive edilmesidir (Düren, 2000).

Motivasyon bir uyaran sonucu oluşan ihtiyacı karşılamak için gerekli davranışları ortaya çıkaran bir kuvvettir (Koç, 2005).

Kuvvetin pozitif veya negatif olmasından dolayı bir görev farklılığı yoktur. Davranışı başlatmada etkisi olan bu kuvvet bizi rahatlatan bir olay da olabileceği gibi, bize hayal kırıklığı yaşatan bir olay da olabilir (Kim, 2005).

Organizmayı amaca yönelik davranışa iten iç güce güdü denir. Dürtü, açlık, susuzluk, cinsellik, ağrıdan kaçma gibi kalıtımla ilgili, biyolojik kökenli davranışlara yönelten güçtür.

İnsani özelliklerden olan başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de “ihtiyaç” adı verilir (Cüceloğlu, 1985). Motivasyon hareketi başlatan, hareketi devam ettiren ve hareketi olumlu yöne yönlendiren, üç güçlü temel özelliğe sahip bir kavramdır. Bu üç temel özellikten hareketle isteklendirme insanları belirli bir yönde (gaye ve amaca) harekete geçirebilmek için yapılan çabaların tümüdür (Bentley, 1999).

Herkesin zaman zaman tatmin edilememiş bir takım ihtiyaçları oluşabilir. Motivasyon kişinin ihtiyaçlarını belirleyerek uyarı sürecini başlatır. Bu ihtiyaçların uyarılması sonucunda güdüler ortaya çıkar ve kişileri davranışa yönlendirir. Gözlemlenen bu davranışın sonunda ihtiyacın karşılanmış beklenen sonuçtur (Koç, 2005).

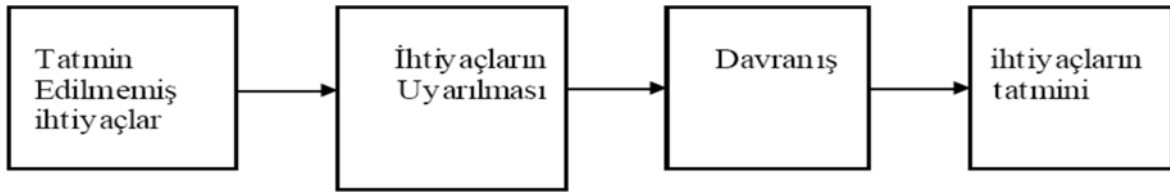
Yapılan tanımlar incelendiğinde, öncelikle ihtiyaçlara gönderme yapıldığı gözlemlenmekte, ardından da bu ihtiyacı karşılamaya yönelik birey davranışının, bir amaç için hizmet etmesi durumu göze çarpmaktadır. Motivasyon uyarı süreci şekil 1’de anlatılmaya çalışılmıştır.



Şekil 1. Motivasyon (Sağır, 2004)

Motivasyon süreci. Motivasyon süreci, bireyin bir güdü etkisiyle harekete geçmesi ve bir eylemede bulunarak davranış sergilemesi ile başlar. Motivasyon süreci ihtiyaç, uyarım, davranış ve doyum olmak üzere dört aşamadan oluşur (Richard, Porter ve Lyman, 1975). Bireylerin tatmin edilmemiş ihtiyacının doğması ve bunun oluşturduğu gerilim motivasyon sürecini başlatır.

Oluşan gerilim sonrası birey ihtiyaçlarını tatmin etme yolları geliştirir ve bunlardan bir tercihte bulunarak ihtiyacını tatmin etmeye çalışır. Birey ihtiyacını yeterli düzeyde tatmin ettiğini düşünürse motivasyon süreci son bulmuş olur ve ihtiyacın yerini başka ihtiyaçlar almaya başlar. Süreç bu şekilde bir döngü halinde devam eder (Richard, Porter ve Lyman, 1975). Şekil 2’de motivasyon sürecine yer verilmiştir.



Şekil 2. Motivasyon süreci (Richard, Porter ve Lyman, 1975).

Psikoloji ve yönetim alanında çalışma yapan birçok araştırmacı motivasyon konusunda çeşitli kuramlar geliştirmiş ve geçmişten günümüze bu kuramlar yaşamın her alanında uygulanmıştır.

İlk motivasyon teorisinin ortaya çıkışından günümüze kadar motivasyon konusunda birbirinden farklı çok çeşitli kuram ve modeller geliştirildiği görülmektedir. Aşağıda bu kuramlar açıklanmıştır.

Motivasyon kuramları. Psikoloji ve yönetim alanında çalışma yapan birçok araştırmacı motivasyon konusunda çeşitli teoriler geliştirmiş ve geçmişten günümüze bu teoriler yaşamın her alanında uygulanmıştır.

İlk motivasyon teorisinin 1900'lü yıllarda, Taylor ile anıldığı ve geçmişten günümüze motivasyon konusunda farklı modeller geliştirildiği görülmektedir. Motivasyon teorilerin bir kısmında, kişilerin ihtiyaçlarından oluşan doğal faktörlere ağırlık verilirken, bazılarında ise kişinin isteği dışında olan dışarıdan verilen faktörlere ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle motivasyon teorilerinin kapsam teorileri ve süreç teorileri olmak üzere iki boyut altında toplayabiliriz.

Kapsam kuramları. Kapsam kuramları, kişinin içinde doğal olarak bulunan ve kişiyi amacı yönünde peşine düştüğü ve davranışa yönlendirdiği içsel faktörlere önem vermektedir. Kapsam teorileri insanların sahip olduğu ihtiyaçları, dürtüleri ve bu dürtülerin öncelik sırasını araştırmaktadır. Kapsam teorileri kişileri nelerin motive ettiği konusuna açıklık getirmeye çalışır. Kapsam teorilerden en çok bilinen dört tanesi aşağıda sırasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Bu güne kadar ortaya konulmuş pek çok ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı vardır. Bunların arasında en akılda kalanı Abraham Maslow'un kuramıdır.

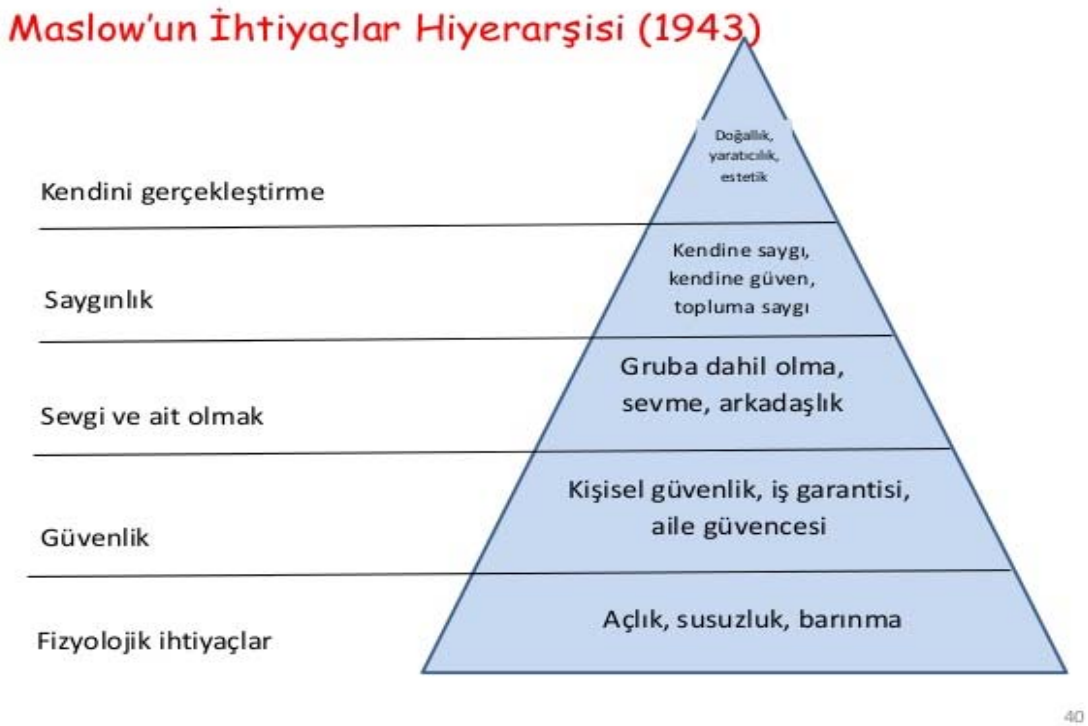
İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı 1940'larda Abraham Maslow tarafından oluşturulmuştur (Koçel, 2003). Maslow'un kuramında belirttiğine göre bireyin motive olmasının temelinde ihtiyaçlar ve onları gidermeye yönelik davranışlar yatmaktadır (Pekel, 2001).

Maslow'a göre kişi belirli bir hiyerarşik yapı izleyen ihtiyaçlara sahiptir (Dinçer ve Fidan, 1999).

Bu kurama göre, birey en alt düzeydeki bir gereksinimini belirli bir ölçüde karşılayamazsa, bir üst gereksinimi olan ihtiyacını karşılamaya yönelemez.

Maslow'un oluşturduğu kurama göre bütün insan ihtiyaçları en alt seviyeden en üst seviyeye doğru bir yükseliş hiyerarşisi içerisinde beş kademeli bir yapı içinde incelenebilir. Söz konusu kademelendirme şu şekildedir (Akat ve Budak 1994).

Kurama göre, ilk önce bireyin temel fizyolojik ihtiyaçları ortaya çıkacak, daha sonra üst basamaktaki ikincil ihtiyaçlar kendini gösterecektir. İlk sıradaki ihtiyaç ne zaman tatmin edilirse o zaman vücut dengesine kavuşacak ve bir üstteki ihtiyaç ortaya çıktığında, güdü kaynağı yön değiştirip yeni ihtiyaça yönelik motivasyonu oluşturacaktır. Bu şekilde insanın temel ihtiyaçlarının giderilmesi en üst basamağa ulaşıncaya dek devam edecektir (Koçel, 2007). Şekil 3'te Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı verilmiştir.



Şekil 3. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi (Koçel, 2003)

Temel fizyolojik ihtiyaçlar: İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramının en alt basamağında yer alan temel fizyolojik ihtiyaçlar motivasyon teorisinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Öncelikle bireyin temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması daha sonra diğer ihtiyaçlara geçilmesi önerilmektedir. Bunlar, insanın yaşamının sürekliliğini sağlayabilmesi için karşılaması gereken ve yaşam boyu çeşitli aralıklarla ortaya çıkan temel ve zorunlu ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, uyku, yeme, içme, hava, barınma, hayatta kalma, cinsellik vb. gibi fizyolojik temelli ihtiyaçlardır (Bingöl, 1997).

Alt grupta yer alan ihtiyaçlar karşılanmadan bir st grup ihtiyaçların doyurulmasına geçilmesi bir anlam ifade etmez. Örneğin zorunlu ihtiyaçlarını karşılayamayan bir okul öncesi ğretmen adayından başka öğrencilere burs vermesini veya kimsesiz ve yardıma muhtaç çocuklara mali destek olmasını beklemek abes olur.

Güvenlik ihtiyaçları: Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan kişiler kendilerini güvende sayabilecekleri ve korunabilecekleri bir sisteme ihtiyaç duyar.

Tüm canlılar için gerekli olan güvenlikli olma ihtiyacı organizmanın fizyolojik ihtiyaçlarının dengeye ulaşması ile başlar. Güvenlik ihtiyacı, insanın geleceğini garantiye alması, tehlikelerden korunması ve güvenlik konusunda endişe duymamasıdır (Eren, 2008).

Sosyal ihtiyaçlar: İnsan yaşayan bir varlık olduğu için etrafıyla sürekli etkileşim içinde olması doğaldır. Bir gruba ait olma, arkadaş grubuna kabul edilme, sevme ve dostluk gibi ihtiyaçlar sosyal ihtiyaçlar kabul edilir (Koçel, 2003).

z belirleme kuramından hareketle oluşturulan ilişkili olma ihtiyacı ile de yapısı örtüşmektedir. İlişkili olma ihtiyacı sosyal ihtiyaçta olduğu gibi içsel motivasyon kaynağı olarak kabul edilmektedir

Değer ve saygınlık (Kendini Gösterme) ihtiyacı: Bundan ncesi basamaklarda ihtiyaçlarını karşılayan kişi önemsediği sosyal grupta saygı görmek ve aynı zamanda kendisinin de önemsendiğini görmek isteyecektir. Gösterdiği başarı ve hizmet karşılığı başkalarınınca takdirle karşılanan ve saygı duyulan kişinin kendisine olan özgüveni artacak ve kendini gruba karşı daha yakın hissedecektir (Eren, 2008).

Kişinin çalıştığı yerde prestij sahibi olmak istemesi, başarılı, yeterli olması ve ilişkili olduğu sosyal grup tarafından benimsenmesi ve tanınması değer ve saygınlık ihtiyacına örnek olarak gösterilebilir.

Kendini tamamlama (Gerçekleştirme) ihtiyacı: Bu türdeki ihtiyaçlar, potansiyeli gerçekleştirme, kişisel tatmin, yaratıcılık, bilimsel buluşlar ve başarıdır. Bu hiyerarşik yapıya

göre, bireylerin ilk önce en alt düzeydeki ihtiyaçlarını gidermek için çaba sarf edeceği bu ihtiyaçların giderilmesi ile bir üst basamağa geçilebileceği düşünülmektedir (Dinçer ve Fidan, 1999).

Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını kendi arasında iki bölüme ayırmıştır. En alt basamaktan başlayarak, ilk sıradaki iki kategorideki ihtiyaçlar alt seviyedeki, sonraki üç kategoride belirtilen ihtiyaçlar ise üst seviyedeki ihtiyaçları ifade etmektedir (Pekel, 2001).

Maslow'un geliştirdiği bu ihtiyaçlar hiyerarşisi modeline göre herkesin aynı şekilde ve aynı şiddetle ve aynı seviyede bu ihtiyaçlar tarafından motive edildiğini söylemek doğru olmaz. Şunu da belirtmek gerekir ki bu ihtiyaçlar hiyerarşisi modelinde seviyeleri birbirinden kesin sınırlarla ayırmak mümkün değildir, ihtiyaçlar arasında birbirine yakın veya iç içe geçmiş pek çok ortak alan mevcuttur. Şekil 4'te Maslow'un insani ihtiyaçlar piramidi görülmektedir.



Şekil 4. Maslow'un insani ihtiyaçlar piramidi. (Koçel, 2003)

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı bazı eleştirilere rağmen, yaşamda ve iş hayatında en çok kullanılan ve kendinden söz ettiren motivasyon teorisi olmuştur.

Çift faktör kuramı. Frederick Herzberg'in 1960'larda geliştirdiği kurama göre, iki tür etmen bireyin motivasyonunu etkilemektedir. Bunlar çalışmanın sürekliliğini sağlayan içsel etmenler, diğeri ise hijyen etmenleri de diye bilinen dışsal etmenlerdir.

İşin içeriğiyle ilgili olan, içsel etmenler, otonomi, sorumluluk, kendini kanıtlama ve kendine saygı olarak sayılabilir. Dışsal etmenler ise işin fizyolojik, güvenlik ve fiziki çalışma şartları olan ücret, iş ortamı, şirket politikaları ve uygulamaları gibi daha alt düzey ihtiyaçları karşılayan tatminsizliği engelleyen etmenlerdir (Yüksel, 2000)

Herzberg'e göre, içsel motivasyon kişisel gelişimin bir sonucudur ve yoğun bir gelişim ihtiyacı üzerine kuruludur. Dışsal motivasyon ise dış etmenler üzerine kurulmuştur (Pekel, 2001).

Hijyen etmenler asgari seviyenin altına düştüğü zaman tatminsizlik doğar ve kişiyi motive etmek güçleşir (Dinçer ve Fidan, 1999).

Herzberg, çalışılan işte doyuma ulaşmanın en geçerli ve uygun yolunun başarılı olmak ve sorumluluk almak olduğunu belirterek, motivasyon için, içsel etkenler harekete geçirilmeli fakat dışsal etmenlerde tamamen devre dışı bırakılmamalıdır diye belirtmektedir (Akat ve Budak, 1994).

Herzberg'in Çift Faktör Kuramına göre içsel motivasyon faktörleri ile motive olan öğretmenler dışsal motivasyon faktörleri ile motive olan öğretmenlere göre daha fazla motive olacaktır.

İçsel faktörlerin önemini kavrayarak çalışan bireyler kendi kendilerini daha çabuk motive ederler ve yaptıkları işe karşı daha çok bağlı olurlar. Birey kendini gerçekleştirme düzeyine geldiğinde, içsel faktörler uyumlu, yapıcı davranışlara yol açacak belirlenen amacın gerçekleşmesi hızlanacaktır. Buradan da anlaşıldığı üzere içsel motive edici etmenler sağlanırsa motivasyon gerçekleşir.

Başarma ihtiyacı kuramı. McClelland, ihtiyaçların sonradan öğrenme ile kazanıldığını savunmuş ve bunları aşağıdaki gibi sınıflamıştır (Pekel, 2001).

İlişki (Bağlılık) kurma ihtiyacı: İnsan sosyal bir varlık olduğu için yaşamını yalnız başına sürdüremez, ihtiyaçlarını karşılayıp, yaşamını sürdürebilmesi için diğer kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunma, sıcak dostluklar kurma ve tasdiklenme ihtiyacı duyar (Pekel, 2001).

Öz belirleme kuramından hareketle oluşturulan ilişkili olma ihtiyacı, sosyal ihtiyaçta olduğu gibi içsel motivasyon kaynağı olarak kabul edilmektedir. Öz belirleme kuramı kapsamında ele alınan ilişkili olma ihtiyacı, McClelland'ın kuramındaki sosyalleşme ihtiyacı, Herzberg'in hijyen etmenler kapsamında ele aldığı kişiler arası ilişkiler ihtiyacı ve Maslow'un sevgi ve ait olma ihtiyacı ile Alderfer'in yakın ilişki ihtiyacı ile örtüşmektedir

Güçlü olma ihtiyacı: İnsanın çevresine egemen olma isteği güçlü olma ihtiyacının sonucudur (Eren, 2000).

Çevresine karşı güçlü olmak isteyen kişi güç ve otorite kaynaklarını genişletme davranışı gösterirler. Öz belirleme kuramına göre de insanın bir işi başarması için yeterliklerinin ve içsel motivasyonunun yüksek olması gerekir.

Bir işe başlarken insan kendini bu konuda yeterli hissetmiyorsa o konuya hakim olamaz kendini bu konuda güçsüz hisseder ve içsel motivasyon eksikliği hissederek davranış göstermede problem yaşayabilir.

Başarma ihtiyacı: Yüksek başarı standardına ulaşmak için, başarılması çok zor işler seçerek, karışık görevleri tamamlama ve diğerlerini geçme isteği olarak tanımlanabilir (Pekel, 2001).

Kişi başarma ihtiyacını karşılamak için, çok çalışma gerektiren güç hedefler seçip, bunları başarmak için gerekli yetenek ve bilgiyi elde ederek, içsel güdülerinin yönlendirmesi ile davranışı gösterecektir (Dinçer ve Fidan, 1999).

Alderfer'in erg kuramı. Clayton Alderfer'in, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi tasnifini basitleştirerek geliştirdiği motivasyon yaklaşımıdır. Bu kuramda da Maslow sınıflaması gibi bir ihtiyaç sıralaması esastır, farkı sıralama döngüsü ile ilgilidir. (Koçel, 2003).

Maslow'un hiyerarşı modelini çağımıza uyarlayan Alderfer ihtiyaçları üç ana gruba ayırmıştır (Efil, 2006).

Var olma (Existence) ihtiyaı: Fizyolojik ve Güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelir (Koçel, 2003).

İlişki kurma (Relatedness) ihtiyaı: Başkaları ile birlikte olma, sosyal ilişkilerde iletişim kurma ve ilişkide bulunma ihtiyaıdır (Koçel, 2003).

Gelişme (Growth) ihtiyaçları: Kişisel olarak kendisini geliştirme, yeteneklerini artırma ihtiyaıdır. Bu ihtiyaçlar İngilizce yazımlarının baş harflerinin alınmasıyla E.R.G, Türkçe yazılışlarının baş harflerinin alınmasıyla V.İ.G kuramı olarak belirtilmektedir (Koçel, 2003).

Tablo 1 de Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisi ile Alderfer'in Varolma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyacı Kuramının Karşılaştırması yapılarak iki kuramın arasındaki benzerlikler ve farklılıklar gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1

Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisi ile Alderfer'in Varolma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyacı Kuramının Karşılaştırması

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine İlişkin Basamaklar	Alderfer'in V.İ.G. Kuramına İlişkin Basamaklar
1.Fizyolojik ihtiyaçlar 2.Güvenlik ihtiyaçları	1. Varolma İhtiyacı
3.Sosyal İhtiyaç ihtiyaçlar 4.Saygınlık İhtiyaçları	2.İlişki Kurma İhtiyacı
5.Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	3. Geliştirme İhtiyacı

(Efil, 2006).

Maslow'un görüşünden farklı olarak Alderfer'in ihtiyaç grupları arasında kesin bir hiyerarşi sınırı ve sıra yoktur, birden fazla gereksinim aynı anda bireyi güdüleyebilir.

İnsanlar yaşamları boyunca her zaman en alt basamaktaki ihtiyaçlarından başlayarak üst basamaktaki ihtiyaçları kazanmaya doğru bir gelişim izlemez. Gereksinim grupları arasında ileri geri geçişler yaşanıp, zaman zaman ihtiyaçların yönü ve şiddeti değişebilir.

Alderfer'in kuramında diğer farklı bir yön de ihtiyaçların sürekli ve dönemsel olarak ayrılmasıdır ve aynı anda birden fazla ihtiyacın doğabilmesidir. Sürekli ihtiyaçlar bireyin davranışlarını sürekli motive eden gereksinimlerdir. Bunlar başarı ve sevilme gibi daha çok üst düzeyde gereksinimlerdir. Dönemsel gereksinimler ise belirli zamanlarda ortaya çıkan giderildiğinde motive etme etkisi azalan gereksinimlerdir. Örneğin acıkmak ve susamak gibi gereksinimler bunlardandır. Alderfer'e göre bazı ihtiyaçlar dönem dönem kendini gösterir bazıları da sürekli varlığını hissettirir (Pekel, 2001).

Sonuç olarak ifade edilirse kapsam kuramları, kişiyi amaca yönelik davranışa iten faktörleri anlamaya ağırlık vermektedir.

Davranışsal şartlanma taraftarları motivasyon kavramının sadece insanın içerisindeki faktörlerin incelenmesi ile anlaşılamayacağını, kişinin içerisinde bulunduğu dışsal etkenlerin ve özelliklerin de motivasyon kavramı üzerinde rol oynadığını ve incelemeye değer olduğunu öne sürerek süreç kuramlarına dikkat çekmişlerdir (Koçel, 2003).

Süreç kuramları. Süreç kuramları belirlenen bir amaca yönelik davranışı sergileyen kişinin, bu davranışı sürdürmesi veya sonlandırması nasıl sağlanır? sorusuna cevap bulmaya çalışır (Eroğlu, 2000). Süreç teorileri motivasyon sürecinin işleyiş şekliyle yani insanların hangi amaçlar için nasıl motive edildikleri ile ilgilenir.

Bu kuramların en başta gelenleri beklenti kuramları ve pekiştirme kuramlarıdır. Pekiştirme kuramlarının özelliği başarı ile kazanılan ödül arasındaki objektif ilişkiler üzerine

yoğunlaşması iken beklenti kuramları gözlemlenen ilişkiler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Koçel, 2003). Süreç kuramlarından en bilinen beş tanesini açıklamaya çalışacağız.

Şartlandırma ve pekiştirme kuramı. Skinner, bu kuramında, kişilerin yaptıkları iş sonrasında elde ettikleri sonuca göre, davranışı tekrar gösterip gösteremeyecekleri hususuna açıklama getirmektedir. Bu teoriye göre ödüller güçlendirici ve pekiştirici olarak kullanılarak davranışın sürekliliği sağlanmaya çalışılır (Pekel, 2001). Sonuçsal şartlandırmaya göre, davranışların karşılaştığı sonuçlara göre şartlandırıldığı varsayılır. Organizmanın gösterdiği davranışlarda sonuç önemlidir, sonucun türüne göre organizma aynı davranışı ya gösterecek ya da hiç yapmayacaktır (Koçel, 2005).

Örneğin bir öğretmen ders anlattıktan sonra öğrencilere soruları olup olmadığını sorsa ve bazı öğrenciler de soru sorsa ve öğretmende bu öğrencileri sınıf ortasında soruları yüzünden alay konusu yapsa, öğretmen tekrar sorulmasını istediğinde öğrenciler soru sormaya çekineceklerdir.

Bu teoriye göre olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırma sistemi gibi dört yöntem veya yolla davranış kazandırılır ve pekiştirme ile alışkanlık şekline getirilir. (Pekel, 2001).

Olumlu pekiştirme: Arzulanan davranışın sürekliliğini sağlamak için kişiye ödüller verilmesi ve işe özendirilmesidir. Bu pekiştiricilerin bir bölümü organizmaya biyolojik yönden gerekli olan yiyecek, içecek, su gibi şeyler, diğer bir bölümü ise sevgi, övgü, şefkat, para ve yükselme gibi sonradan kazanılmış şeylerdir (Eroğlu, 2000).

Bu ödüller içsel ve dışsal olarak değişebilmektedir. İçsel ödüller işi yapmaktan, eser oluşturmaktan, başarılı olmaktan zevk alma, mutluluk duyma ve çevresinde prestij sahibi olma olarak sıralanabilir. Dışsal ödüller ise yönetimce kişinin başarısına maddi ve manevi değerler biçilmesidir. Buna göre zam, prim, ikramiye, terfi gibi ödüller dışsal ödül olarak pekiştirici rol oynamaktadırlar.

Önemli olan bireyin kendi içinde duyduğu bu tatminini davranışı sürdürecektir şekilde devam ettirmesidir (Eren, 2000).

Olumsuz pekiştirme: İstenmeyen bir davranışın yapılmasını önlemek amacıyla alınan tedbirdir. Birey tarafından daha önce denenmiş ama yapılmaması istenen davranışı engellemek ve onu yapılması istenen davranışa yönlendirmek için başvurulan bir yoldur (Eren, 2000). Olumsuz pekiştirme ortadan kaldırıldığında tepkinin sıklığı artıyorsa olumsuz pekiştirme söz konusudur (Can, 1999).

Olumsuz pekiştirme normalde cezalandırma sayılmaz, çünkü cezalandırmanın olumlu davranış için yaratıcı etkisi azdır. Olumsuz pekiştirme yapılarak, istenmeyen bir sonucun önlenmesine çalışılırken bir yanda da yapılması istenilen davranışın doğmasına sebep olmaktadır (Eroğlu, 2000).

Örneğin sınavlarda kopya çekmeye çalışan bir öğretmen adayına ceza vermek yerine isim belirtmeksizin, yapılan hatanın ileride öğretmenlik hayatında oluşturacağı zararları açıklamak ve teşhir etmek yeterli olacaktır. Aleni olmayan bu utandırma sürecinde istenmeyen hareket yapılmayarak, olumlu davranış gösterilmeye başlanacaktır.

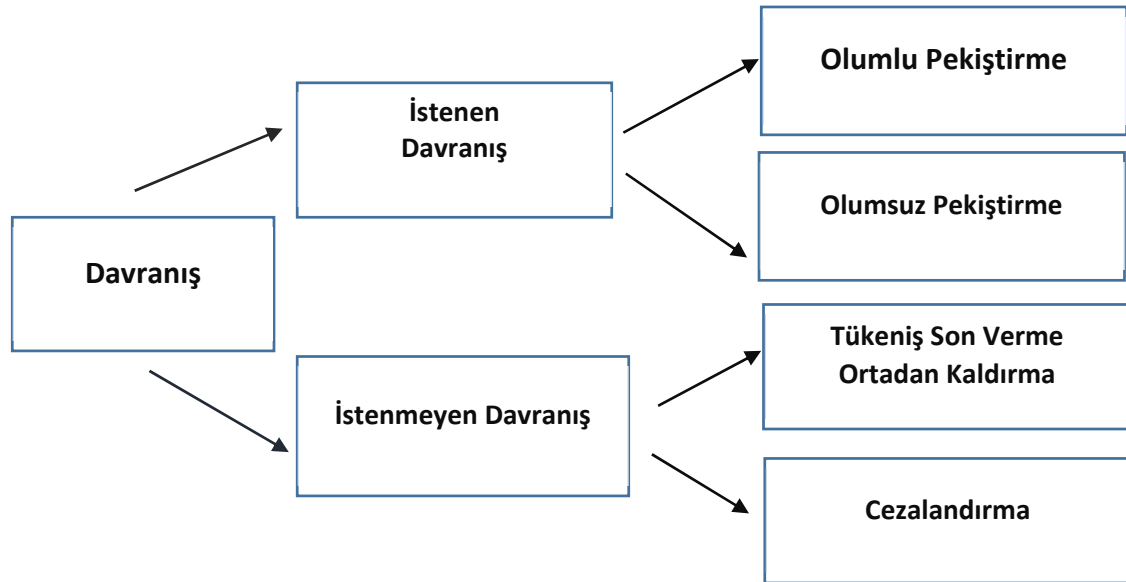
Ortadan kaldırma (Son Verme, Tükeniş): İstenmeyen bir davranışa son verilmesi ve ortaya çıkışını engelleme tedbirlerinden oluşan, ortadan kaldırma sürecinde, istenmeyen davranış tekrarlanmayacak ve pekişme süreci sonlandırılacaktır (Eren, 2000). İstenen davranışların tekrarlanması ve devam ettirilmesi davranışların pekiştirilmesine bağlıdır. Pekiştirme yapılmadığı zaman, yapılan davranış tekrarlanmayacaktır (Eroğlu, 2000).

Yapılan bir davranışı bir süre görmezlikten gelindiğinde kişi o davranışı devam ettirmekte pek fayda görmeyecektir (Can, 1999). Bunu yapmak için ceza verilmemelidir. Sadece çalışan aynı hareketi veya davranışı sürdürecektir olursa geleceğe ilişkin prim, zam ve terfi gibi beklentilerinin örgüt tarafından gerçekleştirilemeyeceğini idrak etmesi söz konusu olmalıdır (Eren, 2000).

Öğretmen adayları derse geç kaldıkları halde imza atıp devamsızlıklarını ortadan kaldıracabiliyorlarsa, devamsızlık olayına son veremeyiz. Derse geç kalmayı engellemek için, öğrencileri imza olanağından mahrum bırakırsak, istenmeyen davranışı önlemiş oluruz.

Cezalandırma: İstenmediği halde yapılan bir davranışı ortadan kaldırmak için kişiyi cezalandırmadır (Eren, 2000). Eğitimde ceza istenmeyen bir yol olup geçici etkileri gözlenirse de, davranış düzeltici etkisi görülmez (Can, 1999). Davranış değiştirmede cezalandırma ve ödüllendirme karşılaştırıldığında, ödüllendirmenin kişide daha olumlu etki bıraktığı tespit edilmiştir (Koçel, 2003). Ödüllendirilme içinde ödülü ve cezayı barındırır (Bakan, 2004).

Başarısından dolayı bir öğrenciyi yüksek notla ödüllendirirken, aynı başarıyı gösteremeyip düşük not alan öğrenciyi de ceza vermiş sayılırız. Sonuç olarak olumlu veya olumsuz pekiştirme çeşitleri yapılması istenen davranışları tekrar yapmaya yönelik pekiştirme iken, ortadan kaldırma ve cezalandırma istenilmeyen davranışları sonlandırmaya yönelik hareketlerdir (Eren, 2000). Şekil 5'te pekiştirme modeli görülmektedir.



Şekil 5. Pekiştirme modeli (Eroğlu, 2000).

Victor Vroom tarafından oluşturulan “Beklenti Kuramı” motivasyonu oluşturan ödüllerin yapılacak davranışı nasıl etkileyerek yönlendireceğini açıklamaya çalışmaktadır (Eren, 2000).

Teoriye göre kişinin sergilediği davranışının sonunda kendisine ödül olarak dönüş yapılması durumunda motive olacağı, bir ödül dönüşü yapılmaması durumunda ise, davranışı göstermeyeceği düşünülmektedir. Eğer birey yaptığı iş karşılığında beklediği getiriyi alamazsa davranışı tekrar göstermeyecektir.

Yapılan, bir iş sonucunda gösterilen çaba ve elde edilen yarar sonunda kazanılan değer, yapılan işin maliyetinden daha fazla ise, kişi yaptığı işe karşı gösterdiği çabasını artıracaktır (Eroğlu, 2000).

Birey göstereceği çabanın sonucunda takdir edilme ve ödüllendirme beklentisi içine girer. Eğer takdir ve ödüllendirme ilkeleri önceden belirlenmiş ise kişiler ne için çalıştıklarını önceden görüp motive olacaklardır (Arık, 1996).

Belirlenen iş için yapılan davranışın sonunda, verimlilik, kalite ve başarı gibi oluşan sonuçlar birinci derece sonuçlardır. Terfi, maaş artışı, gibi maddi ödüller ise ikinci derece sonuçlardır (Eroğlu, 2000).

Valens: Bireyin elde edeceği ödülü arzulama derecesini belirtir. Arzulama derecesi kişinin tecrübeleri ve öz benliğinden kaynaklandığı için kişilere göre farklılıklar gösterir. Bazı kişiler ödülü çok arzu ederek daha fazla çaba gösterecek, bazı kişiler ise verilen ödüle hiç değer vermeyerek, uğruna gayret sarf etmeyi gereksiz bulacaklardır (Keser, 2006).

Eğitim kurumunu düşündüğümüzde, okuduğu fakültede eğitimci olarak kalmak isteyen bir kişi için okuldaki akademik başarısının yüksek olmasına biçtiği değer, diğer kişilere göre daha çok önem taşımakta ve o yönde davranış göstermesi gerekmektedir.

Beklenti: Bekleyiş kişinin belirli bir gayret sonucunda gösterdiği davranışının belirli ödülle sonuçlanacağı olasılığını ifade eder (Taştan, 2005). Belirli bir gayret sarf etmekle belirli seviyede bir ödülü hak edebileceğine inanıyorsa, kişi daha fazla caba sarf eder (Koçel, 2003).

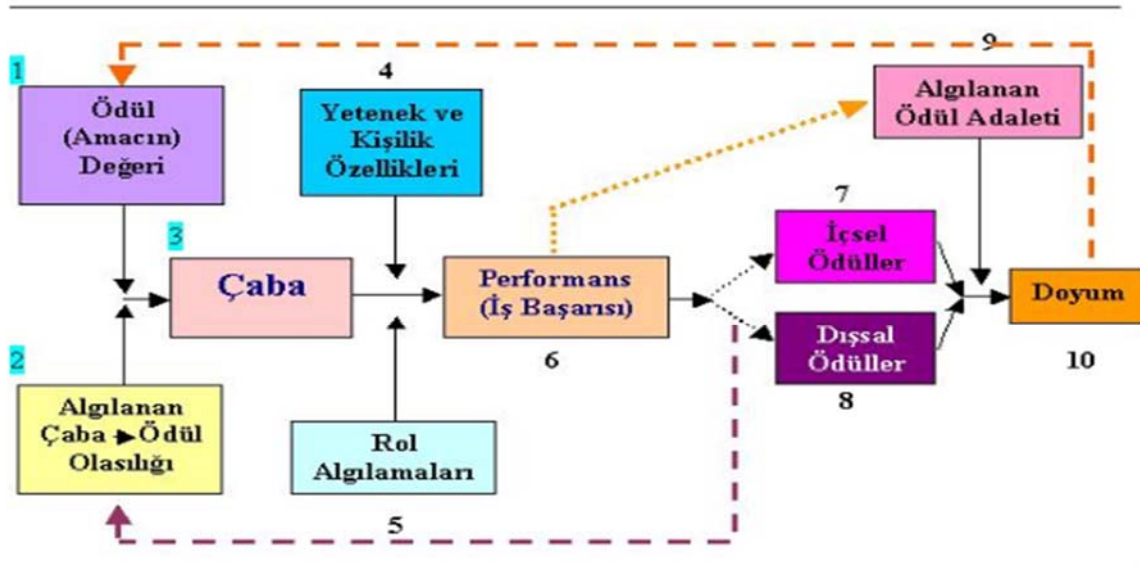
Araçsallık: Araçsallık birinci seviye sonuçların, ikinci seviye sonuçlara ulaştıracağı hususunda kişinin algıladığı subjektif olasılığı ortaya koymaktadır. Öğrencinin gösterdiği yüksek akademik başarı tek başına bir şey ifade etmez. Daha yüksek bir statüye ulaşmak, çevresi tarafından daha iyi tanınmak, geçimini daha iyi sağlayabilmek için akademik başarı öğrenci için bir araçtan ibarettir (Arık, 1996).

Porter-Lawler'in beklenti kuramı. Vroom 'un beklenti kuramının geliştirilmiş bir uzantısıdır. Kişinin ödülü isteme derecesi ve bekleyiş tarafından etkilenmesi Vroom modeli ile benzerlik göstermekte, ama ödüllendirme adaletine ilişkin farklılıklar gözükmemektedir (Koçel, 2003; Eren, 2008). Bunların birincisi birey yaptığı iş ve gösterdiği performans sonucu aldığı ödülü başkalarının aldığı ödül ile karşılaştırmakta ve başarısının uygun bir ödül ile değerlendirildiğine inandığı zaman doyuma ulaşmaktadır. İkincisi ise rol anlayışı ile ilgilidir. Görev tanımlarının, sınırlarının, yetki ve sorumlulukların net olduğu bir çalışma ortamında, rol çatışmaları olmadığı için motivasyona olumsuz etki yapmaz (Pekel, 2001). Lawler ve Porter'e göre kişi yüksek bir gayret gösterse de, gerekli bilgi ve yeteneğe sahip değilse başarı gösteremez. Örneğin teknik resim çizme bilgisinden yoksun olan bir kişi ne kadar caba gösterse de iyi bir proje çizemeyecektir.

Porter ve Lawler, kuramına göre motivasyon, performans ve tatmin üç ayrı değişkendir ve performansı sağlayan tatmin değil, tam aksine tatmine sebep olan performanstır (Koçel, 2003). Porter ve Lawler tatmini sağlamadaki diğer değişkenlerden olan içsel ve dışsal ödülleri birbirinden ayırmaktadırlar. İçsel ödülleri, yapılan iyi performans dolayısıyla kişinin kendi kendine verdiği ödüllerdir. Bu ödüller, başarı duygusunu ve Maslow'un üst düzey gereksinimlerini kapsamaktadır (Pekel, 2001).

Porter ve Lawler teorisine göre başarılması çok güç işlerde, kişi iyi bir iş başarmış olmanın hazzını duyuyorsa o kişi içsel motivasyonu sonucu ödüllendirilmiştir. Verilen bu içsel ödüller üst düzey gereksinimleri karşılamaya yöneliktir ve performansla güçlü ve direkt bağlantısı olduğu bilinmektedir. Dışsal ödüller alt seviye ihtiyaçları karşılamak üzere organizasyon tarafından verilir. Bu gruptaki ödül türleri ücret, statü, terfi ve iş güvenliği olarak sıralanabilir. Porter ve Lawler, dışsal olarak verilen ödüllerin gösterilen performansla zayıf bir bağlantısı olduğunu belirtmektedirler. İçsel ödüller organizma tarafından verilir dışsal ödüller ise organizasyon tarafından verilir (Eren, 2008).

Tatmin bir kişinin yaptığı iş sonrasında kendi yargısına göre almayı düşündüğü ödül seviyesini gösterir. Tatmin, yapılan iş karşılığında tahmin edilen ödül ile gerçekte alınan ödül arasındaki saptanan fark yoluyla ortaya çıkar. Eğer alınan ödül beklentilerden daha yüksek ise, o zaman “tatmin” durumu ortaya çıkacaktır. Aksi durumda ise tatminsizlik oluşacaktır (Koçel, 2003). Şekil 6’da Lawler Porter Modeline ayrıntılı olarak yer verilmiştir.



Kaynak: Porter vd., 2003: 15 içinde Porter ve Lawler, 1968: 165

Kaynak: www.e-motivasyon.net

Şekil 6. Lawler Porter modeli (Koçel, 2007)

Eşitlik kuramı. Bu teorinin temelinde çalışanların iş ortamında ve ilişkilerinde eşit muamele görmek istemeleri arzusu yatmaktadır. Kişinin başarısı veya tatmin olma seviyesi çalıştığı yerle ilgili algıladığı eşitlik veya eşitsizlik durumuna bağlıdır (Luthans, 1997). Kişi kendisiyle aynı çalışma şartlarına sahip kişileri karşılaştırarak, eşitlik veya eşitsizlik konusunda bir kanaate varır (Efil, 2006). İnsanlar sergiledikleri performans karşılığında kendilerine uygun görülen ödüllerde eşit davranıldığını bilirlerse motive olurlar (Peker, 2000).

Adams'ın teorisine göre organizasyonda uygulanmakta olan ödüllendirme sistemi herkese aynı adaleti sağlıyorsa kişiler aynı tempoda ya da daha yüksek performansla çalışacaklardır (Arık, 1996). Eşitlik teorisinde en önemli görev işverene düşmektedir. Ödül değerlendirmesi objektif olmalı eşit gayretlere yakın ödüller verilmelidir (Efil, 2006). Bu teorinin eksik tarafı ise ödüllendirme sisteminin subjektif olmamasıdır. Birisinin eşit algıladığı ödülü bir diğeri adil bulmayabilir (Eroğlu, 2000).

Amaç kuramı. Edwin Locke'nin amaç kuramına göre, amaçlar ulaşılmak istenen sonuçlardır. Davranışın asıl nedeni tercih edilen bilinçli amaç ve niyetlerdir. Her insan kendine özgü bir kısım amaçlar seçmekte ve seçtiği amaçlar, kişinin motivasyon düzeyini etkilemektedir. Erişilmesi çok zor ve başarılması yüksek seviyeli bir amaç seçen kişi, elde edilmesi basit amaçlar belirleyen diğer kişiye kıyasla daha yüksek başarı gösterecek ve uzun süre motivasyon sağlayacaktır (Koçel, 2003).

Bu kuram, insanların amaçları uğruna bilinçli bir şekilde eylemde bulunacağı savı üzerine odaklanmıştır.

Amaçlara ulaşıldığında ödüllendirilmenin yapılması, kişinin amacına ulaşmadaki çabalarının özendirilmesine ve pekiştirilmesine neden olacaktır (Serinkan, 2008).

Edwin Locke amaç belirleme sürecinde üç ana özelliğın olduğunu belirtmiş. Bunları amaçların güçlüğü, amaçların yoğunluğu ve amaçların açıklığı olarak sıralamıştır (Efil, 2006).

Amaçların açıklığı demek, sayısal olarak ölçülebilir olması, amaçların güçlüğü ise, amaca hangi düzeyde ulaşılacağı, son olarak da amaçların yoğunluğu ise, amacı ortaya koyma ve ona hangi yoldan ulaşılacağını belirleme olarak tanımlanabilir (Eren, 2000).

Motivasyon teorileri ve başlıca katkıları. Motivasyon ile ilgili geliştirilen teoriler açıklandıktan sonra, bu teorilerin motivasyon konusuna katkıları tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Motivasyon teorileri özet tablosu

TEORİ ADI ve SAHİBİ	ANA HATLAR - AĞIRLIK NOKTASI
İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow)	Bireyler belirli bir sıralama izleyen ihtiyaçlara sahiptir ve onları karşılayacak şekilde davranır.
Çift Faktör Teorisi (Herzberg)	İhtiyaçlar en temel motivasyon unsurlarıdır. Bazı faktörler motivasyon oluşturmaz fakat motivasyonun olabilmesi için gereklidir.
Başarma İhtiyacı Teorisi (McClelland)	Bir kişinin performansı yüksek ölçüde sahip olduğu başarma ihtiyacı ile izah edilebilir.
ERG Teorisi (Alderfer)	Kişiler bölüm bölüm gereksinimlerini karşılamak üzere çalışırlar.
Sonuçsal Şartlandırma Teorisi (Skinner)	Belirli ödül ve ceza düzenlemesi ile yapılması arzu edilen davranışlar kuvvetlendirilir, istenmeyen davranışlar zayıflatılabilir.
Bekleyiş Teorisi (Lawler Porter -Vroom)	Kişiler iş ile ilgili ödüle belirli bir değer biçer. Ayrıca sarf edecekleri çaba ile iş başarma ve ödülü alma konusunda belirli bekleyişlere sahiptirler.
Eşitlik Teorisi (Adams)	Kişiler kendi çabalarını ve başkalarının çabaları ile karşılaştırır.
Amaç Teorisi (Locke)	Sahip olunan amaçların, ulaşılabilirlik düzeyi ile kişilerin gösterdikleri performans ve motivasyon arasında ilişki vardır.

(Koçel, 2007).

Motivasyon yaklaşımları. Bireyler birçok özellikleri ile birbirine benzerken bazen de birbirinden çok farklı davranışlar gösterebilmektedirler. Motivasyon yaklaşımlarındaki çeşitlilik insanlar arasındaki farklılıklara açıklık getirmemizde bize yardımcı olmaktadır

(Ercan, 2003). “Motivasyonu açıklayan farklı yaklaşımların başlıcaları; Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, Hümanist (İnsancıl) Yaklaşım, Sosyal Öğrenme Yaklaşımı” dır (Erden, Akman, 1995).

Davranışçı yaklaşım. Davranışçı yaklaşımın görüşüne göre güdüler, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla öğrenilmektedir. Davranışçılara göre güdülenmenin etkili olması büyük ölçüde ödüllerin ve pekiştireçlerin etkililiğine bağlıdır (Ercan, 2003).

Bu kuramda öğrencilerin verilen görevleri tamamlayıp başarı sağlamaları verilen dışsal ödüllere ve pekiştireçlere bağlıdır (Karip, 2015). Öğrencileri ödül odaklı motivasyona yönlendirdiği için okullarda yaygın olarak kullanılmasına rağmen tartışmalara neden olmuş bir yaklaşımdır (Ercan, 2003).

Dışsal güdülemede öğrenci asıl amaçlarını unutup, dışsal ödüllerle yönlendirilen suni amaçlara bağımlı kalabilir. Bunun yanı sıra dışsal pekiştireçlerin uygunsuz kullanılması güdülemeyi zora sokarak öğrencinin başarısında olumsuz sonuç oluşturabilir (Selçuk, 2000).

Örneğin öğretmen öğrencilerine ödev verdiğinde, ödevlerini yapanların hepsine 100 puan verilip bir kıstas uygulamazsa, öğrenciler ödevi yapmanın 100 olmak için yeterli olacağı, mesajını alır, ödevin kalitesi ve içeriği için zaman harcamaz. Bu durum bazı öğrencilerin çalışma aşkını öldürüp içsel güdülenmeyi zora sokabilir.

Bilişsel yaklaşım. Bilişsel yaklaşımda, içsel pekiştireçler kullanılmakta, iç uyaranlar yolu ile motivasyon sağlanmaya çalışılmaktadır.

Örneğin bir öğrenci ders çalışırken, yeterli olma ve amaçlarını gerçekleştirme gibi içsel motivlerle hareket edip davranış gösteriyorsa, öğrencinin ders çalışırken açlığını veya uykusuzluğunu fark etmeden amacına ulaşmaya kadar çalışması beklenen normal bir durum olarak görülebilir (Selçuk, 2000).

Bilişsel yaklaşımda kendilerini ödüle götürecek davranışa değil de kendi kişisel amaçlarına götürecek davranışlar için motive olurlar. Davranışçı yaklaşımda öğretmene olan bağlılık bilişsel yaklaşımda yoktur. Öğrenciler kendi amaçlarını gerçekleştirirler.

Bilişsel yaklaşım kuramcılarının önemle üzerinde durdukları gereksinimlerinden biri çevreyi anlama ve bu konuda yeterli değildir. Bilişsel yaklaşıma göre insanlar çalışmaktan zevk aldıkları için ya da anlamak isteği için çalışırlar. Düzen ve dünya işlerini anama ve denge kurabilme ihtiyacından dolayı güdülenirler.

Örneğin; içsel motivasyona sahip öğrencinin bir problemi doğru olarak çözmesi ve hedefine ulaşması onun için büyük bir ödüldür. Bu sebeple sınıf içerisinde öğrencileri bir konuda motive edebilmek için onların bu konuda meraklarını uyandıracak onların meraklarını giderecek soru ve problemlere yer verilerek onlar harekete geçirilmelidir.

Ancak bütün öğrencilerin aynı düzeyde içsel güdülerini harekete geçirmesi zordur. Çünkü her öğrencinin beklentisi, amacı, değerleri ve ihtiyaçları birbirinden çok farklı olabilir (Erden ve Akman, 1995).

Bilişsel yaklaşım kuramcılarının geliştirdiği en kayda değer güdülenme kuramları neden bulma kuramı ve anlama ihtiyacı kuramıdır.

Neden bulma ihtiyacı: İnsanlar genelde başarı veya başarısızlıklarının sebeplerini bulmaya ve açıklamaya çalışırlar. Bireyin kendi başarı veya başarısızlığını açıklama biçimlerinin güdülenme sürecini nasıl etkilendiğini incelemektedir.

Weininger; öğrencinin kendi başarı ya da başarısızlık açıklama biçimlerini üçe ayırarak, güdülemeye olan etkilerini ortaya koymuştur. Bunlar, başarı veya başarısızlığın nedeninin kişinin dışında ya da kendisinde olması, sebebin durağan ya da değişken olması ve sorumluluğun kontrol edilememesi olarak sıralanabilir (Erden ve Akman, 1995).

Örneğin; bir öğrencinin, yapılan sınav sonucundan iyi not aldığında, çalışmamın sonucunu aldım diyerek başarısının nedenini kendi içsel motivasyonunda görmesi, kötü not

aldığında, öğretmen çalıştığım yeren sormadı diyerek başarısızlığının nedenini dış etkenlere bağlaması, başarı ve başarısızlıklarına sebep bulma çabası içinde olduklarını gösterir.

Anlama ihtiyacı: Bilişsel kuramcılar bireylerin anlama ve ön kestirimde bulunma seviyesiyle ilişkili ihtiyaçlar üzerine odaklanır. Bilişsel yaklaşım kuramına göre, bireyler dünyayı anlamaya, denge kurabilmeye ihtiyaç duyarlar. Belirledikleri hedefler yönelik yeterliklerini artırmak ve öğrenmek için de motive olurlar (Yüksel, 2004).

İnsancıl yaklaşım. İnsancıl yaklaşım bireyi temele alan ve bireyi değerli gören bir anlayışa atıfta bulunur. İnsan sergilediği davranışlardan ve oluşturacağı kimliğinden kendisi sorumludur.

İnsancıl yaklaşıma göre insanın temel güdüsü kendisini gerçekleştirme ihtiyacından doğar. Birey kendisinin kişiliğini güçlendirecek ve özalgısını kuvvetlendirecek bir takım yeteneklerle dünyaya gelir. Yetenekleri geliştirmesi için ona güvenmek ve kararlarında seçim hakkı tanımak gerekir. Abraham Maslow insancıl yaklaşım kuramcılarının en bilinenidir. Maslow'un bu kuramına göre bireylerin motive edilmelerinin temelinde ihtiyaçlar yatmaktadır (Karip, 2015).

Sosyal öğrenme yaklaşımı. Sosyal öğrenme yaklaşımı bilişsel ve davranışçı yaklaşımların özelliklerini birlikte alır ve yaklaşıma yeni boyutlar ekler. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre sadece dışsal ve içsel etkilerden güdülenmeyiz (Selçuk, 2000).

Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler yanında öz yeterlilik de öğrencilerin davranışlarını etkiler (Ercan, 2003).

Sosyal öğrenme yaklaşımı kuramcılarının göre motivasyon etkileyen üç temel etken vardır. Bunlardan birincisi bireyin amacına ulaşabilme beklentisi, ikincisi amacın birey için değeri ve üçüncüsü ise bireyin yaptığı işe yönelik duygusal tepkisidir (Erden ve Akman, 1995).

Birey yukarıda sıralanan ilk iki maddeye olumlu yanıtlar verirse Öz yeterlilik duygusu gelişmiş olarak varsayılır. Öz-yeterlilik insanların belirlenmiş bir işi başarma yeteneğine sahip olduğuna inanması ile ilgili olan algısıdır (Selçuk, 2000).

Sosyal öğrenme yaklaşımı kuramının ileri gelen isimlerinden biri olan Bandura'ya göre, kişiler geçmiş yaşantılarına bağlı olarak veya başka kişilerin yaşamalarını gözlemleyerek yapacağı işin gelecekteki sonuçlarını önceden tahmin etmeye çalışır ve beklenen sonuç olumlu ise ve yapılacak iş yarar sağlayacak ise yapacağı işe güdülenir (Erden ve Akman, 1995).

Davranışçı yaklaşıma göre davranışlar büyük bir çoğunlukta önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir.

Motivasyon yaklaşımları ışığında, kuramcıların motivasyona bakış açıları. Davranışçı yaklaşımçılar, içsel güdülerden hareketle motivasyonu açıklamaya çalışmışlar, fakat birincil seviyedeki içgüdülerin ayırımında ortak bir fikre ulaşamadıkları için birincil içgüdülerin neler olabileceği kanısına varamamışlardır (Westen 1996).

Davranışçı yaklaşım öncülerinden Mac Dougal onsekiz içgüdüden bahsetmiştir. Ancak onu izleyen psikologlar, daha fazla içgüdüden bahsetmişlerdir (Gleitman, 1995).

Hull biyolojik gereksinimlerden hareketle, yeni bir bakış açısı getirerek, uyaran tepki öncülerinin, koşullanmasını incelemiştir. Hull, davranışçı yaklaşımda olduğu gibi uyaran tepki sonuçları ile değil bunu doğuran sebeplerle, yani dürtüler ile ilgilenmiştir (Westen, 1996).

Skinner, Thorndike ve diğerleri, dürtüden başka davranış ve uyaran tepkimesinden doğan alışkanlık durumu ile motivasyonu açıklamaya çalışmıştır. Bu kuramcılar motivasyonun kaynağı olarak davranışların pekiştirilmesi ve onun alışkanlık haline gelmesi sürecini görmektedirler. Weine davranışçı yaklaşımı makine yaklaşım olarak adlandırmakta bunun sebebi olarak davranışçı yaklaşımın düşünme, dil, biyolojik olmayan dürtüler gibi faktörleri göz ardı ettiğini öne sürmektedir (Açıkgöz ve Ün, 1996).

İnsancıl bakış açısı olarak da adlandırılan gereksinim kuramcıları motivasyonu gereksinimlerle açıklamaya çalışmışlardır. Bu kuramcılar literatürde önemli bir yer tutarlar. İnsancıl bakış açısı kuramının öncüleri Murray ve Maslow olarak bilinmektedir. Bu kuramcılar kuramlarında bireyin gereksinimlerini önem derecelerine göre sınıflara ayırmışlardır (Erden ve Akman, 1995). Murray gereksinimleri kültürel deneyimlerle ilişkilendirerek yirmi farklı başlıkta sınıflamıştır (Açıkgöz ve Ün, 1996).

Maslow ise motivasyonu gereksinimlere dayalı olarak açıklamaya çalışarak, iki tür güdü alanı belirlemiştir. Bu güdüleri temel güdüler ve üst düzey gereksinimler olarak adlandırmış ve alt gereksinimleri sıralamıştır (Erden ve Akman, 1995).

Maslow sıralamasını yaptığı gereksinimler arasından, içsel motivasyonu da ilgilendiren, kendini gerçekleştirme gereksinimi üzerinde çok durmuş, bu gereksinimi bütün insanların ulaşması gerektiği bir hedef olarak görmüştür (Onaran, 1981).

Bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşımın aksine motivasyonu dış uyaranlardan çok içsel süreçlerle açıklamaya çalışmaktadır (Westen, 1996). Bilişsel yaklaşımın motivasyonu, değerler, inançlar, beklentiler ve amaçlara göre açıklayabileceklerini savunmuşlardır. Bu kuramlar beklenti-değer kuramı, başarı güdüsü kuramı, amaç kuramı ve nedensellik kuramı olarak sıralanabilir.

Beklenti-değer kuramında motivasyon bu iki faktörün birlikteliğinden meydana gelir. Bireyin davranışı ile ilgili beklentisini ortaya koyabilme olasılığı ile davranışa yüklenen değer toplamı motivasyonu belirleyecektir (Brophy, 1999).

Amaç kuramında bireyin verdiği kararın onun amacını oluşturduğunu ve motivasyonunda bireyin kendi verdiği amaçlarla açıklanabileceğini öne sürerler. İnsanları davranışa yönlendiren temel güdü ulaşmak istediği amaçlardır. Birey birden fazla amaç arasından seçim yapabilir. Seçim yaparken temel belirleyici başarı ihtiyacı olmaktadır. İçsel

güdüleyicilerin kullanılması için temel amacın tanımlanmasının yapılması ve bunun algılanır hale gelmesi gerekmektedir (Madden, 1997).

Mc Lenan tarafından başarı odaklı amaç teorisi, sosyal ve akademik amaçlar olarak ikiye ayrılmıştır. Akademik amaçlar kişiye özel olan tamamen öznel amaçlardır. Bireyin bilişsel kapasitesine yön vererek okul başarısını, akademik başarı yoluyla dolaylı olarak etkiler. Öğrencinin kendi kendine öğrenerek, konuyla ilgili yeterliliğini artırmasını ve kapasitesini yükseltmesini sağlar. Sosyal amaçlar ise benlikle ilgili amaçlar olup kişinin kendini zenginleştirdiği amaçlardır. Arkadaşlar arası statüyü ve başkalarına karşı durumunu belirler. Öğrenmeyle ilgili amaçları bilginin geçiş sürecinde okul başarısını artırır.

Amaç kuramı, bireyin sonucu önceden algılaması üzerine kurulduğunu ve üç aşamada amaca ulaşmanın gerçekleştiğini belirtilmektedir. İlk aşamada bireyin durumu algılaması ve yorumlaması, ikincisinde algıladıklarını değerlendirip yargı oluşturması, üçüncü aşamada ise bu yargılara göre bir amaç oluşturması beklenmektedir (Westen, 1996). Amaçlardaki belirginlik ve güçlük ile davranışın gerçekleşmesi arasında olumlu düzeyde ilişki görülmüştür. Locke yaptığı diğer araştırmada hem güç, hem de belirgin amaçların davranışın ortaya çıkmasını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Steers ve Porter'in yaptığı araştırmalarda bu sonucu destekler nitelikte, katılımın ve geri bildirim motivasyonu ve davranışı ortaya çıkarmada önemli bir etken olduğunu belirtmiştir (Onaran, 1981).

Öz yeterlik kuramına göre ise kişi, kendi durumundan veya kendisi ile aynı durumda olanlardan etkilenerek motive olabilir. Bazı araştırmalarda yüksek öz yeterlilik duygusuna sahip bireylerin başarı düzeylerinin de yüksek olduğu vurgulanarak, içsel faktörlerin motivasyona etkisi ortaya konulmuştur (Schunk, 1991).

Weiner tarafından oluşturulan yükleme (neden bulma) kuramında, durumların algılanma şekilleri ve nedenleri üzerine yoğunlaşmıştır. Yükleme kuramına göre bireyler başarı ve başarısızlıklarının sebeplerini, nedenlerle açıklamaya çalışırlar. Weiner, öğrencilerin

başarılı veya başarısız olma sebeplerini üç şekilde açıkladıklarını ortaya koymuştur. Bireyin başarı veya başarısızlığının nedenini ilk olarak kendi dışında ya da kendisinde araması, ikincisi nedenin durağan ya da değişken olması, üçüncü neden ise sorumluluğun kontrol edilip edilmemesidir (Weiner, 1992).

Davranışı oluşturmada ve yönlendirmede etkisi olduğu düşünülen motivasyonun öğrenmede önemli etkisinin olduğu ortak kabul gören bir görüş halini almasına karşın, öğrenmede oluşan bazı sorunların kaynağının da burada yatabileceği düşüncesi araştırmaları bu yöne kanalize etmiştir. Kaynağı ve etki derecesi ne olursa olsun tartışmalar sürerken motivasyonun eğitim sürecinde çok önemli olduğu başarı ve başarısızlığın önemli bir kısmının insanları davranışa yönlendiren motivasyonla doğru orantılı olduğu anlaşılmıştır.

Akademik motivasyon. Akademik motivasyon akademik işler için gerekli olan enerjinin ortaya çıkarılması ve akademik performansa yansıtılması olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu 2004).

Deci ve Ryan (2000) motivasyonla ilgili açıklamalarında, akademik motivasyondan da sıklıkla bahsetmektedirler. Akademik motivasyon, motivasyonel çıktılar üretip, öğrenciyi akademik başarıya ve performansa yönlendirdiği için eğitimde önemli kavramlardan görülmektedir.

Yapılan araştırmalara göre motivasyon kavramı daha geniş kapsamlı genel, çok yönlü, geniş bir bilişsel yapıya sahipken, akademik motivasyon ise daha dar, kendine özgü bir kavram olup yaratıcı düşünme becerileri ve öğrenme becerileri gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğitim faktörleri ile ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyon bilinçdışı bir özelliğe sahipken, bireyin doğal olarak amaçlarından haberdar olmadan kendiliğinden bir davranış göstermesi iken, akademik içsel motivasyonda ise daha sistematik ve planlı olup genellikle bireyin davranışlarının asıl nedenlerine sahip olması söz konusudur, yani birey sonucun vereceği hazzı daha önceden görüp hesaplayabilmektedir.

Eğitim s¼recinde akademik içsel motivasyon, belirli bir davranışı neyin uyardığına ve devam ettirdiğine g¼re anlaşılır (Ryan ve Connel, 1989).

Bu bağlamda bireyin gelişimini destekleyerek ¼đrenime faydalı olmak için, bireyin davranışlarına etkileyen fakt¼rler belirlenip, davranışların gerçek sebeplerini ortaya çıkarılarak onları nelerin motive ettiği hususunda bilgi sahibi olmak gereklidir.

G¼ney (2000), bireyleri motive etmek için onların kimi ¼zelliklerinin bilinmesi gerektiğini ve daha sonra da bu ¼zellikler ışığında motivasyonlarının aşama aşama arttırılması gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde motivasyon yaklaşımlarının temelini oluşturan ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında ¼đrencilerin akademik motivasyonunu arttırmak için onların bir kısım ¼zelliklerinin bilinmesinin gerektiğini vurgulanmıştır.

Akademik motivasyon aynı zamanda ¼đrencilerin akademik konularla ilgili g¼sterdikleri çabanın, ısrarın g¼c¼n¼ belirleyen ve ¼đrencinin başarısını etkileyen çok ¼nemsenen bir kavramdır. Akademik motivasyon kişinin okula devamlılığını sağlamasında, okulda ¼zerine d¼řen g¼revleri yapmasında ve performans sağlamasında ¼nemli bir fakt¼r olarak tanımlanabilir.

Akademik olarak g¼d¼lenmiř ¼đrenciler derslerini yapma, okula devam etme konusunda dikkat g¼sterip ¼zenli davranmaktadırlar. Akademik motivasyonu y¼ksek olan ¼đrenciler, okula devam konusunda içsel olarak motive olmuşlardır ve okulda başarı kazanma gibi hedefleri vardır. Akademik motivasyonu d¼ř¼k ¼đrenciler, okula gitme hususunda isteksiz olup devamsızlık problemleri yaşarlar, akademik performansları d¼ř¼k olduğu için başarı seviyeleri de d¼ř¼k olur ve okulu terk etme veya erteleme gibi sorunlar yaşayabilirler.

Akademik motivasyonu d¼ř¼k d¼zeyde olan ¼đrenciler içsel motivasyonla bir şey yapmayı istemedikleri için dışsal motive edicilere ihtiyaç duyabilirler, ama dışsal motivasyon kaynakları bu t¼r ¼đrencilerde işin devamlılığı konusunda s¼reklilik sağlayamayabilir (Clark ve Schroth, 2010).

İster bilişsel açıdan ister duyuşsal, isterse de psikomotor açısından olsun öğrenciler ancak kendi tercihleri sonucunda harekete geçerse, yani içsel bir etken güçle motive olursa, aktif katılım gerçekleşerek davranış oluşacak ve sonuçta öğrenmenin sürekliliği sağlanmış olacaktır (Rigby ve diğerleri, 1992).

İçsel motivasyona kaynaklık eden öz belirleme kuramıdır. Bu kuram Bundura'nın özerklik teorisinden hareketle Deci ve Ryan tarafından geliştirilmiştir. Öz belirleme kuramına kaynaklık etmesi sebebiyle, kuramcılarının da görüşlerinden hareketle, aşağıda özerklik kuramına ve tarihi gelişimine değinilecektir.

Özerklik

Özerkliğin tanımı. Özerklik, bireyin kendisini ilgilendiren konular üzerinde, kendi seçimlerini yapma serbestliği, özgür iradesiyle bir etkinliğe katılmak istemesi olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 2000). Başka bir ifade ile bireyin kararlarını dış etkilerden uzak kendi öz iradesiyle alması olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 1985).

Özerkliğin tarihi gelişimi. Bu bölümde farklı kuramcılarının özerklikle ilgili tanımlarından yola çıkarak, özerklikle ilgili tarihi gelişime yer verilmiştir.

Freud; özerkliği psikanalitik bir yaklaşımın sonucunda gelişen aileden kopma hali, Blos, bağımlılıktan kurtulma veya bireyleşme, Berndt, anne, baba veya arkadaşlarının baskılarına karşı direnç, Greenberger, kendilik yönetimi ve aynı zamanda karar vermede kendine güvenme olarak tanımlamıştır (Morsünbül, 2011).

Erikson özerkliği kavramlaştıran ilk kuramcı olarak, kuşku ve utanç duygusunun tersi olarak hissedilen durum olarak ifade edip, psikososyal gelişimin ikinci evresinin (1-3 yaşlar), temel gelişimsel görevi olarak tanımlar (Ryan ve Lynch, 1989).

Anna Freud'un özerkliğe bakışı, psikanalitik kurama dayanır. Psikanalitik kurama göre bireysel özerklik sağlıklı gelişmenin ön koşulu olarak kabul edilir, bunun ilk basamağının

başkalarından bağımsızlaşma olduğu ve öncelikle aile ilişkilerinde başlayabileceği öne sürülmektedir.

A. Freud'a göre ergenler zamanla ebeveynlerden uzaklaşarak aile bağlarından ve onların kontrolünden bağımsızlaşırlar ve ebeveynlerin boşluğunu doldurmak için dışarıda özdeşim kurabileceği insanlar ararlar (Özdemir, 2012).

Blos ise Freud'dan farklı olarak, özerkliği, ebeveynlerden ve onun kontrolünden bağımsızlaşmaya temel oluşturan bireyselleşme süreci olarak görür. Bu süreç çocuğun ebeveynlerden fiziksel yönlerden farklı olduğunu anlamasıyla birlikte başlayıp, kendisinin ve ebeveyninin ayrı ayrı bireyler olduğunu anlamasıyla son bulur (Özdemir ve Çok, 2011).

Murray'a göre özerk olan bireyler kendi kararlarını alırken, insanlardan ve çevreden etkilenmek istemezler, baskılardan ve çevrenin etkilerinden bağımsız olarak özgür yaşamak isterler (Morsünbül, 2011).

Farklı araştırmacılara göre de özerklik kendi davranışlarını yönetmek olarak tanımlarken aynı zamanda kişinin sosyal bağlamdan kopuk olamayacağını ve özerk eylemlerini başkaları veya aileleri ile olan destekleyici yakın sosyal ilişkilerle geliştirebileceğini ileri sürmektedir.

Özerk ilişkinin, aile arasındaki güçlü bağların, kontrol ve yönlendirme içermeyen ebeveyn tutumları ile desteklenebileceğini ileri sürmektedir (Ryan ve Lynch, 1989).

Bilişsel yaklaşımıcılara göre özerklik sosyal akıl yürütme ve çoklu geniş bakış açısı kazanma sürecini ifade eder (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Bandura'ya göre öz yeterlik kuramı, bireylerin beklemedikleri durumları yönetmedeki çaba ve eylemlerinin niteliklerine ilişkin yargıları ifade eder (Bandura, 1997).

Özerklik, kişilerin davranışlarında neyin başat olacağı, hedeflenen amaçlara ulaşmak için bireyin kendini ne kadar zorlayacağı ve başaramadıklarında bu süreçte ne kadar ısrarcı olacaklarını etkilemektedir.

Öz belirleme kuramına göre ise özerklik, bireyin kendi kendini yönetmesi veya davranışa neden olan güdünün ne oranda içselleştirildiği olarak tanımlanır. Başka bir ifade ile bireyin kararlarını dış etkilerden uzak kendi öz iradesiyle almasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Öz belirleme kuramı özerklik gelişimini içsel süreçlerle ilişkilendirerek benlik ve motivasyona vurgu yapar.

Ryan ve Deci özerkliği, bireyin kendi eylemlerini kendisinin başlatması ve düzenlemesi ve sonuçlarına katlanması olarak görmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Özerklik ve bağımsızlık ilk bakışta aynı gibi görünse de bağımsızlıktan farklılık göstermektedir. Özerklik kişinin kendi tercihlerine göre hareket ederken, kendini özgür ve istekli hissetmesi halidir. Özerk olan kişi davranışlarını ve hareketlerini kendisi seçer, yönetir davranışlarının kontrolü kendisinde olduğu için sonuçlarına da katlanır.

Özerklik kişilerin sorumluluğunu ve hesap verme yükümlülüğünü ortadan kaldırmaz, aksine insanlar kendi tercihlerine göre seçim yapma imkânına sahip oldukları için zaten sorumluluğu kendileri üstlenir. Yani kişi bir anlamda özerk olabilirken diğer yandan da etrafındaki insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilir.

Özerk kavramı; özgürlük, hürriyet, bağımsızlık, kendini yönetme, kendini düzenleme ve bireycilik gibi kavramla zaman zaman eş anlamlı gibi görülebilmektedir. Bu nedenle özerklik kavramının genel bir tanımı yapılması zorlaşmaktadır. Sonuç olarak yapılan araştırmalar özerkliğin çocukların ve yetişkinlerin akademik performansını etkilediğini göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Kişinin kendi davranışlarını yönetmesini destekleyen yaklaşımlar özerkliği ve gelişimini içsel süreçlerle ilgili görmektedir. Özerklik bakış açısını destekleyen kuramlara Bandura'nın öz yeterlik kuramını (Bandura, 1977) ve Deci ve Ryan'ın öz belirleme kuramını örnek olarak gösterebiliriz (Deci ve Ryan, 2000).

Bireylerin kendi kendine davranışlarını başlatmalarında ve seçim duygusunu yaşayıp düzenlenme yapmalarında öz belirleme kuramına atıfta bulunur. Buradan hareketle öz belirleme (Self-determination), kavramından bahsetmek insanların nasıl motive oldukları hususunda konuya açıklık getirecektir.

Öz Belirleme Kuramı

İster bilişsel açıdan ister duyuşsal, isterse de psikomotor açıdan olsun öğrenci ancak kendi tercihleri sonucunda harekete geçerse, yani içsel bir etken güçle motive olursa, aktif katılım gerçekleşecek davranış oluşacak ve sonuçta öğrenmenin sürekliliği sağlanmış olacaktır.

Bireylerin kendi seçtikleri hedeflere yönelik davranışlarını başlatmalarını ve düzenlemelerine öz belirleme kuramı kaynaklık eder. Öz belirleme kuramı insanların nasıl motive oldukları konusunda konumuza açıklık getirecektir.

Öz belirleme kuramı tanımı. Öz belirleme bireylerin kendi davranışlarını başlatmalarında ve düzenlenmelerinde kendi öz iradeleri ile seçim duygusunu yaşamalarıdır (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme, bireyin davranışlarını dış etmenlerden (toplum normlarından ve grup baskısından vb.) çok, kendi savunduğu kişisel inançlarıyla ve değer yargılarıyla oluşturması, kararlarını kendi kendine vermesi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Deci 'ye göre bireyler doğal bir içsel motivasyonla dünyaya gelmekte ve bu içsel motivasyonlarını, bilişsel yapılarını geliştirmek, çevreyi keşfetmek, meraklarını gidermek ve ilgilerini yönlendirmek üzere yönlendirmektedirler (Rigby ve diğerleri, 1992).

Motivasyonu öz belirleme kuramı, bireyin kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen doğal bir güç olarak ifade etmektedir.

Bireyin çok çeşitli alanlardaki başarılarının temelinde duygu, merak ve eylemleri vardır. Birey bu etkenlerin yönlendirmesiyle, davranışlarını doğuştan taşıdıkları içsel güdüleri ve kendi tercihi ile düzenlemektedir.

Öz belirleme kuramına göre birey karşılaştığı durum karşısında çevresinden etkilenecek durumu içselleştirir ve duruma göre davranışını düzenler. İçselleştirme sürecinin en üst aşamasında, davranışların önemli ve çok ilginç olması vardır, kuramın en alt kısmında ise dış kaynaklı etkenlerin zorlaması vardır (Deci ve Ryan 1985).

Okuduğu bölümü içsel motivasyonla tamamen kendi iradesi ile seçen bir öğrenci, yüksek bir öz-belirleme gösterirken, bölümü aile baskısı gibi dış etkenler yüzünden seçen rüyaya dalmış öğrencisi ise düşük bir öz-belirleme seviyesi göstermektedir.

Öz belirleme kuramıyla ilgili ilk çalışmaları 1970’li yıllarda Edward Deci başlatmıştır. Kuramın diğer temsilcisi ise Richard Ryan ’dır (Deci ve Ryan, 1985).

Bu kurama göre insanlar gelişmek için doğuştan bir eğilim taşırlar, bu eğilim kendiliğinden etkinleşemezken, içinde buldukları sosyal çevrenin özellikleri ve desteği de bireyin davranışlarının şekillenmesinde önemli ve sağlıklı görülmektedir (Deci ve ark. 1994).

Bireylerin içinde yaşadıkları ortamın özerkliği destekleyici özellikte olması onların ilgilerine göre seçim hakkını yaşamalarını ve bunun sonucunda psikolojik ihtiyaçlarını doyurmalarını sağlamaktadır (Williams, Frankel, Campbell ve Deci, 2000).

Geçmişte motivasyonla ilgili en önemli kavram “gereksinimdi”. 1960’larda bilişsel kuramlara doğru geçişle birlikte “gereksinimin” yerini “amaçlar” ifadesi almıştır. Buna göre hedeflenen şey tercih edilen ve peşine düşülen amaçların “içeriği” olacağına, amaçları seçme ve peşinde koşma “süreçleri” haline gelmiştir (Deci ve Ryan, 2000).

Özerk Benlik Yönetimi Kuramı, amaçlar veya sonuçların içyapısı ile bunların elde edilebileceği düzenleyici süreçleri ayırmıştır. Chirkov’a göre kuram, doğuştan var olan psikolojik gereksinimleri paylaştığını ifade etmektedir. Bu psikolojik gereksinimler özerklik (otonomy), yetkinlik (competence) ve sosyal ilişki (relatedness) olarak sıralanabilir (Chirkov ve arkadaşları, 2005).

Öz belirleme kuramında belirtilen temel psikolojik ihtiyaçlar. Guay, insanların her açıdan sağlıklı yaşanabilmesi ve psikolojik gelişimi için bu üç temel gereksinimin karşılanması gerektiğini vurgulamıştır (Chirkov ve arkadaşları, 2005).

Tablo 3'te öz belirleme kuramında belirtilen temel psikolojik ihtiyaçlar ve kuramda ne anlam ifade ettikleri kısaca açıklanmıştır. Ayrıntılara konuyla ilgili alt başlıklarda yer verilecektir.

Tablo 3

Öz belirleme kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar tablosu.

Öz-Belirleme Kuramına Göre Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Tanımları	
Psikolojik ihtiyaç	İhtiyacın Tanımı
Özerklik	Bireyi kendisini ilgilendiren konularla ilgili kendi seçimlerini yapma serbestliği, kişinin özgür iradesiyle bir faaliyete katılmak istemesi,
Yeterlik	Kişinin kendi yeteneklerini kullanma ve geliştirme becerisi
İlişkili olma	Etrafındaki diğer insanlarla birlikte olma ve sosyal yönden kendini faydalı hissetme,

(Krapp, 2005).

Özerklik. Deci ve Ryan özerkliği, "seçim kapasitesi" olarak tanımlamakta ve bu seçimlerin bireyin hareketlerinin ve davranışlarının belirleyicisi olduğunu savunmaktadır. Bir başka ifade ile bir kişi eylemlerini kendi isteği ile seçerek gerçekleştiriyor ve eylemlerini tamamen onaylıyor ise o kişi, öz belirleme kuramına göre özerk olarak kabul edilir (Ryan ve Deci, 2000).

Kurama göre özerk bireyler, kendi ilgileri, yetenekleri, değerleri ve istekleri doğrultusunda davranış gösterirler. Bu şekilde birey davranışları üzerinde inisiyatifi olduğunu hissetmekte ve kendi tercihleri ile başladıkları ve yönlendirdikleri davranışlarının savunucusu olmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Örneğin okul öncesi bölümde okumaya, bizzat öğrencinin kendinin karar vermesi ve bu konuda bir tercih yapması özerklikle örtüşür, ama ailesinin tercih ettiği ve istemediği bölümde okuması özerklikle örtüşmez.

Birey kendi tercihlerini yaparken de, kendi yeteneklerine ve ilgilerine en uygun tercihi yaparak “seçme hakkı” olduğunu da hissetmelidir. İşte, “kendinin, yeterliklerinin ve ilgilerinin farkında olmak” ve davranışlarında “seçme hakkının” olduğunu hissetmek özerk karar vermek olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Kurama göre, öz belirleme ihtiyacı, içsel motivasyona temel oluşturur. Öz belirlenmiş tercihler, içsel motivasyonu artırır. Kişi, ne zaman kendi davranışlarının nedeni olarak kendini bulursa, işte o zaman kendini içsel olarak güdülenmiş olarak düşünecektir.

Yeterlik. Yeterlik, gereksinimi, kişinin bir işi yapabilmesi ve çevresiyle başa çıkabilmesi ve etkileşime girmesi için kendini yeterli hissetmesi, gerekli güce, bilgiye ve beceriye sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Kowal ve Fortier, 1999).

Öz belirleme kuramının ifade ettiğine göre yeterlik, bireyin yaptığı işten zevk alarak, doyum sağlayarak ve haz duyarak yeteneklerini geliştirmesidir (Deci ve Ryan, 1985).

Yeterlik bireyin çevresiyle etkileşiminin, öğrenmelerinin ve sağladığı uyumun toplamıdır. Yeterlik duygusu yüksek bireyler kendini etkili hisseden, çevresinde söz sahibi olan ve amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşacaklarına inanan kişilerdir (Reis ve ark. 2000).

Yeterlik, kişinin içsel olarak tatminiyle yakından ilişkilidir, yeterliliğin artması kişinin öğrenmeye karşı olan eğilimini artırır, var olan yeteneğini geliştirmesini sağlar (Krapp, 2005).

White, yeterliği çevreyle olan etkileşimin, bir şeyleri keşfetmenin, öğrenmenin ve adaptasyonun birikmiş bir sonucu olarak tanımlar (Deci ve Ryan, 1985).

İnsanlar hedefledikleri işlerde özgür olduklarında kendi tercihlerini kendi yeteneklerine göre yaptıklarında yeteneklerinin kapasitesini zorlayabilirler.

1981'de Danner ve Lonky tarafından yapılan bir çalışma, çocuklar uğraşacakları bir etkinliği seçmek için özgür olduklarında çocukların, mevcut yeterlik seviyelerinin üstünde bir seçim yaptıklarını göstererek bu iddiaya destek vermiştir (Harter, 1978).

İlişkili olma ihtiyacı. Her insanın sosyal etkileşimde bulunmak için bir gruba dahil olmak istemesi, önemli bir psikolojik ihtiyaçtır, bu aidiyet duygusu öz belirleme kuramı içinde "ilişkili olma" ihtiyacı olarak adlandırılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

İlişkili olma, kişinin tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere duyduğu ihtiyaca atıfta bulunur (Deci, Ryan ve Williams, 1996).

İlişkili olma, başkaları ile yakın ilişkilerin önemli olduğu ve kişinin çevresindekileri benliğinin bir parçası olarak gördüğü bir güven durumunu ifade etmektedir (Markus ve Kitayama, 1991).

Öz belirleme kuramı kapsamında ele alınan ilişkili olma ihtiyacı, McClelland'ın kuramındaki sosyalleşme ihtiyacı, Herzberg'in hijyen etmenler kapsamında ele aldığı kişiler arası ilişkiler ihtiyacı ve Maslow'un sevgi ve ait olma ihtiyacı ile Alderfer'in yakın ilişki ihtiyacı ile örtüşmektedir (Rollinson ve Broafield, 2002).

Gelişimsel dönemlerine bakıldığında, ilişkili olma ihtiyacı, erken çocuklukta ana babayla kurulan yakın ilişkiyle, ikinci çocuklukta öğretmenler; ergenlik döneminde akranlar; genç yetişkinlik döneminde ise eş ve arkadaşlarla doyurulmaya çalışılır (Krapp, 1993).

İnsanlar kendi özgür seçimleriyle sosyal çevre içine girdiklerinde, seçimlerini destekleyecek ilgi ve içsel motivasyona sahip olma imkânları gelişir (Deci, 1992). Öz belirleme kuramına göre, insanlar çevreyi keşfetme ve çevresinin özelliklerini anlama noktasında doğuştan içsel güdülere sahiptirler, bu içsel güdülerle toplumsal değerleri içselleştirip ve bütünleştirilmesi sürecini yaşarlar (Ryan, 1993).

Kurama göre tüm davranışlar, kontrol edilir olmaktan, öz düzenlemeye yani özerkliğe doğru uzanan bir süreçte oluşur.

Öz belirleme Kuramı motivasyonu kendi içinde sınıflandırmakta ve ne zaman hangi güdülemenin sergileneceği konusu üzerinde durmaktadır. Bu amaçla kuram, içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdülemenin birbirinden ayrılması gerektiğini öngörmektedir.

Organizmik Bütünleşme Kuramı ve Motivasyon

İnsanların kişilik özelliklerinin birbirinden farklı olması, çevresel etkenlerin bireylere etkileşimi, geçmiş yaşantılar, benlik kavramı, fiziki çalışma ortamı ve diğer etmenler motivasyonu olumlu veya olumsuz şekilde etkilemektedir. Motivasyona etkisi olan bu faktörler içsel ve dışsal olarak iki gruba ayrılmaktadır (Duy, 2011).

Öz belirleme kuramından hareketle oluşan organizmik bütünleşme kuramı, dışsal motivasyonu, özerklik derecesine göre gruplara ayırmıştır. Bu kurama göre dışsal motivasyon algılanan özerklik desteğine göre en öz belirlenmişten (içsel motivasyon) en az öz belirlenmiş motivasyona (amotivasyon) doğru sıralanmaktadır. Deci ve Ryan (2012), dışsal motivasyonu aynı şekilde belirli seviyelere ayırarak özerklik durumuna göre sıralamıştır.

Bir öğrencinin ebeveynlerinin yaptırımlarından çekindiği için ev ödevini yapması, başka bir öğrencinin de ev ödevini yaptığında kendisine faydalı olacağını düşünmesi buna örnek olarak verilebilir. Birinci öğrenci yaptırımdan kaçtığı için ders çalışırken, ikincisi ise kendi özgür iradesi ile ders çalışarak yapılması gereken görevi tamamlamıştır. Her iki örnekte de dışsal motivasyon söz konusu olup, bireyin dış kontrol etkisine olan uyum süreci görülmüştür. İki örnekte aynı gibi görünse de farklı motivasyon seviyeleri ile örtüşmektedir. Şekil 2'deki taksonomide, öz belirleme sürecinden hareketle motivasyon ve düzenleme yer almaktadır

Motivasyon Tipi	Amotivasyon	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon
Düzenleme Stili	Düzenlemenin olmaması	Dışsal Düzenleme	İçe Alınmış Düzenleme	Belirlenmiş Düzenleme	Bütünleşmiş Düzenleme	İçsel Düzenleme
Davranışın Özelliği	Öz belirlenmemiş	Öz belirlenmiş				

Şekil 7. Özerklik derecesine göre değişen davranışsal düzenleme tipleri (Ryan ve Deci,2000).

İçsel dışsal motivasyon farkı. Motivasyon teorilerinin fazla sayıda olması, bilim adamlarınca sınıflandırılmalarına, ana gruplar altında toplanmalarına neden olmuştur. Bu sınıflandırmalardan bir tanesi de içsel ve dışsal motivasyon ayırımıdır.

Öz belirleme (self determination theory) kuramının merkezinde insanda doğuştan var olan “kendi yolunu kendi çizme” duygusu yatar. Deci ve Ryan (2008), yapılan davranışı, içsel ya da dışsal güdülenen bir davranış olmaktan çıkarıp kontrol edilen ya da özerk olan davranış niteliğine sokmuştur.

İçsel ve dışsal motivasyon ayırımının temelinde, bireyin kendisini içten gelen güdülerine dayalı olarak motive edebileceği bunun olmaması durumunda ise dışarıdan gelecek teşviklerle harekete geçebileceği iddiaları yatmaktadır (Deci 1980).

İnsan ihtiyaçlarından kaynaklanan içsel motivasyonda bireyin davranışlarının kontrolü kendinde olup, kendini motive ederken, dışsal motivasyonda ise bireyin motive olabilmesi için dıştan gelen bir çevresel etkiye veya pekiştireçlere ihtiyacı vardır. Buna göre ödül, ceza, sosyal

baskı ve sosyal etki gibi dış değişkenler dışsal motivasyon kaynakları iken, değer, ihtiyaç ve kişilik özellikleri gibi değişkenler ise içsel motivasyon kaynaklarıdır (Deci, 1975).

Motivasyonu yapılan iş ve bireysel açıdan ele almak gerekirse, içsel motivasyonu bireyin kendisine dayalı, dışsal motivasyonu da yapılan işin kendisine bağlı olarak görmek gerekmektedir (Can, 1999). İçsel ve dışsal motivasyonun arasındaki fark yapılan işlerin içeriği ile işin bağlamı arasında ki farklılığa benzer. Başarma, sorumluluk gibi etkenler çoğunlukla işin içeriği ile ilgili, ücret, terfi vb. unsurlar ise işin kendisi yani bağlamı ile ilişkilidir (Newstrom, W.J. ve Keith, D. 1993).

Bazı insanlar içsel bazıları ise dışsal motive edicilerin etkisinde kalıp harekete geçiyor diyebiliriz ama insanların ne zaman içsel ne zaman dışsal motive olacakları ayrımını yapmamız mümkün olmamaktadır.

Bireysel özelliklere veya insanın bulunduğu koşullara göre, içsel ya da dışsal motivasyon eğilimleri değişiyor mu? sorusu hemen akla gelmektedir. Bu konuda ABD’de ki kolej ve üniversitelerde okuyan 386 (199 erkek 187 kadın) atlet üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı kolej ve üniversitelerde okuyan atletlerin içsel motivasyon düzeylerinin cinsiyete, bursluluk durumlarına ve koçların davranışlarını algılama düzeylerine göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Araştırmanın sonucuna göre erkek atletlerin bayan atletlere kıyasla, burslu öğrencilerin burslu olmayan öğrencilere kıyasla daha fazla içsel motivasyon düzeyine sahip oldukları ve koçun davranışları ile içsel motivasyon arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Calp, 2013).

Benzer bir sonuca Deci ’de ulaşmıştır. Dışsal ödüllerin içsel motivasyonun üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışması sonucunda, dışsal ödüllerin çeşidine göre içsel motivasyon seviyesini artırdığını ya da azaltabileceği tespit edilmiştir. Dışsal ödül olarak güçlendirme veya pozitif geri besleme içsel motivasyon düzeyini artırırken, para bu değeri azaltmaktadır (Deci, 1971).

İçsel ve dışsal motivasyon sınıflandırması. İnsanlar yaşamları boyunca farklı eylemlerde bulunmaya güdülenebilirler. Sadece kendi çıkarları için öyle davranabilecekleri gibi, dışsal baskılara direnemedikleri için bazı eylemler gösterebilirler. Dolayısıyla “içten güdülenme” ile “dıştan zorlanma” arasındaki tezat eylemlerimizde karşımıza çıkabilir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz belirleme Kuramı güdülenmeyi kendi içinde sınıflandırmakta ve ne zaman hangi güdülemenin sergileneceği konusu üzerinde durmaktadır. Bu amaçla kuram, içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) motivasyon arasında ayırım yapılması gerektiğini öngörmektedir.

Buna göre bireyin bir eylemi yapmasındaki neden eylemin bizzat kendisinden hissedeceği haz ise içsel güdüleme, dışsal bir ödül veya pekiştirici ise dışsal güdüleme olarak ifade edilir. Bireyin davranışlarını düzene sokabileceği çeşitli yollar ve seçenekleri vardır ve bu seçenekler “özerk karar verme sürekli çizgisi” üzerinde oluşmakta ve içsel düzenlemeye dönüşebilmektedir (Ingledeu ve ark. 2004).

Dışsal bir motivasyonla başlayan davranışlar, içselleştirme ve bütünleşme yoluyla dönüşebilirler. Özerk Benlik Yönetimi Kuramı, bireyin kabul ettiği bazı dışsal zorlamaları “içsel düzenlemeler” yaparak, “içselleştirdiğini” ileri sürmektedir. İçselleştirme dış etkilerinden dolayı oluşan dışsal motivasyonla başlayan davranışın nedeninin içsel düzenlemeye dönüştüğünü ifade etmektedir (Schafer 1968).

Kuram, içselleştirme sürecinin içe yansıtma (introjection), özdeşleşme (identification) ve bütünleştirme (integration) yoluyla gerçekleştirilebileceğini ileri sürmektedir.

İçe yansıtma birey dışsal dayatmaları, suçluluktan kaçmak için benliğiyle uyumlu hale dönüştürmeye çalışır, davranışı kısmen de olsa özerk bir karara dayanır. Özdeşleşme daha güçlü özerk karar verme söz konusudur. Birey değer verdiği sonuçlara ulaşmak için davranışı gerçekleştirmekte ve davranış kendi benliğiyle örtüşmektedir. Bütünleştirmede ise birey hiçbir

baskıda kalmadan davranışı sergiler ve tamamen özerkleşmiş eylem ortaya çıkar (Ingledeu ve ark. 2004).

Dışsal motivasyonun içselleştirilmesi, davranış sergilemenin nedenleri olan dış etkenlerin artık kendimizce özümsemiş olmasını ifade etmektedir (Rigby ve diğerleri, 1992).

Öz düzenleme olsa bile davranış hala dışsal motivedir, davranışın nedeni bütünleştirildiğinden birey özgür irade ile davranışı sergilemeye devam edecektir (Ryan, 1993).

En yüksek düzeyde özerk karar verilmiş motivasyondan, en düşük düzeyde özerk karar verilmiş motivasyona doğru uzanan bir çizgi üzerinde üç ayrı motivasyon süreci tanımlanmıştır. Bunlar, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak sıralanabilir.

İçsel motivasyon. Bireyin kendi isteği ile yetenekleri doğrultusunda, haz veya doyum elde etmek üzere, bir davranışta bulunup harekete geçmesi, içsel motivasyon olarak tarif edilir (Deci, 1975).

Kişi içsel motivasyonda, kendi yeteneklerini ve ilgilerini ortaya koyma fırsatı bulur (Petri ve Govern, 2004).

Eğer bir okul öncesi öğretmeni, çocukları, öğretmenlik mesleğini ve öğretmeyi sevdiği için bu mesleği yapıyorsa içsel motivasyona sahiptir. Bir sonucun karşılığında alınmayan, yapılan görevin içinde doğal olarak var olan ödülünden dolayı bir iş veya görev yapıyorsa, buna içsel motivasyon denir. İçsel motivasyon işin içeriğinden kaynaklanır ve tamamen işin doğası ile ilgilenir.

Öz belirleme kuramına göre, ilgi, başarı, zevk, heyecan, eğlence ve mutluluk getirdiği için bazı davranışları veya faaliyetleri sergileyen insanlar içsel motive olmuş kişilerdir (Rigby ve diğerleri, 1992).

İçsel motive olan insanların davranışları öz belirlemenin prototipini (modelini) ifade etmektedir. İçsel motive olmuş insanlar kendilerini çevreden ve dış etkenlerden bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini ifade ettiğini düşünmektedirler. Deci ve Ryan insanları

doğuştan harekete geçiren güçlerin içsel motivasyonu oluşturduğunu düşünmektedirler. İçsel motivasyon sağlamış bireylerin davranışlarını ve öğrenmeye karşı duyulan merak, başarmanın insana verdiği haz gibi içsel etkenler yönlendirmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

İçsel motivasyon çeşitleri

Vallerand ve arkadaşları içsel motivasyonu bilmeye, başarmaya ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olarak üç başlık altında toplamıştır (Deci, Ryan ve Williams, 1996).

Bilmeye yönelik içsel motivasyon (intrinsic motivation to know)

Bir kişi bir faaliyeti, bilmediği şeyleri öğrenme, yeni şeyler keşfetme ve anlamaktan kaynaklanan hoşnutluk ve tatminden dolayı yapıyor ve davranışını bu yönde devam ettiriyorsa bilmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir (Deci ve Ryan, 2012).

Örneğin, okul öncesi öğretmen adayının çocuk gelişimi dersinden sonra o konuyu desteklemek veya yeni bilgiler edinmek için konu ile ilgili farklı bir kitap incelemesi bilmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Başarmaya yönelik içsel motivasyon (intrinsic motivation to accomplish)

Bir kişi yeni bir iş başarmak ve yeni bir şeyler ortaya çıkarmanın verdiği zevk için harekete geçip davranış gösteriyorsa başarmaya yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir (Calp, 2013).

Örneğin, bazı öğrenciler sınavlarında başarılı olmaktan veya yüksek not almaktan büyük haz duyup mutlu olurlar ve derslerine daha sıkı çalışarak en yüksek notu almaya çalışırlar. Yani başarıya içsel motivasyonu yüksek olan kişi, bir aktiviteye, kendini aşmayı denemek, üretmek ya da bir şeylerin üstesinden gelmekten kaynaklanan hoşnutluk ve tatmini yaşamak için başlar ve davranışlarını o yönde devam ettirir.

Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (Intrinsic motivation to experience stimulation)

Bir kişinin bir işi, sadece o işi yapmaktan zevk aldığı için devam ettirmesidir. Bir üniversite öğrencinin üniversitede derslere katılmayı sevmediği halde, üniversitede yapılan tartışmalara katılmaktan, üniversite ortamında olmaktan veya arkadaşları ile zaman geçirmekten aldığı zevk için okula gitmesi uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyona örnek gösterilebilir.

Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon büyüleyici coşkulu duygulardan dolayı bir aktiviteyi yapmaya vurgu yapar (Deci ve Ryan, 2012)

İçsel motivasyonun ortaya çıkışı ile ilgili tarihi arka plan

1890'larda deneysel psikolojinin ilk öncülerinden olan William James, motivasyonun yönü konusunu gündeme taşıyarak, ilginin insanı yönlendirmede önemli rolü olduğunu ortaya koymuştur. Ona göre bir kişinin başka bir kişinin ilgilerini takip edebilmesi için aynı zamanda içsel olarak motive olması gerekmektedir (Calp, 2013).

İçsel motivasyon teorisine göre faaliyet dışsal motivelerle başlasa bile ancak, kişi içsel olarak istekli olduğunda süreklilik sağlanabilecektir. Dışsal bir güdü ile başlayan bir eylem, kişinin kendi isteği ile harekete geçirilirse özgürce yapılabilir ve devamlılık sağlanabilir (Calp, 2013).

İnsanlar yaptıkları bir faaliyete dışsal bir motivasyonla başlasa bile devamı için içsel motivasyonun zorunluluğuna vurgu yapılmış ve bu bakış türüne fonksiyonel özerklik (functional autonomy) adını vermiştir (Deci ve Ryan, 1985).

1943'te Hull, güdü kuramıyla (drive theory) anılmaya başlamıştır. Hull'e göre davranışların tümü, açlık, susuzluk, cinsellik ve acıdan kaçınma gibi dört temel güdü üzerine inşa edilir. Bu güdüler şiddetine göre davranışı harekete geçirir. Böylece uyarıcı tepki bağlantısı güçlenir. Organizma, biyolojik açıdan dengeyi sağlamak için çaba gösterir (Weiner, 1992).

White, göre , "keşfetmek" bir güdü olarak kabul ediliyorsa, açlık, susuzluk ve cinsellik gibi yerleşik güdülerinde aynı fonksiyonel özelliklere sahip olmasından dolayı güdü olarak

kabul edilmesi gerekmektedir. White, keşfedici (araştırmacı) güdünün bu tanıma uymadığını araştırmalarında ortaya çıkarmıştır. Örneğin hayvanlar, keşfedici güdü diye tanımlanan şeyi azaltmaktan daha çok artıracak davranış özellikleri göstermektedirler (White, 1959'dan aktaran Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

White, bunu desteklemek için Montgomery'nin (1954) yaptığı çalışmayı kullanmıştır. Eğer keşfedici güdü yeni uyaranlar tarafından harekete geçirilirse, Montgomery ve diğerlerinin ileri sürdüğü gibi hayvan yeni uyaranlardan sakınmalıdır. Çünkü yeni uyaranın güdüyü azaltmaktan daha çok şiddetin artırması beklenir. Oysa tersi doğrudur, sebebi ise hayvanlar keşfedici güdüyü artıran, uyarıcının peşindedirler. O halde canlıların güdülerini sadece gidermeye çalıştığını belirten güdü kuramının temel hipotezi kabul görmez (White, 1959'dan aktaran Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Dışsal motivasyon. Dışsal motivasyon bir aracı etkene bağlı olan, teşvik ya da dış ödüller almamıza yardımcı olan davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsar (Plotnik, 2007).

Dışsal motivasyonda davranışın sebebi olarak dışsal ödüllere erişmek ya da verilecek cezadan kaçmak gösterilir. Dışsal motive olan bireyler vaat edilen bir ödülü almak, işi yapamadığında suçluluk hissine kapılmamak, ya da bir onay almak için davranışı gerçekleştirmeye çalışırlar (Calp, 2013).

Örneğin bazı öğrenciler istemeseler bile aileleri kursa gönderdikleri için veya okulu bitirdiklerinde bir ödül alacakları için öğrenmeye istekli olurlar ve okullarına istemeseler de devam etmek zorunda kalırlar.

Deci ve Ryan (1985) dışsal motivasyonu özerklik derecesine göre kendi içinde iki bölüme ayırmışlardır. Bunlar özerk karar verilmiş ve özerk karar verilmemiş dışsal motivasyon olarak adlandırılmıştır. Kişinin gösterdiği davranışa kendi bağımsız tercihiyle devam etmesi özerk karar verilmiş dışsal motivasyona işaret eder. Kişinin davranışlarının dışsal faktörlerce

kontrol edilmesi, yapmazsa suçluluk duyacağını düşünüp, eylemde bulunması özerk karar verilmemiş dışsal motivasyonla örtüşür.

Öz belirleme kuramına göre içselleştirmenin tamamlanıp tamamlanmamasına göre dört farklı dışsal motivasyon türü vardır. Aşağıda verilen tabloda da dört tür dış motivasyon düzenlemesi görülmektedir. Bu düzenleme kısmi kontrolü sağlanmış davranıştan, kısmi bir öz düzenleme şeklinde doğru, bir süreklilik ifade etmektedir (Fairchild ve Diğerleri, 2005).

Deci, Ryan ve arkadaşları öz belirleme ve dışsal olarak motive olmuş bazı davranış tiplerinin yer aldığı karmaşık bir dışsal motivasyon tipolojisi ortaya koymuştur (Deci ve Ryan, 1985). Şekil 4'te Dışsal Motivasyon Tipolojisi görülmektedir.

Tablo 4

Dışsal Motivasyon Tipolojisi Tablosu

Dışsal Motivasyon Tipolojisi Tablosu		
Düzenleme Şekli	Öz Düzenleme Derecesi	Açıklama (Davranışın Betimlenmesi)
Dış Düzenleme	Çok Düşük	Bireyin dışında, yaşadığı çevre içinde oluşan etmenler ve tesadüfler ile kontrol edilen davranışlar olarak belirtilir.
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Kısmen Düşük	Bireyin içinde olan istekler ve beklentiler tarafından kontrol altına alınan davranışlar.
Belirlenmiş (Özdeşleşmiş) Düzenleme	Kısmen Yüksek	Birey kendisini, yapacağı işin önemi ile özdeşleştirip, davranışı seçmesi ve sergilemesidir.
Bütünleştirilmiş Düzenleme	Çok Yüksek	Kişinin öz benliği ile bütünleştiği için, tamamen özgür iradesi ile ortaya çıkan davranış.

(Deci, Ryan, ve Williams, 1996).

Dışsal Motivasyon Tipolojisi, dışsal motivasyon dış düzenleme, içe yansıyan dışsal motivasyon, belirlenmiş (özdeşleşmiş) dışsal motivasyon, ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olarak dört grupta incelenmiştir (Deci, Ryan ve Williams, 1996).

Dışsal düzenleme. Dışsal motivasyonun en az öz belirlemiş halidir. Davranışların düzenlenmesinde belli bir amaç olmasına rağmen, davranışlar dış temaslara bağımlı olduğu için davranış kısmen de olsa kontrol altındadır.

Birey, kendi ilgisinin olmadığı fakat yapmak zorunda olduğunu düşündüğü düzenlenmiş davranışa, ödüle ulaşmak ya da cezadan kurtulmak amacıyla güdülenmektedir. Bu durumda bireyin davranışları dışsal temaslara ve ilişkilere açık durumda olup dış etkenler tarafından kontrol edilmekte ve düzenlenmektedir (Rigby ve diğerleri, 1992).

İçe yansıtılmış düzenleme. İçselleştirme sürecinin ilk aşaması diyebileceğimiz içe alınmış düzenleme, yani "içselleşme", kişinin dışsal düzenlemenin bir kısmını özümseyerek kendisininmiş gibi hissetmesini ifade etmektedir.

İçe yansıtılmış düzenleme bir nevi içsel motivasyon sayılabilir, çünkü nedeni dışsal ama kısmi olarak kontrol altındadır, yani düzenleme kişiye ait ama tamamen bağımsız değildir. İçe yansıtılmış motivasyonda bireyler davranışlarının gerçekleştirme sebeplerini içselleştirmeye başlarlar (Decharms, 1968).

Motivasyon hala öz belirlenmiş değildir. Ancak her ne kadar davranışlar içselleştirse de, geçmişteki oluşan olaylardan yola çıkarak motivasyon sağladıkları için dışsal motivasyonlu olarak kabul edilirler. Kişi suçluluk, kaygı, utanç hissi ve iç baskıyı önlemek için herhangi bir zorlama olmaksızın hareket eder (Deci ve Ryan, 1991).

Örneğin bir bayan seçimler için mutlaka oy kullanmak ister çünkü bu onun çok zor şartlarla elde ettiği vatandaşlık görevidir ve bunu yapmayı bir zorunluluk olarak görür.

Belirlenmiş (özdeşleşmiş) düzenleme

Bu tür düzenlemede, içsellik kısmen ön plandadır, birey davranışı kendi istediği için değil, davranışın değeri ile özdeşleştiği için yapar. Özdeşleşmiş motivasyonda birey için davranış, değerli ve çok önemli hale gelerek kendi tercihiymiş gibi algılamaya başlamıştır. İçe alınmış düzenlemeye göre özerklik daha fazla sağlanmıştır (Deci ve Ryan, 1991).

Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen birey, bunun önemini algıladığı zaman ders çalışmayı sevmese de, ders çalışmakta ve bu aktiviteyi kendisi ile özdeşleştirmektedir. Ders

çalışmayı sevmiyordur, ama öğretmen olabilmek için çalışmasının gerekli olduğunu algılamıştır. Bu yüzden o davranış kendisi için bir değer kazanmıştır.

Bütünleştirilmiş düzenleme

Dışsal motivasyonun en özerk hissedildiği durumdur. Özdeşleşmiş değerlerin içselleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan davranışları yani özerkliği ifade etmektedir. Bütünleştirilmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon düzenleme tipleri özerkliğin temelini oluştururlar. Ancak bazı farklılıkları da vardır. İçsel motive olmuş davranışlar spontane bir şekilde ortaya çıkmakta çünkü birey davranışın bizzat kendisine ilgi duymaktadır (Rigby ve diğerleri, 1992).

Bütünleştirilmiş dışsal motive olmuş davranışlar amaca yönelik yapıldığından, davranışların ortaya çıkma nedeni hala dışsaldır. Bu yüzden dışsal motivasyon başlığı altında yer almıştır (Ryan ve Deci, 2000).Görüldüğü gibi, dışsal olarak güdülenmiş davranışlar, "içselleştirme ve bütünleşme yolu ile içselleştirilerek özümsebilirler. Motivasyonun başlangıç yeri düşünüldüğünde dışsal motivasyon içselleştirme olsa bile içsel motivasyon sayılmaz. En yüksek özerk karar verilmiş motivasyondan, en düşük özerk karar verilmiş motivasyona doğru uzanan bu çizgi şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Dışsal davranışsal düzenleme şekilleri. (Kara, 2008)

Motivasyonsuzluk (Amotivation). Aslında bütün insanlar az ya da çok motive olmuşlardır, kimse tamamen motivasyonsuz sayılamaz. İnsanlar sadece başkalarının, onların yapmasını istediği şey için motive olmamış olabilirler, ancak bu onların tamamen motivasyonsuz halde olduğu anlamına gelmez. Ders yapılırken yanındaki arkadaşı ile konuşarak dersi dinlemeyen bir öğrenci güdülenmemiş değildir fakat onun güdülenmesi dersle alakalı değil ders dışı etkinliklere yöneliktir (Ercan, 2003).

Motivasyonsuzluk bir davranış ya da uyarımın karışında herhangi bir düzenlemenin, içsel ve dışsal motivasyonun olmaması durumudur. Bu öğrenilmiş çaresizlik davranışına benzetilebilir (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonsuzluk bireyin göstereceği davranışlar ile davranışlarının sonuçları arasındaki bağı anlayamaması sonucu ortaya çıkar (Vallerand, 1992). Motivasyonsuzluk, kişinin yapacağı aktiviteyi değerli görmemesinden, davranışı gerçekleştirme konusunda kendini yetersiz hissetmesinden veya istediğini elde edemeyeceğine inanmasından kaynaklanabilir (Ryan ve Deci, 2000).

İnsanlar çevreyi keşfederek özelliklerini anlama konusunda içsel davranış gösterme eğilimindedirler. Bu içsel davranma eğilimi, merak duygusunun, çevre kontrol arzusunun ve birçok içsel motivasyon kaynaklı davranışın temelini oluşturmaktadır. Bu içsel motivasyonlu davranışlar, toplumsal çevrede bulunan değerlerin içselleştirmesinin, bütünleştirilmesinin ve dışsal düzenleme sürecinin doğal oluşumunu vurgulamaktadır.

İnsanlar içsel motive olduklarında ya da dışsal motivasyonu tamamen içselleştirdiklerinde ya da bütünleştirdiklerinde öz düzenleme olur ve amaca yönelik başarı gerçekleşir (Rigby ve Diğerleri, 1992).

Yapılan araştırmalar yeterli, özerklik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçların akademik başarı ile ilişkili olduğu ve öğrencinin okul hayatında başarısını etkilediğini öne sürmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Akademik Başarı

Başarı hedeflenen sonuca ulaşma yönündeki gösterilen davranış ve ilerlemedir. İnsanların inandığı amaçlar, başarıları için yol gösterir. İnsanların kendi yeteneklerine dair kanıları ve yeteneklerinin doğası başarabilecekleri şeylerin sınırlarını çizer.

Eğitim söz konusu olduğunda, akademik başarı, derslerden alınan notlara göre belirlenir. Öğretmenlerce oluşturulan, bilgi ve becerilerin ifadesi olarak notlar, akademik başarı olarak kabul edilmektedir. Eğitim sistemimizde akademik başarı kişinin tüm yaşamını etki altına alan önemli bir kavramdır.

Akademik başarı bireyin tüm yaşamını yönlendirecek bir etkiye sahip olan önemli bir kavramdır. Kişinin akademik başarısı veya başarısızlığı başta kendini, ailesini ve içinde yaşadığı toplum açısından büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde akademik açıdan başarılı ve nitelikli insan gücü toplumun kalkınmasında en büyük temel güç olarak kabul edilmektedir.

Öz belirleme kuramı, son dönemlerde eğitim alanında yapılan araştırmalara farklı bir boyut kazandırmış ve başarının ancak insanın içinden doğuştan var olan içsel güdülerini ile olacağını öne sürmüştür ve araştırmalarını bu yönde yapmıştır.

Bu motivasyonel yaklaşım, motivasyonun farklı türlerini ve onların psikolojik çıktılarını incelediği için eğitim literatüründe çok önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmada motivasyon ve akademik içsel motivasyon olgusu, öz belirleme kuramı kapsamında ele alınmıştır. İçsel motivasyon ve özerk olarak düzenlenmiş amaçlar ve buna yönelik davranışlar üzerine yoğunlaşan kuram ve dolayısıyla bu çalışma, motivasyona ve akademik başarıya alternatif bir bakış açısı getirmektedir.

Kaynağı etki alanı, etki derecesi ve sonucu ne olursa olsun motivasyon konusunda çeşitli anlaşmazlıklar sürerken veya yürütülürken, motivasyonun öğrenmede çok önemli bir etkisinin olduğu, bütün araştırmacılar tarafından ortak görüş olarak kabul edilerek, öğrenme sürecindeki sorunların burada yattığı, başarı ve başarısızlığı önemli oranda etkilediği tespit edilmiştir.

İşsel motivasyonla ilgili çalışmalar okul öncesi alanda çok yeni sayıldığı için, aşağıda bu bakış açısına yakın olan farklı bölümlerde yapılan çalışmalarında içinde olduğu literatür taramasına yer verilecek.

Literatür taramasında konuyla ilgili veya yakınlık arz eden yerli ve yabancı çalışmalara yer verilecektir. Çalışmalar günümüze yakın tarihli çalışmalardan yapılarak daha güncel bilgilere ulaşılmaya çalışılacak önemli görüldüğünde ise eski tarihli çalışmalara da yer verilecektir. Buradan hareketle araştırmada birbirine yakın çalışmalarla karşılaştırma yapılarak diğer çalışmalarla arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılacaktır. Oluşan farklılıklara ve benzerliklere göre akademik işsel motivasyonla ilgili çalışmalara bir katkıda bu çalışmadan yapılabilecek ve öneri ve tavsiyelerde bulunulacaktır.

İlgili Araştırmalar

Yaklaşık son otuz yıldır birçok araştırmacı eğitim alanında çalışmalar yaparak kişilerin motivasyonel yönelimlerini belirleme ve bu motivasyonel yönelimlerle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktadır (Grolnick ve Ryan, 1987; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand, O'Connor ve Hamel, 1995; Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Guay ve Vallerand, 2003; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Guay, Mageau ve Vallerand, 2003; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007).

Yurtdışında yapılan araştırmalar. Yağcı'nın (1999) "Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri İle Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında, Gaziantep'in merkez ilçelerinin genel liselerinde okuyan lise son sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri, denetim odağı algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, 660 öğrenciye Rotter'ın İç ve Dış Kontrol Odağı Ölçeği ile Güdülenme Düzeyi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin işsel güdülenmeleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, dışsal güdülenmeleri ve akademik başarıları

arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinde, dışsal güdülenme açısından anlamlı bir fark bulunmamış iken, akademik başarıları düşük ve yüksek seviyede olan öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında, akademik başarıları yüksek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin denetim odağı algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre içsel denetimlilik ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yağcı (1999), 547 lise öğrencisinin ÖSS başarıları ve güdüleme düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda başarı ile içsel güdüleme arasında olumlu bir ilişki bulunurken, dışsal güdülenme ile başarı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Kız öğrencilerin içsel güdülenme seviyeleri, erkek öğrencilerin içsel güdülenme seviyelerinden daha yüksek olduğu bulunurken, her iki cinsiyette dışsal güdülenmede ise bir fark görülmemiştir.

Ertem (2006) tarafından çalışılan “Ortaokul Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik İçsel ve Dışsal Güdüleme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, Balıkesir ili merkezinde 2004-2005 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarına devam eden 718 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin kimya derslerinde sahip oldukları güdülenme düzeyleri ve türleri içsel ve dışsal güdüleme olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin güdülenmeleri ve güdülenme türleri ile kimya tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Cinsiyetin güdülenme üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme puanlarının normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Akademik başarı seviyeleri farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin içsel güdülenmenin daha yüksek olduğu, dışsal güdülenmenin ise kız ve erkek öğrencilerde aynı olduğu görülmüştür.

Dünder, Özutku ve Taşpınar (2007), araştırmalarında içsel ve dışsal motivasyon araçlarının İşgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma Afyonkarahisar ilindeki termal otel işletmelerinde anket yolu ile yapılmıştır. Araştırma sonucu içsel ve dışsal motivasyon araçlarının İşgörenlerin motivasyonu üzerinde etkisinin olduğu ve içsel motivasyon araçlarının dışsal motivasyon araçlarına göre etkisinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca içsel ve dışsal motivasyon etkenlerinin İşgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisinin cinsiyet, bölüm, yaş ve çalışma süresine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Onuk (2007) tarafından yapılan “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezi çalışması, Gazi Üniversitesi, Müzik bölümünde lisans eğitimi alan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Müzik Eğitimi lisans öğrencilerinin, genelde müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları, içsel güdülenme seviyelerinin yüksek, dışsal güdülenme seviyelerinin düşük olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin güdülenme seviyelerinin, erkek öğrencilerin güdülenme seviyelerinden daha yüksek olduğu, gelir düzeyi düşük öğrencilerin, gelir düzeyi yüksek öğrencilere göre mesleğe karşı daha fazla güdülenmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre Müzik Eğitim lisans öğrencilerinin, okuldaki akademik başarı düzeylerinin öğretmenliğe güdülenme seviyelerini çok az etkilediği, öğretmen adaylarının formasyon başarısı, öğretmenliğe güdülenme seviyeleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu, müziksel formasyon başarısı, öğretmenlik formasyon başarısı ve genel kültür dersleri başarısının güdülenme üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının, akademik motivasyon ve psikolojik gelişime etkisinin araştırıldığı çalışmada, yeterliliğin akademik motivasyonla güçlü ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Faye ve Sharpe, 2008).

Ağca ve Ertan (2008) yaptıkları çalışmada, Antalya’da faaliyette bulunan beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışanların duygusal bağlılıklarıyla içsel motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda çalışanların duygusal bağlılıklarının ve içsel motivasyonlarının demografik değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini saptamaya çalışmışlardır. Çalışma 20 adet beş yıldızlı oteldeki toplam 402 çalışanla anket yoluyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, duygusal bağlılık ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışanların duygusal bağlılıkları yaşlarına, çalıştıkları bölüme, kıdemlerine, unvanlarına ve iş deneyimlerine bağlı olarak değiştiği, içsel motivasyonlarının ise yaşa, eğitim düzeyine, çalışılan bölüme, unvana, kıdeme, iş deneyimine ve çalıştıkları işyeri sayısına bağlı olarak değiştiği görülmüştür.

Aydın (2010), yaptığı çalışmada öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin güdülenmelerinin okul türüne, sınıf seviyesine ve cinsiyete göre farklılaşıp, farklılaşmadığını incelenmiştir. Araştırma Isparta ili, merkez ilçelerindeki farklı şartlardaki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 481 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerine yönelik içsel güdülenmeleri ile dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin coğrafya dersindeki güdülenmeleri ile okul türü ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gökçe, Öztuna ve Elhan (2011) tarafından yapılan; “Harter’in “Sınıf Ortamında İçsel Motivasyona Karşı Dışsal Motivasyon Ölçeğinin” Türkiye’deki İlköğretim Okullarına Uygulanması” adlı çalışma Ankara ili merkez ilçelerindeki özel ve resmi okullarda 3-8 sınıfta öğrenim gören 979 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre özel okulda okuyanların, devlet okullarında okuyanlara göre, sınıf düzeyi yüksek olanların alt sınıfta olanlara göre, yüksek statüde okulda eğitim görenlerin alt statüdekilere göre, ekonomik düzeyi yüksek olanların, ekonomik seviyesi düşük olanlara göre, motivasyonlarının daha yüksek

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçeğin Türkiye’de ilköğretim okullarında, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde, kullanılabileceği öngörülmüştür.

Eymur ve Geban (2011), araştırmalarında kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada akademik motivasyon ölçeği kimya öğretmen adaylarına uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda içsel motivasyon alt boyutunda bilgi ve uyarım yaşamaya yönelik boyutlarda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız öğretmen adayları motivasyon alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek değer almaktadırlar. Kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark sadece uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutuna görülmektedir. Sınıf farkı incelemesinde sadece dışsal motivasyon içe yansımış alt ölçeğinde gözlenmektedir.

Yıldırım (2011) Türkiye, Japonya ve Finlandiyalı öğrencilere yönelik, öz yeterlik, içsel motivasyon ve kaygı arasındaki ilişki ve bu ilişkinin matematik başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her üç ülkede de öz yeterliliğin matematik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve bunun Finlandiyalı öğrencilerde daha fazla etkisinin olduğu saptanmıştır. İçsel motivasyonun ve kaygının, öz yeterlik ve matematik başarıları üzerindeki ilişkisinin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Altun (2013) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenmeye dönük içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma 214 kadın ve 308 erkek öğrenciden oluşan toplam 522 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, konuların yararlı olduğuna inanmak, öğrenmeden zevk almak, öğrenme merakı, öğrenme ihtiyacını karşılamak, bilgi sahibi olmak, öğrenmeye ilgi duymak gibi içsel motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Buradan içsel motivasyon kaynaklarının akademik performansı arttırdığı sonucuna ulaşılabılır. Bunun dışında dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında bir ilişki saptanmamıştır. Bu

araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde içsel motivasyon kaynaklarının daha etkili olduğunu tespit edilmiştir.

Uyulgan ve Akkuzu (2013) çalışmalarında, içsel ve dışsal bazı değişkenler ile akademik içsel motivasyon arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında 780 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak AİM Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarının, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve öğretmen olma istekleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca belirli düzeyde akademik içsel motivasyona sahip bir öğretmen adayının yüksek olasılıkla ileride kendi mesleğini icra edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Argon ve Ertürk (2013) araştırmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliklerine yönelik görüşlerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek istemişlerdir. Araştırma Düzce'nin Kaynaşlı ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 166 öğretmen ile yapılmıştır. Veri toplamak üzere “Örgütsel Kimlik Ölçeği” ve “İçsel Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel kimlik ve içsel motivasyon algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel motivasyon ve örgütsel kimlik algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaş, cinsiyet ve kıdem öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarında anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Sıcak ve Başören (2015), tarafından yapılan araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma Bartın ilindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9.10.11.ve 12. sınıflardaki 4041 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmadaki kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları, erkek öğrencilerin motivasyonlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırmada

öğrencilerin akademik motivasyonlarının sınıf seviyesine göre değiştiği ve okuldan memnun olma durumu ile akademik motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çolak ve Cırık (2015), araştırmalarında içsel ve dışsal motivasyon ölçeğinin uyarlanması ve ölçek aracılığıyla içsel ve dışsal motivasyonun, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2013-2014 öğrenim yılında İstanbul, Kâğıthane ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören 994 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçları dışsal motivasyonun öğrenim düzeyine göre, içsel motivasyonun ise cinsiyet, öğrenim ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkeni ele alındığında içsel motivasyon puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yurt ve Bozer (2015), araştırmalarında Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinin İngilizce formunun Türkçe 'ye uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen sonuçlara göre, bilmeye, başarmaya ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonların cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca içe yansıyan dışsal motivasyonun kız öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır. Bunun dışında dışsal motivasyon dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Küçükosmanoğlu (2015), müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon seviyelerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Müzik Eğitimi bölümü lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerinin düşük, diğer alt boyutlardaki motivasyon seviyelerinin ise yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada erkek öğretmen adaylarının, bilmeye yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve içe yansımış dışsal motivasyon seviyeleri kadınlara göre daha yüksekken, kadın öğretmen adaylarının,

dışsal motivasyon dış düzenleme düzeyleri, erkek müzik öğretmeni adaylarına göre daha yüksektir. Bunun yansısı 4. sınıf öğrencilerinin başarmaya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon seviyeleri diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha düşük, motivasyonsuzluk seviyelerinin ise daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar. Deci, Nezlek ve Sheinman (1981), çocukların algıladıkları öz belirlemeyi destekleyici sınıf iklimi ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların sınıf ortamında algıladıkları öz yeterlik ile içsel motivasyon arasında geliştirici bir etkinin olduğu anlaşılmıştır. Buradan varılan sonuca göre, öz belirlemeyi destekleyici sınıf iklimi ve öğretmen özerklik desteğinin, içsel motivasyonun geliştirilmesinde oldukça faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Harter (1981), özerk ve geleneksel sınıflardaki çocukların içsel motivasyon seviyelerini ölçmüş ve karşılaştırma yapmıştır. Harter'in çalışması sonunda, özerk sınıflardaki çocukların içsel motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Solomon ve Kendall, da yaklaşık aynı tür karşılaştırmayı yaparak, özerk sınıflardaki çocukların geleneksel sınıflardaki çocuklara göre daha yaratıcı, katılımcı ve işbirliği oluşturmaya yatkın olduğunu, geleneksel sınıflardaki çocukların ise görev odaklı ve akademik davranışlar gösterdiğini belirlemiştir (Calp, 2013).

Gottfried (1981), öğrenmede motivasyonel değişkenlerle başarının ilişkisini araştırdığı çalışmalar yapmıştır. Gottfried, çocukların matematik, okuma, fen bilgisi ve sosyal bilgiler konu alanlarındaki içsel motivasyonunu ölçmek üzere bir ölçek geliştirmiştir. İçsel motivasyon ölçeğini tamamlayan çocuklar dört konu alanından başarı testine tabi tutularak, öğrencilerin içsel motivasyon puanlarıyla başarı puanları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, dört konu alanındaki başarıyla, içsel motivasyon arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Gottfried 1982'de içsel motivasyon ve kaygı düzeyi

arasında olumsuz bir ilişki; Ryan ve arkadaşları ise (Ryan, 1982; Ryan, Mims ve Koestner, 1983) gerilim ve kontrol edici şartlar arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Benware ve Deci (1984), öğrenmede içsel motivasyonun rolünü araştıran uzun soluklu bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma iki grup öğrenci ile sürdürülmüş, her iki gruba aynı materyal verilerek, önlerindeki materyali kullanmayı öğrenmeleri istenmiştir. Her grup kendi çalışma yöntemini seçip üç hafta materyalin çalışma prensiplerini öğrenmeye çalışmışlardır. Gruplardan birine materyali kullanma ile ilgili sınav olacakları, diğerine ise materyali kullanmayı bir başka öğrenciye öğretmeleri gerektiği söylenmiştir. Üç hafta sonra iki gruba da değişik tipte hazırlanmış sorulardan oluşan iki farklı tür sınav yapılmıştır. Sınavın birinde ezberi değerlendiren sorular, diğerine de ise kavramsal öğrenmeyi değerlendiren sorular sorulmuştur. Sınav sonucunda amaçlı öğrenmeye yönlendirilen grup üyelerinin kavramsal öğrenme puanlarının yüksek, test edilme beklentisi ile öğrenenlerin ise puanlarının düşük olduğu gözlenmiş, alt düzey beceri isteyen ezberleme sorularında iki grubunda eşit düzeyde puana sahip oldukları saptanmıştır. Öğrenme işi sonunda gruplardan duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Materyali kullanmayı başkalarına öğreten grubun, süreçte daha aktif oldukları, materyali daha ilgi çekici buldukları, yaşanan deneyimden mutluluk duydukları ve böyle bir deneyimi tekrar yaşamak istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Test edilme beklentisi ile öğrenenlerin daha pasif oldukları gözlenmiştir. Araştırma sonucunda kavramsal öğrenme yapan grubun, test beklentisi ile öğrenen gruptan daha yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Ramey ve Piper de yaptıkları araştırmalarında özerk sınıfların yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu ve benzeri birçok araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır ki; özerk davranışa fırsat veren sınıflar çocukların içsel motivasyon ve yaratıcılık düzeyini artırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Gottfried (1985), 567 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile içsel güdülenmenin akademik başarı üstündeki etkisinin incelendiği bir çalışma yürütmüştür. Ulaşılan sonuçlara göre, içsel güdülenme ile başarı ve yarışma algılaması arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, içsel güdülenme ile akademik kaygı arasında olumsuz bir ilişkili olduğu saptanmıştır.

Gottfried (1985), başarı ve bilişsel olmayan faktörler ile akademik içsel güdülenme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, içsel güdülenme ile öğrencilerin yeterlik algıları ve akademik başarı seviyeleri arasında olumlu ilişki ve içsel güdülenme ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Vallerand ve Bissonette (1992), içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik stillerinde bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin, akademik bir ortamda başarıya yönelik davranışlarını sürdürülebilir durumlarını incelemiştir. 388'i kızların, 674'ü erkeklerin oluşturduğu toplam 1062 öğrenciye akademik etkinliklerine karşı güdülenme stillerini belirlemek üzere "Akademik Güdülenme Ölçeği" uygulanmıştır. Öğretim yılı başında içsel güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler, öğrenim yılı sonuna kadar öğrenme ve ders faaliyetlerinde etkili olup kursu tamamlamayı başarmışlardır. İçsel güdülenmeleri düşük olanlarla aynı sonuç alınamamıştır.

Bouffard, Vezeau, Marcoux ve Bordeleau (2003) tarafından, 115 ilköğrencisi ile üç yıllık bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin okuma ve matematik alanındaki yeterlik algılarının üç yılda değişip değişmediği, öğrencilerin yeterlik algısı ve içsel motivasyonlarının akademik alana göre değişip değişmediği; öğrencilerin yeterlik algısı ve içsel motivasyonlarının akademik alanlardaki başarıyla ilişkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yeterlik algılarının ve içsel motivasyonlarının akademik alan ve cinsiyet göre farklılaştığı görülmüştür. İçsel motivasyonun akademik başarıya hem sınıf bazında hem de akademik alan bazında bir katkısının olmadığı, yeterlik algısının

sınıf düzeyinde, okuma ve matematik alanındaki başarıya önemli bir katkısının olduğu kaydedilmiştir.

Chirkov ve Ryan (2005), Rusya ve Amerika gibi iki farklı kültüre sahip ülkede, ergenlerle özerklik desteğinin değerlendirilmesine ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda aileler ve öğretmenlerin ergenlere sağladıkları özerklik desteğinin ergenlerin davranışlarında olumlu etkilerinin olduğu ve akademik içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Walker, Greene ve Mansell (2006), 191 üniversite öğrencisinin bilişsel yükümlülükleri, içsel ve dışsal motivasyon seviyeleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öz yeterlik ve içsel motivasyon arasındaki ilişki pozitif yönde çıkmıştır. Analizler sonucu öz yeterlik ve içsel motivasyonun bilişsel yükümlülüğü anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir.

Stoeber ve Eismann (2007), 146 genç müzisyen üzerinde yaptığı çalışmada mükemmeliyetçiliğin içsel, dışsal motivasyon, başarı, çaba ve sıkıntı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları mükemmeliyetçilik için savaş vermenin içsel motivasyon, yüksek sıkıntı ve yüksek çaba ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Müzik öğretmenlerinden hissedilen baskı, içsel motivasyonla ilişkili olduğu saptanmıştır. Hissedilen kusurlara olumsuz tepki, dışsal motivasyon ve sıkıntı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak mükemmeliyetçilik genç müzisyenlerde olumlu ve olumsuz etkiler göstermekte, kusurlara verilen olumsuz tepki sağlıksız görülmektedir.

Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner (2008), 315 üniversite birinci sınıf öğrencisinin, okul başarısı, kişilik ve motivasyonlarını incelemiştir. Arastama sonuçlarına göre kişilik özelliklerinden olan sorumluluk ve içsel motivasyonun yüksek düzeyde, dışsal motivasyonun ise düşük düzeyde öğrencilerin okul başarısını etkilediği tespit edilmiştir.

Stoeber, Feast ve Hayward (2009), 104 üniversite öğrencisiyle, sınav kaygısı, içsel ve dışsal motivasyon ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kendine yönelik ve

sosyal mükemmeliyetçilik ile içsel ve dışsal sebepler arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin, dışsal kaynaklı motivasyon ve sınav kaygısı ile ilgili, uyumsuz bir durum olduğunu göstermiş ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile içsel motivasyon seviyesi ilişkili bulunmuştur.

Clark ve Schroth (2010), 451 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile akademik motivasyon ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre içsel motive olan öğrencilerin yumuşak başlı, uyumlu, sorumluluk sahibi ve yenilikçi olduğu, dışsal motive olan öğrencilerin ise içsel motive olanlara göre daha nevroitik oldukları, motivasyon yoksunluğu yaşayanların ise uyumsuz oldukları tespit edilmiştir.

Prat-Sala ve Redford (2010), birinci sınıf 163 psikoloji öğrencisinin motivasyon eğilimleri, öz yeterlikleri ve çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda içsel ve dışsal motivasyon eğilimlerinin çalışma yaklaşımları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlikleri yüksek öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının daha stratejik olduğu, öz yeterlikleri düşük seviyede olan öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının daha yüzeysel olduğu saptanmıştır.

Hong Kong'da sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı altı ortaokulda 7. sınıftan 13. sınıfa kadar olan aralıkta toplam 461 öğrenci üzerinde, yeterlik, özerklik ve aidiyet hissinin akademik motivasyona etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öz belirleme teorisinin üç unsurundan akademik motivasyona en etkili olanın yeterlik ve daha sonra aidiyet hissi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hui, Sun, Chow ve Chu, 2011). Araştırma sonucunda bu üç temel psikolojik ihtiyaç giderildiğinde, bireyin içsel motivasyonunun ve akademik başarısının yükseldiği saptanmıştır. Bu üç temel ihtiyaç karşılandığında Maslow'un kuramında bahsettiği kendini gerçekleştirme ve merakını giderme ihtiyacı gerçekleşecektir.

Birçok araştırmacı, içsel olarak güdülenmiş öğrenme üzerinde dışsal ödüllerin etkisini araştıran çalışmalar yapmışlardır. Yapılan araştırmalar sonunda ödüllerin fazlaca kullanıldığı durumlarda içsel motivasyonun azaldığı, ödülün kullanılmadığı durumlarda ise içsel motivasyonun arttığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğrenmelerde seçme duygusunun yaşandığı durumlarda içsel motivasyon düzeyi daha yüksek, tercih etme şansının olmadığı durumlarda daha az içsel motivasyon bulgusuna ulaşılmıştır. (Perlmutter ve Monty, 1977; McGraw, 1978; Zuckerman ve diğerleri, 1978; Condry ve Koslowski, 1979; Inagaki ve Hatano, 1984).

Diğer bir araştırmada, öğrenmede işbirliği ve rekabetin etkileri araştırılmış ve sonuçta rekabet ve yarışmanın öğrenmede içsel motivasyonu azalttığı ve yaratıcılığı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Deci, Betley, Kahle, Abrams ve Porac, 1981; Amabile, 1982).

Bölüm III

Yöntem

Araştırma okulöncesi öğretmeni adaylarının akademik içsel motivasyonlarının incelendiği bir çalışmadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, türü, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nesnel gözlem ve ölçmeye dayanan, olgu ve olayları nesnel bir şekilde, sayısal olarak ifade ettiği için nicel bir araştırmadır (Karasar, 2012).

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. İlişkisel çözümlenme iki türlü yapılabilir. Bunlar, korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 1991).

Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni

Bu çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Merkezindeki Kamu ve Vakıf Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini

Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örneklem yoluyla seçilen İstanbul İl Merkezindeki, Kamu ve Vakıf Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında öğrenimlerini sürdüren. 1.2.3.ve 4. sınıfta okumakta olan 592 Kız ve 50

Erkek öğrenciden oluşan 642 Okul Öncesi Öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Tablo 5'te üniversitelere göre öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 5

Üniversitelere Göre Ankete Katılan Öğrenci Sayıları

Üniversiteler	Üniversite Türü	Frekans	Yüzde
Boğaziçi Üniversitesi	Kamu	155	24.1
Marmara Üniversitesi	Kamu	171	26.6
Kültür Üniversitesi	Vakıf	158	24.6
Aydın Üniversitesi	Vakıf	158	24.6
Toplam		642	100.0

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyon düzeylerini ölçmek için Shia (1998) tarafından geliştirilen, Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan AİM ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacıya ulaşılarak ölçeğin kullanımı konusunda izin alınmıştır.

Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından AİM Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe son hâli verilmiştir. Orijinali 59 madde ve 6 alt boyuttan oluşan AİM Ölçeği için yapılan AFA uygulaması sonrasında 23 madde kalmıştır. Kalan ölçek maddelerinin ise, başarı gereksinimi, sosyal kabul, başarısızlık korkusu ve uzmanlık olmak üzere 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. Ayrıca 4 alt boyut altında yer alan 23 maddeye DFA uygulaması ile ölçeğin uyarlama çalışması yapılmış ve Türk kültürüne uygun olduğu görülmüştür. Son olarak tüm ölçeğe güvenirlik analizi yapılmış ve ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlı oldukları dolayısıyla 23 maddelik AİM Ölçeği'nin güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Uygulanacak AİM ölçeği yanında, Kişisel Bilgi Forumu da kullanılarak, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyleri, akademik not ortalamaları, barınma ortamları, aile eğitim durumu, gelir düzeyi ve öğretmen olma istekleri tespit edilecektir.

Ölçeklere ilişkin güvenilirlik, geçerlilik analizleri ve betimleyici istatistikler. Verilerden geçerli sonuçlara ulaşılabilmesi ve verilere ne tür istatistiklerin uygulanabileceğine karar verilebilmesi için verilerin kalitesinin incelenmesi gerekmektedir. Verilerin kalitesini gösteren en önemli faktör ise verilerin normal dağılıma uyup uymamasıdır. Bu amaçla önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı basıklık ve çarpıklık bileşenlerine bakılarak analiz edilmiştir. Basıklık dağılımın simetrisini açıklayan bir kavramdır. Eğer değişken basık ise aritmetik ortalaması dağılımın merkezinde bulunmaz. Çarpıklık ise dağılımın en tepe noktası ya da doruğu ile ilişkilidir. Veriler normal dağılımdan uzaklaşarak sağa veya sola doğru yamulursa bu durum çarpıklığı ifade eder. Tam normal bir dağılımda basıklık ve çarpıklık sıfır olacaktır (Tabachnick ve Fidell 2013).

Tek değişkenli normalliklerde; her değişkene ait basıklık ve çarpıklık değerleri, bu değişkenlere ait histogram grafikleri araştırılmış ve normallik testi yapılmıştır.

Bu çalışmada Kolmogrow testinden faydalanılmıştır. Tablo 6’de basıklık ve çarpıklık seviyeleri ayrı ayrı gösterilmiştir.

Güvenirlik analizinde hedef, verilerin ne kadar rastlantısal olduğunu ölçmektir. Güvenirlik “uygulanan bir testin veya ölçeğin ölçmek istediği durumu tutarlı ve istikrarlı bir şekilde ölçme derecesi” olarak tanımlanır (Altunışık vd. 2007).

Katılımcılar tarafından verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa, anket sonuçları güvenilir sayılır. Ölçeklerin iç tutarlılıklarını test etmek ve güvenilirliğini sağlamak için birden fazla yöntem (Alpha, Split-half, Guttman, Parallel, Strict Parallel) geliştirilmiştir. Bunların arasından en fazla kullanılmakta olan Cronbach Alfa katsayısıdır (Özdamar 1999).

Bu araştırmada çok yaygın kullanıma sahip Alfa (Cronbach) yöntemi uygulanarak güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Güvenilirlik analizlerinde kullanılan ölçeğin sınırları çeşitli araştırmacılar tarafından belirli değerlerde güvenilir veya güvenilir değildir diye gruplandırılmıştır.

Cronbach Alfa (α) katsayısına uygun ölçeğin iç tutarlılık sınırları aşağıdaki gibidir (Kalaycı, 2006). Ölçek güvenilirliği için α değeri;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise ölçek yüksek güvenilirlikte bir ölçektir.

Ayrıca genel kabul görmüş olan görüş ise araştırmalarda kullanılan ölçeklerin kabul edilebilir güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması gerektiğidir (zdamar, 1999).

Akademik içsel motivasyon leğinin güvenilirlik analizi ve betimleyici istatistikler.

Akademik içsel motivasyon leği okul öncesi ğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarını ölçmektedir. Bu ölçeğe ait ifadelerin güvenirlik değerleri ve betimleyici istatistikleri tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Akademik İçsel Motivasyon leğinin Güvenilirlik Analizi ve Betimleyici İstatistikler

Akademik İçsel Motivasyon leği (AIM) *	\bar{X}	S. Sapma	arpıklık	Basklık	Soru Silindiğinde Cronbach's Alpha
S1. devlerimin bana mükemmel bir şekilde dönmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.	5.57	1.831	.546	-1.31	.824
S2. Geleceğe beni hazırlayacak derslere kaydolurum.	5.68	1.719	1.36	-1.52	.826
S3.Kendimden yüksek beklentilere sahibim.	5.40	1.938	1.47	-1.35	.827
S4.Uzun süreçli bir amaca ulaşmak için bana yardım edecekse bir topluluğa ye olurum.	5.46	1.701	.563	-1.18	.826
S5. Zor bir çalışmayı tamamladığımda kendimi iyi hissederim.	6.13	1.738	1.20	1.13	.828

S6. Kendime yüksek hedefler koyarım.	5.38	1.659	.629	1.16	.825
S7. Bir sınavdan düşük not aldığım zaman aldığım sonucu arkadaşlarımdan gizlemeye çalışırım.	2.52	2.057	-.520	.993	.835
S8. Bir sınavdan iyi bir not aldığım zaman kendimi arkadaşlarım tarafından daha kabul edilebilir hissedirim.	3.02	2.093	1.15	.534	.826
S9. Üniversitede olmak, bir şeyi başarabildiğimi aileme kanıtlama fırsatı verir.	4.73	2.109	-.911	-.665	.820
S10. Sınavdan kötü bir not aldığım zaman aileme söylerken problem yaşarım.	2.79	2.157	-.925	.777	.833
S11. Sınavdan kötü bir not aldığım zaman, öğretim üyesini hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	3.02	2.109	-1.13	.544	.827
S12. Sınıfta öğretim üyesinin benden bekledikleri dışında davranmaya çalışırım.	2.39	1.861	.109	1.14	.835
S13. Sınıf içinde en gözde öğrencilerden biri olmak isterim.	3.92	2.149	1.32	-.057	.820
S14. Ne kadar arkadaşlarım tarafından benimsenirsem o kadar kendimi zeki hissedirim.	3.04	2.072	1.16	.486	.822
S15. Sınıfta yeteneklerimi gösterdiğim zaman daha çok fark edilmem gerektiğini düşünürüm.	3.65	2.076	-1.36	.024	.822
S16. Bir sınavı bitirirken bir şeyleri yanlış yaptım ya da eksik bıraktım korkusunu yaşarım.	4.45	1.972	-.992	-.425	.822
S17. Zor bir sınav ile karşılaştığım zaman, başaracağımdan önce başaramayacağımı beklerim.	3.55	2.029	-1.23	.163	.828
S18. Saatlerce çalışsam bile kendimi yeteri kadar çalışmış hissetmem	3.65	2.152	-1.39	.127	.826
S19. Bir sınav sırasında hiç bir şey hatırlamayacağımdan korkarım.	4.44	2.094	-1.09	-.344	.824
S20. Bir sınıftan ne kadar hoşlansam ya da hoşlanmasam da hâlâ o sınıf ortamında öğrenmeye çabalarım.	4.83	1.893	-.686	-.647	.823
S21. Uğraştırıcı ödevlerin büyük öğrenme deneyimleri olabileceğini hissedirim.	4.62	2.054	-1.00	-.513	.824
S22. Üniversite değerli bilgiler edinmeme yardımcı eder.	5.50	1.757	.528	1.22	.824
S23. Bazen, materyali daha iyi anlamama yardımcı olmak için aldığım ödevden daha fazlasını yaparım	4.66	1.929	-.729	-.6	.821
Cronbach's Alpha					.832
Genel Ortalama					4.278

*7'li (1 = kesinlikle katılmıyorum, 7 = kesinlikle katılıyorum) derecelendirme ile ölçülmüştür

Tablo 6. da akademik içsel motivasyon ölçeğinin güvenilirliği (Cronbach's Alpha değeri) 0,832 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimler alanında bu değerinde bir ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan analizler neticesinde verilerin normal dağılım özelliği göstermesi sebebi ile **(çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1.5 Aralığında olduğundan)** analizlerde parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell 2013).

Ölçekte yer alan ifadelerin genel ortalama düzeyine bakıldığında 4.278 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerin tümünün, katılımcılar tarafından genel anlamda önemli bulunduğunu göstermektedir.

Ayrıca ifadelerden “Zor bir çalışmayı tamamladığımda kendimi iyi hissederim” ifadesi 6.13 en yüksek ortalama ve “Sınıfta öğretim üyesinin benden bekledikleri dışında davranmaya çalışırım” ifadesi 2.39 en düşük ortalama olarak dikkati çekmektedir.

Akademik içsel motivasyon ölçeğini oluşturan boyutların ortalamalarına Tablo 7’de yer verilmiştir. Genel olarak ortalamalara bakıldığında aşağıdaki tablo 7’de de görüleceği gibi katılımcılar başarı gereksinimi boyutuna katıldıklarını (m=5.6) ifade etmişlerdir. Sosyal kabul boyutuna ise çok az katılmadıklarını (m=3.23) belirtirken, başarısızlık korkusu boyutuna (m=4.02) ne katılıyorum ne katılmıyorum demişlerdir. Son olarak uzmanlık boyutuna ise (m=4.90) çok az katıldıklarını beyan etmişlerdir.

Tablo 7

Akademik içsel motivasyon ölçeğinin boyutlarının ortalamaları

Boyutlar	N	Ortalama
Başarı gereksinimi	642	5.61
Sosyal kabul	642	3.23
Başarısızlık korkusu	642	4.03
Uzmanlık	642	4.91

Verilerin Toplanması

Öncelikle İstanbul ilindeki kamu ve vakıf üniversitelerinin okul öncesi eğitimi bilim dallarında anket uygulayabilmek için gerekli izinler istenmiştir. Yeterli sayıda dönüt alındığında bölümlerle iletişime geçilerek anket uygulaması için randevu alınmıştır. Belirlenen zamanlarda anketleri uygulanmak üzere bölümlere gidilmiştir. Bölüm başkanları ile görüşülerek anketler uygulanmak üzere sınıflara girilmiş ve anket içeriği, anket yapılma nedeni ve anketin nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiştir. Anketlerden doğru sonuçlar alınabilmesi için verilen cevaplarda samimi olunması gerektiği hatırlatılarak uygulamaya geçilmiştir. Anketler sınıflarda öğrencilerle gönüllük esasına göre uygulanmak üzere

dağıtılmıştır. Öğrenciler anketleri yaklaşık 7-10 dakika arasında işaretleyerek tamamlamışlardır. Anketler bizzat araştırmacı tarafından sınıflarda yüz yüze yapılmış, araştırma sırasında sınıfta olmayan öğrencilere de kurum tarafından anketler yaptırılmıştır. Araştırmanın izinlerin geldiği bütün okullarda yapılmasına özellikle özen gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğretmen adaylarının AİM düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, akademik not ortalaması, barınma ortamı, öğretmen olma istekleri vb. bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için betimsel istatistik, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova, Tukey testi % ve frekans değerleri kullanılmıştır. Araştırma sırasında uygulanan istatistiksel analizler için SPSS istatistik programlarından faydalanılmıştır. Çalışmada ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır.

Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogrow Smirnov testi uygulanmış, değişkenler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde İstanbul’da bulunan, kamu ve vakıf üniversitelerinde okuyan, okul öncesi öğretmenleri adaylarına uygulanan anket formundan elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

İstanbul ilinde, Kamu ve Vakıf Üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan, öğretmen adaylarından oluşan örneklem grubun genel özellikleri Tablo 8’de aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Tablo 8

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

<u>Cinsiyet</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>Üniversite</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Kız	592	92.2	Aydın	158	24.6
Erkek	50	7.8	Boğaziçi	155	24.1
			Kültür	158	24.6
			Marmara	171	26.6
<u>Yaş</u>			<u>Gelir</u>		
20 yaş ve altı	255	35.0	Asgari Ücret ve Altı	48	7.5
21 yaş ve üzeri	417	65.0	1300 – 1799 TL	124	19.3
			1800 – 2399 TL	82	12.8
<u>Sınıf</u>			2400 – 2999 TL	116	18.1
Birinci sınıf	160	24.9	3000 TL ve üzeri	272	42.4
İkinci Sınıf	144	22.4	<u>Anne eğitim durumu</u>		
Üçüncü sınıf	213	33.2	İlköğretim	284	44.2
Dördüncü sınıf	125	19.5	Orta öğretim	102	15.9
			Lise	153	23.8
<u>Not Ortalaması</u>			Üniversite	95	14.8
2,0 ve altı	41	6.4	Lisansüstü	8	1.2
2,1 – 2,5 arası	141	22.0	<u>Baba eğitim durumu</u>		
2,6 – 3,0 arası	239	37.2	İlköğretim	184	28.7
3,1 – 3,5 arası	179	27.9	Orta öğretim	100	15.6
3,6 – 4,0 arası	42	6.5	Lise	187	29.1
			Üniversite	160	24.9
<u>Anne ve/veya Baba Öğretmen</u>			Lisansüstü	11	1.7
Evet	70	10.9	<u>Barınma</u>		
Hayır	572	89.1	Ailemin yanında	321	50.0
			Akrabalarımın yanında	13	2.0
<u>Üniversite türü</u>			Devlet yurtdında	56	8.7
Devlet üniversitesi	326	50.8	Özel yurtda	141	22.0
Vakıf üniversitesi	316	49.2	Arkadaşlarımla evde	111	17.3
			<u>Bölüm tercih şekli</u>		
Kendi isteğimle seçtim	557	86.8	Kendi isteğimle seçmedim	85	13.2
Kendi isteğimle seçmedim	85	13.2	<u>Öğretmen olma isteği</u>		
			Evet	594	92.5
			Hayır	48	7.5

Tablo 8’da cinsiyet değişkeni ele alındığında bayan öğrencilerin yüzdeliği (%92) daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara göre okul öncesi eğitimi bölümünü daha çok bayanların tercih ettiği görölmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğrencilerin yaş dağılımı, 20 yaş ve altı ve 21 yaş ve üzeri olmak üzere iki şekilde tasnif edilmiştir. Örneklemedeki öğrencilerin % 35.0’u 20 yaş altı, % 65.0’i 21 yaş üzeri olduğu görölmektedir. Bu sonuca göre örnekleme oluşturan öğrencilerin üçte ikisini 21 yaş üzeri öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma sınıf örneklemini, 1.2.3.ve 4. sınıflar oluşturmaktadır. Hazırlık sınıfı, bazı öğrencilerin muaf sayılması ve henüz okul öncesi eğitime başlanmaması sebebiyle örnekleme katılmamıştır. Sınıf düzeyinde örnekleme baktığımızda birinci sınıfların %25, ikinci sınıfların %23, üçüncü sınıfların %33, dördüncü sınıfların %20 lik bir dilimi kapladığı görölmektedir. Dördüncü sınıfların birçoğunun KPSS çalışması için okulda olmamaları ve o an okulda olan dördüncü sınıf öğrencilerle anket yapıldığı için sayı diğer sınıflara göre daha az bir yüzdelik kısmı kaplamıştır. Bu sonuca göre en üst seviyeyi (%33,) üçüncü sınıflar oluşturduğu diğer sınıfların ise birbirine yakın seviyede olduğu görölmektedir.

Akademik not ortalamaları değişkeni 4’lük sisteme göre beş farklı seviyede incelenmiştir. Bu kategorik incelemeye göre en yüksek seviyedeki yüzdelik not ortalaması 2.6 –3.0 arasında olan öğrencilerde (%37.2), en düşük yüzdelik ortalaması ise not ortalaması 2.0 ve altı (%3.5) bulunmaktadır. Not ortalaması değişkenine öğrencilerin akademik başarı açısından orta düzeyde bir not ortalamasına (2.6 – 3.0 arası) sahip oldukları görölmektedir.

Araştırma içinde yer alan diğer demografik değişken ise anne babasından her hangi birinin öğretmen olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Katılımcıların % 10.9’ unun anne veya babasından birisinin öğretmen olduğu, % 89.1’ inin ise ebeveynlerinin öğretmen olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin yaklaşık % 10 luk dilimini öğretmen anne ve babalar oluşturmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı üniversite türüne bakıldığında, kamu ve vakıf üniversitesi olmak üzere iki tür üniversitede araştırma yapıldığı ve katılımcıların yaklaşık olarak eşit sayıda dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara bölümü kendilerinin tercih edip etmedikleri sorulmuş ve % 86.8'inin bölümü kendi isteğiyle tercih ettiği, % 13.2'lik bir kısmının ise farklı etkenler sonucu bölümü tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcılara diğer bir değişken olarak öğretmen olmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve % 92.5'lik bir bölümünün öğretmen olmak istedikleri görülmüş, % 7.5'lik bir kısmı ise öğretmen olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Son analize göre katılımcıların büyük çoğunluğunun bu bölümü isteyerek tercih ettikleri ve öğretmen olmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma İstanbul ilinde ikisi kamu, ikisi vakıf üniversitesi olmak üzere dört üniversitede okuyan okul öncesi öğretmeni adayları ile yapılmıştır. Bunların % 24.6'sını Aydın Üniversitesi, % 24.6'sını Kültür Üniversitesi, % 24.1'ini Boğaziçi Üniversitesi, %26.6'sını Marmara Üniversitesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya göre Marmara Üniversitesinde çok az bir farkla katılımcı sayısı daha fazla görülmekle birlikte genelde sayı olarak birbirine yakın düzeyde katılımcının araştırmada yer aldığı gözlemlenmektedir.

Araştırmada aile gelir durumu beş farklı boyutta incelenmiştir. En alt seviyeyi, asgari ücret ve altı, en üst seviyeyi 3000 TL ve üzeri, oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre % 7.5'inin ailesinin en düşük gelire, % 42.4'ünün ailesinin ise en yüksek gelire sahip olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının (yaklaşık %50'lik bir kısım) neredeyse yarısının ailelerinin gelir seviyeleri yüksek düzeydedir.

Araştırma içerisinde yer alan bir diğer demografik değişken ise katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeyini ölçmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; katılımcıların annelerinin % 44.2'si ilköğretim mezunu, % 15.9'u ortaokul mezunu, % 23.8'i lise mezunu, % 14.8'i Üniversite mezunu, % 1.2'si ise yüksek lisans mezunlarından oluşmaktadır. Katılımcıların babalarının % 28.7'si ilkokul mezunu, % 15.6'sı ortaokul mezunu, % 29.1'i lise

mezunu, % 24.9'u üniversite mezunu, % 1.7'si ise yüksek lisans mezunlarından oluşmaktadır. Bu dağılıma göre katılımcıların babalarının eğitim seviyelerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların barınma imkânları beş bölüme ayrılarak sorulmuştur. % 50.0'sinin ailesinin yanında, % 2.0'ının akrabalarının yanında, % 8.7'sinin devlet yurdunda, %22.0'sinin özel yurttta, %17.3'ünün arkadaşları ile evde kaldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların yarısının kendi ailesinin yanında yaklaşık % 20'lik bir kısmının da özel yurttta kalarak eğitimini sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların barınma ortamları açısından yapılan analizde %70'lik bir kısmının iyi düzeyde barınma imkânına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin cinsiyetleri açısından erkek ve kadın olmalarına göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 9' da yer verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	s	sd	t	p																																
Başarı gereksinimi	Erkek	50	5.17	1.448	640	-1.712	.087																																
	Kız	592	5.51	1.323				Sosyal kabul	Erkek	50	3.35	1.309	640	1.573	.116	Kız	592	3.03	1.392	Başarısızlık Korkusu	Erkek	50	3.65	1.542	640	-1.754	.080	Kız	592	4.06	1.586	Uzmanlık	Erkek	50	4.65	1.402	640	-1.327	.185
Sosyal kabul	Erkek	50	3.35	1.309	640	1.573	.116																																
	Kız	592	3.03	1.392				Başarısızlık Korkusu	Erkek	50	3.65	1.542	640	-1.754	.080	Kız	592	4.06	1.586	Uzmanlık	Erkek	50	4.65	1.402	640	-1.327	.185	Kız	592	4.93	1.467								
Başarısızlık Korkusu	Erkek	50	3.65	1.542	640	-1.754	.080																																
	Kız	592	4.06	1.586				Uzmanlık	Erkek	50	4.65	1.402	640	-1.327	.185	Kız	592	4.93	1.467																				
Uzmanlık	Erkek	50	4.65	1.402	640	-1.327	.185																																
	Kız	592	4.93	1.467																																			

*p>0.05

Öğrencilerin cinsiyetleri açısından akademik içsel motivasyon boyutlarına verdikleri cevaplarda 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin akademik içsel motivasyonları hiç bir boyut açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin yaşlarına göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir

Tablo 10

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	X	s	sd	t	p
Başarı gereksinimi	20 yaş altı	225	5,37	1.407	640	-1.645	.100
	21 yaş ve üzeri	417	5,55	1.292			
Sosyal kabul	20 yaş altı	225	3,12	1.522	404	.822	.378
	21 yaş ve üzeri	417	3,02	1.310			
Başarısızlık Korkusu	20 yaş altı	225	4,11	1.608	640	.976	.329
	21 yaş ve üzeri	417	3,98	1.572			
Uzmanlık	20 yaş altı	225	4,83	1.442	640	-1.027	.305
	21 yaş ve üzeri	417	4,95	1.474			

* $p>0.05$

Tablo 10'da öğrencilerin yaşları açısından 20 yaş altı ve 21 yaş ve üzeri olmalarına göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına göre bu iki grupta yer alan öğrencilerin akademik içsel motivasyon boyutlarına verdikleri cevaplarda 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin akademik içsel motivasyonları hiç bir boyut açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Babalarının Öğretmen Olmaları Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin anne ve/veya babalarının öğretmen olup olmamalarına göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir

Tablo 11

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Babalarının Öğretmen Olmaları Değişkenine göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne-Baba Öğretmen	N	X	s	sd	t	p																																
Başarı gereksinimi	Evet	70	5.28	1.456	640	-1.346	.179																																
	Hayır	572	5.51	1.319				Sosyal kabul	Evet	70	2.87	1.336	640	-1.157	.248	Hayır	572	3.07	1.394	Başarısızlık Korkusu	Evet	70	3.71	1.769	640	-1.771	.077	Hayır	572	4.07	1.558	Uzmanlık	Evet	70	4.53	1.656	82	-2.062	.042
Sosyal kabul	Evet	70	2.87	1.336	640	-1.157	.248																																
	Hayır	572	3.07	1.394				Başarısızlık Korkusu	Evet	70	3.71	1.769	640	-1.771	.077	Hayır	572	4.07	1.558	Uzmanlık	Evet	70	4.53	1.656	82	-2.062	.042	Hayır	572	4.95	1.432								
Başarısızlık Korkusu	Evet	70	3.71	1.769	640	-1.771	.077																																
	Hayır	572	4.07	1.558				Uzmanlık	Evet	70	4.53	1.656	82	-2.062	.042	Hayır	572	4.95	1.432																				
Uzmanlık	Evet	70	4.53	1.656	82	-2.062	.042																																
	Hayır	572	4.95	1.432																																			

*p<0.05

Tablo 11’de öğrencilerin anne ve/veya babalarının öğretmen olup olmamaları açısından annesi ve/veya babası öğretmen olan öğrenciler ve annesi ve/veya babası öğretmen olmayan öğrencilerin akademik içsel motivasyon boyutlarına verdikleri cevaplarda sadece uzmanlık boyutunda 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin akademik içsel motivasyonları uzmanlık boyutu açısından öğrencilerin anne ve/veya babalarının öğretmen olmasına göre anlamlı farklılık göstermektedir $\{t_{(82)}=-2.062 p<0.05\}$. Annesi ve/veya babası öğretmen olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarının aritmetik ortalaması “4.53” iken annesi ve/veya babası öğretmen olmayan öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarının aritmetik ortalaması “4.95” tir. Bu verilere göre annesi ve/veya babası öğretmen olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları daha düşüktür.

Anne ve/veya babası öğretmen olan öğrenciler uzmanlık boyutunda yer alan ifadelere anne ve/veya babası öğretmen olmayan öğrencilere göre daha az katılmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin anne ve/veya babalarının öğretmen olmaları ile akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı farklılık vardır bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Okudukları Üniversite Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin okudukları üniversiteye göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Okudukları Üniversite Türü Değişkenine göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Üniversite Türü	N	X	s	sd	t	p
Başarı gereksinimi	Devlet Üniversitesi	325	5.39	1.266	639	-1.719	.086
	Vakıf Üniversitesi	316	5.58	1.401			
Sosyal kabul	Devlet Üniversitesi	325	3.07	1.354	639	.296	.768
	Vakıf Üniversitesi	316	3.03	1.424			
Başarısızlık Korkusu	Devlet Üniversitesi	325	3.93	1.568	639	-1.552	.121
	Vakıf Üniversitesi	316	4.12	1.599			
Uzmanlık	Devlet Üniversitesi	325	4.66	1.360	626	-4.371	.000
	Vakıf Üniversitesi	316	5.16	1.523			

*p<0,05

Tablo 12’de öğrencilerin okudukları üniversite açısından devlet üniversitesi veya vakıf üniversitesinde okuyor olmalarına göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasında bu iki grupta yer alan öğrencilerin akademik içsel motivasyon boyutlarına verdikleri cevaplarda sadece uzmanlık boyutunda 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur $\{t_{(626)}=-4.371 p<0.05\}$. Uzmanlık boyutunda devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarının aritmetik ortalaması “4.66” iken vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarının aritmetik ortalaması “5.16” dir. Devlet üniversitelerinde

okuyan öğrenciler uzmanlık boyutunda yer alan ifadelere vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilere göre daha az katılmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik içsel motivasyonları okudukları üniversite açısından uzmanlık boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Bölümü Kendi İsteği ile Seçme ya da Seçmeme Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin bölümü tercih şekline göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Bölümü Kendi İsteği ile Seçme ve Seçmeme Değişkenine göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Bölümü Tercih Şekli	N	X	s	sd	t	p
Başarı gereksinimi	Kendi isteğimle seçtim	557	5.54	1.297	103	2.599	.011
	Kendi isteğimle seçmedim	85	5.09	1.512			
Sosyal kabul	Kendi isteğimle seçtim	557	3.06	1.404	640	.302	.762
	Kendi isteğimle seçmedim	85	3.01	1.283			
Başarısızlık Korkusu	Kendi isteğimle seçtim	557	4.05	1.596	640	.939	.348
	Kendi isteğimle seçmedim	85	3.88	1.508			
Uzmanlık	Kendi isteğimle seçtim	557	5.01	1.429	107	4.165	.000
	Kendi isteğimle seçmedim	85	4.27	1.529			

*p<0.05

Tablo 13’te öğrencilerin bölümü tercih şekli açısından, kendi istekleri ile bölümü seçme veya kendi istekleri ile seçmemeye göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasında bu iki grupta yer alan öğrencilerin akademik içsel motivasyon boyutlarına verdikleri cevaplarda 0.05 anlamlılık düzeyinde başarı gereksinimi $\{t_{(103)}=-2.599 \text{ p}<0.05\}$ ve uzmanlık boyutunda $\{t_{(107)}=-4.165 \text{ p}<0.05\}$ anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı gereksinimi boyutunda, bölümü kendi isteği ile seçen öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.54” iken bölümü kendi isteği ile seçmeyen öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.09” dur. Uzmanlık boyutunda ise bölümü kendi isteği ile seçen öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.01” iken bölümü

kendi isteği ile seçmeyen öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “4.27” dir.

Bölümü kendi isteği ile seçen öğrenciler bölümü kendi isteği ile seçmeyen öğrencilere göre hem başarı gereksinimi boyutu hem de uzmanlık boyutunda yer alan ifadelere daha fazla katılmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik içsel motivasyonları başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutunda öğrencilerin okudukları bölümü kendi istekleri ile seçip seçmemeleri bakımından anlamlı farklılık göstermektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğretmen Olma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin öğretmen olma isteklerine göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 14’da verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğretmen Olma İsteği ve Olmama İsteği Değişkenine göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen olma isteği	N	\bar{X}	s	sd	t	p																																
Başarı gereksinimi	Evet	594	5.52	1.317	640	2.510	.012																																
	Hayır	48	5.02	1.484				Sosyal kabul	Evet	594	3.06	1.380	640	.303	.762	Hayır	48	2.99	1.497	Başarısızlık Korkusu	Evet	594	4.04	1.589	640	.974	.330	Hayır	48	3.81	1.537	Uzmanlık	Evet	594	4.97	1.422	52	3.140	.003
Sosyal kabul	Evet	594	3.06	1.380	640	.303	.762																																
	Hayır	48	2.99	1.497				Başarısızlık Korkusu	Evet	594	4.04	1.589	640	.974	.330	Hayır	48	3.81	1.537	Uzmanlık	Evet	594	4.97	1.422	52	3.140	.003	Hayır	48	4.16	1.748								
Başarısızlık Korkusu	Evet	594	4.04	1.589	640	.974	.330																																
	Hayır	48	3.81	1.537				Uzmanlık	Evet	594	4.97	1.422	52	3.140	.003	Hayır	48	4.16	1.748																				
Uzmanlık	Evet	594	4.97	1.422	52	3.140	.003																																
	Hayır	48	4.16	1.748																																			

*p<0.05

Tablo 14’da öğrencilerin öğretmen olma isteyip istememeleri açısından, öğretmen olmak isteyen öğrenciler ve öğretmen olmak istemeyen öğrencilere göre, akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasında bu iki grupta yer alan öğrencilerin akademik içsel motivasyon boyutlarına verdikleri cevaplarda, başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutlarında

0.05 anlamlılık düzeyinde başarı gereksinimi $\{t_{(640)}=-2.510 \ p<0.05\}$ ve uzmanlık boyutunda $\{t_{(107)}=-4.165 \ p<0.05\}$ anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı gereksinimi boyutunda öğretmen olma isteği olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.52” iken öğretmen olmam istemeyen öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.02” dir. Uzmanlık boyutunda ise öğretmen olma isteği olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “4.97” iken öğretmen olma isteği olmayan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “4.16” dir.

Öğretmen olmak isteyen öğrenciler başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutlarında yer alan ifadelerle öğretmen olmak istemeyen öğrencilere göre daha fazla katılmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik içsel motivasyonları başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutunda öğrencilerin öğretmen olma istekleri bakımından anlamlı farklılık göstermektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf açısından farklılıkların öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarında herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi (Tukey HSD testi) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Sınıf	N	X	s	sd	F	p
Başarı gereksinimi	Birinci Sınıf	160	5.50	1.359	3	.328	.805
	İkinci Sınıf	144	5.43	1.313			
	Üçüncü Sınıf	212	5.55	1.271			
	Dördüncü Sınıf	126	5.42	1.442			
Sosyal kabul	Birinci Sınıf	160	3.26	1.537	3	2.147	.093
	İkinci Sınıf	144	2.91	1.415			
	Üçüncü Sınıf	212	2.95	1.289			
	Dördüncü Sınıf	126	3.11	1.295			

Tablo 15'in devamı							
Başarısızlık korkusu	Birinci Sınıf	160	4.28	1.643	3	2.334	.073
	İkinci Sınıf	144	4.08	1.572			
	Üçüncü Sınıf	212	3.91	1.518			
	Dördüncü Sınıf	126	3.84	1.610			
Uzmanlık	Birinci Sınıf	160	5.08	1.370	3	3.162	.024
	İkinci Sınıf	144	4.59	1.573			
	Üçüncü Sınıf	212	4.96	1.405			
	Dördüncü Sınıf	126	4.96	1.370			

Yapılan analizde varyansların homojen olup olmadığı parametrik levene testi aracılığıyla değerlendirilmiş ve varyansların homojen olduğu p değerleri 0.05'den büyük bulunması durumunda Tukey HSD testi ve varyansların eşit olmadığı durumlarda da Games Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf dikkate alındığında AİM ölçeği Uzmanlık boyutu [$F_{(3-638)}=3.162$; $p<.05$] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda birinci sınıfta okuyan öğrencilerin uzmanlık algıları ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin uzmanlık algılarına göre daha düşüktür. Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.08” iken ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “4.59” dur.

Uzmanlık boyutu dikkate alındığında (Bir sınıftan ne kadar hoşlansam ya da hoşlanmasam da hâlâ o sınıf ortamında öğrenmeye çabalarım, Uğraştırıcı ödevlerin büyük öğrenme deneyimleri olabileceğini hissederim, Üniversite değerli bilgiler edinmeme yardım eder ve Bazen, materyali daha iyi anlamama yardımcı olmak için aldığım ödevden daha fazlasını yaparım) birinci sınıfta okuyan öğrencilerin bu ifadelerle ikinci sınıfta okuyan öğrencilere göre daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik içsel motivasyonları uzmanlık boyutunda okudukları sınıf açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi açısından farklılıkların öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarında herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi (Tukey HSD testi) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	X	s	sd	F	P
Başarı gereksinimi	İlköğretim	284	5.51	1.329			
	Ortaöğretim	102	5.45	1.287			
	Lise	153	5.58	1.288	4	1.677	.154
	Üniversite	95	5.37	1.376			
	Lisansüstü	8	4.43	2.180			
Sosyal kabul	İlköğretim	284	3.14	1.417			
	Ortaöğretim	102	3.24	1.562			
	Lise	153	2.86	1.325	4	1.761	.135
	Üniversite	95	2.91	1.194			
	Lisansüstü	8	2.84	.872			
Başarısızlık korkusu	İlköğretim	284	4.14	1.553			
	Ortaöğretim	102	3.94	1.656			
	Lise	153	4.01	1.619	4	.918	.453
	Üniversite	95	3.83	1.555			
	Lisansüstü	8	3.66	1.482			
Uzmanlık	İlköğretim	284	4.98	1.365			
	Ortaöğretim	102	4.88	1.561			
	Lise	153	5.03	1.398	4	2.921	.021
	Üniversite	95	4.65	1.606			
	Lisansüstü	8	3.56	2.195			

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyi dikkate alındığında AİM ölçeği Uzmanlık boyutu [$F_{(4-637)}=2.920$; $p<.05$] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin uzmanlık algıları annelerinin eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.03” iken anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “3.56” dır.

Uzmanlık boyutu dikkate alındığında (Bir sınıftan ne kadar hoşlansam ya da hoşlanmasam da hâlâ o sınıf ortamında öğrenmeye çabalarım, Uğraştırıcı ödevlerin büyük öğrenme deneyimleri olabileceğini hissederim, Üniversite değerli bilgiler edinmeye yardım eder ve Bazen, materyali daha iyi anlamama yardımcı olmak için aldığım ödevden daha fazlasını yaparım) annelerinin eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin bu ifadelere annelerinin eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilere göre daha fazla katıldıkları dikkat çekmektedir.

Dolayısıyla, öğrencilerin akademik içsel motivasyonları, annelerinin eğitim düzeyi açısından uzmanlık boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyi açısından farklılıkların öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarında herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını ortaya kayabilmek için tek yönlü varyans analizi (Tukey HSD testi) gerçekleştirilmiştir. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	s	sd	F	p
Başarı gereksinimi	İlköğretim	184	5.49	1.333			
	Ortaöğretim	100	5.46	1.374			
	Lise	187	5.63	1.190	4	1.147	.333
	Üniversite	160	5.35	1.413			
	Lisansüstü	11	5.13	2.039			
Sosyal kabul	İlköğretim	184	3.08	1.499			
	Ortaöğretim	100	3.27	1.446			
	Lise	187	3.02	1.335	4	1.032	.390
	Üniversite	160	2.92	1.282			
	Lisansüstü	11	3.06	1.223			
Başarısızlık korkusu	İlköğretim	184	4.06	1.578			
	Ortaöğretim	100	4.24	1.539			
	Lise	187	3.99	1.625	4	.780	.539
	Üniversite	160	3.90	1.576			
	Lisansüstü	11	4.02	1.603			
Uzmanlık	İlköğretim	184	4.98	1.419			
	Ortaöğretim	100	5.04	1.422			
	Lise	187	5.02	1.415	4	2.201	.067
	Üniversite	160	4.65	1.534			
	Lisansüstü	11	4.36	1.941			

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi dikkate alındığında AİM ölçeği boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Dolayısıyla, öğrencilerin akademik içsel motivasyonları babalarının eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Barınma Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin barınma ortamı açısından farklılıkların, öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarında herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi (Tukey HSD testi ve Games Howell) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Barınma Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Barınılan Yer	N	X	SS	sd	F	p
Başarı gereksinimi	Ailemin yanında	321	5.51	1.417	4	.490	.743
	Akrabalarımın yanında	13	5.07	1.257			
	Devlet yurdunda	56	5.43	1.501			
	Özel yurttta	141	5.44	1.241			
	Arkadaşlarımla evde	111	5.56	1.119			
Sosyal kabul	Ailemin yanında	321	2.98	1.409	4	2.323	.055
	Akrabalarımın yanında	13	3.71	1.666			
	Devlet yurdunda	56	3.46	1.367			
	Özel yurttta	141	3.08	1.372			
	Arkadaşlarımla evde	111	2.96	1.285			
Başarısızlık korkusu	Ailemin yanında	321	3.99	1.619	4	.437	.782
	Akrabalarımın yanında	13	4.58	1.297			
	Devlet yurdunda	56	4.01	1.515			
	Özel yurttta	141	4.03	1.633			
	Arkadaşlarımla evde	111	4.06	1.498			
Uzmanlık	Ailemin yanında	321	5.01	1.533	4	1.343	.253
	Akrabalarımın yanında	13	4.27	1.663			
	Devlet yurdunda	56	4.87	1.277			
	Özel yurttta	141	4.78	1.410			
	Arkadaşlarımla evde	111	4.86	1.373			

Öğrencilerin barındıkları yer dikkate alındığında AİM ölçeği boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Dolayısıyla, öğrencilerin akademik içsel motivasyonları barındıkları yer açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin gelir düzeyi açısından farklılıkların, öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarında herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi (Tukey HSD testi) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir

Tablo 19

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Gelir Düzeyi	N	X	s	sd	F	p
Başarı gereksinimi	Asgari ücret ve altı	48	5.29	1.412	4	.617	.651
	1300-1799 TL arası	124	5.57	1.253			
	1800-2399 TL arası	82	5.60	1.211			
	2400-2999 TL arası	116	5.49	1.368			
	3000 TL ve üzeri	272	5.44	1.382			
Sosyal kabul	Asgari ücret ve altı	48	3.55	1.353	4	3.819	.004
	1300-1799 TL arası	124	3.31	1.444			
	1800-2399 TL arası	82	2.86	1.190			
	2400-2999 TL arası	116	2.86	1.345			
	3000 TL ve üzeri	272	2.98	1.412			
Başarısızlık korkusu	Asgari ücret ve altı	48	4.43	1.431	4	1.913	.107
	1300-1799 TL arası	124	4.22	1.485			
	1800-2399 TL arası	82	4.10	1.508			
	2400-2999 TL arası	116	3.91	1.636			
	3000 TL ve üzeri	272	3.89	1.643			
Uzmanlık	Asgari ücret ve altı	48	4.61	1.574	4	.618	.650
	1300-1799 TL arası	124	4.98	1.363			
	1800-2399 TL arası	82	4.96	1.227			
	2400-2999 TL arası	116	4.94	1.509			
	3000 TL ve üzeri	272	4.89	1.534			

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi dikkate alındığında AİM ölçeği sadece sosyal kabul boyutu $\{F_{(4-637)}=3.819; p<.05\}$ anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi asgari ücret ve altı olanların sosyal kabul boyutu algıları ailelerinin gelir düzeyi 1800 – 2399 ve 2400 – 2999 TL arasında olan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Ailelerinin gelir düzeyi asgari ücret ve altı olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “3.55” iken ailelerinin gelir düzeyi 1800 – 2399 ve 2400 – 2999 arasında olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “2.86” dir.

Sosyal Kabul boyutu dikkate alındığında (Bir sınavdan düşük not aldığım zaman aldığım sonucu arkadaşlarımdan gizlemeye çalışırım. Bir sınavdan iyi bir not aldığım zaman kendimi arkadaşlarımdan daha kabul edilebilir hissederim. Sınavdan kötü bir not aldığım zaman aileme söylerken problem yaşarım. Sınıfta öğretim üyesinin benden bekledikleri dışında davranmaya çalışırım. Sınıf içinde en gözde öğrencilerden biri olmak isterim. Ne kadar arkadaşlarımdan benimsenirsem o kadar kendimi zeki hissederim. Sınıfta yeteneklerimi gösterdiğim zaman daha çok fark edilmem gerektiğini düşünürüm.) ailelerinin gelir düzeyi asgari ücret ve altında olan öğrencilerin bu ifadelerle ailelerinin gelir düzeyi 1800 – 2399 ile 2400 – 2999 TL arasında olan öğrencilere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Dolayısıyla, öğrencilerin akademik içsel motivasyonları ailelerinin gelir düzeyi açısından sosyal kabul boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin not ortalamaları açısından farklılıkların, öğrencilerin akademik içsel motivasyonlarında herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi (Tukey HSD testi) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir

Tablo 20

Katılımcıların Akademik İçsel Motivasyon Toplam Puanlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyutlar	Not ortalaması	N	X	s	sd	F	p
Başarı gereksinimi	2.0 nin altı	41	5.34	1.224	4	9.576	.000
	2.1 - 2.5 arası	141	5.06	1.478			
	2.6 - 3.0 arası	239	5.39	1.401			
	3.1 - 3.5 arası	179	5.83	1.071			
	3.6 - 4.0 arası	42	6.07	.994			
Sosyal kabul	2.0 nin altı	41	3.32	1.412	4	1.158	.328
	2.1 - 2.5 arası	141	3.19	1.620			
	2.6 - 3.0 arası	239	3.00	1.269			
	3.1 - 3.5 arası	179	2.93	1.366			
	3.6 - 4.0 arası	42	3.14	1.238			
Başarısızlık korkusu	2.0 nin altı	41	4.60	1.625	4	2.764	.027
	2.1 - 2.5 arası	141	4.19	1.607			
	2.6 - 3.0 arası	239	3.82	1.553			
	3.1 - 3.5 arası	179	4.05	1.531			
	3.6 - 4.0 arası	42	3.96	1.739			
Uzmanlık	2.0 nin altı	41	4.72	1.353	4	6.334	.000
	2.1 - 2.5 arası	141	4.67	1.494			
	2.6 - 3.0 arası	239	4.72	1.484			
	3.1 - 3.5 arası	179	5.25	1.374			
	3.6 - 4.0 arası	42	5.49	1.335			

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin not ortalaması dikkate alındığında AİM ölçeği sadece sosyal kabul boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta geriye kalan başarı gereksinimi $\{F_{(4-637)}=9.576; p<.05\}$, başarısızlık korkusu $\{F_{(4-637)}=2.764; p<.05\}$ ve uzmanlık boyutu $\{F_{(4-637)}=6.334; p<.05\}$ açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda başarı gereksinimi boyutunda not ortalaması 2.1 – 2.5 ve 2.6 – 3.0 arasında olan öğrencilerin, not ortalaması 3.1 – 3.5 ve 3.6 – 4.0 arasında olan öğrencilere göre başarı

gereksinimi algıları düşük çıkmıştır. Not ortalaması 2.1 – 2.5 ve 2.6 – 3.0 arasında olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.06” ve “5.39” iken not ortalaması 3.1 – 3.5 ve 3.6 – 4.0 arasında olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “5.83” ve “6.07” dir.

Başarı gereksinimi boyutu dikkate alındığında (Ödevlerimin bana mükemmel bir şekilde dönmesi için elimden gelen her şeyi yaparım. Geleceğe beni hazırlayacak derslere kaydolurum. Kendimden yüksek beklentilere sahibim. Uzun süreçli bir amaca ulaşmak için bana yardım edecekse bir topluluğa üye olurum. Zor bir çalışmayı tamamladığımda kendimi iyi hissederim. Kendime yüksek hedefler koyarım. Üniversitede olmak, bir şeyi başarabildiğimi aileme kanıtlama fırsatı verir.) not ortalaması 2.1 – 2.5 ve 2.6 – 3.0 arasında olan öğrenciler bu ifadelere not ortalaması 3.1 – 3.5 ve 3.6 – 4.0 arasında olan öğrencilere göre daha az katılmışlardır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik içsel motivasyonları not ortalamaları bakımından başarı gereksinimi boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Yine yapılan analizlerde başarısızlık korkusu boyutunda, not ortalaması 2,0’ın altında olan öğrencilerin not ortalaması 2.6 – 3.0 arasında olan öğrencilere göre başarısızlık korkusu algıları daha yüksek çıkmıştır. Not ortalaması 2.0’ın altında olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “4.60” iken not ortalaması 2.6 – 3.0 arasında olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “3.82” dir.

Başarısızlık korkusu boyutu dikkate alındığında (Bir sınavı bitirirken bir şeyleri yanlış yaptım ya da eksik bıraktım korkusunu yaşarım. Zor bir sınav ile karşılaştığım zaman, başaracağımdan önce başaramayacağımı beklerim. Saatlerce çalışsam bile kendimi yeteri kadar çalışmış hissetmem. Bir sınav sırasında hiç bir şey hatırlamayacağımdan korkarım.) not ortalaması 2.0’ın altında olan öğrenciler bu ifadelere not ortalaması 2.6 – 3.0 arasında olan öğrencilerden daha fazla katılmışlardır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik içsel

motivasyonları not ortalamaları bakımından başarısızlık korkusu boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Yapılan analizlerde uzmanlık boyutunda, not ortalaması 2.1 – 2.5 ve 2.6 – 3.0 arasında olan öğrencilerin uzmanlık algıları not ortalaması 3.1 – 3.5 ve 3.6 – 4.0 arasında olan öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Not ortalaması 2.1 – 2.5 ve 2.6 – 3.0 arasında olan öğrencilerin akademik içsel motivasyonları aritmetik ortalaması “4.67” ve “4.72” iken not ortalaması 3.1 – 3.5 ve 3.6 – 4.0 arasında olan öğrencilerin “5.25” ve “5.49” dur. .

Uzmanlık boyutu dikkate alındığında (Bir sınıftan ne kadar hoşlansam ya da hoşlanmasam da hâlâ o sınıf ortamında öğrenmeye çabalarım. Uğraştırıcı ödevlerin büyük öğrenme deneyimleri olabileceğini hissederim. Üniversite değerli bilgiler edinmemeye yardımcı eder. Bazen, materyali daha iyi anlamama yardımcı olmak için aldığım ödevden daha fazlasını yaparım.) not ortalaması 2.1 – 2.5 ve 2.6 – 3.0 arasında olan öğrenciler bu ifadelere not ortalaması 3.1 – 3.5 ve 3.6 – 4.0 arasında olan öğrencilerden daha az katılmışlardır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik içsel motivasyonları not ortalamaları bakımından uzmanlık boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmanın belirtilen alt problemleri göz önünde bulundurularak ortaya çıkartılan her bir bulgu ayrı ayrı başlıklar altında incelenerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bağımsız Değişkenlerin Etkileri

Yapılan bu araştırma ile eğitim fakültesinde okuyan okul öncesi öğretmeni adaylarının akademik içsel motivasyonlarına etkilerinin olduğu düşünülen bazı değişkenler incelenmiş ve çıkan sonuçlara göre yorum yapılmıştır.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet düzeyine göre, akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Literatür incelemesi yapıldığında, benzer şekilde, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011) akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet türüne göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Bu bakımdan yapılan çalışmalar birbirini destekler niteliktedir. Yağcı (1999) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerinin içsel motivasyon seviyelerinin, erkek öğrencilerin içsel motivasyon seviyelerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha farklı çalışmalarda ise kız öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerinin erkek öğrencilerin güdülenme seviyelerinden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. (Ellez, 2004; Akdemir, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Ertem (2006) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik İçsel ve Dışsal Güdüleme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans

tez çalışmasında, kız öğrencilerin içsel güdülenmenin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında cinsiyet değişkeninin akademik güdülenme açısından farklı iki sonuç doğurduğu görülmektedir.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin yaş değişkenine göre karşılaştırması.

Anketlerin yapılması esnasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun birbirine yakın yaşlarda olduğu, yaşı büyük öğrencinin olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaş düzeyleri ile akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ama sınıf düzeyi ile akademik içsel motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Buradan hareketle sınıf ilerledikçe yaş düzeyinde de artış olduğu düşünülürse ikisi arasında bir bağlantı kurularak kısmi de olsa bir farklılık gözlemlenebilir. Literatürde yaş düzeyinin akademik içsel motivasyona etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ama yakın çalışmalar bulunmaktadır. Ağca ve Ertan (2008,) yaptıkları çalışmada, Antalya’da faaliyette bulunan beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışanların duygusal bağlılıklarıyla içsel motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışanların içsel motivasyonlarının yaşa bağlı olarak değiştiği görülmüştür.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin anne ve babadan birisinin öğretmen olma değişkenine göre karşılaştırması. Öğrencilerin anne ve/veya babalarının öğretmen olup olmamaları açısından annesi ve/veya babası öğretmen olan öğrenciler ve annesi ve/veya babası öğretmen olmayan öğrencilere göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırmasında sadece uzmanlık boyutunda 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne ve/veya babası öğretmen olan öğrenciler uzmanlık boyutunda yer alan ifadelere anne ve/veya babası öğretmen olmayan öğrencilere göre daha az katılmışlardır. Yani öğrencilerin anne ve/veya babalarının öğretmen olmaları ile akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı farklılık vardır.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin öğrenim gördükleri üniversite türü değişkenine göre karşılaştırması. Öğrencilerin okudukları üniversite açısından devlet üniversitesi veya vakıf üniversitesinde okuyor olmalarına göre akademik içsel motivasyonlarının sadece uzmanlık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Devlet üniversitelerinde okuyan öğrenciler uzmanlık boyutunda yer alan ifadelerle vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilere göre daha az katılmışlardır. Yani öğrencilerin okudukları üniversite türü ile akademik içsel motivasyonları arasında anlamlı farklılık vardır. Literatürde bu bulgularla örtüşür nitelikte çalışmalara rastlanmamıştır. Fakat normal öğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olduğu ve bu farkın anlamlı olduğunu belirten Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya rastlanmaktadır. Ayrıca, Gökçe, Öztuna ve Elhan (2011) tarafından 3 ve 8. Sınıf öğrencilerle yapılan çalışmada özel okulda okuyanlar, devlet okullarında okuyanlara göre motivasyonlarının daha yüksek oldukları sonucuna ulaşılmış ve bu ölçeğin Türkiye’de ilköğretim okullarında öğrenim gören, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde, kullanılabileceği öngörülmüştür.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin bölümü kendi isteği ile seçme veya seçmeme değişkenine göre karşılaştırması. Öğrencilerin bölümü tercih şekli açısından kendi istekleri ile bölümü seçme veya kendi istekleri ile seçmemeye göre akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasında 0.05 anlamlılık düzeyinde sadece iki boyutta, başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bölümü kendi isteği ile seçen öğrenciler bölümü kendi isteği ile seçmeyen öğrencilere göre hem başarı gereksinimi boyutu hem de uzmanlık boyutunda yer alan ifadelerle daha fazla katılmışlardır. Bölümü içsel motivasyonla seçen öğrenciler doğal olarak başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutunda yer alan ifadelerle daha çok katılarak belenen sonucu ortaya koymuşlardır.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin sınıf değişkenine göre karşılaştırması.

Yapılan farklı araştırmalarda, daha yoğun bir eğitim program gören öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu (Anastasi, 2007; Bahl ve Black, 2011; Ho ve Polonsky, 2009; Young, 2005) ve sınıf yükseldikçe motivasyon düzeyinde de artış gözlemlendiği (Aluçdibi ve Ekici, 2012) belirlenmiştir. Gökçe, Öztuna ve Elhan (2011) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyi yüksek olanların alt sınıfta olanlara göre, motivasyonlarının daha yüksek oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından yapılan çalışmada aynı sonuçları destekler nitelikte anlamlı bir farklılık gözükmemektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre üniversitedeki eğitim sürecinde sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının arttığı bulunmuştur. Öğretmen adayları her geçen yıl eğitim programı açısından daha yoğun bir programa girdikleri için akademik motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulgular diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Başka bir yönden baktığımızda ise öğretmen adaylarının sınıfları arttıkça yaşları da buna paralel artış göstermektedir. Bu yönde yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin yaşlarındaki artışla birlikte akademik içsel motivasyon düzeylerinde bir azalma görüldüğü tespit edilmiştir (Hegarty, 2010). Eymur ve Geban (2011) yaptıkları araştırmada birinci sınıftaki öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olmalarını bu öğrencilerin daha istekli ve heyecanlı olmaları ile ilişkilendirmiştir. Gürşimşek (2002), öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmada, yine aynı bir şekilde birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeye karşı motivasyon düzeylerinin 4. sınıftaki öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun sebebi olarak, öğretmen adaylarının son sınıflara geldiklerinde yaşadıkları, meslek sahibi olma kaygıları ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlanmak için 4. Sınıfta, okuldaki derslerden çok dershane derslerini önemsemeleri sebep gösterilebilir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Akademik içsel motivasyon düzeyinin sosyo ekonomik düzey değişkenine göre karşılaştırması. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi asgari ücret ve altı olanların sosyal kabul boyutu algıları ailelerinin gelir düzeyi 1800 – 2399 ve 2400 – 2999 TL arasında olan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre akademik içsel motivasyonları arasında sosyal kabul boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelir düzeyi düşük aileden gelen öğrencilerdeki sosyal kabul arzusunun yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011), “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada öğrencilerin akademik güdülenme seviyeleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Literatürde farklı sonuçları olan çalışmalara da rastlanmaktadır. Yıldız ve Sezen (2007), araştırmasında İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile akademik motivasyon seviyeleri arasında pozitif anlamda bir ilişki elde etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri ile akademik içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilememesi, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine çok yakın nitelikte olmasından kaynaklanabilir.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin akademik not ortalaması değişkenine göre karşılaştırılması. Motivasyon doğrudan gözlemlenemeyen bir değişken olduğu için eğitim araştırmalarında sık sık yer almakta ve gizli değişken olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde motivasyon unsuru öğrenci başarısında ve bilgilerin zihinde istenilen şekilde yapılandırılmasında oldukça etkili kavramdır (Brophy, 1999; Lee, Luchini, Michael, Norris, ve Soloway, 2004).

Motivasyon, başarı ve akademik performansla ilgili, yapılan birçok araştırma, motivasyonun öğrenme üzerinde pozitif ilişkisi olduğunu göstermektedir (Jacobsen ve ark.

2002; Pintrich, Marx ve Boyle, 1993; Zusho, Pintrich ve Coppalo, 2003). Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda akademik başarıları düşük olan öğrencilerin, motivasyonlarının da buna paralel düşük olduğunu belirtmişlerdir (Andrew ve Vialle, 1998; Pajares, 1996; Schunk, 1991).

Bu çalışmada eğitim fakültesinde okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının not ortalamaları ve akademik içsel motivasyonları arasında yapılan analizlerde elde edilen bulgular bu ifadeyi teyit etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre not ortalama düzeyi düşük (2,0'in altında) olan öğretmen adaylarının AİM ölçeğinden elde edilen, akademik içsel motivasyon puanlarının da çok düşük seviyede olduğu görülmüştür. Akademik not ortalama düzeyi en yüksek (3.6-4.0 arası) olan öğrencilerin akademik içsel motivasyon puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McClelland'ın öne sürdüğü kuram, motivasyonun en önemli kaynağının başarı duygusu olduğunu belirtmekte ve bu duygunun bütün diğer kültürlerde ve bölgelerde ve sosyal çevrelerde insanları aynı şekilde etkileyebileceğini ifade etmektedir (Eren, 2009).

Ural ve Alşan'ın (2009), yaptıkları çalışmada, akademik başarının içsel motivasyonla ilişkili olduğunu, içsel motivasyonun akademik başarının bir yordayıcısı olduğunu öne sürmüştür. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren diğer çalışmalarda da, yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin, akademik motivasyonlarının da yüksek olacağı ifade edilmiştir (Eymur ve Geban, 2011; Karsenti ve Thibert, 1994). Son olarak Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından yapılan çalışmada akademik içsel motivasyon ile not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olması yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin anne baba eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırması. Yapılan analizler sonucunda anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin uzmanlık algıları annelerinin eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilere göre daha yüksektir. Uzmanlık boyutu dikkate alındığında annelerinin eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin bu

ifadelere annelerinin eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilere göre daha fazla katıldıkları dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi dikkate alındığında AİM ölçeği boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Literatürde bunlarla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin barınma ortamı değişkenine göre karşılaştırması. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisinin olabileceği düşünülen barınma ortamının fiziki koşulları öğrencilerde farklı motivasyon kaynağı sağlayabilir. Barınma ortamı türünün öğrenci motivasyonu üzerine etkisi düşünüldüğünde ilk etapta dışsal bir faktör olarak görülebilir. Bu gibi barınma ortamı koşulları dışsal motivasyon kaynağı gibi görünse de, bireyin işini gerçekleştirmesi sırasında içsel motivasyonunu etkilediği söylenebilir (Baltaş, 2002). Bu çalışmada öğretmen adaylarının barınma ortamı farklılığına göre, akademik içsel motivasyon düzeyleri arasında yapılan analizler sonucunda bir fark bulunamamıştır. Buna sonuçlara göre barınma ortamının farklılığının akademik içsel motivasyon seviyesini etkilemediği söylenebilir. Yapılan farklı çalışmalarda motivasyon kaynağı olan barınma ortamı farklılıklarının akademik başarıya etkisinin olabileceği belirtilmiştir (Altınkurt, 2008; Gülcan, Kuştepe ve Aldemir, 2002; Keser ve Sarıbay, 2007; Memduhoğlu ve Tanhan, 2006; Topçu ve Uzundumlu, 2012) Benzer nitelikte bir çalışmada Bahar ve Aydın (2002), barınma ortamlarının uygun olduğu durumlarda öğrencilerin motivasyonlarının ve başarılarının artacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada barınma ortamının motivasyonu etkilememesi alinyazındaki çalışmalarla uyum sağlamama nedeni olarak öğretmen adaylarının bireysel farklılığa sahip olmaları gösterilebilir. Ayrıca geçmiş dönemlerdeki imkânsızlıkların, günümüzdeki şartlarla karşılaştırıldığında, daha farklı olduğu, öğrencilerin imkânlarının günümüzde ev ortamı seviyesine getirildiği düşünülürse çalışmaların sonuçlarının farklı

çıkma sebebi açıklanabilir. Bu durumu temel alan günümüz şartlarına uygun farklı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Akademik içsel motivasyon düzeyinin öğretmen olma isteği değişkenine göre karşılaştırılması. Öğrencilerin öğretmen olma isteyip istememeleri açısından, öğretmen olmak isteyen öğrenciler ve öğretmen olmak istemeyen öğrencilere göre, akademik içsel motivasyonlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonucunda, bu iki grupta yer alan öğrencilerin akademik içsel motivasyon boyutlarına verdikleri cevaplarda başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutlarında 0,05 anlamlılık düzeyinde, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen olmak isteyen öğrenciler başarı gereksinimi ve uzmanlık boyutlarında yer alan ifadelerle öğretmen olmak istemeyen öğrencilere göre daha fazla katılmışlardır

Bu araştırmada eğitim fakültesinde okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile bağlantılı olarak, öğretmen olma istekleri analiz edilmiştir. Öğretmen olmak istiyorum cevabını veren okul öncesi öğretmen adayların ölçekten aldıkları akademik içsel motivasyon puanları ve öğretmen olmak istemiyorum cevabını veren adayların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen olmak istediğini belirten okul öncesi öğretmen adayların akademik içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Wigfield ve Eccles (2000), öğrenciler belirledikleri etkinlikleri gerçekleştirirken kendilerini ne kadar çok yeterli hissediyor ve uzman görüyorlarsa o etkinlikleri gerçekleştirirken de performanslarının o kadar yüksek olacağını belirtmiştir. Amabile (1997), içsel motivasyon düzeyi ile uzmanlık faktörünün ilişkili olduğunu ve içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin işleriyle ilgili daha çok bilgiye sahip olduklarını ileri sürmüştür. Araştırma sonucunda başarısızlık korkusu faktörünün akademik içsel motivasyonda etkisinin olmaması, okul öncesi öğretmen adaylarında bu tür kaygı düzeyinin yüksek olmamasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonuçları yüksek düzeyde başarısızlık korkusu yaşayan öğretmen adaylarının kaygı seviyelerinin de yüksek olması sebebiyle, yeterliliklerine ilişkin güvenlerinin düşük seviyede olacağı ve bunun motivasyonlarını ve başarılarını olumsuz etkileyeceği sonucunu ortaya çıkarmıştır (Cüceloğlu, 1992).

Akademik içsel motivasyonları yüksek seviyede olan öğretmen adayının, ileride büyük ihtimalle bu mesleği yapacağı söylenebilir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Bu yönden bakıldığında akademik içsel motivasyonun okul öncesi öğretmen adaylarını gelecekteki mesleklerini gerçekleştirmelerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Eymur ve Geban (2011), benzer bir çalışmada, kimya öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarına ilişkin yaptıkları araştırmalarında, yüksek seviyedeki içsel motivasyonun, öğretmen adaylarının, öğretmenlik kariyerini ve kalitesini iyileştirmelerinde pozitif katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Aktürk (2012), öğretmen adaylarının, öğretmen olma nedenlerini incelediği çalışmasında, öğretmen olma nedeni olarak öğretmen olması seviyorum veya idealim gibi ifadeler kullanan öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının da yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Sinclair, (2008), yaptıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçerken motivasyon düzeylerini yaş, akademik başarı ve önceki deneyimlerin etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının içsel motivasyon seviyelerini yükseltmelerini sağlayacak uygulamalardan en önemlisi okul ortamında pozitif bir psikolojik çevrenin oluşturulmasıdır. Bu olumlu atmosferin oluşturulması için, öncelikle öğretmen adayının okuduğu okula karşı aidiyet ve sahiplenme duygusu geliştirmesi gerekmektedir. Bu psikolojik ortamın sunulmasında en önemli göreve öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler bu anlamda çeşitli etkinliklerle bilgilendirilebilir ve bu sayede öğretmen adaylarının öğrenme sürecine katılmaları sağlanarak motivasyon düzeyleri yükseltilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına etkisinin olduğu düşünülen içsel ve dışsal faktörler ele alınarak, nicel çalışmalardan çok nitel çalışmalara yer verilerek, sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin içsel motivasyonlarının neye göre değiştiği ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

Bireysel farklılıklar dikkate alınarak, okul öncesinden başlayarak her yaş döneminde içsel motivasyonla ilgili uzunlamasına bir çalışma yapılabilir. Özellikle son sınıflara gelindiğinde akademik içsel motivasyonun neden azaldığı birebir görüşmeler yapılarak araştırılabilir ve gerçek nedenleri ortaya çıkarılabilir. Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının düşmemesi için çeşitli stratejiler, çalışmalar ve yöntemler kullanılarak, öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarını pozitif yönde destekleyecek eğitim-öğretim programları tasarlanıp, etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmada örneklem grubu göz önüne alındığında, bu çalışma farklı illerde öğrenim gören, eğitim fakültesi okul öncesi öğretmen adaylarına da uygulanarak, akademik içsel motivasyona etki eden faktörlerde, bölgesel farklılıklar olup olmadığı tespit edilebilir. Ayrıca öğretmen olmak isteyen adayların, isteklerine katkıda bulunması için akademik anlamda onlara yol göstericilik yapacak etkinlikler düzenlenmeli ve eğitim seminerleri verilmelidir.

Kişilerin motivasyonel yönelimlerini neye göre belirlediklerini ve bu motivasyonel yönelimlerle çeşitli, değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit ederek, kişilerin motivasyonel yönelimlerine uygun etkinlikler yapılarak motivasyon seviyeleri belirli seviyede tutacak çalışmalar yapılabilir.

Akademik başarı ve içsel motivasyon arasındaki ilgiyi ortaya çıkaracak, deneysel nitelikli çalışmalar yapılabilir. Psikolojik danışmanlar veya rehberler öğretmenler tarafından öğrencilerin öz yeterlilik seviyelerini artırmaları konusunda ailelere ve öğretmenlere ve idarecilere seminer ve eğitimler verilebilir.

Okullarda akademik performansı ölçme ve değerlendirme ile ilgili farklı alternatif yollar denenmek üzere nitel araştırmalar yapılarak, öğrencilerin içsel motivasyonları ile bağlantısı ortaya koyulabilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-139.
- Açıkgöz, Ü.N. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz
- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya’da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(2), 135-156. http://www.iibfdergi.aku.edu.tr/pdf/10_2/7.pdf. 02.05.2016 tarihinde alındı.
- Akandere, M. Özyalvaç, N. T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının belirlenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akat, İ. ve Budak, G. (1994). *İşletme Yönetimi*. İstanbul
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aktürk, O. A. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 283-297
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2004*, 9. Baskı, Ankara: Pegem
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129- 142.
- Altunışık, R, Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altunışık, R, Coşkun, R, Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Geliştirilmiş 7. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- Aluçdibi, F. ve Ekici, G. (2012). Ortaretim ğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 197-227.
- Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (8): 573-578.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organization: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Anastasi, S. J. (2007). Full semester and abbreviated summer courses: An evaluation of student performance. *Teaching of Psychology*, 34(1), 19-22.
- Andrew, S. ve ilalle, W. (1998). *Nursing students' self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in science teaching*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/98pap/abs98.html>.
- Aral, N, Kandır, A. ve Yaşar M. (2000). *Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-pa
- Arık, A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlkretim Okulu ğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve rgtsel Kimliğe Yönelik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Cilt 19, Sayı 2, ss: 159-179
- Arıoğul, S. (2009). İngiliz dili ğretmen adaylarının akademik motivasyonları. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 36, 12-19.
- Atuf, N. (1929). *Muallim Mektebi Kitapları Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası
- Aydın, F. (2010). *Ortaretim ğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki Gdlenmelerinin İncelenmesi*. (01-06-2016 tarihinde ulaşıldı.)
www.turkishstudies.net/Makaleler/1048965049_38Aydın_Fatih.pdf.

- Bahar, M. ve Aydın, F. (2002). Üniversite öğretmenlerini ve öğrencilerini sınıf ortamında motive eden faktörler. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (s. 269). Ankara: ODTÜ.
- Bahl, A. ve Black, G. S. (2011). Demographics and motivation as predictors of student selection of intensive course formats in an American University. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(8), 10-20.
- Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler için başarı stratejileri*. İstanbul: Beta
- Balaban Salı, J. (2002). *Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde etkisi*. (Yayımlanmış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. [http:// tez2.yok.gov.tr/](http://tez2.yok.gov.tr/) adresinden edinilmiştir.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*. Ankara: Adım
- Baltaş, A. (2002). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191–215.
- Başaran, E. İ. (2000) . *Örgütsel davranış*. Ankara: Umut Yayım Dağıtım
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme* (Çev. O.Yıldırım). İstanbul: Hayat
- Bentley, J. (2003). *İnsanları motive etme* (Çev. O. Yıldırım). İstanbul: Hayat
- Benware, C. ve Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, (21): 755-766.
- Bingöl, D. (1997). *Personel yönetimi*. İstanbul: Beta
- Bloom, B.S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayın Evi.

- Bouffard-Bouchard, T. Parent, S. ve Parivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 153-164.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2)*, 83-98.
- Brophy, J. (1999). Toward a Model of The Value Aspects of motivation in Education: *Developing Appreciation for Particular Learning Domains And Activities, Educational Psychologist, 34 (2)*, 75-86.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat
- Calp, ř. (2013). Algılanan akademik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Cascio, W.F. (1989). *Managing human resources: productivity, quality of work life, profits*. New York: McGraw-Hill Publishing Company
- Chirkov, V. Ryan, R. M, ve Willness, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: testing a self-determination approach to the internalization of cultural practices, identity, and wellbeing. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*, 423-443.
- Clark, M.H. ve Schroth, C.A. (2010) Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences, 20*, 19-24.
- Condry, J. ve Koslowski, B. (1979). *Can Education be Made "Intrinsically Interesting" to Children?* In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, (vol 2). Norwood, N.J. Ablex.
- Cowling, A. (1998). *Managing Human Resource*. London: Arnold Publishing

- Cüceloğlu, D. (1985). *İnsan ve davranışı; psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı* (3. bs). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çolak, E. ve Çırık, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi, *İlköğretim Online*, Cilt 14, Sayı 4 :1307-1326, (Online): <http://ilkogretim-cevrimiçi.org.tr>
- Decarms, R. (1968). *Personal Causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Newyork: Plenum Press
- Deci, E. Connell, J. ve Ryan, R. (1989). Self-determination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 580-590.
- Deci, E. L.ve Ryan R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*. 1: 33-43
- Deci, E. L. Betley, G. Kahle, J. Abrams, L. ve Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (7): 79-83.
- Deci, E. L. Nezelek, J. and Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and social psychology Bulletin*, (7); 79-83.
- Deci, E. L. ve Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R.M. (1991). *A motivational approach to self: integration in personality*. Nebraska symposium on motivation. Perspectives on Motivation, edited by R. Dienstbier. (sf 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press

- Deci, E. L. (1992). *The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E.D. Eghrari, H. Patrick, B.C. ve Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142.
- Deci, E. L. Ryan, R. M. ve Williams, G. C. (1996). *Need satisfaction and the self-regulation of learning*. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49: 14-23.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirci, C. (2011). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Performans Değerlendirme Sistemleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Deniz, M. Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği ‘nin Ergenler İçin Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167): 352-363. ion of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1999). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (Second edition). Harlow: Longman.

- Duy, B. (2011). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Eğitim psikolojisi içinde* (s. 505-551). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Düren, A. Z. (2000) *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Basım Yayım
- Dündar, S. Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme. *Ticaret Turizm Eğitim Fakülte Dergisi*. Yıl: 2007 Sayı:2
- Dweck, C. S. ve Elliott, E. S. (1983). *Achievement motivation*. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Sociatization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ercan, L. (2003). *Motivasyon*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 167). Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 68-76.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Kitapevi
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınevi

- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinden Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) Ve Düzeylerinden Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36(161), 246-255.
- Fairchild, A. J. Horst, S. J. Finney, S. J. & Baron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30: 331- 358.
- Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: the role of basic psychological, needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(4): 189-199.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20: 257-274.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gleitman, H. (1995). *Psychology*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Gottfried, A. E. (1981). *Measuring children's academic intrinsic motivation: A psychometric approach*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- Gottfried, A.E., (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645

- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (52): 890–898.
- Gökçe, E. Öztuna, D. ve Elhan, H.(2011). Adaptation of Harter's Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Motivational Orientation in the Classroom to Primary Schools in Turkey, *Eurasian Journal of Educational Research Issue 42*, (79-94).
- Guay, F. ve Vallerand, R. J. (2003). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1(3), 211–233.
- Guay, F., Mageau, G. A. ve Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29: 992-1004.
<http://psp.sagepub.com/content/29/8/2016.refs.html>.
- Gülcan, Y. Kuştepelı, Y. ve Aldemir, C. (2002). Yükseköğretimde öğrenci doyumı: Kuramsal bir çerçeve ve görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(1), 99-114.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkan, T. (1981). Okul Öncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:4, Sayı:22-23,
- Gürkan, T. (1982). Neden Okul Öncesi Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:15, Sayı:2
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8,135-155.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Natürel Kitapevi.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. toward a developmental model. *Human Development*, 21(1): 34-64.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, (17): 300-312
- Harter, S. ve Connell, J. P. (1984). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Hegarty, J. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school student. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6 (2), 48-55.
- Ho, H., ve Polonsky, M. (2009). Exploring marketing students' attitudes and performance: A comparison of traditional and intensive delivery. *Marketing Education Review*, 19(3), 41-47.
- Hui, E. K. P., Sun, R. C. F., Chow, S. S. Y. ve Chu, M. H. T. (2011). Explaining Chinese students' academic motivation: Filial piety and self-determination. *Educational Psychology*, 31(3): 377-392.
- Inagaki, K. ve Hatano, G. (1984). *Effects of external evaluation on reading comprehension and intrinsic interest*. Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, New Orleans.
- Ingledeu, D.K., Markland, D., ve Sheppard, K.E. (2004). Personality and self-determination of exercise behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1921–1932.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P., ve Kauchak, D. (2002). *Methods for teaching, promoting student learning* (6th ed.). New Jersey: Meririll Prentice Hall.
- Kantarcioğlu, S. (1961). *Ana Okulları Örgütü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.

- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karsenti, T. ve Thibert, G. (1994). *The Influence of gender on within-term changes in junior college student motivation*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Karip, E. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- Kaufman, J. C. Agars, M. D. ve Lopez-Wagner, M. C. (2008) The role of personality and motivation in predicting early college academic success in nontraditional students at a Hispanic-Serving Institution. *Learning and Individual Differences, 18*, 492-496.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon ve iş tatmini*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları
- Keser, İ. ve Sarıbay, E. (2007). İzmir'deki özel ve devlet üniversitelerindeki öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 39-48.
- Kim, S. H. (2005). *Kendimizi ve başkalarını motive etmenin 1001 yolu* (Çev. A. Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları
- Koç, B.B. (2005). *Gıda sanayi işletmelerinde motivasyon araçlarının iş gören ve işletme verimliliğine olan etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayın

- Komarraju, M. Karau, S. J. ve Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47–52.
- Komisyon, (1993). 14. Milli Eğitim Şurası Okulöncesi Eğitimi Komisyonu Raporu. İstanbul: YA-PA Yayınevi a.ş.
- Kowal, J. ve Fortier, M. (1999). Motivational Determinants of Flow: Contributions From Self-Determination Theory. *Journal of Social Psychology*, 139 (3), 355-369.
- Krapp, A. (1993). The construct of interest: Characteristic of individual interest and interest-related actions from the perspective of a person-object theory, *Studies in Educational Psychology*. Germany: Universität der Bundeswehr.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations, *Learning and instruction*, 15, 381–395.
- Kusurkar, R. A. Ten Cate, T. J. Vos, C. M. P. Westers, P. ve Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18 (1), 57-69.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademi Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2 –Volume 3, Nummer 2. Sayfa.1-21
- Lee, J. Luchini, K. Michael, B. Norris, C. ve Soloway, E. (2004). More than just fun and games: Assessing the value of educational video games in the classroom. In CHI '04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 1375-1378). Vienna, Austria: ACM.
- Levesque, C. ve Pelletier, L. G. (2003). On the investigation of primed and chronic autonomous and heteronomous motivational orientations. *Pers Soc Psychol Bull* 2003 29: 1570.

<http://psp.sagepub.com/content/29/12/1570> adresinden 02.01.2016 tarihinde indirilmiştir.

Luthans, F. (1997). *Organizational behavior*. Singapore: McGraw Hill.

Madden, L.E. (1997). Motivating Students To Learn Better Through Own Goal-Setting, *Education*, 117, (3), 411-416.

Malmberg, L.E. (2006). "Goal-Orientation and Teacher Motivation Among Teacher Applicants and Student Teachers". *Teaching and Teacher Education*, 22, 58-76.

Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98: 224–253.

McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M. R. Lepper ve D. Greene (Eds.), *The Hidden Costs of Reward*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

MEB. (1993). Okulöncesi eğitimi komisyon raporu. Ankara: On Dördüncü Milli Eğitim Şurası.

M.E.B. , (2000). *2001 Yılı Başında Milli Eğitim, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Memduhoğlu, H. B. ve Tanhan, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geliştirilmesi*. www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/187.pdf. adresinden edinilmiştir.

Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Myers, D. G. (1996). *Social psychology*. USA: The McGraw-Hill Company

Newstrom, W. J. ve Keith, D. (1993). *Organizational Behavior: Human Behavior At Work*, New York: McGraw-Hill Series In Management.

- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1993). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Eğitim Basımevi
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1996). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: M.E.B.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7 (42), 3-7.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hiz. Tic. Ltd. Şti.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 470, Sevinç Matbaası.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 152-164.
- Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (38): 188-198
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özgür, İ. (1973). *Bugünün Anaokulları*. İstanbul: Takıoğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayii,
- Öztürk, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu artıran ve idame ettiren faktörler* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pekel, H.N. (2001). *İşletmelerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi, devlet hava meydanları çalışanları arasında bir örnek olay araştırması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
- Peker, Ö. Aytürk, N. (2000). *Etkili yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Perlmutter, L. C. ve Monty, R. A. (1977). The importance of perceived control: Fact or fantasy? *American Scientist*, (65): 759-765.
- Petri H. L. ve Govern, J. M. (2004). *Motivation: Theory, Research, and Applications* (5th ed.).CA: Wadsworth/Thomson.
- Pintrich, P. R. Marx, R. W. ve Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- 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), 667-686.
- Plotnik, R. (2007). *Psikoloji'ye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Prat-Sala, M. ve Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305
- Próspero, M. Russell, A. C. ve Vohra-Gupta, S. (2012). Effects of motivation on educational attainment: Ethnic and developmental differences among first-generation students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11 (1), 100-119.
- Ratelle, C. F. Guay, F. Vallerand, R. J. Larose, S. ve Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99: 734-746.
- Reis, H. Sheldon, K. Gable, S. Roscoe, J. ve Ryan, R. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4), 419-435.

- Richard, Porter ve Lyman (1975). *Motivation and Work Behaviour*. McGraw-Hill Series in Management, 1975, s. 6-7.
- Rigby, C. S. Deci, E. L. Patrick, B. C. ve Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy, self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16: 165-185.
- Robbins. S. P. (1991). *Organizational Behavior, Concepts, Controversies and Applications*, New Jersey: Prentice Hall.
- Rollinson, D. ve Broafield, A. (2002). *Organisational Behaviour and Analysis*. UK: Prentice Hall.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3): 450-461.
- Ryan, R. M. Mims, V. ve Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive Evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45: 736-750.
- Ryan, R. M. Avery, R. R. ve Grolnick, W. S. (1985). A Rorschach assessment of children's mutuality of autonomy: Relations with perceived control, interpersonal adjustment and school performance. *Journal of Personality Assessment*, 49: 6-12.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 749-761.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60: 340-35
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. *Nebraska Symposium On Motivation: Developmental*

- Perspectives On Motivation*, edited by J. Jacobs. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 40, 1-56.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54–67.
- Sağır, T. (2004). *İşletmelerde motivasyon uygulamaları* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Sağlam, M. (Ed.) (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Anadolu Üniversitesi 3.Baskı. Ankara: Sayay Matbaacılık.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Saracaloğlu, A. S. Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). *Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale.
- Saracaloğlu, A. S. Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeyleri, Fen ve Sosyal Bilimlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Schafer, R. (1968). *Aspects of internalization*. New York: International Universities Press.

- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.10, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitap evi.
- Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (1996). Tefik Fikret Ve Çocuk Şiirleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt.29, sayı.1, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1998). *Okulöncesi Eğitimde Oyun*. İzmir: Mey Yayınları.
- Shia, R. M. (1998). *Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy*. Retrieved from <http://www.cet.edu/research/student.html>.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Sıcak, A. Ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 4, Sayı 2, s. 548-560
- Stoeber, J. ve Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relation with motivation, effort, achievement and distress. *Personality and Individual Differences*. 43, 2182-2192.

- Stoeber, J. Feast, A. ve Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences* 47, 423–428.
- Şahin, E. (2005) *Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Tabachnick, B. G. Fidell, S.L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education
- Taştan, S. (2005). *Motivasyon ve motivasyonun iş yaşamına etkileri*. <http://www.kisiselbasari.com> adresinden edinilmiştir.
- Temiz, G. (2002). Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Terzi, M. Ünal. M., ve Gürbüz., M.Ç. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu 23-25 Eylül.
- Thomas, J. (1980). Agency and achievement: Self-management and self-regard. *Review of Educational Research*, 50: 213-240.
- Topcu, Y. ve Uzundumlu, A. S. (2012). Yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* [Ek: A], 2(2), 51-58.

- Türer, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I. public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/ogretmenyetistirme.html. Erişim Tarihi: 17.06.2016.
- Ural Alşan, E. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Uyulgan M. A ve Akkuzu N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1):7-32
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1992). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: ME Basımevi
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J. O'Connor, B. P. ve Hamel, M. (1995). Motivation in later life: Theory and assessment. *International Journal of Aging and Human Development*, 41: 221-238.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. ve Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5): 1161-1176.
- Walker, C. O., Greene, B. A. ve Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Weiner, B. (1992) *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. USA: Sage.
- Westen D. (1996). *Psychology, Mind, Brain & Culture*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5): 297-333.
- Wigfield, A., ve Eccles, S. J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

- Williams, G., Frankel, B., Campbell, D. ve Deci, E. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the rochester biopsychosocial program: a self-determination theory integration. *The Journal of Collaborative Family Healthcare*, 18 (1), 79-91.
- Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yangın, E. , (1991). Yurdumuzda Okulöncesi Eğitim, YA-PA 7. *Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Eskişehir. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Ltd. Şti.*
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. Remzi Kitapevi
- Yayla, H. E. Ve Cengiz, E. (2016). Muhasebe bürolarında algılanan hizmet kalitesi ve mükelleflerin tatmin düzeylerine yönelik yapısal bir model önerisi II." *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 31, 2006, 175-184.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yazıcı. H. ve Altun, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İçsel Ve Dışsal Motivasyon Kaynakları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(6) 1241-1252.
- Yeşilyaprak, B. (2006), *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 258-267.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumunu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 62(1), 253-278.

- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 277-291.
- Yıldız, M. ve Sezen, A. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 213-239.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye' de Okul Öncesi Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: (Bartın İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için Motivasyon. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir). *Sınıf Yönetimi* Ankara: Asil Yayınevi
- Yurt, E. ve Bozer, E.N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3):669-685
- Zuckerman, M. Porac, J. Lathin, D. Smith, R. ve Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (4): 443-446.
- Zusho, A. Pintrich, P. R. ve Coppalo, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

Ekler

Ek 1. Uygulanan Anket Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK İÇSEL MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu çalışmanın amacı, Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarını Çeşitli Değişkenler açısından ortaya koymaktır. Araştırmanın bundan sonra yapılacak tüm uygulamalara rehberlik etmesi için sonuçları büyük önem arz etmektedir. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar kesinlikle saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Hiçbir şekilde isminizi belirtmeyiniz. Bu değerlendirmelerin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için soruların tamamını samimi ve doğru olarak yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır.

Anketi samimiyetle doldurduğunuz ve bize zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Kadife KOYUNCU
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümdeki sorulara karşılık gelen yerin kutucuğuna lütfen (X) işareti koyup, diğerlerini boş bırakınız ()

1. **Cinsiyetinizi belirtiniz.**
a. Erkek () b. Kadın ()
2. **Yaşınızı belirtiniz.**
a. 20 yaş ve Altı () b. 21 yaş ve üzeri ()
3. **Şu an kaçınıcı sınıfta eğitim görmektesiniz?**
a. 1. Sınıf () b. İkinci sınıf () c. Üçüncü sınıf () d. Dördüncü sınıf ve üzeri ()
4. **Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadardır?**
a. Asgari ücret ve altı () b. 1300-1799 TL () c. 1800-2399 TL () d. 2400-2999 () e. 3000 ve üzeri ()
5. **Akademik not ortalamanız kaçtır?**
a. 20 nin altı () b. 2.1 - 2.5 () c. 2.6-3.0 () d. 3.1-3.5 () e. 3.6-4.0 ()
6. **Annenizin eğitim durumu nedir?**
a. ilköğretim () b. Ortaöğretim () c. Lise () d. Üniversite () e. Lisansüstü ()
7. **Babanızın eğitim durumu nedir?**
a. ilköğretim () b. Ortaöğretim () c. Lise () d. Üniversite () e. Lisansüstü ()
8. **Anneniz veya babanız mesleği öğretmenlik midir?**
a. evet (annem ve/veya babam) () b. Hayır (hiçbirisi) ()
9. **Eğitim gördüğünüz üniversite hangisidir?**
a. Kamu(devlet) üniversitesi () b. Vakıf (özel) üniversitesi ()
10. **Nerede barınmaktasınız?**
a. Ailemin yanında () b. Akrabalarımın yanında () c. Devlet yurdunda () d. Özel yurtta ()
e. Arkadaşlarımla evde ()
11. **Okumakta olduğunuz bölümü tercih etme şekliniz nedir?**
a. Bu bölümü kendi isteğimle seçtim () b. Bu bölümü kendi isteğimle seçmedim ()
12. **Okul Öncesi Öğretmeni olmak istiyorum.**
a. Evet () b. Hayır ()

AKADEMİK İÇSEL MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Lütfen; aşağıda yer alan ifadelerin sizi ne ölçüde ifade ettiğini alttaki ölçüğe göre ilgili kutucuğa “X” işareti koyarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Ödevlerimin bana mükemmel bir şekilde dönmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Geleceğe beni hazırlayacak derslere kaydolurum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Kendimden yüksek beklentilere sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Uzun süreli bir amaca ulaşmak için bana yardım edecekse bir topluluğa üye olurum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Zor bir çalışmayı tamamladığımda kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Kendime yüksek hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
7	Bir sınavdan düşük not aldığım zaman aldığım sonucu arkadaşlarımdan gizlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bir sınavdan iyi bir not aldığımda kendimi arkadaşlarım tarafından daha kabul edilebilir hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Üniversitede olmak, bir şeyi başarabildiğimi aileme kanıtlama fırsatı verir.	1	2	3	4	5	6	7
10	Sınavdan kötü bir not aldığımda aileme söylerken problem yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Sınavdan kötü bir not aldığımda, öğretim üyesini hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
12	Sınıfta öğretim üyesinin benden bekledikleri dışında davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
13	Sınıf içinde en gözde öğrencilerden biri olmak isterim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Ne kadar arkadaşlarım tarafından benimsenirsem o kadar kendimi zeki hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
15	Sınıfta yeteneklerimi gösterdiğim zaman daha çok fark edilmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16	Bir sınavı bitirirken bir şeyleri yanlış yaptım ya da eksik bıraktım korkusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7
17	Zor bir sınav ile karşılaştığım zaman, başaracağımdan önce başaramayacağımı beklerim.	1	2	3	4	5	6	7
18	Saatlerce çalışsam bile kendimi yeteri kadar çalışmış hissetmem	1	2	3	4	5	6	7
19	Bir sınav sırasında hiç bir şey hatırlamayacağımdan korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Bir sınıftan ne kadar hoşlansam ya da hoşlanmasam da hâlâ o sınıf ortamında öğrenmeye çabalarım.	1	2	3	4	5	6	7
21	Uğraştırıcı ödevlerin büyük öğrenme deneyimleri olabileceğini hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
22	Üniversite değerli bilgiler edinmeme yardım eder.	1	2	3	4	5	6	7
23	Bazen, materyali daha iyi anlamama yardımcı olmak için aldığım ödevden daha fazlasını yaparım	1	2	3	4	5	6	7



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 54167746-300

Konu : Kadife KOYUNCU'nun Anket İzni Hk

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 26/02/2016 tarih ve 93130991-044/E.21557 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi **Kadife KOYUNCU**'nun "**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İçsel Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)**" konulu anketinin Üniversitemizde uygulanması talebiniz uygun görülmüştür. Ancak gönderilen anket çalışması hakkında Etik Kurul görüşü bulunmamaktadır.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yadigar İZMİRLİ
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELM4TJT>





T.C. BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜK

Sayı: 48016638 - 604.01/801

13 Nisan 2016

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

İlgi: 26.02.2016 tarih ve 21557 sayılı yazınız.

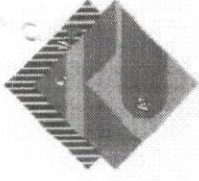
İlgi yazıya istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Kadife Koyuncu'nun "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İçsel Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü tarafından uygun görülmüş ve anketin uygulanabilmesi için Okulöncesi Öğretmenliği programı öğretim üyesi Yard. Doç. Dr. Ersoy Erdemir ile irtibata geçmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Ali İzzet Tekcan
Rektör Yardımcısı

Yard. Doç. Dr. Ersoy Erdemir
Mail : Ersoy.erdemir@boun.edu.tr
Tel : 0212 359 4827



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : 89480013 / 596
KONU : Anket İzni hk.

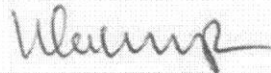
14.03.2016

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: 26.02.2016 tarih ve 93130991-044/E.21557 sayılı yazınız;

İlgi yazınıza istinaden yapılan araştırma sonucunda üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nden gelen görüşe göre; üniversiteniz öğrencisi 14290701011 numaralı yüksek lisans öğrencisi Kadife Koyuncu'nun "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İşsel Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)" başlıklı tez çalışmasının anket uygulaması için araştırma önerisi ve uygulanacak kişisel bilgi formu ve anketler incelenmiş olup bölümümüz öğrencilerinin gönüllülükleri esas alınmak üzere anket uygulamasının yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Mahmut PAKSOY
Rektör Vekili



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-300-1600095058
Konu : Kadife KOYUNCU, Anket İzni

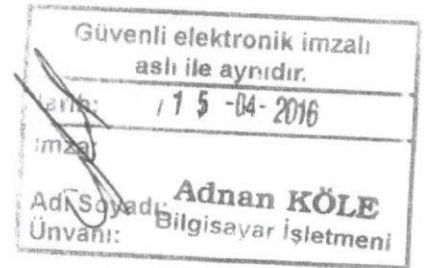
13.04.2016

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
17100 Kepez/Çanakkale

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretimAnabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kadife KOYUNCU'nun "Okul Öncesi ÖğretmenAdaylarının İçsel Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (istanbul İli Örneği)" başlıklı tez çalışmasını Eğitim Bilimleri Enstitümüzde yapması uygun görülmüş olup yazı sureti ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 ilgili yazı
EK-3 İlgili Yazı eki



Marmara Üniversitesi Kepez Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Hasret SAM
Bilgisayar İşletmeni

