

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL AĞ KURAMLARI BAĞLAMINDA MOTİVASYONUN  
ORTAÖĞRENİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İdris DAĞ**

**İşletme Anabilim Dalı**

**İşletme Programı**

**AĞUSTOS 2015**

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL AĞ KURAMLARI BAĞLAMINDA MOTİVASYONUN  
ORTAÖĞRENİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İdris DAĞ**

**1303817221**

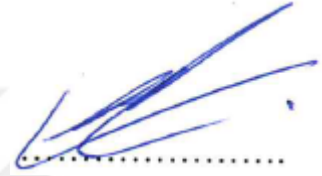
**İşletme Anabilim Dalı**

**İşletme Programı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. H. Cenk SÖZEN**

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 1303817221 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi İdris DAĞ tarafından hazırlanan "Sosyal Ağ Kuramları Bağlamında Motivasyonun Ortaöğrenim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkileri" konulu çalışma 19/02/2016 tarihinde savunma sınavı yapılarak oy birliği ile başarılı bulunmuş ve komisyon tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

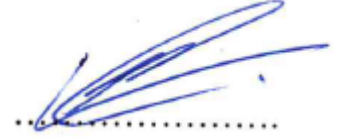
**Tez Danışmanı : Doç. Dr. H. Cenk SÖZEN**  
**Başkent Üniversitesi**



**Jüri Üyeleri : Prof. Dr. H. Nejat BASIM**  
**Başkent Üniversitesi**



**Doç. Dr. H. Cenk SÖZEN**  
**Başkent Üniversitesi**



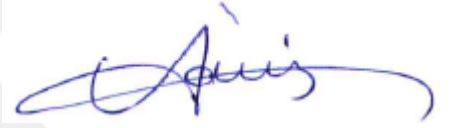
**Yrd. Doç. Dr. Kemal TEKİN**  
**Türk Hava Kurumu Üniversitesi**



**Tez Savunma Tarihi: 01 Nisan 2016**

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Sunduğum Yüksek Lisans Tezinin proje aşamalarından sonuçlanmasına kadar olan tüm süreçlerde akademik kurallara ve bilimsel etiğe azami derecede uyulmuştur. Tez içindeki tüm bilgilerin akademik kurallar ve etik davranış içerisinde hazırlanarak sunulduğunu, bununla birlikte tez yazım kurallarına uyularak hazırlanmıştır. Bu çalışmada bilimsel eserlerden faydalanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu bildiririm.



19/02/2016

İdris DAĞ

## ÖNSÖZ

Bu güne kadar ki insanlığın öğrenme, motivasyon ve gelişme konularında araştırmalar yapıldı ve kuramlar geliştirildi. Bu araştırmaların sonucunda bilgi yığınları oluşmaya devam etti. Okullardaki eğitim ve öğretimi şekillendirmek için bu bilgi yığınlarından ve teorilerden eğitimciler ve araştırmacılar faydalanmaktadırlar.

Öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurların tamamı hayatın içinde birbirleri ile etkilemek durumundadır. Bu sebeple öğrenmeyi etkileyen unsurların tamamı bir bütün olarak incelendiğinde ilkeler çok daha kolay anlaşılacaktır. Bir öge diğer bir ögeden bağlantısız olarak ele alınmamalıdır. Bu unsurlar arasında kurulacak ağ bağlantısı öğrenciler üzerindeki motivasyonu olumlu-olumsuz etkileyeceğinden büyük önem arz etmektedir.

Öğrencilerin başarısı için eğitimde dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan biri, öğrenciler arasındaki sosyal statü farklılıkları ve sosyal ağlardaki diyalogların öğrenci üzerindeki etkileridir. Bu çalışmanın temel amacı; öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarının sosyal ağlar üzerindeki bağlantıları açısından eğitim üzerindeki motivasyonunu incelemektir.

Araştırmada sosyal ağ analizi için kullanılan paket yazılım (UCINET 6.0) işlem kapasitesi de düşünülerek anket yoluyla tüm öğrencilerin ağ verisi toplanmıştır.

Disiplinler arası bu çalışmanın konusunu belirleyen, çalışmaya başladığım ilk günden bugüne kadar mesai kavramı tanımadan benimle ilgilenen, bilgi, tecrübe ve emeğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. H. Cenk SÖZEN'e, çalışmam süresince yaptığı tüm katkılarından ötürü teşekkürlerimi saygı ve minnetle sunarım.

Eğitim ve öğretim hayatım boyunca beni yönlendiren ve destekleyen anneme, babama, kardeşlerime ve çalışmalarım süresince hoşgörüyü eksik etmeyen eşime minnettım.

Temmuz 2015

İdris DAĞ

## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| ÖNSÖZ .....   | iv   |
| İÇİNDEKİLER .....                                   | v    |
| TABLO LİSTESİ.....                                  | vi   |
| ŞEKİL LİSTESİ.....                                  | vii  |
| ÖZET.....   | viii |
| ABSTRACT .....                                      | x    |
| <b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....                          | 1    |
| <b>1. GENEL BİLGİLER</b> .....                      | 1    |
| 1.1. Bilişsel ve Biliş Üstü Etmenler.....           | 1    |
| 1.2. Duygusal ve Güdüsel Faktörler.....             | 4    |
| 1.3. Gelişimsel ve Sosyal Etmenler.....             | 5    |
| 1.4. Kişisel Farklılıklar.....                      | 6    |
| 1.5. Tanımlamalar .....                             | 7    |
| 1.6. Sosyal Ağ Kuramı .....                         | 8    |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....                           | 11   |
| <b>2. MOTİVASYON KURAMLARI</b> .....                | 11   |
| 2.1. Kapsam Teorileri:.....                         | 16   |
| 2.2. Süreç Teorileri:.....                          | 19   |
| 2.3. Modern Teoriler: .....                         | 20   |
| <b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....                           | 22   |
| <b>3. BU ALANDA YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR</b> ..... | 22   |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....                         | 28   |
| <b>4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ</b> .....                | 28   |
| 4.1. Problem.....                                   | 28   |
| 4.2. Araştırmanın Amacı.....                        | 28   |
| 4.3. Araştırmanın Alt Amaçları.....                 | 28   |
| 4.4. Araştırmanın Önemi.....                        | 29   |
| 4.5. Sayıtlar .....                                 | 29   |
| 4.6. Sınırlılıklar .....                            | 29   |
| 4.7. Araştırmanın Modeli.....                       | 29   |
| 4.8. Çalışma Grubu .....                            | 30   |
| 4.9. Veri Toplanması .....                          | 30   |
| 4.10. Verilerin Analizi .....                       | 31   |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....                          | 32   |
| <b>5. BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....                | 32   |
| 5.1. Dış Derece (Outdegree) İncelemesi.....         | 33   |
| 5.2. İç Derece (Indegree) İncelemesi.....           | 36   |
| 5.3. Arasındalık (Betweenness) İncelemesi.....      | 39   |
| <b>ALTINCI BÖLÜM</b> .....                          | 43   |
| <b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....                   | 43   |
| <b>KAYNAKÇA</b> .....                               | 45   |
| <b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....                               | 59   |

## TABLO LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 5.1</b> : Açı Merkeziet Ölçümleri Tablosu .....        | 33 |
| <b>Tablo 5.2</b> : Outdegree-Başarı Değerlendirme Tablosu ..... | 34 |
| <b>Tablo 5.3</b> : Indegree-Başarı Değerlendirme Tablosu .....  | 36 |
| <b>Tablo 5.4</b> : Arasındalık Ölçümleri Tablosu.....           | 39 |



## ŞEKİL LİSTESİ

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Şekil 2.1 | : Motivasyon Süreci.....  | 12 |
| Şekil 2.2 | : Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....                                   | 17 |
| Şekil 3.1 | : Kültür kaynaklı çatışmaların sebeplerine bağlı görüşlerin dağılımı..... | 25 |
| Şekil 5.1 | : Outdegree-Başarı Değerlendirme Grafiği.....                             | 35 |
| Şekil 5.2 | : Indegree-Başarı Değerlendirme Grafiği.....                              | 38 |
| Şekil 5.3 | : Sadeleştirilmiş Arasındalık (Betweenness) Diyagramı.....                | 40 |
| Şekil 5.4 | : Betweenness-Başarı Değerlendirme Grafiği.....                           | 41 |



## ÖZET

### **SOSYAL AĞ KURAMLARI BAĞLAMINDA MOTİVASYONUN ORTAÖĞRENİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

DAĞ, İdris

Yüksek Lisans, İşletme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. H. Cenk SÖZEN

Ağustos 2015, 72 Sayfa

Bütün toplumları farklılaştıran, onları dönüştüren ve toplumun içinde bulunan herkesi önemli derecede etkileyen eğitim konusunda, birçok düşünür, bilim adamı ve yazar tarafından ilgilenilmiş ve farklı farklı yorumlar ortaya çıkmıştır. Mesela Eflatun eğitimi: “İnsana en iyi olgunluğu vermektir.” şeklinde tanımlamaktadır. Durkheim: “Sosyal olmayan nesli sosyalleştirmektir.” şeklinde ifade etmektedir. Yusuf Has Hacib ise eğitimi “Olumlu davranış kazanma süreci” olarak tanımlamıştır. Modern söylemlerde de eğitim, kişide kalıcı davranış değişikliği olarak ifade edilmektedir.

Öğrencilerin okulda başarılı olmalarını ve motivasyonlarını etkileyen okulla ilgili çeşitli faktörler vardır. Örneğin okullar ve öğretmenler, öğrencileri destekleyerek onların ait olma ihtiyaçlarını karşılıyorsa; aynı zamanda okullar güvenli ise bu durumda öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonları ve derse katılımları yükselmektedir. Bu durumun tam zıddı olarak öğrenciler; okula uyum sağlayamadıklarında, okulla duygusal bir bağ kuramadıklarında kendilerini yalnız hissedip okula karşı yabancılaşmaktadırlar. Bu koşullar altında öğrenciler, okula devam etmede, derslere katılmada ve ödevleri yapmada isteksiz davranmaktadır. Sonuçta pek çok öğrenci ya öğrenim hayatını sonlandırmakta ya da başarısız olup sınıf tekrarı yapmak zorunda kalmaktadır. Öğrencilerin bu durumlardan olumsuz

olarak etkilenmemesi için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu noktada sınıf ortamında öğrencilerin derse katılmalarını ve motivasyonlarını, olumlu ve olumsuz yönde etkileyen sosyal ağlar incelenmelidir.

Öğrencilerin dersteki başarılarını etkileyen pek çok motivasyon etkeni vardır. Sosyal ağ kuramı içinde incelendiğinde bu faktörlerden biri öğrencinin arkadaşlık ilişkileridir. Arkadaşlık ilişkilerinin çok olmasının motivasyonu nasıl etkilediğinin araştırılması gerekmektedir. Sosyal ağ kuramları bağlamında aktör konumundaki öğrencilerin durumları incelenmiştir. Bu öğrencilerin outdegree (dış derece), indegree (iç derece) ve betweenness (arasındalık) bağlarına bakılarak bu bağların başarıya yansımaları incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal ağ bağlantıları, iç derece, dış derece, arasındalık, motivasyon, başarı.

## **ABSTRACT**

### **EFFECTS OF MOTIVATION ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL NETWORK THEORIES**

DAĞ, İdris

Master Thesis, Property Department

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. H. Cenk SÖZEN

August 2015, 72 Pages

Education, which impress all societies fundamentally, convert and differentiate them and concern all of them, is defined and explained by many philosophers, writers and scientists. For instance, education is “to give the best ripeness to human” according to Eflatun and “to socialize unsocial generation” to Durkheim. Yusuf Has Hacib described education also as “a process of obtaining positive behaviour”. Education is changes positive behaviours at individual with respect to modern discourse.

There are some various factors about school that affect motivations and successes of students in school. For example, if schools and teachers satisfy the need of belonging by supporting students and schools are safe at the same time, students’ motivation to learning and attendances to lesson go up. But on the contrary of this situation, students sense alone themselves and become estranged to school when they don’t adjust to school and correlate emotional relationship. Under these conditions, students behave unwillingly to continuing on to school, attending lesson and doing homework. Eventually a lot of student either finish own education life or repeat grade level. Doing studies and taking required precautions is necessary so students do not affect negatively by the results. Herein, social networks which affect

motivation and attending to lesson in classroom positively and negatively, could be investigated.

There are numerous motivational factors which influence successes of students in lessons. One of these factors is friend relationship when it is examined in social network theory. It is needed to investigate how good friend relationship affect the motivation. In this study, in the context of social network theories, status of students who is in actor position have been studied. These students' indegree, outdegree and betweenness relationships have been considered and it has been investigated the reflections of these relationships to success.

**Key Words:** Social network links, indegree, outdegree, betweenness, motivation, success

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **GENEL BİLGİLER**

Bu bölümde; bilişsel ve biliş üstü etmenler, duygusal ve güdüsel etmenler, sosyal ve gelişimsel etmenler, kişisel ayrılıklar olacak şekilde dört farklı etmen üzerinde tetkik edilmektedir. Ayrıca motivasyonun tanımı, önemi, motivasyon süreci ve teorilerine yer verilmiştir.

Okulların, öğrencilerin en yüksek seviyede faydalanacakları eğitim şartları olarak hazırlanmasında ve öğrencilerin öğrenebilme seviyelerine uygun olabilecek öğretim programlarının günümüze göre geliştirilmesinde aşağıdaki prensiplerden oldukça fazla faydalanılmaktadır. Bu prensipler öğrenme aşamalarının nasıl oluştuğu hakkında mühim izahlar yapmaktadır. Prensipler öğrenmede tesirli olan şartlandırılmış davranışlar ve psikolojik etmenlerin yerine, öğrenci kendisinin himayesinde bulunan içsel etmenler üstünde yoğunlaşmaktadır. Bunun dışında bu içsel etmenler ile birbirini etkileme durumunda olan dış etkiler hakkında da malumat vermektedir.

Öğrenmeyi etkileyen sebeplerin tamamı hayatın içinde birbirlerini etkileme durumundadır. Bu sebeple tamamı bir bütün olarak düşünüldüğünde bu unsurlar daha basit bir şekilde anlaşılacaktır. Bu unsurlar müstakil bir şekilde ele alınmalıdır.

Bu unsurlar bilişsel ve biliş üstü etmenler, duygusal ve güdüsel etmenler, sosyal ve gelişimsel etmenler, kişisel ayrılıklar olacak şekilde dört ayrı etmen üstünde araştırılmaktadır. Bu prensipler öğrencilerden öğretmenlere, idarecilerden anne-babalara ve toplumun her yerindeki bütün öğrenenlere uygulanabilir.

#### **1.1 Bilişsel ve Biliş Üstü Etmenler**

Öğrenmenin Tabiatı ve Amaçları: Komplike konular zorlama yerine öğrencilerin kendi istekleriyle anlatıldığında ve aynı zamanda öğrencilerin daha

önceki bu konuyla ilgili tecrübelerinden faydalanılarak öğretildiğinde öğrenme ve öğretme daha basit olacaktır (Uğurlu, 2007: 121). Çok çeşitli şekilde öğrenme aşamaları vardır. Mesela, bazı yeni motor davranışlar, geçmişten gelen alışkanlıkların çok az değişimiyle kazanılır (Çelik, 2006: 12). Yeni bilgilerin bir kısmı ise, geçmişteki öğrenme stratejilerine dayandırılarak öğretilir. Okullardaki öğrenme, hedefli ve istenen hedefe uygun olacak şekilde oluşturulmuştur. (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003: 104) Öğrenciler bu hedefli ve yapılandırılmış öğrenme aşamaları aracılığıyla öğrenirler (Çelik, 2003: 139). Başarılı olan öğrenciler okullarındaki bu öğrenme aşamalarından faal bir şekilde faydalanabilir ve onlardan faydalanarak yeni bilgiler elde edebilirler. Hedefini belirler ve belirlemiş olduğu bu hedefe göre gayret edebilirler. Yeni bilgileri kendi bilgilerine eklemenin mesuliyetini üzerine alır ve yeni bilgiler elde etmek için kendisini de yeni durumlar için hazırlayabilirler.

Başarılı bir öğrenci zamanla kendisine verilen eğitimsel rehberlik ve destek arttıkça var olan bilgilerden, daha iyi seviyede anlamlı ve mantıklı bilgilere ulaşabilir. Öğrenmenin tabiatı gereği, öğrencilerin hedeflerini zamanında belirlemelerini ve bu hedeflere göre davranış göstermelerini gerektirebilir.

Öğrenciler ilk olarak uzun dönemli hedeflerin yerine kısa süreli hedefler belirleyebilirler. Bu hedefler ve yakın dönemdeki öğrenmeler sathi olabilir ayrıca noksanlıklar bulunabilir (Güçlü, 2003; 63). Ancak bu eksiklikler zamanla giderildikçe, tutarsızlıklar tutarlı hale getirildikçe, ilgili olduğu konudaki malumatlar arttıkça öğrencilerin uzun süreli hedefleri yapmaları da daha kolay olacaktır (Karaduman, 2009; 199). Öğretmenler öğrencilere hem bireysel hem de eğitimsel konularda alaka duydukları ve istekleri ile tutarlı öğrenme hedefleri oluşturmada sürekli yanlarında olmalıdırlar (Baltaş, 2002: 171; Selçuk, 2000: 224).

Öğrenci, eski bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiler arasında bir ilişki kurar (Tay, 2004: 9). Eski ve yeni bilgilerin deneyimleri kurulan ilişkiler arttıkça bilgi hem artar hem de derinleşir. Eski ve yeni bilgiler arasındaki bağlantılar farklı şekillerde ele alınabilir. Yeni bilgiler öğrenildikçe, öğrenilen bu bilgiler eskilerine eklenerek mevcut olan bilginin yeniden yapılandırılması veya tüm bilgilerin yeniden tertiplenmesi sağlanır. Bu bağlantılar, mevzudan mevzuya ya da öğrenciden öğrenciye farklılıklar gösterebilir (Kılıç ve Karadeniz, 2004; 131). Farklı ilgi alanlarına ve kabiliyetlere sahip olan öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında kurduğu ilişki de birbirinden ayrı olacaktır (Saygın ve ark., 2006, 53). Bu ilişkiler ayrı olmasıyla birlikte, yeni ve eski bilgiler birbirini tamamlamadığı sürece

ayrı kalmaya devam eder, yeni durumlarda aktarım yapılamaz ve yeni işleyişlerde kullanılamaz. Yeni ve eski bilgilerin birbirini tamamlaması için kullanılan yöntemlerden bir kısmına; grupta, kavram haritalama ve tematik organizasyon örnek olarak verilebilir (İmer ve ark., 2009, 4).

Öğrenciler problemleri çözerken, yeni bilgi öğrenirken hedeflerine ulaşabilecekleri düşünme metodunu kullanmaya çalışabilirler. Bunun sonucunda öğrenme hedeflerine ulaştıracak olan yeni yöntemler bulmaya çalışabilirler ve buldukları bu yöntemlerden yararlanabilirler. Eski bilgiler ile yeni bilgileri birbirine uyumlu hale getirmeye çalışabilirler. Alınan rehberlik eğitimi ve geri bildirimle birlikte, var olan metotlar içinden hangisini daha iyi kullanılabileceğini görmek için bu metotların üstünde defalarca düşünürler; metotları kullanıp bu metotların nasıl işlediğini inceler ya da bu metotlarla direkt etkileşime geçerler (Balcı, 2007: 28).

Bunlarla birlikte diğer taraftan stratejik düşünme birikimlerini arttırmayı sürdürürler. Öğretmenler, öğrencilere stratejik düşünme maharetlerini geliştirmede, onlara uygulama ve değerlendirme konularında destekçi oldukları takdirde öğrenme sonucu elde ettikleri bilgiler daha da iyi hale gelebilir. Zihinsel işlemleri tercih ve kontrol etmede istimal edilen üst seviyedeki stratejik düşünme becerilerini kazandırma ve farklı açılardan düşünme becerisini geliştirebilir.

Başarılı ve çalışkan öğrenciler, nasıl düşündüklerini, neyi öğrendiklerini araştırarak bulabilir ve mantıklı olarak düşünebilirler. Birçok öğrenme stratejisi arasından daha çok kullanılanları tercih edebilirler. Gelişmelerin, kendilerini hedeflere ulaştırıp ulaştırmadığını takip edebilirler. Bununla birlikte bir sorunla karşılaştıklarında, hedefi yakalamak için yaptıkları çalışmalar yetmediğinde ve hedefleri beklenen sürede yakalayacaklarını anladıklarında anında farklı çözümler bulurlar. Var olan metotların uygun olup olmamasını ve faydasını tekrar gözden geçirirler (Bozkurt, 2010; 2). Öğrencilere kazandırılmış yüksek seviyedeki bilişsel öğrenmelerle birlikte gerekli olan kişisel sorumluluğu da geliştirir (Bentley, 2003: 60).

Öğrenme durup dururken gerçekleşmez. Öğretmenler, öğrenme ile öğrencilerin arasında gerçekleşen şartlar arasında bir köprü vazifesi yüklenirler. Çevrenin öğrenci üzerinde oluşturduğu sosyal etki; öğrencinin düşünme metoduna, öğrenme ortamındaki uyumuna ve eğitimle alakalı birçok durumuna tesir eder. Okullardaki teknoloji ve uygulama seviyeleri öğrencinin düşünme becerisine, öğrenme becerisine, bilgisine ve zihinsel yeteneklerine uygun olmalıdır (Hançer ve ark, 2003;

84). Sınıf içinde ve dışında öğrencinin beslenmesi, bakımı vs. ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmamasının öğrenme üzerinde çok önemli tesirleri bulunmaktadır (Ercan, 2003: 112).

## 1.2 Duygusal ve GÜdüsel Faktörler

Öğrencilerin güdülenme seviyesi, neyi ne kadar öğrendiklerini gösterir. Değerler, ilgiler, duygusal durum, hedefler ve düşünme biçimleri bireylerin öğrenme güdüsünü etkiler (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; 24).

Farklı düşünceler, zengin bir iç dünya, hedefler, değerler, başarı ya da başarısızlık beklentileri öğrencilerin düşünme ve bilgi üretme kalitesini artırabilir ya da azaltabilir. Öğrencilerin, öğrenen ile öğrenilenin tabiatı hakkındaki düşünceleri ile öğrenme güdüsü birbiri ile etkileşim durumundadır. Bu konudaki görüşler negatif yönlü ise öğrenme güdüsü düşer, pozitif yönlü ise öğrenme güdüsü artar (Çalık ve Sezgin, 2005; 64).

İçsel Öğrenme Güdüsü: Üreticilik, yüksek seviyede düşünme becerisi, öğrenme merakı gibi nitelikler içinden gelerek yapılan öğrenme güdüsüne pozitif olarak katkıda bulunur (Akbaba, 2006: 345). Merak, esnek ve sezgisel düşünme, yeni şeyler keşfetme, içinden gelerek yapılan öğrenme motivasyonunun önemli göstergelerinden bazılarıdır (Fidan, 1985: 132). Bu motivasyonun önemli olan işlevlerinden biri de, öğrenciye öğrenmek için çalıştığı konuların kontrolünü sağlamada destek olmaktır. İçsel öğrenme güdüsü; öğrencinin, kendisi ile alakalı, anlamlı ve önemli gördüğü, zorluk seviyesi kendi durumuna uygun ve yapabileceğini düşündüğü vazifelerde kendisini daha kolay göstermiş olur. Aynı zamanda bu motivasyon sıklıkla karşılaşılan, tercih ve takip gerektiren vazifeleri yapmayı kolaylaştırır (Akbaba, 2006: 344). Öğretmenler öğrencilerin karşılaştıkları yeni vaziyet ve sorunlara karşı ilgi ve dikkatlerini çekerek, bu sorunların kontrolünü nasıl sağladıklarını anlatarak onların tabii olarak meraklarını arttırabilir ve öğrenme motivasyonunu arttırabilirler (Öncü, 2004: 177).

Kompleks bilgi ve kabiliyetlerin öğrenilmesi, öğrencinin yüksek seviyede gayret sarf etmesine ve rehberlik almasına bağlıdır. Ancak öğrencide gerekli olan öğrenme motivasyonu az ya da yok ise, bu bilgileri ve kabiliyetleri elde etmek için, gayret sarf etmeye istekli ve hazır olmasının çok fazla tesiri olmayabilir. Gayretli ve istekli öğrenme motivasyonunun belirgin göstergelerinden biridir (Yıldırım, 2007;



17). Öğrencilerin, gayret göstermesi ve kararlı olması karmaşık bilgi ve becerilerin öğrenilebilmesi için gereklidir. Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için eğitimcilerin bilgilendirilmesi gerekir. Çünkü eğitimcilerin doğru yöntemlerle öğrencileri çalışmaya isteklendirmesi için olumlu duygularını harekete geçirmeye ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaları gerekir. Bu yöntem ve metotlar aynı zamanda öğrencinin üstünde çalışmayı ilginç ve kendisi ile alakalı görmesini sağlayan algıları da artırır (Bentley, 2003: 21-29).

### **1.3 Gelişimsel ve Sosyal Etmenler**

Öğrencilerin yaşları arttıkça ve fiziksel olarak geliştikçe, öğrenme kabiliyetleri gelişir, ancak bununla beraber öğrenme baskıları da artar. Öğrencilerin öğrenmesinin kolay hale gelmesi için, eğitimcilerin; fiziksel, duygusal, zihinsel, özelliklerini önemsemeleri ve dikkate almaları gerekmektedir (Özyürek ve Ömeroğlu, 2013: 36).

Öğrenme gereçleri öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olduğunda ve bu gereçler ilginç ve zevkli bir hale getirilerek sunulduğunda öğrencilerin öğrenmesi kolaylaştırabilir. Zihinsel, fiziksel ve sosyal yönleri ile öğrencilerin her biri birbirinden farklı durumları olabilir. Dolayısıyla farklı alanlarda ve derslerde öğrencilerin başarıları farklılıklar gösterebilir. Bu durumda Öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki kültürel, duygusal, gelişimsel ve sosyal farklılıkları görmesi, bunları anlaması ve dikkate alması gerekebilir.

Öğrencilerin diğer kişilerle olan sosyal diyalogları ve iletişimi öğrenmeyi etkiler. Öğrenciye verilen eğitim içerikli bir vazifeyi yaparken öğrencilerle ve etrafındaki diğer insanlarla işbirliği yapma ve iletişim içinde olma imkânı bulursa öğrenme daha etkili hale gelir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarının onlardan beklenen vazifeleri yaparken birbirleri ile kolaylıkla diyalog kurabilecekleri, sosyal etkileşim içinde olabilecekleri şekilde oluşturulması onların daha rahat düşünme beceri ve kabiliyetlerini geliştirir (Şahbaz ve Hamurcu, 2012; 736). Zihinsel ve sosyal maharetlerini artırır. Pozitif öğrenme şartları, öğrencilere düşüncelerini başkaları ile paylaşma, öğrenme süresine faal bir şekilde içinde bulunma ve öğrenen bir toplum oluşturma yolunu açar (Gök ve ark., 2009: 206).

## 1.4 Kişisel Farklılıklar

Öğrenme noktasında genellemeler yapılması yanlış olur. Çünkü her öğrencinin; anlaması, öğrenmesi, öğrenme yöntemi ve farklı bir kapasitesi vardır.

Eğitmenler öğrencilerin öğrenme isteklerini dikkate almalı ve seçenekleri arttırmalı ya da tercihleri yeniden oluşturmada öğrencilere yardımcı olabilmelidirler. Öğrenciler ile çevresel etkenler ve programlar arasındaki diyalogun niteliği öğrenmede anahtar etkidir. Eğitmenler öğrencilerin kişisel farklılıklarını her zaman dikkate almalı ve bu konuda hassas olmalıdırlar (Atasoy ve Ertürk, 2008; 108). Öğrencilerin eğitiminde bulunan öğretmenler, öğrencilerin ilgili olmasını, istekli olmasını ve kabiliyetlerinin eğitim öğretim metotlarıyla ve araç gereçler arasındaki uygunluk derecesine dikkat etmelidirler (Çaycı ve Ünal, 2007).

Öğrenme ve Kişisel Farklılıklar: Öğrencilerin özgeçmişi, kültürel ve dil durumu bilinip dikkat edildiğinde öğrenme daha hızlı ve tesirli olur. Öğrenmenin etkili olması için motivasyonun sağlanması şarttır. Ancak motivasyonun artırılması için de bazı temel düsturlar vardır (Akbaba, 2006; 344). Öğrenciler için oluşturulacak eğitim öğretim ortamlarında etnik köken, dil, din, ırk, ekonomik statü gibi farklılıkların dikkate alınması durumunda öğrenme için uygun koşulların oluşturulduğu söylenebilir ve motivasyonları artırılmış olur (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 1).

Öğrencilerin gelişimini ve öğrenme sürecini takip için üst seviyede değerlendirme standardı geliştirmek ve öğrenme sürecinin yanında öğrencinin kendisini değerlendirmek, öğrenme-öğretme sürecini tamamlayan parçalarıdır (Demirel, 2012; 35). İstek ve kabiliyetlere uygun öğrenme hedeflerine ulaşmak için rekabet ortamı oluşturulduğundan ve bu ortamda eğitimcilerin onları destekleyen olarak yanlarında bulduklarını düşündüklerinde öğrenciler daha iyi bir şekilde öğreneceklerdir. Bu sebeple öğrencinin var olan bilgi ve maharetlerinin yanında zihinsel açıdan güçlü ve zayıf olduğu yanlarının tespit edilmesi, onların zorluk seviyesine uygun öğrenme araç ve gereçlerinin tercihi için de önem arz etmektedir (Karal ve Abdüsselam, 2009; 125). Öğrencinin öğrenme araç ve gereçlerini hangi ölçüde kullandığının değerlendirilmesi, öğrenci ve öğretmenlere ulaşma konusunda bildirimler sağlar. Standart değerlendirme ölçüleri, öğrencilerin öğrenme materyallerini anlayıp anlamadığı konularında daha çok başarı durumları hakkında bilgi verir. Bu yolla öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi, hedeflerine

ulaşıp ulaşmadığının tespitinde başka bir bilgi kaynağı olur (Ozan, 2008; 62). Öğrencilere böyle bir durumu değerlendirme fırsatı verildiğinde, onların yeni bilgileri kendilerinin öğrenebilmeleri ve bilgi – maharetlerini arttırmada yardımcı olur. Bu durum aynı zamanda onların motivasyonlarını da yüksek seviyelere çıkaracaktır (Ekici, 2007: 57).

## 1.5 Tanımlamalar

Eğitim, kişinin davranışında değişiklik oluşturan süreç olduğuna göre, bu süreç gelişmemiş toplumlarda, doğal toplumsal yaşantı içinde tabii olarak kendiliğinden gerçekleşebilir (Adem, 1997: 29). Gelişmemiş toplumlarda kültürel içeriğinin sınırlı olması ve nüfusun, dolayısıyla eğitime ihtiyaç duyan kişi sayısının çok olması sebebiyle, fertler doğal toplumsal yaşantıda, usta-çırak ilişkisi şeklinde toplumun istek ve beklentileri yönünde yetiştirilebiliyordu (Dönmez, 2011: 3). Fakat nüfusun çok ve çeşitli olduğu kültürlerin birbiriyle içli dışlı yaşadığı günümüz toplumlarında bu süreç, belli bir program içinde sürdürülmektedir. Zira artık çeşitli kültürlerle karışıp kaynaşan ve belki de yozlaşan kültürel içeriğin, arılaştırılıp bir düzene koyulması gerekmektedir (Çiçek, 2012: 125).

Program, belirlenen öğrencileri, belirli bir süre içinde yetiştirmeye yönelik yapılması planlanan eğitim faaliyetlerinin tamamıdır (Fidan, 2012: 13).

Okul; önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine uygun olarak, istenmeyen davranışları kaldırıp bunların yerine istenen davranışları kazandıran ve yeni davranışlar, yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Turan ve Aktan, 2008: 231). Eğitimle ilgili kavramların ortaya çıkışı katı bir anlayışla eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Bu eleştirilerden en önemlisi devletin emirlerini sorgulamayan vatandaşlar oluşturmaya dönük girişimlere sebep olmasıydı. Joel Spring adlı eğitim eleştirmeni iki eğitim modelinin varlığından bahsetmektedir. Birincisi, öncelikle toplumsal istikrar ile ekonomik üretkenliğin artışının birlikte ele alınması ile ilgilidir. İkincisi ise kişisel özerkliğin artışı ile ilgilenmiştir (Spring, 1997).

Birincisinde toplum verimli işleyen bir makine olarak değerlendirilmiştir. Toplumsal değerler ise makinanın düzgün işleyişine katkıda bulunan kaynaklar olarak görülür. Kişisel özellikler, istek ve ihtiyaçlar dikkate alınmadan fabrikanın çalışmasında fayda sağlayan bir işleyiş olduğuna inanır (Akdağ, 2003).

İkinci durumda ise ekonomik verimlilikten farklı olarak kişisel özerkliğin öne çıkmasıdır. Bu modelde insanların çalışmasının ve özgürlüğünü kısıtlayan toplumsal otoriteyi kişisel tatminlerinin gerçekleşmemesine rağmen, otoriteyi onaylamada neden istekli olduğunun sorusu ile ilgilenir. Bu modelde kişisel tatmin ön plandadır. Bu şartlı kabul çocuğun bilincinde oluşan ideallerin, ideolojilerin, inançların bir sonucu olarak görülür (Spring, 1997).

Sonuç olarak bu model; kişisel özerkliğe dayanan, otoriteyi reddeden toplumsal örgütlenmeyi isteyen bireyleri teşvik edip onaylayan bir bakıştır. Bu model sonuçta otoritedeki koşulsuz kabullenmeyi değil, kendilerine en yüksek düzeyde kişisel kontrol ve özgürlük sağlayan bir yapıyı isteyen eğitim yöntemidir (Akdağ, 2003).

Birbirine benzer kalıplaşmış akılların ve bu çeşit akıllar yetiştiren eğitim yöntemlerinin gereksinimleri karşılamadığını anlayan ve bu yöntemleri sorgulayan toplumlar, eğitim kavramını bütün unsurları ile beraber tekrar gözden geçirmekte ve bu bağlamda eğitime ve okula yeni manalar yüklemektedirler. Bu tür düşüncelerin sonucunda, öğrenci merkezli okul ve eğitim kavramları gündeme gelmektedir (Güneş, 2014)

## **1.6 Sosyal Ağ Kuramı**

İnsanın var oluşundan itibaren birbirleri ile farklı ilişkiler de bulunmaktadır ve bu şekilde sosyal ağlar oluşmaktadır. Sosyal ağ, daha genel olarak kişiler, örgütler, şirketler, milletler gibi ayrı varlıkları temsil eden aktörler ve denetleme, bağlılık, işbirliği, haberleşme alışverişi ve rekabet gibi durumlar ile bağlantılar kurularak kaynak akışını gösteren bağlar ile ifade edilebilir (Carrasco ve ark., 2006). Sosyal ağ kavramı XXI. yüzyılda daha çok İnternet ile beraber bilişim üzerindeki haberleşme ağı olarak ele alınmaktadır. Burada, çevrimiçi sosyal ağların ortaya çıkmasından bahsetmek doğru olacaktır. Web 1,0'ın haberleşme kaynağı olacak şekilde kullanıldığı ve etkileme seviyesinin zayıf olduğu söylenirken, Web 2.0 dönemi kullanıcı bazlı ve buna ilişkin olarak katılımın ve etkileşimin yükseldiği dönemdir. Web'deki bu gelişmeler Uzaktan Eğitim konusunda da değişikliklere sebep olmuştur. Bu anlamda, öğretenlerin ve öğrenenlerin kaynak ve bilgi paylaşımında aktif olarak kullandıkları e-öğrenme 2.0 olarak hazırlanan Uzaktan Eğitim programlarından ve bunun neticesi olarak da yeni bir öğrenme tarzının oluştuğu ifade edilebilir (Yüzer, 2013).

Sosyal ağların eğitimi iletişim-etkileşim, bilgi-işleme süresi, öğrenenin nitelikleri ve rolü bakımından etkilediğini söylemek mümkündür. İletişim-etkileşim yönünden değerlendirildiğinde sosyal ağlarda gerektiğinde çok hızlı bir şekilde (just-in-time) iletişim sağlanabilir, daha çok kaynağa, kuruma, kişiye süratli ve kolaylıkla erişilebilir, daha çok özel iletişime (tam istenen bilgiye veya işin uzmanıyla iletişime) geçilebilir. Bilgi paylaşma, bilgiye ulaşma ve çok farklı kaynaklardan farklı bilgileri elde etmede, ayrıca bu bilgileri sentezleme ve yeniden yapılandırma konusunda sosyal ağlar önemli rol oynayabilir. Bu duruma bağlı olarak öğrenen açısından, öğreneceği konu hakkında daha aktif, daha eleştirel, daha bilinçli bir rol alabileceği düşünülmektedir (Uça-Güneş, 2014).

Sosyal ağ bir başka deyişle; sosyal olarak birbirleri ile alakalı bir veya birden çok ilişkilerle içiçe bağlı düğümler kümesi şeklinde de tanımlanabilmektedir (Marin ve Wellman, 2012). Aktörler sosyal ilişkiler, etkileşimler, benzerlikler ya da akışlar yönünde birbirleriyle bağlantılı olabilirler (Brass, 2011). Sosyal ağlar üzerinde, bağlantılar, aktörleri (kişiler, örgütler, kurumlar) göstermektedir. Sosyal ağ bu tanım doğrultusunda, aktörler ve bunlar arasındaki diyalogların oluşturduğu yol şeklinde de açıklanabilir.

Sosyal bilimciler ağları üç bölüme ayırmışlardır. Bunlar:

1. Ben merkezli (ego – centric)
2. Toplum merkezli (sociocentric)
3. Açık sistem (open – system) dir.

Kişinin yakın arkadaşlarıyla olan ilişkileri buna örnek olarak gösterilebilir. Toplum merkezli ağlar, kapalı sistem ağları şekline olduğu söylenebilir. Bu ağ türüne örnek olarak bir sınıftaki öğrencilerin birbirleri ile olan diyalogları verilebilir. Açık sistem ağlarda ise belirgin sınırlar yoktur (Kadushin, 2004).

Ağlar tek modlu veya çift modlu olarak gruplandırılabilir. Bir ağda bağlantılar birbiri ile kesişmeden farklı iki gruba ayrılabilir, buna iki modlu ağ yapısıdır denir (Güneş ve Eby, 2014). Sosyal ağlar zamanla yapısını değiştiriyorsa bu sosyal ağların hareketliliğinden söz edilir (Gürsakar, 2009). Sosyal ağ araştırmalarında araştırılan konu ve hedefe göre aktörler ve ilişkiler ayrı şekillerde tercih edilebilir ve tanımlanabilir. Ağ konusunda teori sahipleri ve olaylar olmak üzere uygulamada iki tür bağlantıya odaklanırlar. Mesela tek başına yapılan bir aktivite ya da bir beceriye sahip olmak durum türünde bir bağ iken; iki kişi ile yapılan spor veya telefon konuşmaları olay türündeki bağlara örnek olarak

gösterilebilmektedir (Borgatti ve Halgin, 2011). Sosyal ilişkiler yönünden incelendiğinde ise Borgatti S.P. ve Lopez-Kidwell (2012) olay çeşidindeki bağları bilişsel, durum çeşidindeki bağları ise rol tabanlı olarak gruplandırmaktadır.

Ağ kuramında en gelişmiş kuramsal platform olan Akış modeli, sosyal ilişkilere veya etkileşimlere odaklanır. Bu bağlar kullanılarak ağ yüzeyini (ağ hareketliliğinin sınırları) tanımlanır ve akabinde akışlar belirlenir. Bu modele göre, kaynakların bağları arasında gerçekten akışı vardır; paranın bir kişiden başka birine geçmesinde olduğu gibi (Borgatti ve Lopez-Kidwell, 2012). Fakat Borgatti ve Halgin (2011), alanda akış modeline indirgenemeyecek işler ve geliştirilmiş kuramsal anlatımların olduğundan da bahsetmektedir. Bu durumda zincir veya koordinasyon modeli (Borgatti ve Halgin, 2011) bazen de ağ mimarisi modeli (Borgatti ve Lopez-Kidwell, 2012) olarak isimlendirilen model kullanılmaktadır. Bu modelde, yetki veya bilgi direkt olarak aktarılmaz; birinin veya biri ile beraber anlaşarak iş yapılır. Mesela bir hâkim baktığı bir davada arkadaşının lehine karar verebilir. Bunun sonucunda arkadaşı bundan fayda sağlar; fakat akış modelinin tersine hâkimin yetkisi arkadaşına verilmez (Borgatti ve Lopez-Kidwell, 2012). Ağ ölçüler; ağların kıyaslanması, analiz edilmesi ve çeşitlerinin belirlenmesi kullanılır. (Gürsakal, 2009; Güneş ve Eby, 2014).

Çalışma grubundaki orta öğrenim öğrencilerinde sosyal ve kültürel farklılıkların sosyal ağlar üzerinde motivasyonun sağlanması üzerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal ağ analizinde amaç gruplar arası farklılıkların incelenmesi ya da değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması değil, aktörler arası etkileşimlerin yapısının incelenmesi bu analiz biçiminin temelini oluşturmaktadır (Emirbayer ve Goodwin, 1994). Ağ analizi etkileşimlerle ilgilendiğinden çok değişkenli istatistiksel analizler yoluyla elde edilmesi mümkün olmayan bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır (Sözen ve ark., 2012: 109-110).

Bu analizin yapılmasındaki temel amaç; bireysel bağlantıları en fazla olan öğrencilerin başarıları ile diğer öğrencilerin başarıları arasındaki farkların incelenmesi, ayrıca motivasyonun bireysel bağlantı aracı olup olmadığının araştırılmasıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### MOTİVASYON KURAMLARI

Motive kelimesinin Türkçe karşılığı; güdülemek ya da harekete geçirmektir (Ekmekçi ve ark., 2010: 106). Motivasyon, kişiyi belirli bir hedef için harekete geçiren enerji anlamına gelmektedir (Çilden, 2001: 6). Fertleri şuurlu ve hedefli işleri seçmeye yönlendiren istek veya istekler bileşkesidir (Fidan, 1995: 232). Ferdin örgüt içindeki davranış şeklini, çaba seviyesini ve zorluklar karşısındaki dayanıklılık seviyesini belirleyen içinden gelen psikolojik güçler olarak tanımlanmıştır (İnceoğlu, 1985: 3).

Tanımlamaların tamamı motivasyonu; ferdi harekete geçiren, davranışlarını şekillendiren ve davranışların sürekliliğini sağlayan içten gelen psikolojik ve dışsal ekonomik araçlar olarak tanımlamıştır.

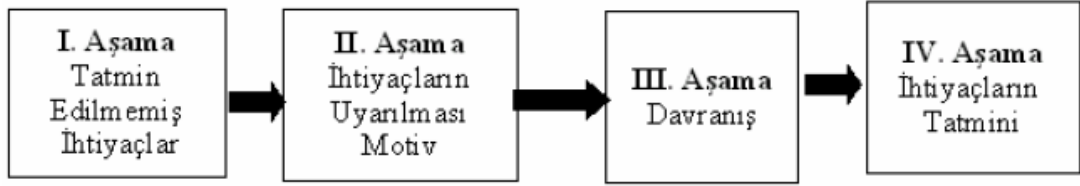
Yapılmış bu tanımlara göre motivasyon üç temel özelliğe sahiptir:

1. Harekete geçirmesi,
2. Hareketi sürdürmesi,
3. Hareketi ya da davranışları pozitif yöne sevk etmesidir (Gül ve Gökçe, 2008; 387).

İletişim dünyasındaki başarılar, teknolojik gelişmeler ve özellikle insanların ekonomik durumlarına bağlı olarak yaşam seviyesi iyileşmiş olabilir. Bu iyileşmeden dolayı eskiden onları motive eden öncelikli ihtiyaçlar temel fizyolojik ihtiyaçlar olabilirken, son zamanlarda daha farklı ihtiyaç durumları ortaya çıkmış olabilir. Bu sebeple, son zamanlarda psikolojinin konularından biri olan motivasyon en önemli mevzulardan biri haline gelmiş olduğu söylenebilir.

Motivasyon süreci Şekil 1'de gösterildiği gibi kişinin gereksinimlerini belirlemekle başlar. Bu gereksinimler kişinin eksikliğini fark ettiği psikolojik, sosyal

ihtiyaçlar olabilir. Uyarılma sonucu kişinin gereksinim şiddeti yükselmekte, ferdin gereksinimlerini karşılamak için harekete geçmesidir (Sütlü, 2007: 74).



Şekil 2.1. Motivasyon Süreci (Sütlü, 2007: 74)

Motivasyon teorileri, içerik teorisi ve süreç teorileri şeklinde iki ana gruba ayrılmaktadır (Şam, 2013: 53). Bu teorilerle birlikte üçüncü bir grup olarak modern teoriler vardır. Bu teorileri bir kısım kaynaklar Japon teorisi olarak da adlandırmaktadırlar (Obuz, 2011: 33). Bu teorilerin bir kısmı, kişinin içinden gelen ve kişinin psikolojik durumunun motivasyonu sağlayan içsel faktörler olduğunu öne sürmüşlerdir (Yıldırım, 2007; 5). Bir kısmı da kişinin dışında gelişen, kişiyi motive eden etkenlerin dışsal olduğu söylenmektedir (Akbaba, 2006). Çağdaş teorilerde kişiyi motive eden unsurlar duruma ve işletmenin genel yapısına göre farklı durumlar gösterebilmektedir (Ergül, 2005: 70).

Birincil güdüler, temeli biyolojik olan dürtülere dayanan güdülerdir. Bu güdüler bütün canlılarda da bulunmaktadır (Akbaba, 2006). Mesela; açlık güdüsü, susuzluk güdüsü gibi. İkincil güdüler psikolojik ve sosyal tabanlıdır. Bunlar şefkat, sosyal kabul, beraber olma arzusu, başarı, kendini bilme vb. güdülerdir (Akbaba, 2006: 344).

Durumluk güdülerini, belli bir olayın tesiriyle meydana çıkar ve sürekli değildir. Sınav olmasaydı öğrenci çalışmayacak ve dolayısıyla böyle bir durum olmayacaktı. Ama öğrenmek için çalışan bir öğrencinin güdüsü ise devamlıdır. Zira öğrenme güdüsünde devamlılık vardır (Engür, 2002: 50-53).

Dışsal ve İçsel Güdüler: Kişisel bir tatmin elde ederek sonuca ulaşmak istiyorsa, bu güdülenmeye içsel güdülenme denir (Kart ve Güldü, 2008; 193). Kişinin güdülenmesi dışsal faktörlerle öğrenci için cazip amaçlar belirlenerek veya pekiştiricileri kullanarak geliştirilirse bu güdülemeye de dışsal güdülenme denir (Ercan, 2003: 108). Dışsal güdü dışardan gelen mükâfat, ceza gibi faktörlerle dışarıya yansır. İçsel güdü ise, kişinin ilgi, merak, ihtiyaç vb. içinden gelen isteklerle ortaya çıkar (Kart ve Güldü, 2008; 193).



Dışsal güdü, kişinin dışından gelen tesirlere sahiptir. Bir öğrencinin iyi not aldığından dolayı öğretmenin onu övmesi yoluyla pekiştirilmesi sonucu motivasyonunun sağlanması bu duruma örnek olarak verilebilir. İçsel güdü de ise, kişinin daha önce içinde var olan istek ve ihtiyaçlarını içeren davranışlardır. Merak, bilme ve öğrenme gereksinimi, kendine yetme arzusu, gelişme isteği içsel güdülere misal olarak gösterilebilir.

Dıştan güdülenme, faaliyetin kendisi ile alakalı değildir. Dıştan güdülenmede yalnızca ne kazanılacağına dikkat edilir. Dışsal güdü dışardan gelecek; istek, baskı, ödül, ceza gibi durumların tesiriyle meydana gelir. Mesela, babasının "yemeğini yemezsen dondurma almam" demesiyle yemeğini yemeye başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir (Akbaba, 2006). İçsel güdülenmeye örnek verecek olursak olarak: Matematiği seven bir çocuk için "çalış" demeden, kendisi severek ve isteyerek çalışıyorsa içsel olarak güdülenmiş demektir (Akbaba ve Aktaş, 2005: 24).

Öğretmeninden azar işitmek istemeyen bir öğrencinin ya da öğretmenin sevgisini ve övgüsünü kazanmak isteyen bir öğrencinin ders çalışmasını, verilen ödevi yapması dışsal güdülenmeye örnek olarak verilebilir (Yüksel, 2004: 105-107).

Bu tür güdülenmede, motivasyonu arttıran uyarıcı dıştan veriliyor. Mesela, öğrencinin başarısızlık sonucunu yaşamamak ve kötü not almamak için çalışması gibi (Yüksel, 2004: 105-107).

Akademik geçmişi başarılı olan öğrenciler, teşekkür takdir gibi başarı belgelerini kazanma şanslarının fazla olduğunu düşünürler. Bu nedenle, bu tür öğrencilerin güdülenme gereksinimi için dışarıdan motive edilmesi mümkün değildir (Öncü, 2004: 173). Ancak bireylerin bir işi yapması konusundaki iç motivasyonlarını dış motivasyon öğeleri etkiler (Baltaş, 2002: 183).

Öğrencilerin not arsız olmalarının sebeplerinden biri olarak okullardaki not sisteminin zararlı tesirleri olduğu söylenebilir. Bu durum "not için çalışmak" anlamına gelir. Öğrenciler öğrenmenin verdiği tatmin duygusunun (içsel ödül) yerine dışarıdan gelen mükâfatları elde etmek için çalışırlar (Yüksel, 2004: 105-107). Öğrencileri denetim altında tutmak ve onları motive etmek için kullanılan; not, övgü, özel ayrıcalıklar gibi ödüller onların içlerinden gelecek olan motivasyonlarını negatif olarak etkiler ve faaliyetlerden vazgeçmesine sebep olur.(Akbaba, 2006).

İçsel motivasyon ise, kişinin içinden gelen ihtiyaçlarına karşı tepkisel olarak göstermiş olduğu davranışlardır. Buna örnek olarak bireyin anlama, yeterli olma, bilme, ihtiyaçları söylenebilir. İçsel motivasyon, kişinin şahsi arzusu ile harekete

geçip çalışmasıdır. İçsel olarak motive olan bir öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcadığı emeğe değdiğini düşündüğünden dolayı çalışır. Zamanla dışsal ve içsel motivasyonlarda değişimler ve farklılıklar olabilir (Aydemir, 2012). Öğrenci derslerin bir kısmında yalnızca yüksek not almak için çalışırken bir kısmına da dersleri sevdiği için içinden gelen istekle motive olabilirler (Yüksel, 2004: 105-107).

İçsel motivasyonda faaliyetin yapılması mükâfattır. Öğrenciler bir faaliyete girerek ihtiyaçlarının giderileceğini bilirlerse öğrenme faaliyetine dönük olarak içten motive edilmiş olacaktırlar (Akbaba, 2006). Faaliyetler, öğrencilerin gereksinimlerini açıkça gideren amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak şekilde ayarlanırsa, öğrenciler öğrenme faaliyetlerine içten güdülenmiş motive edilmiş olarak katılabilirler (Öncü, 2004: 175).

Rinne (1997)'e göre, öğrencinin motive edilmesinde öğretmenin dersle ilgili konuşmasından daha fazla, öğrencinin dersin içeriğine yönelik tavrı önemlidir.

Öğretmenler dersleri için istek duyulacak cazip araçlar geliştirmelidir. İstek oluşturabilecek güdüleme araçları olarak; iletişim, takdir etme, güvenilirlik, geri bildirim, sorumluluk verme, kişiliğe saygı, özdeşleşme, kendine yeterlilik gibi sıralanabilirler (Çelik, 2003: 147-152).

Güdülenmenin oluşmasına tesir eden kaynaklar öğrencinin kişilik özellikleri olarak kabul edilebileceği gibi, güdülenme kaynağını dışarıdan da bulabilmektedir. Kişisel özelliklere bağlı olarak kaynağın tesirli olması tabii ki değişebilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini motive edebilmeleri için öğrencilerini sistemin içinde bulundurmaları, öğrenme ve öğretme sürecinin hedeflerine ulaşmasında büyük yardımlarının olmasını sağlayacaktır.

Motivasyon kaynaklarının önemli bir kısmı öğrenci tarafından gelirken, büyük bir kısmı da çevresinden gelmektedir. Aşağıda dış çevre ve öğrenci ile ilgili motivasyon kaynakları sıralanmıştır. (Ulusoy, 2002: 272).

Öğrencilerden gelen motivasyon kaynakları (Acat. ve Demiral, 2002: 315; Sezgin Saf, 2011: 14):

1. Kişisel istek ve amaçlar,
2. Biyolojik ve psikolojik istek ve gereksinimler,
3. Bireyin kendisini tanıması, kendine güven saygı kazandırması,
4. Kişisel inanç, değer, beklentiler ve başarı ya da başarısızlık tanımlamaları,
5. Farkındalık, yaşantılar ve yeterlilikler,
6. Kişisel etkenler, risk alma, kaygı ile baş etme,

7. Duygu durumu ve bilinçlilik seviyesi.
8. Öğrenme çevresinden gelen motivasyon kaynakları (Yazıcı, 2009: 37; Vatansver Bayraktar, 2015: 1092):
9. Öğretmenlerin, anne-babaların ve arkadaşlarının beklenti ve yönlendirmeleri,
10. Sınıfın hedef yapısı,
11. Sosyal etkileşimlerin tesirleri,
12. Sınıf pekiştiricileri, mükâfat ve ceza sistemleri,
13. Yenilik ve karmaşıklık gibi öğretim ile ilgili uyarıcılar,
14. Öğretmen ve etrafındakilerin öğrenciden beklentileri,
15. Performans modellemeleri.

Belli bir konuyla ilgilenen ve başarılı olan iki öğrencinin sebepleri birbirinden ayrı olabilir. Öğrencilerden biri ilgisinden dolayı konuya çalışırken diğeri başarılı olmak ve iyi not alabilmek için çalışabilmektedir (Ulusoy, 2002: 273). Kişisel farklılıklar burada etkili olabilmektedir.

Öğrencilere; saygı gösterildiğinde, iyi davranıldığında, cesaretlendirilip sorumluluklar verildiğinde yüksek seviyede motivasyon kendiliğinden gelebilecektir. Birey en iyi şekilde motive edildiğinde, verimli bir şekilde çalışması sağlanmış olacaktır (Garih, 2000: 10). Ancak kişileri motive etmek ve bu motivasyonun uzun süre devam ettirilmesi düşünüldüğü kadar kolay değildir (Akbaba, 2006).

Aşağıda öğrencileri motive etmek için bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Derse başlarken dikkat çekici, merak uyandırıcı ve şaşırtıcı sorular sorulabilir ve çalışmaları olabildiğince aktif, araştırmacı, yararlı ve heyecanlı duruma getirilebilir. Tüm öğrencilerin; amaçlarına nasıl ulaşacaklarını ve neyi nasıl yapacaklarını bilip bilmediklerini takip edebilir, öğrenciler arasında; kültürel, sosyo-ekonomik, zekâ, okula ve bir kısım derslere karşı bakış açılarında kişisel farklılıklar olabileceğini dikkate alın (Akbaba, 2006). Öğrencilerin zaruri gereksinimlerini gidermelerine yardım edin ve sınıfın fiziksel durumunu dikkate alın (Baş, 2010, 499).

Tüm öğrencilerin azda olsa saygınlık elde edebilecekleri öğrenme ortamları oluşturun. Her bir öğrencinin takdir edilme gereksinimini gidereceği ders içinde ya da ders dışında çalışmalar yapın. İhtiyaç duyan öğrencileri, özgüvenlerini geliştirmeleri ve başarı gereksinimlerini gidermeleri için cesaretlendirmeye çalışın ve öğrencilere görevler vererek, birbirleriyle yarıştırmak onların başarı motivasyonunu arttırıcı yöntemler kullanın (Toraman, 2013; 86).

Öğretmenin; sabırlı, güler yüzlü, tutarlı, dürüst ve sevecen bir kişiliğe sahip olması öğrencinin derse güdülenmesinin ön şartlarındandır. Öğretmen, başarısızlıktan korkulmamasını, herkesin yanlış yapabileceğini ve bu durumdan dolayı çekingen olmamaları gerektiğini öğrencilerine anlatarak onları motive etmelidir. Her öğrencinin öğrenmede farklılıklar gösterebileceğini dikkate alarak onları isteklendirmelidir (Ertuğrul, 2014; 25).

Psikologlar güdülenmenin iç yüzünü ifade etme konusunda genellikle şu sorulara cevap ararlar (Fidan, 1985: 130):

İnsanı harekete geçiren nedir?, İnsanın belli bir amaca doğru yürümesini sağlayan nedir?, İnsanın belli bir amaca ulaşmakta ısrarcı olmasının sebebi ya da sebepleri nelerdir? Bu sorulardan da anlaşılacağı üzere motive olmak insanın kendisinden ve çevresinden kaynaklı faktörlerin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır (Sezgin Saf, A., 2011: 25).

Sosyal öğrenme kuramı, bir davranışın çevresel önemini vurgular. Sosyal öğrenme kuramcılarının için, davranış; kişisel ve çevresel değişkenler arasındaki etkileşimin sonucudur. Bu yaklaşıma göre çevresel koşullar öğrenilir ve davranış şekillendirir (Sezgin Saf, A., 2011: 29). Kişinin davranışı da çevreyi şekillendirir. Dolayısıyla kişiler ve çevre birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedirler (Atkinson, 1995).

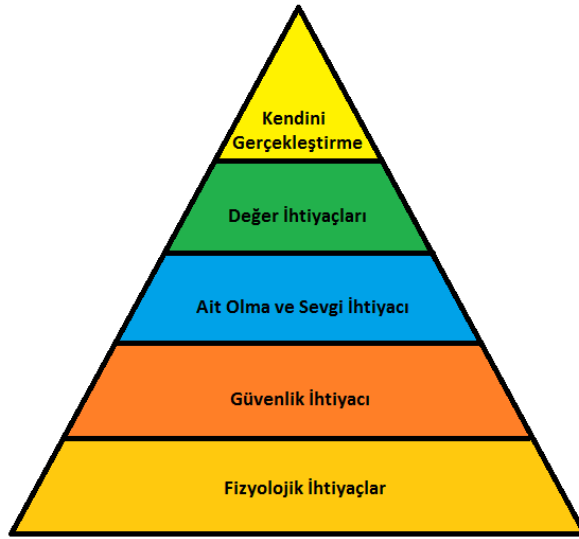
Davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini bulduran ve yeni bakış açıları ilave eden bu yaklaşıma göre, hem dış etmenlerden etkilenmekteyiz hem de içsel tesirlerle yönlendirilmekteyiz. Çevresel değişkenler ve bilişsel nitelikler kadar, kendine yetme, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi bireysel özellikler de kişinin davranışında etkili olabilir.

## **2.1 Kapsam Teorileri:**

Kapsam teorilerinin tamamında motivasyonun temel noktasında insanın ihtiyaçları bulunmaktadır. İnsanların neden ve nasıl böyle davrandıkları konusundaki sorularına cevaplar bulmaya çalışmışlardır. Şayet gerçek manada insanların ihtiyaçları yoksa ya da idare tarafından var olan ihtiyaçlar bilinmiyorsa kişiyi harekete sevk edecek, motivasyonunu sağlayacak çok da bir şey olmaz. Bu bağlamda çalışanları harekete geçirecek ihtiyaçların yönetici ve idareciler tarafından bilinmesi,

buna karşılık da çalışan kesimin bilinmeyen ihtiyaçlarını işverene duyurması gerekir (Soykenar, 2008; 8).

Maslow bu araştırmalarını iki ana hipotez üzerinde toplamış ve ortaya koymuştur. Bunlardan ilki, motivasyon bireysel bir durumdur. Herkesi aynı durum motive etmeyebilir. İkincisi ise, motivasyonu gözlemenin yolu insanların davranışlarını incelemektir. Kişi mevcut olan gereksinimlerini giderme istikametinde davranış göstermektedir (Keskin, 2012; 6). İhtiyaç, davranışı belirleyen önemli bir sebeptir. Maslow, ihtiyaçları Şekil 2.'de görüldüğü gibi beş temel grupta birleştirmiş ve hiyerarşik bir sistem içinde göstermiştir (Ergun, 1990)



Şekil 2.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Ergun, 1990)

Kişinin en basit seviyedeki gereksinimlerinden en zorunlu seviyedeki gereksinimlerine kadar tamamını bulundurmaktadır (Toker, 2007; 94).

Fizyolojik İhtiyaçlar: Barınma, acıkma, susama, cinsellik ve hayatını sürdürmesi için diğer gerekli temel ihtiyaçlardır (Yılmaz, 2009; 11)

Güvenlik İhtiyacı: Kendini, ailesini ve sevdiklerini güven içinde hissetme ihtiyacıdır (Kula ve Çakar, 2015; 197).

Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı: Sevgi, aidiyet, kabul görme ve arkadaşlık gibi değerleri bulundurmaktadır (Eroğlu, 1996; 44).

Değer İhtiyaçları: Başkalarınca benimsenip tanınmak, saygı görme, saygınlık, başarılı ve yeterli olma ihtiyacıdır (Koçel, 2005: 639).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bireysel başarı, kendini gerçekleştirme, bireysel doyum ve gereksinimleri oluşturma ve tamamlama isteğidir (Eroğlu, 1996).

Maslow'a göre, çalışanın motive olması için, çalışanın ihtiyaç seviyesinin öğrenilmesi ve bu ihtiyacın karşılanması için gerekli ve yeterli doyum araçlarının temin edilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2009; 12)

Herzberg, Çift Etmen Motivasyon Teorisi: Motivasyon-Hijyen teorisi, tatmin tatminsizlik teorisi olarak da ifade edilmektedir. Bu teoride çalışan, moral sorunlarının bilinmesinin mümkün olabileceğini düşünmektedir (BassettJones ve Lloyd, 2005; 930). İş doyum ve doyumsuzluğunun, farklı iş şartlarından kaynaklandığını öne sürülmektedir (Alkış ve Öztürk, 2009; 216). İş görenleri doyuma ulaştıran sebepler, işlerin detayıyla alakalıdır. Özellikle tanınma, başarı, işin ilginçliği, mesuliyet artırma, gelişme, ilerleme sağlanırken, iş doyumsuzluğunu oluşturan nedenler ise, işin detayı ile alakalı olmayıp daha ziyade örgütün yapısı ve çevresel durumlar ile alakalıdır (BassettJones ve Lloyd, 2005; 931). Bunlar; yönetim anlayışı, şirket politikası, denetim, bireyler arası diyaloglar, çalışma şartları, ücret, konum ve güvenlidir. Bu şartlar sağlığa uygunluk şartları olarak isimlendirilmektedir. Çünkü bu şartları, işin rahatlıkla yapılabilmesi için olması gereken şartlardır. Bu şartların olmaması durumunda iş doyumsuzluğuna yol açar. Ama sağlığa uygunluk şartlarının olması, iş tatmini oluşturmaz fakat iş doyumsuzluğunun önüne geçebilir (Alkış ve Öztürk, 2009; 217).

Mc. Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı: İnsanın ihtiyaçlarını sonradan öğrenmeyle giderebileceğini ileri süren David Mc. Clelland ve arkadaşları, başarı, güç ve başkalarının hükümlerine tesir etmek için gereksinimlerin etkilerini incelemişlerdir (Erdem, 1997; 74).

Mc. Clelland ise insanların güdülenmelerinin içinde yaşadıkları kültüre bağlı olduğunu iddia etmiştir. Başarı Güdüsü Kuramına göre kişiler sahip oldukları kültürün özelliklerine bağlı olarak, "başarılı olma, özerk olma, güçlü olma ve ilişkili olma ihtiyaçlarından birine göre davranış göstermektedirler (Rollinson ve Broadfield, 2002). Anlaşılacağı üzere, içerik teorilerinin genel özelliği insanların motive olmalarının dayanak noktası olarak, ihtiyaçlarının giderilmesidir (Altınkurt ve Yılmaz ve Erol, 2014).

Teoriye göre kişinin çevresindekiler ile sosyal diyaloglarını artırmak için irtibat kurma, başkalarını tesirinde bulundurmaya dönük etkisini arttırma, başkalarının kabiliyet ve maharetleri ile belirli bir başarıya sahip olma gibi çeşitli gereksinimlerini

gidermeye yönelik davranışları sergilemesi savunulmaktadır (Champoux, 2006: 157). Bu gereksinimler çok fazla olmasına karşılık en sık karşılaşılan başarı güdüsü, ilişki kurma ve güç kazanma olan bu üç gereksinim üzerinde durulmaktadır (Alkış ve Öztürk, 2009: 216).

Alderfer'in Var Olma, İlişki Kurma ve Gelişme Teorisi: Alderfer tarafından geliştirilen ve daha çok iş hayatındaki gereksinimlerle alakalı izahlara sahip olan bu teori, öne çıkarılan üç gereksinimin ilk harflerinden oluşmuştur (Erdem, 1997; 72). Bu gereksinimler, diyalog kurma, var olma ve gelişmedir (existence, relatedness, growth: ERG). Kurama göre, insanların giderilmesi gereken temel gereksinimleri bilinip karşılanmaz ise, daha yüksek seviyede olan arzu ve gereksinimlerin motive edici özelliği bir anlam ifade etmemektedir (Doğan, 2007, s. 59).

## **2.2 Süreç Teorileri:**

Süreç teorileri daha ziyade motivasyon sürecinin nasıl işlendiğini araştırmaktadır. Kuramların dikkat çekici noktası, kişilerin hangi hedefler için, nasıl ve kimler tarafından motive edildikleri ile alakalıdır (Koçel, 2001: 510). Belirli bir davranış sergileyen bireyin “bu davranışı yinelemesi ya da yinelememesi nasıl sağlanabilir?” sorusu, süreç teorilerinin cevaplarını aradığı sorudur (Çelenk, 2010).

Beklenti Teorisi: Beklenti teorisi ya da Ümit Teorisi, kişilerin yaptıkları ya da ifa etmiş oldukları vazifelerini yapmaları sonucunda kazanacakları ödüle bağlıdır (Eren, 2000; 484). Vroom'un Beklenti Teorisi'ne göre iş ve görev başarısı yüksek derecede ödüllendirilmiş bir hareket fonksiyonudur. Kişilerin beklemesi ve ödülün kıymetli olması motive olmasında etkili olmaktadır (Keskin, 2008, 38; Karaman, 2013, s.23).

Davranış Şartlandırma ve Pekiştirme Teorisi: Davranışın harekete geçtiği temeline dayandırılmaktadır. Davranışlarda şuurlu bir durumda değişmeyi sağlayacak olan ana sebep, öğrenmedir (Eren, 2001; 540). Davranış Şartlandırma ya da Pekiştirme Teorisinin özünde, davranışların sonucunda karşılaştığı şartlandırılma hipotezidir (Çelenk, 2010).

### 2.3 Modern Teoriler:

Eşitlik Teorisi: Eşitlik Teorisi; fertlerin iş başarısı ve işte doyuma ulaşma seviyesi çalıştığı yer ile alakalı olarak anladığı eşitlik veya eşitsizlikle ilişkilidir. Kişinin, kendisinin aldığı mükâfat ile kendisinin işyerine yapacağı faydası arasındaki ilişkiye bağlı olarak, katkı ile mükâfatın doğru orantılı olmasını talep etmekte ve bunu başkalarına verilen mükâfat, katkı ile kıyaslamaktadır (Önen ve Tüzün, 2005; 52). Kişinin işyerine katkıda bulunduğu emek, bilgi, yetenek, zekâ ve başarı gibi değerler faydalarını, kişinin işyerinden almış olduğu maaş, prim, ikramiye, konum, yetki ve iş güvenliği gibi değerler mükafatları oluşturmaktadır (Luthans, 1981:197; Özdevecioğlu, 2003).

Amaç Teorisi: Edwin Locke arkadaşları ile birlikte, hedeflerin insan davranışları ve performans seviyeleri üstündeki tesirleri senelerce devam eden çalışmaları neticesinde ortaya koymuştur. Bu teoriye göre, davranışın temel nedeni fertlerin bilinçli hedef ve niyetleridir. Hedeflerin açık ve net olduğu hipotezine dayanmaktadır. Bunların dışında, kişisel ayrılıkların neden olduğu anlamına ve değerlendirme değişikliklerinin, belirli şartlar hakkında her ferdin kendisine özgü duygu ve yargılara sahip olduğu ve tercih ettiği amaçların da bu duruma bağlı olarak farklılıklar göstereceği anlatılmaktadır (Günbayı, 2000; 42). Bir işletmenin hedefleri ile çalışanların hedeflerinin birleştirilmesi sonucu işletmenin başarısı mümkün olabilir (Champoux, 2006: 177).

Atıf Teorisi: Bu teoride ferdin davranışlarının sebepleri üzerinde durulmaktadır. İçsel etkenler; kişinin içinden gelen ve kendi davranışlarının kontrolünü sağlayan unsurlardır. Dışsal etkenler ise kişinin dışında, davranışlarına neden olan etmenlerdir. Kişinin dışında davranışının oluşmasına neden olduğu için durumsal atıflar şeklinde adlandırılmıştır (Nahavandi ve Malekzadeh, 1999, s.159). Ferdin hangi motivasyon etkenleri için istek oluşturulabileceği bilinmelidir. Mesela dışsal ise, parasal, konum vb. gibi teşvik ediciler kullanılmalıdır. Şayet, içsel ise, takdir edilme, sevildiğini hissetme vb. gibi etmenler sağlanmalıdır (Alkış, Öztürk, 2009: 217).

Statü, bir kişiye toplum içinde başkalarının gönderme yaptıkları değerlerden kazanılmış bir terimdir (Gönüllü, 2001; 195). Bireyler bu şekildeki bir değere ulaşmak için elinden gelecek tüm gayreti gösterecektir. Statü, genellikle saygı ile



birlikte beraber olur. Çalışılan konum hangi seviyede olursa olsun, yapılan işin övüldüğünü ve kabul gördüğü, kaliteli bir işçi durumunda değerlendirilmesi, hemen hemen herkes için büyük bir memnuniyet duygusu oluşturur. Bir kısım kişiler kendilerinin işin içinde olmadıklarını düşündükleri zaman, işlerin aksayacağını ve verimin düşeceğini düşünürler (Huff ve Kelley, 2003: 82). Kendilerinin grup içi konumlarını üst seviyede görür ve bu bakış açısıyla tatmin olurlar. İş görenler üstleri ya da işverenlerin saygı ve sevgisini elde edebilmek için gayret harcarlar. Çalışmalarının karşılığını saygınlık kazanma, kıymetli olma ve sosyal konumlarında yükselme gören iş görenler daha verimli ve daha istekli bir şekilde çalışacaktır (Ergül, 2005: 75).

Yöneticilerin, iş görenlerin çalışma ortamı dışındaki aile ilişkileriyle, sosyal faaliyetleriyle, tutku ve zevkleri için yaptıkları çabalarla özellikle ilgilenmesinin, iş görenin çalışma yerine bağlanmasındaki değeri tartışılmaz (Ergül, 2005: 75). İş görenlerin problemlerini iyi niyetle değerlendirmek, var olan sorunları çözmeye çalışmak, onların çeşitli sorunlarıyla ilgilenmek, onların desteğini ve çalışma isteklerini güçlendirecektir (Barlı ve Özen, 2008: 448).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BU ALANDA YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR

Yaşamın birçok alanında iyi sonuçları almak için ihtiyaç olan temel unsurlardan biri motivasyondur. Motivasyonla araştırmaların önemsedığı ve ilgilendiği bölümlerden biri de öğrenme ortamları ve okuldur. Eğitimde motivasyonla ilgili yapılmış araştırmaların çoğu öğrencilerin kazanmaya çalıştıkları akademik ve sosyal hedeflerdir. Bu hedeflere sahip olma sebepleri, bağlılık derecesi, hedeflerini gerçekleştirmek için sarf ettikleri gayret ölçüsü, zorluklar karşısındaki dayanma dirençleri gibi motivasyon nitelikleridir. Ayrıca sınıf içindeki ortamda karşılaştıkları mükafatlandırma anlayışının diyalog içinde kemiyet ve keyfiyet olarak öğrenmeyi belirlediğini ifade etmiştir (Covington, 2000; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Okula ve derse devam etmenin akademik, bilişsel, davranışsal ve psikolojik durumları vardır (Reschly, Christenson, 2006). Derslere girmeye motive olmuş öğrencilerin; okulla ilgili faaliyetlere ve okulla ilgili olumlu davranışlar geliştirmeleri, (Reschly, Christenson, 2006); öğrenme konusunda daha istekli ve gayretli olmaları, okul ve öğrenci ortamlarında karşılaştıkları zorluklara karşı daha dayanıklı bir davranış göstermeleri yönüyle önemlidir (Bomia ve ark., 1990).

Reschly ve Christenson (2006) katılımı; etkinlikler ile birey arasındaki irtibat şeklinde tanımlanırken; motivasyonu davranıştaki güç şeklinde tanımlanmaktadır. Her hangi bir etkinliğe öğrencilerin katılmaları, isteklerinin varlığı veya yokluğu bir başka deyişle az ya da çok iştirak etmeye ilişkin motivasyon seviyelerini anlatmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Tükenmişlik ferdin enerjisini, gücünü ve diğer bütün kişisel kaynaklarını kontrol dışı olarak adeta bitirmeye çalışır gibi harcanmasının neticesinde bedensel, bilişsel ve duygusal olarak yararlanması veya yorulması olarak dile getirilmektedir (Maslach ve ark. 1991). Genel olarak okulun eğitim sürecinin yoğun istekleri öğrencileri fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yormasını veya bitkin düşürmesini

belirtmektedir. Kaynaklarda okul tükenmişliği ile ilişkili araştırmalar belli başlı iki grup altında toplanabilir. Bu gruplardan birincisi iş hayatı ile ilgili kullanılmak üzere okul ortamına göre düzenlenmiş araçların sürümlerinin uygulandığı çalışmalardır (Öğülmüşve Uçar, 2010; Salmela, Kiuru, ve ark., 2009; Salmela, Kiuru, ve ark., 2008; Salmela-Aro ve Näätänen, 2005; Schaufeli, ve ark., 2002; Vasalampi, ve ark., 2009). Okulun tükenmişliği konusunda diğer araştırma ise, okulla ilgili tükenmişlik sıkıntılarını kontrol etmek için geliştirilen araçları kullanarak yapılmakta olan çalışmalardır (Aypay ve Eryılmaz, 2011). İlk grupta bulunan çalışmalarda okul tükenmişliğinin tespit edilen durumları iş yaşamına ilişkin tespit edilen tükenmişlik durumlarıyla birebir aynıdır. Bu durumlar, ilgisizlik, yorgunluk ve yeterli olamama olarak isimlendirilmektedir. İkinci grupta bulunan çalışmalar, ortaöğretim ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileri iki farklı grup olarak birbirlerinden ayrı olarak düzenlenmiş araçlarla yapılmıştır. Bu çalışmalarda ilköğretim ikinci kademe için tükenmişlik durumları, okul faaliyetlerinden kaynaklı tükenmişlik, aile tarafından kaynaklanan tükenmişlik, okulda ilgi kaybı ve yeterli olamama olarak isimlendirilmiştir. Ortaöğretimde tükenmişlik durumları ise, okula karşı istek kaybı, ders çalışmaktan bıkmak, aile davranışlarından dolayı tükenmişlik, ödev yapmaktan yorulma, öğretmen davranışlarından bunalma ve sıkılma, eğlenme ve dinlenme ihtiyaçları ve okulda yetersizlik şeklinde isimlendirilmiştir.

Tükenmişlik, genellikle iş hayatında yaşanıldığı için (Yang ve Farn, 2005) tükenmişliğin getirdiği negatif neticeler de daha çok iş hayatına bağlı olarak belirlenmiştir. Fakat araştırmalarda, yeni olan öğrenciler üzerinde okul tükenmişliğinin meydana getirdiği olumsuz neticelere ilişkin bazı belirtiler de vardır. Bu belirtilere göre öğrencilerin okulla ilgili olarak vazife ve mesuliyetlerden kaynaklı yaşadıkları baskı ve stres onlardaki tükenmişliğin karakteristik nitelikleri olarak bilinen duyarsız olma, duygusal olarak yıpranma ve kendini başarısız olarak kabullenme durumu ortaya çıkabilmektedir. Doğal olarak bu vaziyet öğrencilerin derslere olan istek ve ilgisinin azalmasına okulda devamsızlık yapmaya başlamalarına ve okuldan ayrılmalarına sebep olmaktadır (Mc Carthy ve ark., 1990; Yang ve Farn, 2005).

Çatışma, fertlerin farklı özellikleri, beklentileri, hedefleri, iletişim durumları gibi nitelikleri sebebiyle, kesin olarak karşımıza çıkan, sosyal ve etkileşici bir durumdur. Çatışmaların olmasında ana etken, insanlar arasındaki kültürel ayrılıklar ve uyumsuzluklardır. Bu farklı durumlar, ayrı kültürlerden gelen bireyler arasında

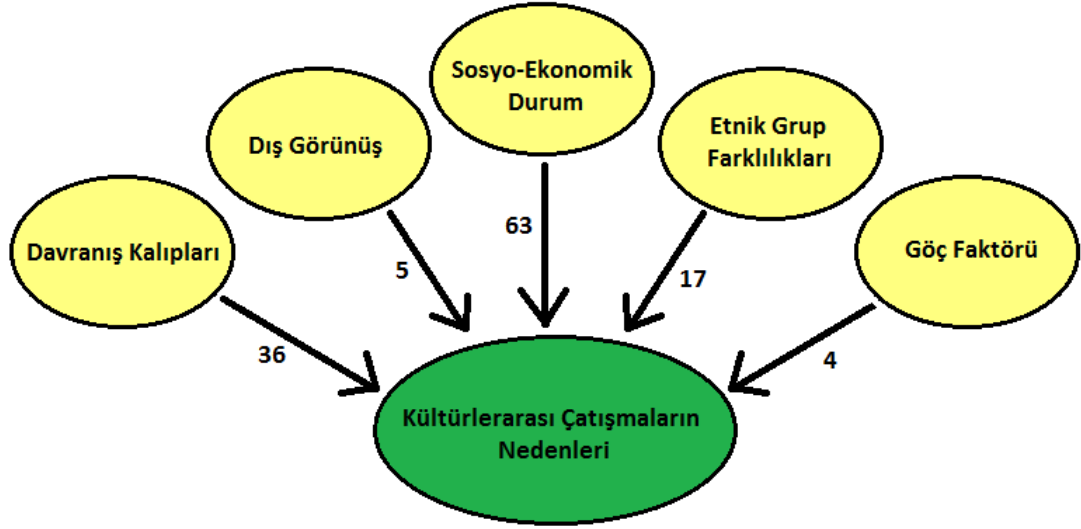
olabileceği gibi, aynı kültüre sahip bireyler arasında da yaşanabilmektedir (Avruch, K., 2004). Bunlarla beraber, kültürel ayrılıklardan oluşan çatışmalar, fertlerin üstünde oluşturduğu yabancılaşma, uyumsuzluk, düşük başarı ve bunun gibi çok fazla yıkıcı tesirlerin sebebi ile üstünde durulması gerekli olan önemli bir durumdur.(Doerr, 2004: 2-3; Lu ve ark. 2005:10-11; Ore, 2008).

Eğitim müesseseleri, ayrı kültürlerden bir araya gelen çok sayıda kişinin birlikte eğitim aldığı sosyal mekânlardır. Bireylerin mensubu oldukları kültürel özellikleriyle oluşturulan ayrılıklar zaman zaman bir çatışma sebebi oluşturmakta ve bu çatışmalar vaktinde tespit edilemeyip iyi idare edilmediği durumda, eğitimden beklenen faydanın kazanılması zorlaşmaktadır (Doerr, 2004: 117; Gümüseli, 1994:2; Özdevecioğlu ve Çelik 2009: 96).

Öğrenilerek pratikte uygulanan kolektif bir insan davranışı olarak kültür; geleneklerin, örf ve adet inanç ve kabullerin, davranışların, kazanılarak paylaşımına açıldığı karmaşık bir düzen olarak insan ömrünün her aşamasına etki etmektedir (Chacko, 2003: 1088). İlgili literatüre bakıldığında kültüre ilişkin genelin kabul ettiği bir tanımdan bahsetmek zordur. Çünkü kültür, ayrı disiplinlerde hatta aynı disiplinde bile ayrı şekilde kullanılarak tanımlanmaktadır. Bu çeşitlilik ve farklılıklar, kültürün çok sayıda sosyal bilimin birleşme noktasında olması ve haslete insan bilimi, sosyal psikoloji, sosyoloji ve örgütsel davranış gibi disiplinlerin kabul ve hipotezlerin yansımından doğmaktadır (Durğun, 2006: 113; Schein, 1990: 110).

Okuldaki örgütü oluşturan kültürlerin tek bir kültür olmayıp farklı oluşları ve çeşitlenmeleri birbirlerine karşı gelişen kültürler oluşturabilmektedir. Okullarla alakalı olarak, idare kültürü, öğretmen ve öğrenci kültürü, sınıf kültürü gibi çeşitlemeler yapılabilir (Şişman ve Turan, 2004: 133). Okul platformunda kültürü oluşturan bu etkenlerin hedefi, değer, inanç ve bunların sonucu olarak davranışlarda oluşturduğu ayrılıklar çoğunlukla çatışmaları meydana getiren temel sebepler olmaktadır.

Okulda öğrencilerin, öğrenciler ve öğretmenlerle yaşanan kültür esaslı çatışmaların sebeplerine ilişkin görüşler Şekil 3’de verilmiştir. Şekil üstündeki sayılar, çatışmanın sebeplerine ilişkin görüşlerin alt örneklerindeki verileri göstermektedir.



Şekil 3.1. Kültürden kaynaklanan çatışmaların sebeplerine bağlı görüşlerin dağılımı (Özmen ve Aküzüm, 2013: 447)

Kültürün ana unsurları olan gelenek ve göreneklerden oluşan davranış ayrılıkları hem öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri hem de öğretmenleriyle zaman zaman anlaşmazlıklara sebep olabilmektedir.

Öğrencilerinin kültürel manadaki ayrılıkları birbirilerinin dış görünüşünü tanıma ve ölçme durumunda da ayrılığa sebep olabilmektedir. Özellikle ten rengi ve giyim farklılığı konusu önemsenecek ölçüde çatışma sebepleri oluşturabilmektedir.

Öğrenci ve ailesinin büyüdüğü çevredeki insanların yaşam şeklinin ve kültürel ayrılıklara ilişkin bakış açısı kişileri etkileyebilir, iyi ya da kötü anlamdaki bu tesirler okula giden öğrencilerin iletişimini de ciddi manada zorlaştırabilir. Ailedeki çocuk sayısının fazla olması kişisel bazda çocuklara olan ilginin yetersiz kalmasına sebep olabilmektedir. Aynı zamanda ailenin kendisine yabancı olan kültürlerle ilişkin malumatının olmaması çocukları sosyal manada daha kapalı bir ortamda düşünmeye yönlendirebilmektedir. Bu gibi sebepler öğrenciler arasında ya da öğretmen-öğrenci arasında çatışmayı kaçınılmaz hale getirebiliyor.

Göç Faktörü: “Şehirden uzak köy ve kasabalardan göçlerin yapıldığı çevrenin cazibesi bir uğrak yeri olurken aynı zamanda kozmopolit bir durum oluşturabilmektedir. Doğal olarak bu durumun getirdiği kültürel farklılıklardan doğan sorunlar olarak öğrencilerin buldukları okula ve çevreye adaptasyon sıkıntılarına sebep olabiliyor. Bu da zaman zaman köy ve şehir çatışması olarak karşımıza çıkabiliyor.

Devamlı aşağılanma, diyalog sorunu yaşama gibi problemler öğrenciyi asıl hedeflerinden uzaklaştırmaktadır. Şahsı için okulu bir çatışma ortamı olarak düşünen öğrencinin okuldan uzaklaşarak kendine yakın gördüğü çevre ile birlikte olmasını mümkün kılan bir durumdur (Yavuzer, 2003: 160).

Belirli bir ırka karşı oluşan önyargılar, özellikle de ailelerin bu konudaki baskı ve desteklerinden, karşısındakilere yönelik bir aşağılama meyli oluşmakta ve öğrencilerin üyesi oldukları etnik grupları üstün tutma, kendi dışındakileri yadsıma durumu söz konusu olabilmektedir.

Çatışmadan sonra, öğrencinin değişen dünyada değer vermesi gereken temel unsurlara değer vermeyen, etrafına karşı uyumsuz ve umursamaz bir fert olarak yetişmesi durumu meydana gelebilmektedir.

Şiddete meyil gösteren bu çeşit çatışmalar, öğrenciler arasında fiziksel şiddete dönüşmekte ve etraflarına zarar vermekten kendilerini alıkoymamalarına sebep olabilmektedir. Çatışma ortamının oluştuğunu sezen ya da çatışma ortamında olan öğrencinin, gücünü başka yerlere harcaması, derse odaklanamamasına, kabiliyetlerini sergileyememesine, bunlara bağlı olarak eğitim yönüyle istenilen seviyede başarıya ulaşamamasına sebep olmaktadır (Özmen ve Aküzüm, 2013: 451).

Kültürel manada bir çatışma, aynı zamanda yanlış anlama ve iletişim sorunlarının da göstergesidir. Çatışmanın en negatif yönlerinden biri, çatışmanın arkasında öğrencilerde görülen iletişim kuramama ve içine kapanıklık sorunlarıdır (Özmen ve Aküzüm, 2013: 451).

Kültürel farklılıklardan dolayı meydana gelen çatışmalarda, öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen arasındaki uyumsuzlıklara bağlı olarak oluşan eğitim-öğretim güçlüğü ve öğrenme süreci yetersizlikleri öğretmenin motivasyon düzeyinin düşmesine sebep olabilmektedir.

Güdülenme, yapılmak istenen bir şey için pasif durumdan aktif duruma geçmek demektir (Bayat, 2002: 5). İnsanlar farklı seviyelerde ve farklı şekillerde güdülenirler. Örneğin bir öğrenci, aile veya öğretmenin övgüsünü kazanmak için verilen ev ödevini severek ve isteyerek yapabilir. Başka bir öğrenci ise daha yüksek not almak için çalışır. Bir başka öğrenci hedeflerini yakalamak için çalışabilir.

Motive edilme öğrenme için gerekli olan ilk şartlardan biridir. Gerektiği kadar motive edilmemiş bir öğrenci, öğrenme için henüz kapılarını açmamış demektir (Akbaba, 2006). Genellikler öğrenciler istedikleri ve ilgili oldukları konuları daha az zamanda öğrenirler. Öğrencilerin ilgili oldukları ve sevdikleri derslere karşı daha

istekli ve daha dikkatli oldukları, ödevlerini isteyerek yaptıkları ve sınavlara hazırlandıkları zaman daha iyi motive olduklarını söylemek mümkündür (Yaman ve Dede, 2007: 625). Öğrenci başarısı motive olmakla doğru orantılıdır. Farklı bir söylemle, başarı ile güdülenme arasında olumlu bir bağlantı vardır (Saraçoğlu ve ark., 2009: 41). Öğrencilerin okuldaki davranışlarını etkileyen, onların hedeflerine ulaşmasında ivme kazandıran en önemli etkenlerden biri motivasyondur (Akbaba, 2006)

Okullarda karşılaşılan öğrenme ile ilgili zorlukların ve disiplinsizliklerin büyük bir bölümünün nedeni güdülenme ile alakalıdır.

Araştırmalar, motivasyon ve başarı arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Motivasyondaki artış, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulu ve dersleri daha çok sevmelerine zemin hazırlar (Öncü, 2004: 169). Motive olmuş öğrencilerde görülen bir takım genel davranışlar şunlardır:

1. Okulla ilgili olumlu düşünerek okulu yeterli bulma.
2. Zor görevlerde ısrarlı olma ve az sayıda idari sorunlara sebep olma.
3. Bilgiyi ayrıntılı işleme (Akbaba ve Aktaş, 2005: 26)

Motive olmuş öğretmen ve öğrenciler için, dersler önemli bir iş ve tatmin konusu olduğu gibi sınıf işleyişinde pozitif katkılarda da bulunurlar (Yüksel, 2004: 106).

Motivasyon, kişilerin birbirlerine karşı olan davranışların ve kişilerin yaptıkları işler hakkında düşündükleri ile alakalıdır (Keenan, 1996: 5). Öğrenciler öğrenme sürecinin bir parçası olarak sınıf içinde aktif rol almak istemektedirler. Öğrencilerin direkt olarak sınıfta aktif rol almaları aslında öğretmenin başarması gereken bir davranıştır. Bunun için öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme gereksinimlerinin çok iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrencinin negatif davranışı ve başarısızlığı, öğrenci için oluşturulan öğrenme ortamının negatiflikleriyle yakından ilgilidir. Öğrencilerin öğrenme konusundaki gereksinimleri bilinirse, daha tutarlı ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Çelik, 2003: 142).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

#### 4.1 Problem

Okullardan ayrılma, akademik başarısızlık, isteksizlik, hedefsizlik, üniversiteyi kazanamama ya da istediği üniversiteyi, istediği fakülte ve bölümü kazanamama gibi sorunlara çözüm aranması, öğrenci merkezli eğitim ve öğretimi yaygınlaştırmanın yolları her geçen gün daha fazla tartışılmaktadır.

Öğrencinin başarısı bakımından dikkate alınması gereken en önemli konulardan biri de, öğrencilerin sosyal statü farklılıkları ve sosyal ağlardaki diyaloglarının öğrenci üzerindeki etkileridir.

#### 4.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı:

1. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarının eğitim üzerindeki etkilerini, sosyal ağlar üzerindeki bağlantılar açısından incelemektir.
2. Motivasyonun, orta öğrenim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini, sosyal ağ kuramları bağlamında incelemektir.

#### 4.3 Araştırmanın Alt Amaçları

1. Çalışma grubundaki orta öğrenim öğrencilerinin dış derece (outdegree) ilişkilerinin, başarılarına olan etkilerini incelemektir.
2. Çalışma grubundaki orta öğrenim öğrencilerinin iç derece (indegree) ilişkilerinin, başarılarına olan etkilerini incelemektir.



3. Çalışma grubundaki orta öğrenim öğrencilerinin arasındalık (betweenness) ilişkilerinin, başarılarına olan etkilerini incelemektir.

#### **4.4 Araştırmanın Önemi**

Öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tamamı hayatın içinde birbirleri ile etkileşim içindedir. Bu sebeple tamamına bir bütün olarak bakıldığında prensipleri anlamak daha kolay olacaktır. Prensipler birbirinden bağımsız olarak ele alınmamalıdır. Bu unsurlar arasında kurulacak ağ bağlantısının öğrenciler üzerindeki motivasyonu olumlu olarak etkileyeceğinden dolayı büyük önem arz etmektedir.

#### **4.5 Sayıtlar**

1. Çalışma grubundaki öğrenci grubu, temsil niteliğine sahiptir.
2. Araştırmalar için geliştirilerek oluşturulan veri toplama araçları, çalışmanın hedefini gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgilere ulaşılabilecek niteliktedir.

#### **4.6 Sınırlılıklar**

1. Çalışma grubundaki orta öğrenim öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubundaki orta öğrenim öğrencilerinin disiplin cezaları veya başka sebeplerle okuldan ayrılan öğrencileri kapsamamaktadır.
3. Araştırma çalışma grubundaki 30 lise öğrencisi ile sınırlıdır.
4. Araştırma orta öğretim öğrencilerine uygulanacak ölçek ile sınırlıdır.

#### **4.7 Araştırmanın Modeli**

Orta öğretim öğrencilerinde başarı bakımından dikkate alınması gereken sosyal statü farklılıklarının ve sosyal ağlardaki diyalogların öğrenci üzerindeki etkileri sosyal ağ analizi için kullanılan paket yazılım (UCINET 6.0) işlem kapasitesi düşünülerek anket yoluyla öğrencilerin ağ verisi toplanmıştır.

#### 4.8 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili merkezinde olan 2014-2015 eğitim öğretim yılının resmi kayıttaki bulunan devlet okullarında öğrenim gören 12. sınıf orta öğrenim öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli merkezinde bulunan okullardan birinde rastgele seçilmiş 30 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

#### 4.9 Veri Toplanması

Araştırmada sosyal ağ analizi için kullanılan paket yazılım (UCINET 6.0) işlem kapasitesi de düşünülerek anket yoluyla tüm öğrencilerin ağ verisi toplanmıştır. Mevcut yazılımla 800\*800 boyutundan daha büyük matrisler de hesaplama sorunları yaşanacağından bu sınıra yaklaşıldığında veri toplama süreci durdurulmuştur. Ağ verileri Ankara İli merkezinde bulunan okullardan birinde rastgele seçilmiş 30 lise öğrencisinin birbirleri arasındaki bağlantıların araştırılması yoluyla toplanmıştır. Bu öğrenciler içerisinde ağ bağlantısı az ve çok olanların başarıları incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ağ analizi için oluşturulan matrisin büyüklüğü 30\*30'dur. Toplamda 30 lise öğrencisinden oluşan bir sosyal ağ ortaya çıkarılmıştır.

Oluşturulan 30 kişilik öğrenci listesi, bu öğrencilerin her birine verilerek her öğrenciden listedeki kendisine daha yakın ve samimi oldukları isimleri seçmesi istenmiştir. Bu veriler paket yazılım üzerinde 30\*30 boyutunda kare matris olarak değerlendirilmiştir.

Bu matris üzerinde dış derece (outdegree), iç derece (indegree) ve arasındalık (betweenness) durumları incelenmiştir. Ayrıca üniversite sınavına hazırlanan bu 30 eşit ağırlık bölümü öğrencisinin 24 adet YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) denemelerinin YGS-5 ve YGS-6 puan ortalamaları alınmıştır. Öğrencilerin sosyal ağ analizi bu sonuçlara göre yapılmıştır.

**Dış Derece (Giden Bağlantılar):** Dış derece kavramı, bir aktör için kendisinden diğer aktörlere giden bağlantılar şeklinde tanımlanabilmektedir.

**İç Derece (Gelen Bağlantılar):** Bir aktör için iç derece kavramı, diğer aktörlerden gelen bağlantılar şeklinde tanımlanabilmektedir.

**Arasındalık:** Bir aktörün, iki ya da daha fazla aktörün arasındaki en kısa yolda olma derecesidir.

#### 4.10 Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında sosyal ağ analizi için kullanılan paket yazılım (UCINET 6.0) aracılığı ile verilerin analizinde ihtiyaç durumuna göre; dış derece (outdegree), iç derece (indegree) ve arasındalık (betweenness) testlerinin kullanılması öngörülmektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Okulda kurulan olumlu ilişkiler kişilerarası bir bağlılık ve ait olma duygusu kazandırmaktadır. Aile, arkadaşlar ve okul tarafından dışlanan çocuklar ise birçok negatif davranışsal riskler taşımaktadır. İyi arkadaş ilişkileri geliştiremeyen öğrencilerin başarı durumu olumsuz etkilenmektedir. Ancak olumlu arkadaşlık ve çevre ilişkileri geliştirebilen öğrencilerin çalışmalarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Öğrenciler arasındaki iç derece, dış derece ve arasındalık durumları, uygulanan anket üzerinden aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

Elde edilen 30\*30 boyutundaki matris sonuçlarına göre dış derece ve iç derece değerleri Tablo 5.1'de verilmiştir. En sol sütunda öğrencilere verilen sıra numaraları ve isimlerinin ilk harflerinden oluşan kodlar bulunmaktadır. Daha sonra soldan sağa sırasıyla; outdegree, indegree, outdegree yüzdesi, indegree yüzdesi bulunmaktadır.

Tabloya göre 23G ve 22K kodlu aktörlerinin outdegreeleri oldukça yüksek, yani sınıfın tümüyle giden bağlantıları vardır. 6M, 2H, 10O, 27Ö, 13A, 4S ve 8H kodlu aktörlerin ise outdegreeleri 0 (sıfır), yani giden bağlantıları yok anlamını taşımaktadır. Aynı zamanda 15E, 18S, 26E, 29M, 20M, 19B kodlu aktörlerin indegreeleri yüksek olup, gelen bağlantılarının iyi olduğu tablodan görülmektedir. Buna karşılık 6M, 14İ, 5N, 11K, 2H kodlu aktörlerin indegreeleri en düşük olup, gelen bağlantıları zayıftır.

**Tablo 5.1.** Açı Merkezîyet Ölçümleri Tablosu

| Öğrenci | OutDegree | InDegree | NrmOutDeg | NrmInDeg |
|---------|-----------|----------|-----------|----------|
| 23G     | 29.000    | 5.000    | 100.000   | 17.241   |
| 22K     | 29.000    | 8.000    | 100.000   | 27.586   |
| 24M     | 18.000    | 8.000    | 62.069    | 27.586   |
| 21B     | 16.000    | 10.000   | 55.172    | 34.483   |
| 1Z      | 15.000    | 5.000    | 51.724    | 17.241   |
| 25E     | 15.000    | 9.000    | 51.724    | 31.034   |
| 26E     | 13.000    | 12.000   | 44.828    | 41.379   |
| 29M     | 12.000    | 11.000   | 41.379    | 37.931   |
| 20M     | 9.000     | 11.000   | 31.034    | 37.931   |
| 18S     | 8.000     | 12.000   | 27.586    | 41.379   |
| 17B     | 7.000     | 10.000   | 24.138    | 34.483   |
| 28A     | 7.000     | 7.000    | 24.138    | 24.138   |
| 15E     | 6.000     | 13.000   | 20.690    | 44.828   |
| 19B     | 5.000     | 11.000   | 17.241    | 37.931   |
| 12İ     | 5.000     | 5.000    | 17.241    | 17.241   |
| 9F      | 5.000     | 5.000    | 17.241    | 17.241   |
| 14İ     | 4.000     | 3.000    | 13.793    | 10.345   |
| 5N      | 4.000     | 3.000    | 13.793    | 10.345   |
| 16B     | 3.000     | 9.000    | 10.345    | 31.034   |
| 11K     | 3.000     | 3.000    | 10.345    | 10.345   |
| 3A      | 2.000     | 7.000    | 6.897     | 24.138   |
| 30S     | 2.000     | 9.000    | 6.897     | 31.034   |
| 7E      | 1.000     | 5.000    | 3.448     | 17.241   |
| 6M      | 0.000     | 2.000    | 0.000     | 6.897    |
| 2H      | 0.000     | 3.000    | 0.000     | 10.345   |
| 10O     | 0.000     | 8.000    | 0.000     | 27.586   |
| 27Ö     | 0.000     | 10.000   | 0.000     | 34.483   |
| 13A     | 0.000     | 4.000    | 0.000     | 13.793   |
| 4S      | 0.000     | 6.000    | 0.000     | 20.690   |
| 8H      | 0.000     | 4.000    | 0.000     | 13.793   |

### 5.1 Dış Derece (Outdegree) İncelemesi

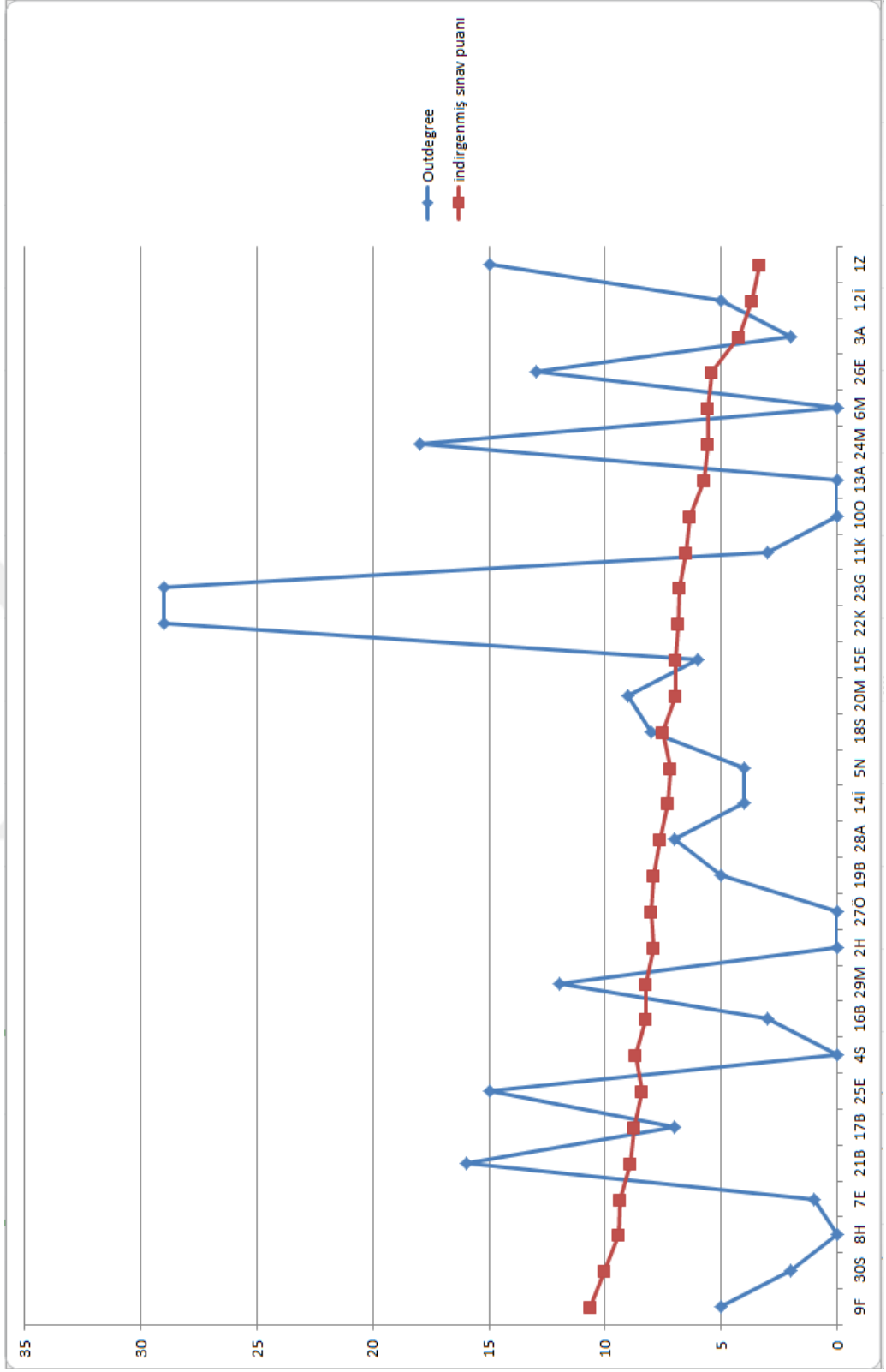
Öğrencilerin sınav başarı durumları ile outdegree ilişkileri Tablo 5.2’de verilmiştir. Tablo 5.2’de aktörler sınav puanına göre sıralanmışlardır.

**Tablo 5.2.** Outdegree-Başarı Değerlendirme Tablosu

| Öğrenci | YGS-5&YGS-6 ORT | Outdegree |
|---------|-----------------|-----------|
| 9F      | 306,511         | 5         |
| 30S     | 288,153         | 2         |
| 8H      | 271,516         | 0         |
| 7E      | 268,809         | 1         |
| 21B     | 256,511         | 16        |
| 17B     | 252,524         | 7         |
| 25E     | 242,907         | 15        |
| 4S      | 249,948         | 0         |
| 16B     | 237,502         | 3         |
| 29M     | 237,250         | 12        |
| 2H      | 227,548         | 0         |
| 27Ö     | 230,508         | 0         |
| 19B     | 227,462         | 5         |
| 28A     | 219,365         | 7         |
| 14İ     | 209,885         | 4         |
| 5N      | 207,007         | 4         |
| 18S     | 217,277         | 8         |
| 20M     | 201,028         | 9         |
| 15E     | 199,903         | 6         |
| 22K     | 196,673         | 29        |
| 23G     | 195,907         | 29        |
| 11K     | 187,125         | 3         |
| 10O     | 182,344         | 0         |
| 13A     | 165,199         | 0         |
| 24M     | 161,306         | 18        |
| 6M      | 161,257         | 0         |
| 26E     | 155,744         | 13        |
| 3A      | 121,858         | 2         |
| 12İ     | 105,563         | 5         |
| 1Z      | 96,711          | 15        |

Şekil 5.1'de de öğrencilerin outdegree skorlarıyla sınav puanları üstüste bindirilerek gösterilmiştir. Ancak iki sayısal değer aynı grafikte değerlendirilebilmesi için YGS puanları outdegree değerlerine indirgenmiştir. Bu işlem YGS puanlarının, YGS puanları toplamının outdegree puanlarının toplamına bölünmesiyle elde edilen ortak katsayıya bölünmesiyle elde edilen yeni indirgenmiş YGS puanları ile yapılmıştır.

Şekil 5.1. Outdegree-Başarı Değerlendirme Grafiği



Bu grafikte outdegree ve sınav puanı çizgileri doğru orantılı ya da ters orantılı olsaydı, outdegree bağlantısı ile sınav başarımı arasında doğru ya da ters bir ilişki vardır yorumu yapılabilirdi. Ancak grafiği çizdirilen outdegree ve sınav puanlarının birbiri ile doğru ya da ters bir ilgisi görülmemektedir. Şekil 5.1’de outdegree ile sınav başarısının hiçbir ilişkisi olmadığı görülmektedir.

## 5.2 İç Derece (Indegree) İncelemesi

Tablo 5.3. Indegree-Başarı Değerlendirme Tablosu

| öğrenci | YGS-5&YGS-6 ORT | Indegree |
|---------|-----------------|----------|
| 9F      | 306,511         | 5        |
| 30S     | 288,153         | 9        |
| 8H      | 271,516         | 4        |
| 7E      | 268,809         | 5        |
| 21B     | 256,511         | 10       |
| 17B     | 252,524         | 10       |
| 25E     | 242,907         | 9        |
| 4S      | 249,948         | 6        |
| 16B     | 237,502         | 9        |
| 29M     | 237,250         | 11       |
| 2H      | 227,548         | 3        |
| 27Ö     | 230,508         | 10       |
| 19B     | 227,462         | 11       |
| 28A     | 219,365         | 7        |
| 14İ     | 209,885         | 3        |
| 5N      | 207,007         | 3        |
| 18S     | 217,277         | 12       |
| 20M     | 201,028         | 11       |
| 15E     | 199,903         | 13       |
| 22K     | 196,673         | 8        |
| 23G     | 195,907         | 5        |
| 11K     | 187,125         | 3        |
| 10O     | 182,344         | 8        |
| 13A     | 165,199         | 4        |
| 24M     | 161,306         | 8        |
| 6M      | 161,257         | 2        |
| 26E     | 155,744         | 12       |
| 3A      | 121,858         | 7        |
| 12İ     | 105,563         | 5        |
| 1Z      | 96,711          | 5        |

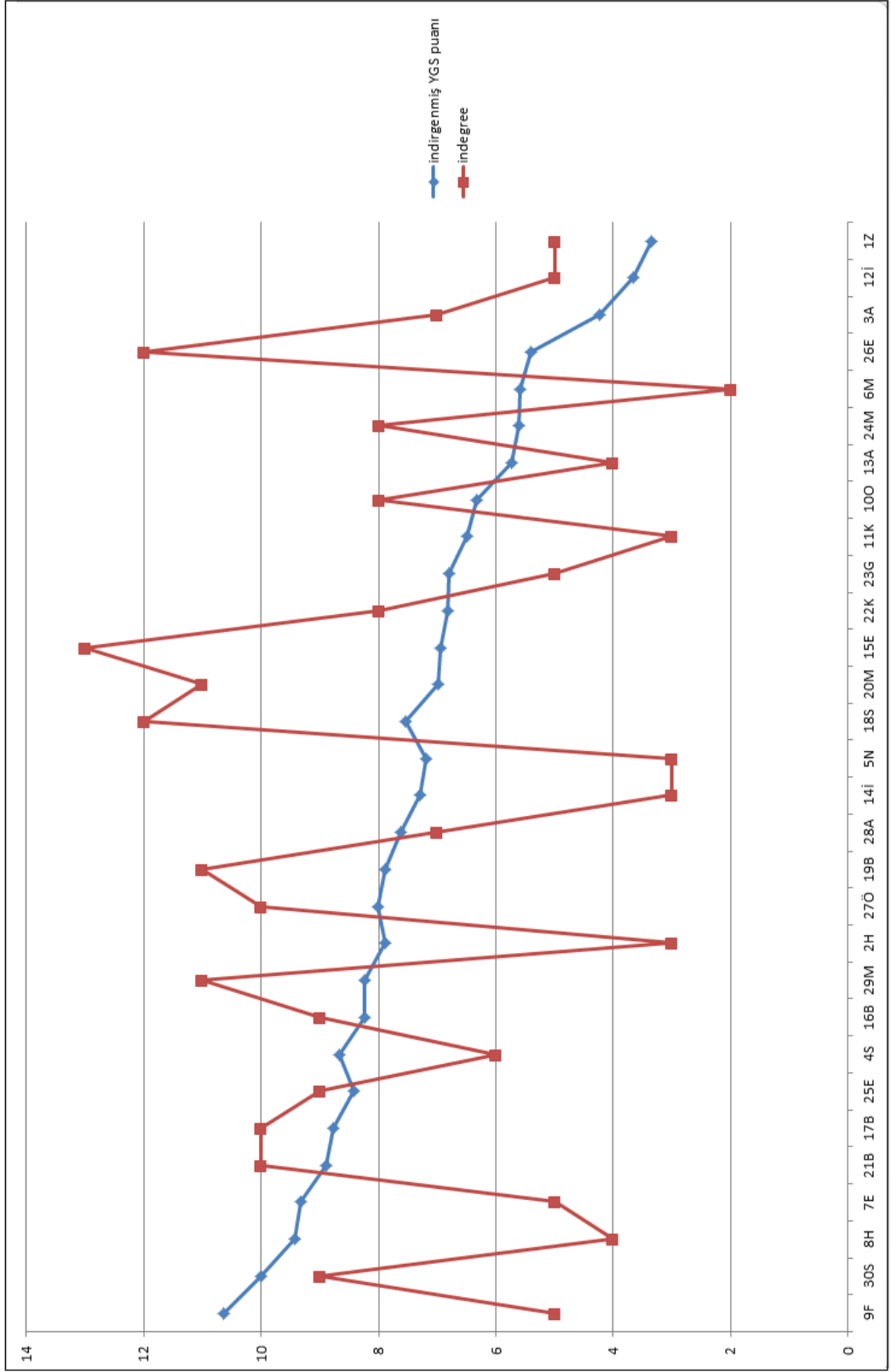


Öğrencilerin sınav başarı durumları ile indegree ilişkileri Tablo 5.3’de verilmiştir. Tablo 5.3’de aktörler sınav puanına göre sıralanmışlardır.

Şekil 5.2’de öğrencilerin indegree skorlarıyla sınav puanları üst üste bindirilerek gösterilmiştir. Ancak iki sayısal değer aynı grafikte değerlendirilebilmesi için YGS puanları indegree değerlerine indirgenmiştir. Bu işlem YGS puanlarının, YGS puanları toplamının indegree puanlarının toplamına bölünmesiyle elde edilen ortak katsayıya bölünmesiyle elde edilen yeni indirgenmiş YGS puanları ile yapılmıştır.

Bu grafikte indegree ve sınav puanı çizgileri doğru orantılı ya da ters orantılı olsaydı, indegree bağlantısı ile sınav başarıyı arasında doğru ya da ters bir ilişki vardır yorumu yapılabilirdi. Ancak grafiği çizdirilen indegree ve sınav puanlarının birbiri ile doğru ya da ters bir ilgisi görülmemektedir. Şekil 5.2’de indegree ile sınav başarısı arasında ilişkisi olmadığı görülmektedir.

Şekil 5.2. Indegree-Başarı Değerlendirme Grafiği



### 5.3 Arasındalık (Betweenness) İncelemesi

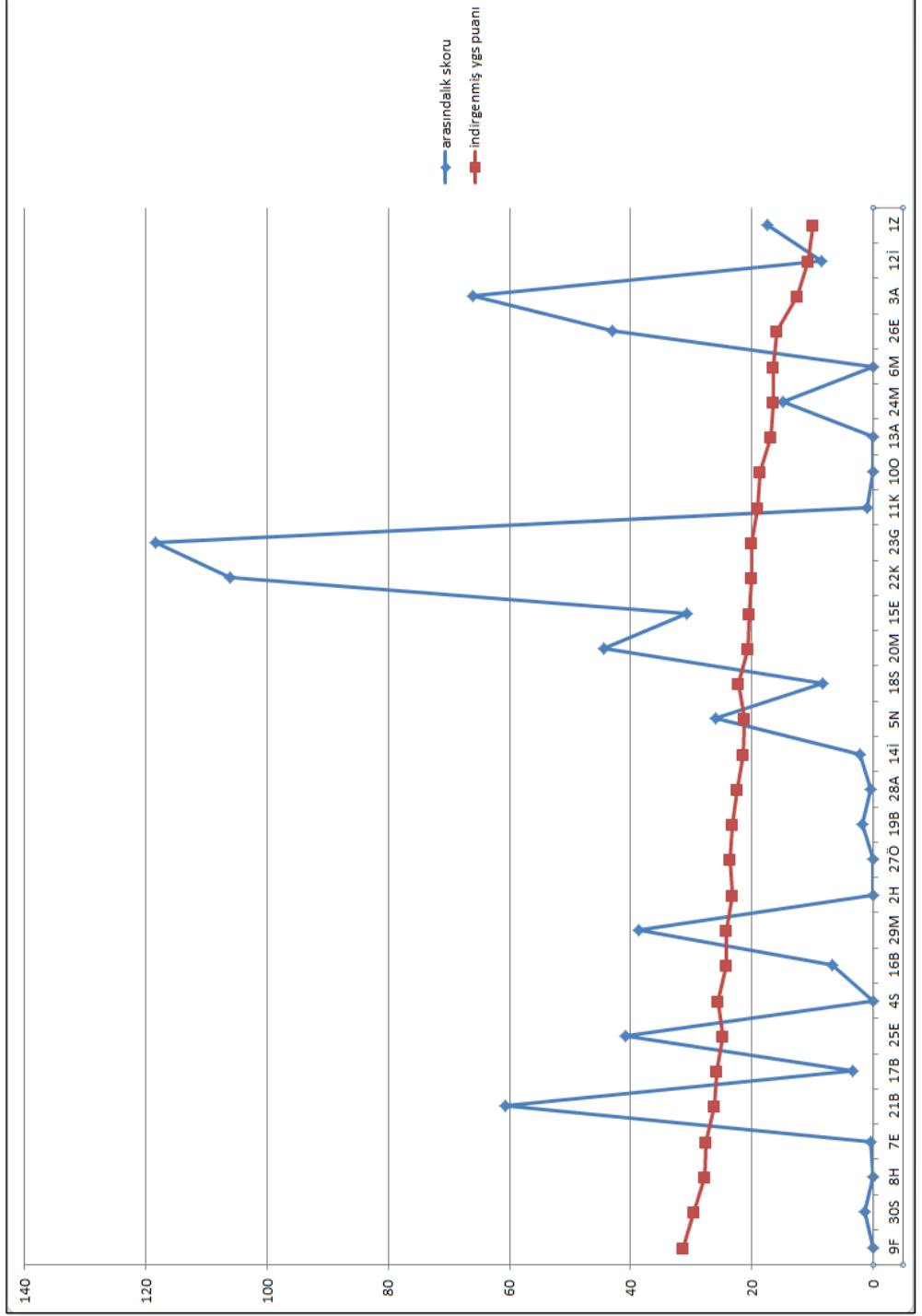
Elde edilen 30\*30 boyutundaki matris sonuçlarına göre arasındalık değerleri Tablo 5.4’de verilmiştir. En sol sütunda öğrenci kodları bulunmaktadır. Daha sonra soldan sağa sırasıyla; arasındalık ve arasındalığın yüzdelik değerleri bulunmaktadır. Tabloya göre 23G ve 22K kodlu aktörlerinin arasındalık değerleri oldukça yüksek, yani sınıfın tümüyle köprü bağlantısı kurabilmişlerdir.

Tablo 5.4.Arasındalık Ölçümleri Tablosu

| Öğrenci | Arasındalık | % Arasındalık | YGS-5&YGS-6 Ort. |
|---------|-------------|---------------|------------------|
| 23G     | 118,422     | 14,584        | 195,907          |
| 22K     | 106,134     | 13,071        | 196,673          |
| 3A      | 66,051      | 8,134         | 121,858          |
| 21B     | 60,661      | 7,471         | 256,511          |
| 20M     | 44,425      | 5,471         | 201,028          |
| 26E     | 43,136      | 5,312         | 155,744          |
| 25E     | 40,952      | 5,043         | 242,907          |
| 29M     | 38,773      | 4,775         | 237,250          |
| 15E     | 30,713      | 3,782         | 199,903          |
| 5N      | 26,000      | 3,202         | 207,007          |
| 1Z      | 17,536      | 2,160         | 96,711           |
| 24M     | 14,993      | 1,839         | 161,306          |
| 9F      | 11,383      | 1,402         | 306,511          |
| 12İ     | 8,605       | 1,060         | 105,563          |
| 18S     | 8,381       | 1,032         | 217,277          |
| 16B     | 6,793       | 0,832         | 237,502          |
| 17B     | 3,480       | 0,429         | 252,524          |
| 14İ     | 2,300       | 0,283         | 209,885          |
| 19B     | 1,890       | 0,233         | 227,462          |
| 30S     | 1,426       | 0,176         | 288,153          |
| 11K     | 1,000       | 0,123         | 187,125          |
| 28A     | 0,504       | 0,062         | 219,365          |
| 7E      | 0,496       | 0,061         | 268,809          |
| 6M      | 0,000       | 0,000         | 161,257          |
| 2H      | 0,000       | 0,000         | 227,548          |
| 10O     | 0,000       | 0,000         | 182,344          |
| 27Ö     | 0,000       | 0,000         | 230,508          |
| 13A     | 0,000       | 0,000         | 165,199          |
| 4S      | 0,000       | 0,000         | 249,948          |
| 8H      | 0,000       | 0,000         | 271,516          |



Şekil 5.4. Arasındalık-Başarı Değerlendirme Grafiği



Şekil 5.4'deki arıındalık ile sınav puanları üstüde bindirilerek bir grafik oluşturulmuştur. Oluşturulan grafikte arıındalık ve sınav puanı çizgileri arasında bir ilişki görülmemektedir.



## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla olan sosyal ilişkileri ve iletişimi öğrenmeyi olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Gök ve arkadaşları çalışmalarında; öğrencilerin kendilerine verilen eğitim içerikli bir vazifeyi yaparken diğer öğrencilerle veya etrafındaki insanlarla işbirliği yapma ve iletişim içinde olma imkânı bulduklarında öğrenmenin daha etkili hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarının onlardan beklenen vazifeleri yaparken birbirleri ile kolaylıkla diyalog kurabilecekleri, sosyal etkileşim içinde olabilecekleri şekilde oluşturulması onların daha rahat düşünme beceri ve kabiliyetlerini geliştirir. Zihinsel ve sosyal maharetlerini arttırır. Pozitif öğrenme şartları, öğrencilere düşüncelerini başkaları ile paylaşma, öğrenme süresine faal bir şekilde içinde bulunma ve öğrenen bir toplum oluşturma yolunu açar (Gök ve ark., 2009: 206).

Kıran ise, yapmış olduğu çalışmada bazı arkadaşlıkların öğrenciler için olumsuz etkileri olduğundan bahsetmiştir (Kıran, 2013: 55-63). İnal ve Kiraz ise araştırmalarında, öğrencilerin daha ziyade arkadaş vasıtasıyla bilgisayar oyunlarına sevk edildiği ve bu sayede öğrencilere bazı ideolojilerin empoze edilebileceği sonucuna ulaşmıştır (İnal ve Kiraz, 2008:524). Öğrencilerin arkadaşlık ortamı gereğiyle kullandıkları, dünya çapında bir konu olan sosyal medyanın ilişkiler üzerindeki etkisini inceleyen Sarıbaş ve Babadağ, sosyal medyanın öğrenci üzerindeki olumsuz etkisinin ihmal edilemeyecek sorun alanları arasında yer aldığını vurgulamıştır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015: 27).

Arkadaşlık ilişkileri öğrencinin ders başarısını etkileyen etmenlerden birisidir. Ancak yapmış olduğumuz araştırma sonucunda bunun her zaman doğru olmadığını görmekteyiz. Dış derecesi ve iç derecesi yüksek olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınav başarı puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bir öğrencinin arkadaşlık ilişkilerinin iyi ya da kötü olmasının ders başarısı ile direkt olarak etkisinin olmadığı yapılan çalışma ile ortaya koyulmuştur.

Arkadaşlık ilişkileri başarıyı destekleyici nitelikte olmalıdır. Ders çalışmaya teşvik edici arkadaşlıklar öğrencinin başarı düzeyini olumlu etkileyebilir. Ders

çalışmayı engelleyici arkadaşlık ilişkileri de öğrencinin başarı düzeyini olumsuz etkileyecektir.

Arkadaşlık ilişkileri öğrencilerin birbirlerini ders çalışma yönünde motive etmesi üzerine olursa, bu ilişkilerin ders başarımlarına olumlu etkilerinin olması beklenmektedir. Yapılan çalışmada insanların iyi arkadaşlık ilişkileri olmasıyla yaptıkları işin başarılı olması arasında bir bağlantı bulunamamıştır.

Bu konu üzerine yapılacak olan yeni çalışmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurulabilir.
2. Öğrencilerin ailevi problemlerinin olup olmadığı araştırılabilir.
3. Öğrencilerin geçmişten gelen ve devam eden davranış bozuklukları dikkate alınabilir.
4. Öğrencilerin geçmişten gelen eksiklikleri tespit edilebilir.
5. Öğrencilerin yetişme şartları değerlendirmeye alınabilir.
6. Öğrencilerin arkadaşlık ortamları incelenebilir.
7. Öğrencileri tanımaya yönelik daha kapsamlı anketler uygulanabilir.
8. Çalışma farklı yerlerde daha geniş kitlelerle yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Acat, M.B., Demiral, S., (2006). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 31, 312-329.
- Adem, M. (1997). Zorunlu Temel Eğitim, TÜBA, Bilimsel Toplantı Serisi: 8.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 13, Erzurum.
- Akbaba, S., Aktaş, A., (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 21, 19-42.
- Akdağ, B., (2003). Geleceğin Okul Modelleri, Felsefeci Dergisi, Sayı: 5.
- Alkış, H. & Öztürk, Y., (2009). Otel İşletmelerinde Motivasyon Faktörleri Üzerine Bir Araştırma, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.8 S.28 (212-236).
- Altinkurt, Y., Yılmaz K. Ve Erol, E., (2014). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, 48-62.
- Ames, C., (1987). The Enhancement Of Student Motivation. In M. Maehr & D. Kleiber (Eds.), Advances In Motivation And Achievement: Vol. 5. Enhancing Motivation (Pp. 123-148). Greenwich, Ct: Jai Press.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 10-1 Yıl: 2008.
- Atkinson R., (1995). Psikolojiye Giriş, (Çevirenler; Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz), Sosyal Yayınlar, İstanbul.

Avruch, K., (2004). Cross-Cultural Conflict, In Conflict Resolution. İçinde Hipel, K.W. (Ed.), In Encyclopedia Of Life Support Systems (Eolss), Developed Under The Auspices Of The Unesco. Oxford, Uk: Eolss Publishers, [Http://Www.Eolss.Net / 25/11/2012](http://Www.Eolss.Net / 25/11/2012).

Aydemir, O. (2012). Öğrenmede Motivasyon Ve Dikkatin Önemi, <http://sinifyonetimi.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat2.pdf>

Aypay, A., Eryılmaz, A., (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 21, Haziran 2011, 26 – 44.

Balcı, A.S., (2007). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamasının Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Baltaş, A., (2002). Ekip Çalışması ve Liderlik, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Barlı, Ö., Özen, Ü., (2008). Maddi Değer Taşımayan Motivasyonel Araçlar Bağlamında Kamu Ve Özel Sektör Karşılaştırması, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 8, 437-455.

Basset-Jones, N., Lloyd, G.F. (2005), "Does Herzberg's Motivation Theory Have Staying Power?", The Journal of Management Development, Vol. 24 pp.929-43.

Baş, G., (2010). Effects of Brain-Based Learning on Students' Achievement Levels and Attitudes towards English Lesson, İlköğretim Online, 9(2), 488-507, 2010.

Bayat, B. (2002). Örgütlerde, "Güdülenme Yetersizlikleri Ve Geri Çekilme-Kaçınma Davranışlarını" Açıklamakta Kullanılabilecek Bir Model; "Öğrenilmiş Çaresizlik". G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi, 3/2002.

Bentley, J. (2003). İnsanları Motive Etme, Çev.: Onur Yıldırım, Hayat Yayınevi, İstanbul.

Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). The Impact Of Teaching Strategies On Intrinsic Motivation.

Champaign, Il: Eric Clearing House On Elementary And Early Childhood Education. (Ed 418 925).

Borgatti, S. P. & Halgin, D. S., (2011). Network theorizing. Organization Science, forthcoming.

Borgatti, S. P., & Lopez-Kidwell, V. (2012). Network theory. In P. Carrington & J. Scott,

Bozkurt, E. (2010). İlköğretim 5.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi "Maddenin Değişimi Ve Tanınması" Ünitesinde Gazetelerden Yararlanılarak Hazırlanan Ders Etkinliklerinin Tutum, Başarı Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi\*Fen Bilimleri Enstitüsü.

Brass, D.J., (2011). A Social Network Perspective On Industrial/Organizational Psychology. [Http://www.Linkscenter.Org/Papers/Brassoxford.Pdf](http://www.Linkscenter.Org/Papers/Brassoxford.Pdf) (Erişim Tarihi: 02.04.2014).

Brophy, J., (1987). Synthesis Of Research On Strategies For Motivating Students To Learn. Educational Leadership, 45, 40-48.

Carrasco, J.A., Hogan, B., Wellman, B. & Miller, E.J., (2006). Collecting Social Network Data ToStudySocial Activity-Travel Behavior: An Egocentric Approach. 85. Ulaşım Araştırma Kurulu Toplantısı'nda Sunulan Bildiri. [Http://Groups.Chass.Utoronto.Ca/Netlab/Wp-Content/Uploads/2012/05/Collecting-Social-Network-Data-Tostudy-Social-Activity-Travel-Behavior-An-Egocentric-Approach.Pdf](http://Groups.Chass.Utoronto.Ca/Netlab/Wp-Content/Uploads/2012/05/Collecting-Social-Network-Data-Tostudy-Social-Activity-Travel-Behavior-An-Egocentric-Approach.Pdf) (Erişim Tarihi: 02.04.2014).

Chacko, E., (2003). Culture And Therapy: Complementary Strategies For The Treatment Of Type-2 Diabetes In An Urban Setting In Kerala. Social Science&Medicine, Volume: 56, Number: 5, Pp: 1087-1098.

Champoux, J.E., (2006). Organizational Behavior, Third Edition, United States Of America: Thomson South-Western.

Covington, M.V., (2000). Goal Theory, Motivation, And School Achievement: An Integrative Review. AnnualReview Of Psychology, (51), 171-200.

Çalık ve Sezgin. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu Ve Eğitim, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:13 No:1.

- Çaycı, B, Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Üniversite ve Toplum, Cilt: 7 Sayı: 3.
- Çelenk S., (2010). Motivasyon: Motivasyonun Tanımı, Önemi, Motivasyon Süreci Ve Teorileri, [Http://Blog.Milliyet.Com.Tr/Motivasyon--Motivasyonun-Tanimi--Onemi--Motivasyon-Sureci-Ve-Teorileri/Blog/?Blogno=277145](http://Blog.Milliyet.Com.Tr/Motivasyon--Motivasyonun-Tanimi--Onemi--Motivasyon-Sureci-Ve-Teorileri/Blog/?Blogno=277145)
- Çelik, F., (2006), Türk Eğitim Sisteminde Hedefler Ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:11.
- Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetimi. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Çelikkaya, H., (1991). Eğitimin Anlamları ve Farklı Açılardan Görünüşü, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 3, 73-85.
- Çiçek, H. (2012). Felsefenin Öğretmen Niteliğine Katkısı, Van İli Eğitim Sorunları Ve Çözüm Önerileri Çalıştayı, 18-19 Haziran 2012, Van.
- Çilden, Ş., (2001). Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 21 Sayı:1, 1-8.
- Demirel, Ö. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı, Pegem Akademi, 19. Baskı: Eylül 2012, Ankara.
- Doerr, J.C., (2004). DealingWith Cross-CulturalConflict In A Multicultural Organisation: An Education Management Perspective. Unpublished Master Thesis. Unisa: University Of South Afric.
- Doğan A., (2007), Afet Acil Müdahale Dönemleri İçin İnsan Gücü Planlaması Yapmak, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, S. 59.
- Dönmez, B. (2011). Öğretmenlik Mesleki Değerlerinin Aşınma Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme, Eğitime Bakış, Sayı: 19, s.3- 8, Ankara.
- Durğun, S., (2006). Örgüt Kültürü Ve Örgütsel İletişim. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:3, Sayı:2, Ss: 112-132.

Ekici, F. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun 5e Öğrenme Döngüsüne Göre Hazırlanan Ders Materyalinin Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Yükseltgenme – İndirgenme Tepkimeleri Ve Elektrokimya Konularını Anlamalarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekmekçi, R., Arslan. Y., Ekmekçi, A.D., Aybuğa, B., (2010). Üniversite Öğrencilerinin Spora Bakış Açılarının Ve Spora Katılım Güdülerinin Belirlenmesi, e-Journal of New World Sciences Academy Sports Sciences, Cilt: 5 Sayı:2, 104-114.

Emirbayer M., Goodwin J., (1994). Network Analysis, Culture, And The Problem Of Agency, The American Journal Of Sociology, Vol. 99, No. 6, Pp. 1411-1454.

Engür, M., (2002). Elit Sporcularda Başarı Motivasyonunun, Durumluk Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ercan, L. (2003). Motivasyon. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (Edit: Leyla Küçükahmet). Ankara, Nobel Yayınevi.

Erdem, A.R. (1997). İçerik Kuramları Ve Eğitim Yönetimine Katkıları, Paü. Eğitim Fak. Derg. 1997. Sayı:3.

Eren, E. (2000). Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul, Beta Yayınları.

Eren, Erol. (2001). Yönetim Ve Organizasyon. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Ergül, H.F., (2005). Motivasyon Ve Motivasyon Teknikleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 4 Sayı: 14, 67-79.

Eroğlu, F., (1996). Davranış Bilimleri, : Beta Yayıncılık, İstanbul.

Ertuğrul, H., (2014). Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi, Nesil Dijital, İstanbul.

Eryılmaz, A., Yıldız, İ., & Akın, S. (2011). Investigating Of Relationships Between Attitudes Towards Physics Laboratories, Motivation And Amotivation For The Class Engagement. Eurasian J. Phys. Chem. Educ. (Special Issue): 59-64.

Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme Ve Öğretme, Pegem Akademi, 3. Baskı: Şubat 2012, Ankara.

Fidan, N., (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Alkım Yayınevi, Ankara.

Fidan, N., (1995). Okulda Öğrenme, Alkım Yayınevi, Ankara.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense Of Relatedness As A Factor İn Children's Academic Engagement And Performance. Journal Of Educational Psychology, 95, 148 – 162.

Garih, Ü., (2000). İş Hayatında Motivasyon, Hayat Yayınevi, İstanbul.

Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K., Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fene olan Tutumlarına Etkileri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 29 Sayı:1, 193-209.

Gönüllü, M. (2001). Grup Ve Grup Yapısı, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 1.

Gül, H. ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel Etik Ve Bileşenleri, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Y.2008, C.13, S.1 s.377-389.

Gümüşeli, A.İ., (1994). İzmir İli Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Biçimleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Günbayı, İ. (2000). Örgütlerde İş Doyumu Ve Güdüleme. Özen Yayıncılık, Ankara.

Güneş P., Eby G., (2014). Uzaktan Eğitim Programlarının Yapılandırılması İçin Bir Yaklaşım: Sosyal Ağ Sentezi, Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 3 Sayı: 3 Makale No: 23.

Güneş, F. (2014). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Akademi, 2.Baskı: Ağustos 2014, Ankara.

Gürsakal, N., (2009). Sosyal Ağ Analizi. (1.Baskı). Bursa: Dora Yayıncılık.

Hançer, A.H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım H.İ. (2003). ilköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (1) Sayı:13.

[Http://Melander335.Wdfiles.Com/Local--Files/Reading-History/Kadushin.Pdf](http://Melander335.Wdfiles.Com/Local--Files/Reading-History/Kadushin.Pdf) (Erişim Tarihi: 16.06.2015).

Huff, L. ve L. Kelley; (2003), “Levels Of Organizational Trust İn Individualist Versus Collectivist Societies: A Seven-Nation Study”, Organization Science, 14 (1), Ss.81-90.

İmer, N., Canbazoglu, S. ve Doğan A. (2009). Öğrencilerin Kavram Haritasına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesinde Günlüklerin Kullanılması, I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı PDF Versiyonu Tam Metin Bildiri Kitabı.

İnal, Y., Kiraz, E., (2008). Bilgisayar Oyunları İdeoloji İçerir mi?, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı 3, 523–544.

İnceoğlu, M., (1985). Güdüleme Yöntemleri, Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları, Sayı: 4, Ankara.

Kadushin, C., (2004). Some Basic Network Concepts And Propositions. Introduction To Social Network Theory, (Draft).

Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı Ve Güdülenme Düzeyi İle İlişkileri, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 16 (1) 2009.

Karaduman Batdal, G., (2009). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Başarı Düşüklüğünü Önlemek İçin Örnek Bir Model. International Online Journal of Educational Sciences, 2009, 1 (1), 196-221.

Karal, H. ve Abdüsselam, M.S. (2009). Matematik Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yazılımı Geliştirme Çalışması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18.

Karaman, Ö., (2013). Doktora Tezi, Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Ait Olma Gereksinimlerinin İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, S.23.

Kart, M.E. ve Güldü, E. (2008), Self-Determination Scale: The Adaptation Study, Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, year: 2008, vol: 41, no: 2, 187-207.

Keenan, K., (1996). Motivasyon. Çev: Ergin Koparan. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Keskin, A. (2012). Motivasyon Ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi, <http://sinifyonetimi.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat1.pdf>

Keskin, B., (2008). Çalışanların Performanslarını Arttırmada Bir Araç Olarak Motivasyon Ve Motivasyon Teknikleri. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3, 129-146.

Kıran, Ö., (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet İçeren Bilgisayar Oyunlarına İlgileri Üzerine Bir Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Uluslararası Katılımlı VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Muğla.

Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik Modern Çağdaş Yaklaşımlar (10. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Koçel, Tamer (2001), İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar, 8. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Kula, S. ve Çakar, B. (2015) Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki, Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi Yıl: 2015 Cilt: 6 Sayı: 12.

Lu, L., Gilmour, R., Kao, S.F., AndHuang, M.T., (2005). A Cross-Cultural Study Of Work/Family Demands, Work/Family Conflict And Wellbeing: The Taiwanese Vs British. Career Development International, Volume: 11, Number: 1, 9-27.

Luthans, F., (1981). Organizational Behavior, 3.Ed.,McgrawHill.



- Maehr, M.L. & Meyer, H.A., (1997). Understanding Motivation And Schooling: Where We've Been, Where We Are, And Where We Need To Go. *Educational Psychology Review*, 9, 371 – 408.
- Marin, A. & Wellman, B. (2012). *Social Network Analysis: An Introduction*. The Sage Handbook Of Social Network Analysis. (Ed: J. Scott Ve P. J. Carrington). Sage Publications, Ss. 11-25.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mccarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological Sense Of Community And Student Burnout. *Journal Of College Student Development*, 31, 211-216.
- Mouton, S. & Hawkins, J. (1996). School Attachment: Perspectives Of Low-Attached High School Students. *Educational Psychology*, 16(3), Pp.297-305
- Nahavvei, A. ve Malekzadeh, A.R. (1999). *Organizational Behavior*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Natriello, G. (1984). Problems In The Evaluation Of Students And Student Disengagement From Secondary Schools, *Journal Of Research And Development In Education*, 17. 14-24.
- Obuz, Y., (2011). Maddi ve Maddi Olmayan Motivasyon Unsurlarının Cinsiyete Dayalı Ölçümü; Perakendecilik Sektöründe Uygulaması, Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ore, L.E., (2008). *Cross-Cultural Conflict Management Skills As Competency For A Diverse Workforce*. Orasi Consulting Group, Inc.
- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-LMS) Değerlendirilmesi. inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öğülmüş, S., & Uçar, M.E. (2010). An Investigation Of School Burnout Among Turkish Student. *World Conference On Learning, Teaching And Administration*. Academic World Education & Research Center, Egypt.

Öncü, H., (2004). Motivasyon. Sınıf Yönetimi. (Edit: Leyla Küçükahmet). Ankara, Nobel Yayınevi, 2004

Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). Motivasyon. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C., (2009). Örgüt Kültürü Tipleri İtibariyle Bireylerin Algıladıkları Mağduriyet Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 1, Ss: 95-112.

Özdevecioğlu, M., (2003). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 21, Temmuz-Aralık 2003, 77-96.

Özmen, F. ve Aküzüm, C., (2013). Okul Ortamında Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları-Alipaşa İlköğretim Okulu Örneği, E-Journal of New World Sciences Academy, 8, (4), 441-459.

Özyürek A., Ömeroğlu E. (2013). Bellek Eğitimi Programının Altı Yaşındaki Çocukların Bellek Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt: 38 Sayı: 168, 30-45.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J., (2004). Enhancing Students' Engagement By Increasing Teachers' Autonomy Support. Motivation And Emotion, 28, 147 – 169.

Reschly, A., & Christenson, S. L., (2006). Research Leading To A Predictive Model Of Dropout And Completion Among Students With Mild Disabilities And The Role Of Student Engagement. Remedial And Special Education, 27, 276 – 292.

Rinne, C.H., (1997). Excellent Classroom Management, Belmont, Ca:WadsworthPub.

Rollinson, D.,&Broadfield, A. (2002). Organisational Behaviour And Analysis. London: PrenticeHall.

Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). SchoolingIssues Digest: Student Motivation And Engagement. Retrieved From

- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P., (2005). Bb1-10. Nuorten Kouluuupumusmenetelmä [Method Of Assessing Adolescents' School Burnout]. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E., (2009). School Burnout Inventory (Sb1) Reliability And Validity. European Journal Of Psychological Assessment, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J., (2008). Does School Matter? The Role Of School Context In Adolescents' School-Related Burnout. European Psychologist, 13(1), 12-23.
- Saraçoğlu, A.S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2009. Cilt:VI, Sayı:II, 38-54.
- Sardocan, M., (2004). Öğrencilerin Güdülenmesi. Sınıf Yönetimi (Edit: Zeki Kaya). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Sarıbaş, S., Babadağ, G., (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3 (1), 18-34.
- Saygın, Ö., Atılboz, N.G., Salman, S. (2006). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 26 Sayı:1, 51-64.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout And Engagement In University Students: A Cross-National Study. Journal Of Cross-Cultural Psychology, 33, 464-481.
- Schein, E.H., (1990). Organizational Culture. American Psychologist Published, Volume: 45, Number: 2, Pp: 109-119.
- Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara.

- Sezgin Saf, A., (2011). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutum, Motivasyon ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler ile İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Soykenar, M. (2008). Sağlık İşletmelerinde Personelin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesinde Örnek Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sözen H.C., Varoğlu D., Yeloğlu O., Basım N., Voroğlu A., Ersoy K., (2012). Türkiye’de İşsizlik ve Sosyal Sermaye Örgütlerinin İstihdam Kararları ve Stratejileri Üzerine Bir Araştırma, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Spring, J., (1997). Özgür Eğitim, Çev.: Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Sütlü, T., (2007). Örgütsel Çatışma Ve İşgören Üzerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahbaz, Ö. ve Hamurcu, H., (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Ve Öğrenme Çıktıları Üzerindeki Etkileri, E-Journal Of New World Sciences Academy 2012, Volume: 7, Number: 2, Article Number: 1c0539.
- Şam, G., (2013). Motivasyon Faktörlerinin İşçi Psikolojisi Üzerine Yansımaları: Tekstil İşçileri Üzerine Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şişman, M. Ve Turan, S., (2004). Eğitim Ve Okul Yönetimi. İçinde Özden, Y. (Ed.). Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (Ss.99- 145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt:5 Sayı:2, Kırşehir.
- Toker, B., (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir’deki Beş Ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama, Doğuş Üniversitesi Dergisi, 8 (1) 2007, 92-107.
- Toraman, M. (2013). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Müzik Dersine Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yüksek

Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.

Turan, S., Aktan, D., (2008). Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar, 6(2), 227-259.

Uça-Güneş, E. P. (2014). Uzaktan Eğitim Lisansüstü Programlarının Teknoloji Boyutunun Yapılandırılması: Dönüşümcü Sosyal Ağ Sentezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.

Uğurlu, S. (2007). Suggested Reading Activities For Developing Reading Considering Learners' Cognitive Factors, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Ulusoy, A., (2002). Gelişim ve Öğrenme, Anı Yayınları, Ankara.

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, And Burnout Predict Their Educational Trajectories. European Psychologist, 14(4), 332-341.

Vatansever Bayraktar, H., (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/3 Winter.

Veznedaroğlu, R.L., Özgür, A.O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri, İlköğretim-Online, Cilt: 4 Sayı: 2, 1-16.

Yağbasan, R. Ve Gülçiçek Ç. (2003) Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanımlanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (1) Sayı:13.

Yaman, S. Ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2007, Sayı 52, ss: 615-638.

Yang, H.-J. & Farn, C.K., (2005). An Investigation The Factors Affecting MısStudent Burnout In Technical-VocationalCollege. Computers İn Human Behavior, 21, 917-932.

Yavuzer, H. (2003). Çocuk Eğitimi El Kitabı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, H., (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış, Kastomonu Eğitim Dergisi c.17 no:1.

Yıldırım, S. (2007). Motivasyon Ve Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi, Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Yılmaz, F. (2009). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Konya.

Yüksel, G., (2004). Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi. (Edit: Şule Erçetin; Çağatay Özdemir), Asil Yayınevi, Ankara.

Yüzer, T. V. (2013). Uzaktan Öğrenmede Etkileşimlilik: Ortaya Çıkışı, Kullanılan Teknolojiler Ve Bilgi Akışı. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : İdris DAĞ  
Uyruğu : T.C.  
Doğum Yeri ve Tarihi : Erciş / VAN  
Medeni Hali : Evli  
Adres : Pınarbaşı Mh. Avşar Sk. NO: 48/12  
Keçiören/ANKARA  
E-Posta Adresi : idrisdg16@gmail.com  
İletişim (Telefon) : 05054155569

### EĞİTİM

Lise : Bursa Cumhuriyet Lisesi (1989)  
Lisans : Selçuk Üniversitesi / Fen Ed. Fak. Matematik(1997)

### MESLEKİ DENEYİM

1997 - 2000 : Kırıkkale Özel Dersane Matematik Öğretmenliği  
2001 - 2004 : Eskişehir Özel Dersane Matematik Öğretmenliği ve  
Dersane Müdürlüğü  
2004 - 2008 : Osmaniye Özel Dersane Matematik Öğretmenliği ve  
Dersane Genel Müdür Yardımcısı.  
2008 - 2011 : Gaziantep Özel Dersane Matematik Öğretmenliği ve  
Dersane Müdürlüğü  
2012 - Devam : Ankara Özel Dersane Matematik Öğretmenliği

### YABANCI DİL

İngilizce : Orta derecede.