



**T.C.
YEDİTEPE UNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

FEN BİLGİSİ DERSİNDE İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYONUN ÖNEMİ

Betül AYDIN

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2007



**T.C.
YEDİTEPE UNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

FEN BİLGİSİ DERSİNDE İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYONUN ÖNEMİ

Betül AYDIN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Deniz BÖRÜ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2007

FEN BİLGİSİ DERİNDE İÇSEL VE DİŞSEL
MOTİVASYONUN ÖNEMİ

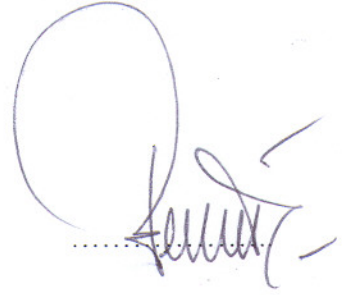
BETÜL AYDIN

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

: DOÇ. DR. DENİZ BÖKÜ



Üye

: PROF. DR. CANAN AETİN



Üye

: DR. MUSTAFA FARUK ÖZ



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 17.10.2007

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ii
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÇİZELGE LİSTESİ	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sayıtlıları.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM 2	1
2. MOTİVASYON	1
2.1. Motivasyon Kavramı ve Başlıca Boyutları.....	1
2.1.1. Motivasyonun Özellikleri.....	3
2.1.2. Motivasyonun Unsurları.....	4
2.1.3. Motivasyonun Oluşması İçin Gereken Şartlar:	5
2.1.4. Motivasyonun Önemi	6
3. GÜDÜLER VE GEREKSİNİMLER	8
3.1. İç Güdüler	8
3.2. Fizyolojik Güdüler	8
3.3. Sosyal Güdüler.....	8
3.4. Psikolojik Güdüler	9
4. GÜDÜLERİN SINIFLANDIRILMASI	11
4.1. Açlık ve Susuzluk	11
4.2. Cinsellik ve Analık Dürtüleri.....	11
4.3. Merak ve Duygusal Uyarılma.....	11
4.4. Faaliyet ve Kurcalama	12
4.5. Sosyal (Toplumsal) Güdüler	12
4.6. Sevecenlik ve Birlikte Olma İsteği	12
5. MOTİVASYON (GÜDÜLEME) SÜRECİ	13
6. MOTİVASYON DİNAMİĞİ	14
7. TARİHSEL SÜREÇ İÇİNDE MOTİVASYONUN GELİŞİMİ	16
8. MOTİVASYONUN ÖNEMİ VE ÇALIŞMA YAŞAMINDAKİ YERİ	18
8.1. Motivasyonun Örgütler İçin Önemi ve Yararları	18
9. MOTİVASYON TEORİLERİ	20

9.1. Kapsam Teorileri	20
9.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı	20
9.1.1.1. Fizyolojik İhtiyaçlar	22
9.1.1.2. Güvenlik Gereksinmesi	23
9.1.1.3. Sosyal Gereksinmeler.....	23
9.1.1.4. Saygınlık Gereksinmesi	24
9.1.1.5. Kendini Gerçekleştirme Gereksinmesi	24
9.1.2. Herzberg-Çift Faktör(Hijyen Teorisi)	28
9.1.3. Mc Clelland – Başarma İhtiyacı(Güdüsü) Teorisi	31
9.1.3.1. Başarma İhtiyacı(Güdüsü) Teorisi ve Başarı Kavramı	31
9.1.3.2. Başarma İhtiyacı(Güdüsü) Teorisine Göre Güdüler	32
9.1.3.2.1. Başarı Güdüsü	32
9.1.3.2.2. Erk Güdüsü	32
9.1.3.2.3. Bağlanma Güdüsü	33
9.1.3.2.4. Uzmanlık Güdüsü	33
9.1.4. Başarma İhtiyacı(Güdüsü) Teorisi ve Motivlerin Ölçülmesi.....	35
9.1.5. Clayton Alderfer – Erg Teorisi.....	36
9.2. Süreç Teorileri	37
9.2.1. Vroom - Bekleyiş (Ümit) Teorisi	38
9.2.2. Lawler- Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi:.....	40
9.2.3. Skinner- Davranış Şartlandırma Teorisi:.....	41
9.2.4. Adams- Eşitlik Teorisi	43
9.2.5. Locke- Amaç Teorisi.....	44
10. MOTİVASYONDA KULLANILAN ARAÇLAR.....	45
10.1. Ekonomik Araçlar	49
10.1.1. Ücret	49
10.1.2. Primli Ücret	50
10.1.3. Katılım(Kara Katılma Olarak Katılım)	51
10.1.4. İş Güvencesi	52
10.2. Psiko-sosyal Araçlar	53
10.2.1. Bağımsız Çalışma.....	54
10.2.2. Katılım(Sosyal Katılma olarak Katılım)	54
10.2.3. Değer ve Statü Vermek	55
10.2.4. Gelişme ve Başarı.....	55
10.2.5. Öneri Sistemi	56
10.2.6. Psikolojik Güvence	56
10.2.7. Sosyal Uğraşlar	56
10.2.8. Taktir Edilme.....	57
10.3. Örgütsel-Yönetimsel Araçlar	57
10.3.1. Amaç Birliği.....	57
10.3.2. Yetki ve Sorumluluk Devri	58
10.3.3. Çalışanların Eğitimi, Yükseltilmesi ve Kariyer Olanakları	58
10.3.4. Katılım(Karara Katılma olarak Katılım).....	59
10.3.5. İletişim.....	60
10.3.6. İş Genişletme.....	61
10.3.7. İş Zenginleştirme.....	62
10.3.8. Yarı Otonom Çalışma Grupları Oluşturmak	62
10.3.8.1. Fizik Koşullarının İyileştirilmesi	63

10.3.8.2. Müzik Eşliğinde Çalışma	63
11. MOTİVASYON TEORİLERİ VE BAŞLICA KATKILARI	64
12. EĞİTİM	66
12.1. Eğitimin Tanımı	66
12.2. Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar	67
12.2.1. Millî Eğitimin Genel Amaçları	67
12.2.2. Milli Eğitimin Özel Amaçları	68
12.2.3. Millî Eğitimin Temel İlkeleri	68
12.3. Fen Bilimleri Öğretimine Genel Bakış	69
12.4. Eğitimde Motivasyon.....	70
12.4.1. Davranışçı Yaklaşım	71
12.4.2. Bilişsel Yaklaşım.....	71
12.4.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	72
13. GÜDÜLENME KONUSUNDA EĞİTİMCİLERE ÖNERİLER	73
14. ARAŞTIRMA: İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDEN DUYDUKLARI MOTİVASYON DÜZELERİNİN BELİRLENMESİ	77
14.1. Araştırmanın Amacı.....	77
14.2. Araştırmanın Önemi	77
14.3. Araştırmanın Varsayımları	78
14.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	78
14.5. Evren ve Örneklem	78
14.6. Veriler ve Toplanması	79
14.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	79
15. BULGULAR VE YORUM.....	80
15.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular	80
15.1.1. Okul Değişkenine İlişkin Bulgular	80
15.1.2. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular	81
15.1.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	81
15.1.4. Çalışma Ortamı Değişkenine İlişkin Bulgular	81
15.1.5. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	82
15.1.6. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	82
15.2. Fen Bilgisi Dersinin İşlenme Şekline İlişkin Bulgular	82
15.2.1. Fen Bilgisi Dersinin Ayrıntısına İlişkin Bulgular	83
15.2.2. Fen Bilgisi Dersindeki Deney Sayısına İlişkin Bulgular	84
15.2.3. Fen Bilgisi Dersinin Ders Saatine İlişkin Bulgular	85
15.2.4. Fen Bilgisi Dersindeki Grup Çalışmalarına İlişkin Bulgular	86
15.2.5. Fen Bilgisi Dersindeki Proje Ödevi Miktarına İlişkin Bulgular	87
15.2.6. Fen Bilgisi Dersindeki Test Sayısına İlişkin Bulgular	88
15.3. Fen Bilgisi Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Önem Derecelerine İlişkin Bulgular	90
15.4. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular	91
15.5. Fen Bilgisi Dersinin Önem Derecesine İlişkin Bulgular	92
15.6. Fen Bilgisi Dersine İlişkin Genel Değerlendirmeler	92
15.7. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	93

15.7.1.	Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Okullarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	93
15.7.2.	Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	94
15.7.3.	Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	94
15.7.4.	Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Çalışma Ortamlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	95
15.7.5.	Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	96
15.7.6.	Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	97
15.8.	Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	97
15.8.1.	Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Okullarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	98
15.8.2.	Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	98
15.8.3.	Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	99
15.8.4.	Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Çalışma Ortamlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	100
15.8.5.	Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	101
15.8.6.	Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	101
15.9.	Fen Bilgisine Verilen Önem ile Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon İlişkisine İlişkin Bulgular	102
SONUÇ VE ÖNERİLER.....		104
EKLER		107
KAYNAKÇA.....		112
ÖZGEÇMİŞ		115

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Güdüleme Süreci (Can, 2005)	13
Şekil 2: Maslow'un Motivasyon süreci (Koçel, 2005)	21
Şekil 3: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Koçel, 2005, 639)	22
Şekil 4: Gereksinmeler Zinciri (Eren, 2004)	27
Şekil 5: Herzberg 'in Anket sonuçları (Efil, 1996)	30
Şekil 6: Maslow ve Herzberg teorilerinin karşılaştırılması(Sabuncuoğlu, Tz, 1998,)	31
Şekil 7: Bekleyiş (mit) Teorisi'ne Göre Motivasyon Süreci(Koçel, 2005)	39
Şekil 8: Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi'ne Göre Motivasyon Süreci (Koçel, 2005)	40
Şekil 9: İş Genişletme	61
Şekil 10: İş Zenginleştirme	62

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1- Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı.....	80
Çizelge 2- Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı	81
Çizelge 3- Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	81
Çizelge 4- Öğrencilerin Çalışma Odası Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı.....	81
Çizelge 5- Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	82
Çizelge 6- Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	82
Çizelge 7- Fen Bilgisi Dersinin Ayrıntısına İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	83
Çizelge 8- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar	83
Çizelge 9- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları	84
Çizelge 10- Fen Bilgisi Dersindeki Deney Sayısına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	84
Çizelge 11- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar	84
Çizelge 12- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları	85
Çizelge 13- Fen Bilgisi Ders Saatine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	85
Çizelge 14- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar	85
Çizelge 15- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları	86
Çizelge 16- Fen Bilgisi Dersindeki Grup Çalışması Miktarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	86
Çizelge 17- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar	87
Çizelge 18- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları	87
Çizelge 19- Fen Bilgisi Dersindeki Proje Ödevi Miktarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	87
Çizelge 20- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar	88
Çizelge 21- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları	88
Çizelge 22- Fen Bilgisi Dersindeki Test Sayısına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	89
Çizelge 23- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar	89
Çizelge 24- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları	89
Çizelge 25- Fen Bilgisi Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Önem Dereceleri.....	90
Çizelge 26- Sıra Ortalamaları	90
Çizelge 27- Friedman Testi Sonuçları	91
Çizelge 28- Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Motivasyon Düzeyi	91
Çizelge 29- Fen Bilgisi Dersinin Önem Derecesi	92
Çizelge 30- Fen Bilgisi Dersine İlişkin Genel Değerlendirmeler.....	92
Çizelge 31- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Okullara Göre Farklılaşma Durumu	93
Çizelge 32- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu	94
Çizelge 33- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	95
Çizelge 34- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencinin Çalışma Ortamına Göre Farklılaşma Durumu	95
Çizelge 35- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	96
Çizelge 36- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	97
Çizelge 37- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Okullara Göre Farklılaşma Durumu	98

Çizelge 38- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu	99
Çizelge 39- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	99
Çizelge 40- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencinin Çalışma Ortamına Göre Farklılaşma Durumu	100
Çizelge 41- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	101
Çizelge 42- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	102
Çizelge 43- Fen Dersinden Duyulan Motivasyon ile Fen Bilgisi Dersine Verilen Önem İlişkisi.....	103

ÖZET

Belli bir amaç için insanı harekete geçiren güç demek olan motivasyon ya da diğer bir deyişle güdü özellikle de günümüzün kazandıran, sihirli sözcüğü haline gelmiş; bireysel düzeyden toplumsal düzeye kadar uzanan oldukça geniş bir yelpazede pek çok düzenleyici işlevin yanı başında yer alır ve ele alınır olmuştur. İçinde bulunduğumuz çağ hızın ve bilginin çağı; bilgiye hızla ulaşan onu hızla işleyen kazanıyor. Eğitim sistemimiz ise çağa ayak uydurmak için atılım yapmakta. Değişen programlar, eklenen yeni dersler okullardaki eğitim kalitesini arttırmayı hedeflemekte.

Hangi çağda olursa olsun çocukların okul başarısı, öğrenci- öğretmen- aile üçgeninin oluşturduğu şartlardan etkilenmektedir. Okul başarısı ölçülürken başarısızlığın en çok görüldüğü dersin Fen Bilgisi olduğu gerçeği ortaya çıkar. Başarıyı arttırmanın yollarından biri de öğrencinin motivasyonunu arttırmaktır. Ne var ki, insan bir makine ya da araçtan çok farklıdır. Gereksinimleri, beklentileri amaçları olan insan; yaratıcılığıyla, sayısız yetenekleriyle ayrı bir öneme sahiptir. Bu üstünlüğe sahip olan insanın davranışlarında etkili olan motivasyon konusu göz ardı edilemez.

Araştırmada elde edilen sonuçlar daha önce de bu konuda yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Araştırma verilerine göre;

- Öğrencilerin Fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin okullarına göre farklılık göstermediği,
- Öğrencilerin Fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin sınıflarına göre farklılık gösterdiği ve sınıf yükseldikçe motivasyon düzeyinin düştüğü,
- Öğrencilerin Fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği,
- Öğrencilerin Fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin çalışma ortamlarına göre farklılık göstermediği,

- Öğrencilerin Fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği,
- Öğrencilerin Fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin okullarına göre farklılık göstermediği,
- Öğrencilerin Fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin çalışma ortamlarına göre farklılık göstermediği,
- Öğrencilerin Fen bilgisi dersine verdikleri önem ile dersten duydukları motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları ışığında öneriler getirilmiştir. Araştırmanın bu alandaki çalışmalarına katkı sağlaması ve yeni çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

İSTANBUL, 2007

Betül AYDIN

ABSTRACT

PRIORITY OF INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATION AT SCIENCE LESSON

Nowadays “motivation”; power which actuate human being to reach his obvious goals or in the other words impulse, is the magic word always bring in awards. Subject of individual and communal planes of organizing functions. We are living in information age now your success depends on the speed you achieve and process the information. Our education system is enterprising to abreast of the age. The aim is to improve our education quality, changing programs; lessons which are adding to curriculum are serving to reach this aim.

At every age children’s school success depends on the conditions which constituted by the triangle of student-teacher-parent. When we want to evaluate school success it appears the fact of failure in science lessons ratio is higher than the other lessons. One way of improving success of student is to improve the motivation but there are differences between machine, vehicle and the human being. Human being have necessities, expectations, goals also have countless abilities and creativity those are made human being unique. Motivation subject which is effective at human behavioral gains higher importance because ascendancy of human being.

Consequences of this survey give countenance to previous surveys. According to survey data’s;

- Science lesson motivation level does not change at different schools,
- Science lesson motivation level changes with classes, motivation level decreases when classes escalate,
- Science lesson motivation level does not change with the sexuality of students,
- Science lesson motivation level does not change with different study environments,

- Science lesson motivation level does not change with education level of parents,
- Students valuation about Science lesson's priority does not change at different schools,
- Students valuation about Science lesson's priority does not change with different study environments,
- Reached consequence of a linear relationship between the motivation and the priority.

Under the light of survey consequences suggestions made. Contribution to the studies at this subject and shed light on to the other studies wished.

İSTANBUL, 2007

Betül AYDIN

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak amaç, öğrenci başarısıdır. Bundan dolayı yapılan çalışmalar öğrencilerin başarısını artırıcı yöndedir. Bu başarıyı arttırmak için belirli hedefler konulur. Belirlenen hedeflerin uygulayıcısı konumundaki okulların öğrencinin kişiliğini geliştirecek ve fen eğitimini etkili kılacak şekilde eğitim vermeleri kaçınılmazdır. Diğer taraftan kendi ülkemizin geleceği açısından fen eğitiminde hedefleri belirlerken uygulamalı eğitimin ne kadar gerekli olduğu unutulmamalı, okullardaki laboratuvar olanakları sürekli artırılmalıdır ve yenilenmelidir. Ancak böyle olduğu takdirde gelişen teknolojiye ayak uydurabiliriz. (A.Gürdal ve N.Kulaberoğlu. “ Fen öğretiminde kavram haritaları” <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/140/7.htm>, 01. 12. 2006)

Motivasyon, kişinin davranışıyla ilgili bir kavramdır. Güdülemek, teşvik etmek, etki altına almak, harekete geçirmek gibi anlamlara sahip olan motivasyon, insanların, çeşitli gereksinimlerini karşılamaları için tatmin sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma sürecidir. Bu süreç içinde, insan gereksinimlerinin sürekli olarak değişimi, davranışlardaki farkındalığı da beraberinde getirmektedir.

Motivasyon, kişinin kendi iç yapısında oluşturduğu bir değer sisteminin harekete geçirilmesi ile etkin hale gelebilir. Kişinin iç yapısına önem vermeksizin yalnızca dış etkenlerle harekete geçirilmek istenen özendirme çok sınırlı bir uygulama alanı bulabilir. Kişiyi yalnızca bir etkenle özendirmeye çalışmak kişiyi bir bütün olarak değil bir bütünün parçası olarak göz önüne almak demektir.

Fen Bilgisi dersine verilen önem ile bu derste ihtiyaç duyulan içsel ve dışsal motivasyon araçları saptanmak istenmiş, bu konuda çalışma yapılmıştır. Öğrencileri Fen Bilgisi dersinde motive etmek ve onların verimini arttıran faktörler bulunmak istenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Fen Bilgisi dersinde öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının önemli olduğu, daha fazla deney yapılmasını istedikleri, sınıf seviyesi yükseldikçe motivasyon düzeyi düşmektedir. Okullara ve cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma ile ilköğretim okulu öğrencilerinin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin okul, sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, babanın eğitim düzeyi ve annenin eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
2. Fen bilgisi dersinin işlenme şekline ilişkin bulgular, dersin ayrıntısına ilişkin bulgular, ders saatine ilişkin bulgular, grup çalışmasına ilişkin bulgular, proje ödevi miktarına ilişkin bulgular ve test sayısına ilişkin bulgular arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
3. Fen bilgisi dersinin başarısını etkileyen faktörler önem dereceleri açısından incelendiğinde öğretmen, laboratuvar, ders kitabı arasında bir ilişki var mıdır?
4. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulguların, öğrencilerin dersi sevmeleriyle derse girmek için sabırsızlanmalarıyla ve dersin bitmesini hiç istememeleriyle ilişkisi var mıdır?
5. Öğrencilerin Fen Bilgisi dersi önem derecesine ilişkin bulguların öğrencilerin, fen bilgisi dersini hayatlarının bir parçası olarak gördüğü, OKS sınavında başarılı olabilmek için iyi bilinmesi gerektiğini ve diğer derslere temel oluşturması ile arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma ile elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların;

- a. Fen bilgisi dersinin kapsamı, içeriği ve işlenme şekline ilişkin fen bilgisi öğretmenleri ve konu hakkında karar verici konumundaki kişilere bütüncül, sistematik ve tarafsız bilgiler sağlayacağı,
- b. Bundan sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bir temel teşkil edeceği değerlendirilmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtlıları

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

- a. Bu çalışmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen olguyu yansıttığı varsayılmıştır.
- b. Bu çalışmada kullanılan görüşme planının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- c. Bu çalışmaya katılan öğrenciler, anket sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları aşağıda verilen sayıtlılar çerçevesinde yorumlanmıştır.

- a. Bu çalışma 2006–2007 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- b. Bu çalışma 3 ilköğretim okulundan toplam 160 öğrenci ile sınırlıdır.
- c. Araştırmada ele alınan yargısal değişkenler, görüşme sorularının güvenilirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.
- d. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların tamamen deneyselliğe bağlı olmasından kaynaklanan sınırlılık, bu çalışma için de geçerlidir.

1.6. Tanımlar

1. MOTİVASYON : Kişilerin kendi belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları ve çaba göstermeleri şeklinde tanımlamak mümkündür.(Koçel, 2005)

2. FEN BİLGİSİ : 1969–1970 öğretim yılına kadar ortaokullarda okutulan Tabiat Bilgisi, Fizik, Kimya derslerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur.(Gücüm ve Kaptan, 1992)

Motivasyon; güdülenmek, teşvik etmek, harekete geçirmek gibi anlama gelmektedir. Motivasyon, bireyleri farklı gereksinimlerini karşılamaları için doyum sağlayacak veya amaca götürecek davranışlarda bulunmaya sevk eden bir süreçtir. Tüm bu ifadeler motivasyonun; bireylerin beklenti ve gereksinimleri, amaçları, davranışları ve davranışlarının sonuçları ile ilgili bir kavram olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yaşamında ise motivasyon; verimli ve etkili çalışmalarında neden olmaktadır. Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre günün büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Motivasyonda kullanılan teşvik edici özelliğe sahip araçlar aynı zamanda bireyin fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Ancak insan gereksinimlerinin, her birey için farklı oluşu ve zaman içindegüdü çeşitleri, değişime uğraması, örgütün teşvik araçlarının saptama konusunda tek bir seçeneğinin olmadığını göstermektedir.

Bu tezin amacı Fen Bilgisi dersinin öğreniminde içsel ve dışsal motivasyon araçlarının önemini ortaya çıkarmak ve bu motivasyon araçlarının diğer faktörlerle ilişkisini açıklayabilmektedir. Bu çalışmada bölümden oluşmakta olup, “Motivasyon” başlığı adı altında ilk bölümde; motivasyon konusu genel hatlarıyla incelenerek; özellikleri, unsurları, motivasyon için gerekli şartlar, güdü çeşitleri, modeli, tarihsel süreç içindeki gelişimi, dinamiği, çalışma yaşamındaki yerine değinilecektir

İkinci bölümde ise; “Motivasyon teorileri” başlığı adı altında kapsam teorileri, süreç teorileri, motivasyonda kullanılan araçlardan, “Eğitim” başlığı adı altında, eğitimin tanımı,

Türk Milli Eğitiminin Genel ve Özel amaçları, Fen Bilimlerine genel bakış, davranışçı, bilişsel ve sosyal öğrenme yaklaşımının motivasyona etkisinden bahsedilecektir.

Üçüncü bölümde ise; İlköğretim okulu öğrencilerinin fen bilgisi dersinde duydukları motivasyon düzeylerinin belirlenmedi için yapılan alan araştırması ve sonuçları üzerinde tartışılacaktır. Bu bölümde yapılan uygulama hakkında bilgi verilecek; elde edilen veriler çalışma amacı doğrultusunda irdelenip yorumlanacaktır.

Ocak, 2007

Betül AYDIN

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

2. MOTİVASYON

2.1. Motivasyon Kavramı ve Başlıca Boyutları

Güdüleme kavramının dilimizdeki tam karşılığını bulmak çok zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Kısaca güdüleme, bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç demektir. Şu halde, motive harekete geçirici, hareketi devam ettirici (ya da sürdürücü) ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. “Motive” temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı belirli bir yöne (gaye veya amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. (Eren, 2004)

Güdülenme (motivasyon), hem çekici hem de engelleyici bir konudur. Kişinin yaptığı her şeyin ardında yer aldığı için ilgi çekicidir. Örneğin, bir çocuğun okula gitmesi, bir üniversite öğrencisinin mühendis olabilmesi için, bir politikacının seçimlere katılmasında bu kişiler hep güdülenmişlerdir. Bizlerde böylece her davranışın ardında yatan güdüyü saptamak için zaman harcarız. Bunu saptama da bazen yanılgıya düşeriz. İşte bu nedenle güdü aynı zamanda engelleyicidir. Çünkü, insanın güdüsü değil, sadece kişinin yaptığını görürüz ve bunun bir hedefle nasıl bağlantılı olduğunu anlarız. Ancak, kişiyi harekete geçiren güdü gizlidir. İnsanın hangi güdüsünün etkisiyle bir davranışta bulunduğunu anlamak çok zordur. Bu şekilde ancak bu güdüyü tahmin ederiz. Günlük hayatta sık sık kendimize “Şu kişi şu davranışı acaba neden yaptı? ” diye sorarız. Çoğu zamanda bu konuda yanlış tahminlerde bulunuruz. İşte bu yönüyle de güdülenme konusu aynı zamanda engelleyicidir. (Özkalp, 1995)

İnsanlar, kendilerine gösterilen hedeflere yönelmek ve başarı ölçülerine göre davranmak eğilimindedirler. Çünkü sonuçta başarı, onu gerçekleştiren kişinin örgütteki yerini belirleyecektir. Dolayısıyla eğer planlanan stratejinin gerçekleştirilmesinde insanların

kendi şevklerini de katmaları isteniyorsa, etkili bir motivasyondan daha önemli bir araç olamaz. (Dinçer, 1998)

İnsanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen onların düşünceleri, umutları inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır. Bu kelimeler ise aktif ve güdüleyici kuvvetlerdir. Öyleyse, beşeri faaliyet (davranış), bireylerin arzu, inanç, ihtiyaç ve hatta korkularına göre de yönetilmektedir. Bu saydığımız güç ve kuvvetlerin bileşkesi, kişinin psikolojik çabalarını bir amaca ulaşmak üzere organize eder, devamlılık ve dinamiklik kazandırır. (Eren, 2004)

Motivasyon kavramının temelini oluşturan ihtiyaç ve istekler, esas itibariyle, insanın içinde bulunduğu kültürün, sosyal adalet ve toplumsal yapının, o insanın duygusal ve ruhsal yapısının etkisinde biçimlenir. İnsan motivasyonu, insanın ilişki kurduğu bütün nesnelere yakından ilgilendir. (Bingöl, 1997)

Davranışların içinde her ne kadar arzu ve amaçlar saklı bulunsa da, bunların yanında, kişinin davranışını etkileyen ve yön veren birçok uyarıcı unsur (stimulus) mevcuttur. Bunlar genel olarak çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşur. Bireyin arzu ve ihtiyaçları tatmin edilmedikçe bir dengesizlik durumu ortaya çıkmaktadır. İnsan varlığının derinliklerinde bulunan bu ihtiyaçları belirleyen güdüler kişiseldir. Bu güçler, bazen sosyal çevre ve kültürün etkisi ile törpülenir, gizli güçlerini kaybeder veya yön değiştirerek başka arzu ve istekler halinde oluşabilir. Şu halde, kişinin yaşadığı ortama ; sosyal ve kültürel çevreye, örf ve adetlere uymayan, arzu ve ihtiyaçlardan doğan güdüler güçlerini devam ettirememektedirler. Aksine kişinin içinde yaşadığı ortama uyan arzu ve istekler kabul edilebilir ve benimsenebilir. (Eren, 2004)

Motivasyon, (motivation) belirli bir eylemi yerine getirmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı güçle coşku, canlanma, davranışlarda kararlılık göstermesi ve davranışlarını yönetmesidir. (İnsan Kaynakları Yönetimi Terimler Sözlüğü, <http://www.rcbadoor.com/makalevekitaplar/insankaynaklari.htm>, 20. 09. 2006)

Kurt Hanks ise ; “İnsanları Motive Etme Sanatı” adlı kitabında motivasyon ve ilgili olan kavramları aşağıdaki şekilde açıklamış;

Yönetici; diğer insanların çalışmalarını ya da hayatlarının bir bölümünü yöneten kişi; diğer insanları motive etme ihtiyacında olan herkes.

Motivasyon; diğer insanlara istediklerinizi yaptırma süreci

Motive eden; başarılı olsun ya da olmasın motivasyon sürecini uygulayan herkes

Organizasyon; bir grup ya da topluluk

Üretim/Verimlilik; işlerin yapılış süreci

İşçi/Çalışan/Motive Edilen; motive edilme ihtiyacında olan herkes

(Hanks, 1999)

Sonuç olarak “motivasyon ya da güdülenme, insanların belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları” olarak tanımlanabilir. (Silah, 2005)

2.1.1. Motivasyonun Özellikleri

Motivasyonun insanların belirli davranışları ile ilgili olması ve isteklendirme, yönlendirme ile ilgili olması açısından genel karakteri yani özellikleri şöyle özetlenebilir;

- a. Motivasyon kişisel bir olgudur ve bu nedenle, her insan farklıdır; tüm motivasyon teorilerinin temelinde, bu farklılıkları vurgulamak vardır
- b. Motivasyon bir davranış ve direkt performansın kendisi değildir; kişiyi içten ve dıştan etkileyen güçlerle ilgilidir.
- c. Motivasyon genel olarak bir niyet olarak görülebilir. Motivasyon çalışanların kontrolü altında olduğu varsayılır ve davranışlar çabanın genişletilmesi gibi motivasyon tarafından belirlenir.

d. Motivasyon çok yönlüdür. Burada neyin insanları daha aktif hale getireceği ve zamanla değişen motivasyon faktörlerinin neler olduğunun bilinmesi gerekir.

2.1.2. Motivasyonun Unsurları

Motivasyonun sağladığı güdülerin etkisiyle, eyleme geçme ve bunu sürdürme isteği duyulur. Buradan da motivasyon kavramının üç temel unsuru olduğu sonucuna ulaşılır:

- a. İnsanın bir davranışta bulunmasını sağlama,
- b. Bu davranışı yönlendirme ve sürdürme,
- c. Bu davranışı yapmadan dolayı özel bir mutluluk duymaktır. (Genç, 2004)

Bu üç unsur sırayla oluştuğunda ve bireyi mutluluğa ulaştırdığında ise bir süreç tamamlanmakta, motivasyon süreci ortaya çıkmış olmaktadır.

Bu unsurları biraz daha detaylı ele alacak olursak şöyle sıralayabiliriz:

1. Her insan organizmasında onu sürekli ve sabırlı çalışmaya motive ve sevk edici bir takım itici güçler vardır.
2. Bilinçli olarak yapılan her hareket, o hareketi yapan insanın tutum ve davranışları yönünden açıklanabilir. İnsanın tutum ve davranışları ise bir “güdünün” doğurduğu bir sonuçtur.
3. Her insanda çeşitli tip ve özellikte birçok gereksinimler vardır. Bu gereksinimlerin şiddet ve sürekliliği insandan insana değişir.
4. Gereksinimlerin tatmin edilebilmesi amaçtır; veya motive edilmiş tutum ve davranışların yöneldiği bir sonuçtur.
5. Amaç farkedildiği veya anlaşıldığı anda, “arzu” haline dönüşür.

6. O zaman insan belirli bir motive edici unsura karşı ilgi veya gereksinme duymaya başlar. Bu ilgi amacın gerçekleşmesine yardımcı olacağı hissinin doğuracağı zevkin oluşturduğu bir sonuçtur.

7. Amaçlı ve bilinçli olarak yapılan her faaliyet bir motivasyon unsurunun uygulanması sonucunda meydana gelir. Bu ise bir amacı gerçekleştirebilmek için harcanan çabaların sonucudur.

8. Amaçlı ve bilinçli olarak yapılan bir hareket, amaca ulaşma ve tatminin sağlanması şeklinde sonuçlanır. (Baykal, 1981)

2.1.3. Motivasyonun Oluşması İçin Gereken Şartlar:

1. İnanmak: Karar verirken önce bu kararı vermeden önce onu yapabileceğine kişiyi inanması gerekir. Kendine olan inancı sağlayabilecek tek kişi, kişinin kendisidir. Çevresindekiler yardım edebilirler ama ancak kişi bunu gerçekleştirebilir. Örneğin amaçlarınız, iyi bir eğitim görmek, iyi birer anne, baba olmak iyi derecede para kazanmak ise bu amaçlara ulaşmak için harekete geçmek gerekmektedir. Eğer harekete geçmenize engel herhangi bir şey varsa onları bulup gidermek ve bunları yaparken de kendinize güvenmek zorundasınızdır.

2. Özgüven: Kendine inanmak, huzurlu bir aklın anahtarıdır. Akıl sakinken ve kendinden eminiken en iyi şekilde çalışır. Güven eksikliği aslında yararlı hiçbir şey üretmeyen olumsuz düşüncenin ürünüdür. Amaçları gerçekleştirmek için gereken bedeli ödemeye istekli olmak gerekir. Gerçekten arzulanan ve uğruna çalışmaya istekli olunan herşeyi kişi kolaylıkla başarabilir. Hayallerini “Kendi gücüyle gerçekleştireceğine inanan insan şevklidir, inançlıdır ve yaşama sevinci vardır. Kişinin gelecekteki umudu, onun şimdiki gücünün kaynağıdır. Hayallerinden kendini ayıran cam bölmeyi kaldırarak güç herkeste vardır. Yeter ki insan kendi iç dünyasının muhteşemliği ve onun sınırsız gücü ile tanışsın, onunla merhabalaşsın. Önemli olan yaşamdan ne istenildiğinin keşfedilmesi ve bu yolda ilerlenebilmesidir.

3. **Gizli Yetenekleri Ortaya Çıkarma:** Amaçları belirlemek ve o amaçlara ulaşmakta ciddiye kişi kendini sınamalıdır. Kişi kendini tanımaya ve nasıl gittiğini değerlendirmeye zaman ayırmalıdır. Kendini dürüstçe yansıtmak yararlı bir iştir, ama bu iş yapılırken tamamen gerçekçi olmak gerekir aksi halde bu yansıtmının bir önemi kalmaz. (Motivasyon ve Motivasyon Süreci http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030280, 10. 12. 2005)

2.1.4. Motivasyonun Önemi

İnsanı harekete geçiren ve hareketlerin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır. Bu kelimeler ise aktif ve motive edici kuvvetlerdir. Öyleyse insan davranışları; bireylerin arzu, inanç, ihtiyaç ve hatta korkularına göre de yönetilmektedir. Bu saydığımız güç ve kuvvetlerin bileşkesi, kişinin psikolojik çabalarını bir amaca ulaşmak üzere organize eder, devamlılık ve dinamiklik kazandırır. (Tikici, 2005,)

Güdüleme, yönetim açısından çok büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir yönetimin güdüleme olmaksızın gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Örgüt önceden belirlenmiş amaçların başarılması için bir araya gelmiş fertlerden oluşmaktadır. Örgütte yer alan bireylerin belirlenmiş amaçlar yönünde hareket etmeleri ise ancak etkili bir güdüleme sistemi kurmakla mümkündür. (Ertürk, 2000)

Güdüleme, aile ve çevre açısından da önemlidir. Evlilikte, arkadaş çevresinde, ebeveyn olarak motivasyon kavramını bilmek sağlıklı ilişkiler kurmak ve uyumlu yaşamak açısından oldukça yararlıdır. Tüm davranışlar nedenseldir ve bu nedenleri anlamaya çalışmak, bunlar üzerinde yoğunlaşmak çeşitli durumlarda ortaya çıkabilecek problemleri tahmin etme, engelleme ya da çözmede yardımcıdır.

(Motivasyon ve Motivasyon Süreci http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030115, 10. 12. 2005)

Tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlar, zamanla bireyde ruhsal gerilim ve denge bozukluklarına da neden olurlar. Gizli gerilimin, boşaltılmasına ya da azaltılması

sonucunda birey tatmin olacaktır. İç dengesizlikler ve güdüler dışardan kolaylıkla gözlenip ölçülemez. Bunun aksine, değişik özendirme araçları ve çevredeki koşullarla ilgili olarak yapılan davranışların gözlenmesiyle bunların varlıkları ve nitelikleri ortaya çıkabilir. Örneğin, çölde susuz kalmış ve su ihtiyacı yüzünden fizyolojik tatminsizliğe düşmüş bir kimsenin davranışları gözlenirse, bir seraba bir vahaya veya gösterilen bir bardak suya saldırması ile kişinin susuzluk diye isimlendirdiğimiz ihtiyacının gücünü görebiliriz. Kana kana su içerek bu ihtiyacını gideren bireyin suya karşı isteksiz isteksiz davranışı susuzluk ihtiyacının giderildiğini ve dengenin temin edildiğini gösterecektir. Şu halde, amacın gerçekleştirilmesiyle kişinin içindeki gerilimin veya dengesizliğin miktarında düşme olur ve kişiyi o yöne iten kuvvetin şiddeti de azalır. Sosyal örgütlerdeki birçok olumsuz tutum ve davranışlar ve hatta isyanlar kişilerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından ileri gelmektedir. (Eren, 2004)

Davranışların içinde her ne kadar arzu ve amaçlar saklı bulunsa da, bunların yanında, kişinin davranışını etkileyen ve yön veren birçok uyarıcı unsur mevcuttur. Bunlar genel olarak; Çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşur. Bireyin arzu ve ihtiyaçları tatmin edilmedikçe bir dengesizlik durumu ortaya çıkmaktadır. İnsan varlığının derinliklerinde bulunan bu ihtiyaçları belirleyen güdüler içseldir. Bu güçler, bazen sosyal çevre ve kültürün etkisi ile törpülenir, gizli güçlerini kaybeder veya yön değiştirerek başka arzu ve isteklere dönüşebilir. Bu durumda, kişinin yaşadığı ortama, sosyal ve kültürel çevreye, örf ve adetlere uymayan, arz ve ihtiyaçlardan doğan güdüler, güçlerini devam ettirememektedir. Ancak kişinin içinde yaşadığı artama uyan arzu ve istekler kabul edilebilir ve benimsenebilir. (Tikici, 2005)

3. GÜDÜLER VE GEREKSİNMELER

3.1. İç Güdüler

İçgüdü, bireyleri doğal olarak nitelik taşıyan gereksinmelere yönelten bilinçsiz davranışlardır. Bir bakıma ussal olmayan güdü sınıfı içinde değerlendirilebilir. İçgüdüler, insanları hayvansal ve doğal nitelikli davranışlara yönelten olgular ya da tepkiler diye tanımlanabilir.

Herhangi bir davranışın içgüdüsel olarak nitelendirilmesi için şu koşullar taşınması gerekir:

- Kesin bir fizyolojik neden bulunmalıdır.
- İç güdüsel olarak adlandırılan davranışın hayvanlar aleminde evrensel niteliği olmalıdır.
- İçgüdüye dayalı olduğu kabul edilen davranış öğrenme süreci sonunda değişmemelidir.

3.2. Fizyolojik Güdüler

Bu tür güdüler insan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel ya da birincil gereksinmelerin elde edilebilmesine yönelmiş güdülerdir. Kaynağını fizyolojik gereksinmelerden alan güdülere örnek olarak beslenmek, giyinmek, ısınmak, barınmak vs. gösterilebilir. Fizyolojik güdülerin bir bölümü biyolojiktir. Örneğin, yaşamın sürdürülebilmesi için hava alma vazgeçilmez bir gereksinmedir. Havasız kalan bir insanın temiz ve bol oksijenli hava almak için davranışa geçmesi biyolojik bir güdülemedir. Belirli bir süre çalışan bireyin dinlenme isteği de fizyolojik bir gereksinmedir. Birey temel nitelik taşıyan fizyolojik gereksinmelerden etkilenmez ve güdülenmez.

3.3. Sosyal Güdüler

İnsanları hayvanlardan ayıran en önemli özellik bilinçli ilişkilerin oluşturduğu toplumsal yaşantı özlemi bir gerçektir. Ancak içgüdüsel itilmeyle bir araya gelme dürtüsü bilinçsizdir. İnsanları bir araya getiren ve toplumsal yaşantıyı iten güç ise bilinçlidir.

İnsanları çoğu kez bir araya gelerek iş ve güç birliği sağlarlar ve zamanı en iyi şekilde değerlendirmen yollarını ararlar. Bu yolda çaba harcarken toplum kuralları, yasaları, alışkanlık ve geleneklerine bağlı kalırlar.

Birey toplumun bir parçasıdır ve ondan soyutlanamaz. Her toplumun kendine özgü yasaları, kural, gelenek ve baskıları vardır. Bunlar toplumun düzenini sağlayan öğelerdir. Birey toplumsal düzen içinde bu öğelere saygılı olmak zorundadır. Fakat aynı zamanda birey, toplumun iyi, güzel, ve ideal olarak kabul ettiği düzeye erişmek ister. Örneğin, bir gruba üye olmak, iyi bir görevde çalışmak, yükselmek, eğitilmek, tanınmak, başkalarının beğenisini kazanmak, özgürce düşünmek ve yaşamak, arkadaşlık kurmak, sevmek, sevilme, başkalarına yardım etmek, vs. gibi duygu ve düşünceler bireyi harekete geçiren sosyal içerikli güdülerdir. Birey bu amaçlara ulaştığı sürece kendisini mutlu hissedecektir. Bu tür güdüler insan yaşamındaki gelişmelerle birlikte yürürler. Okul sıralarında başarılı bir öğrenci olma özlemini duyan birey, iş yaşamına atıldığında iyi bir görev ve statüye sahip olma arzusunu taşır. Ancak sosyal güdüler bireylerin kişilik yapısına göre farklı zamanlarda ve değişik önem ve biçimde oluşurlar. Öte yandan bu güdülerin oluşması doğrudan doğruya toplum koşullarına bağlı olabilir. Toplumun değişik kesimlerinde yer alan bireylerin değişik sosyal güdülere sahip olması doğaldır. Bir kesimde hoş görülen davranışlar, toplumun ir başka kesiminde normal karşılanabilir. Toplumun özelliklerine göre sosyal güdülerde değişiklik gösterir.

3.4. Psikolojik Güdüler

Psikolojik güdüler, bireyin doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan güdülerdir. Bu güdülerin yapısı bireylerin kişilik ve davranış modellerini oluşturur. Öte yandan psikolojik gereksinimlerden kaynaklanan güdülerin akışını izlemek belki olasıdır, fakat nedenlerini anlamak ve bulmak o ölçüde kolay değildir. Psikolojik güdülerin analizini yapmak fizyolojik ve sosyal güdülerden daha zordur. Gerçekten psikolojik güdüler son derece karmaşıktır.

Olaylara, kişilere ve kişiliklere göre değişken nitelik taşırlar. Örneğin bazı olaylar karşısında son derece soğukkanlı görünen bireylere karşılık, benzer olaylar karşısında çabuk etkilenen, sinirlenen kişiler vardır. Diğer yandan, başkalarına karşı saygılı ve

hoşgörlü davranan kişilerden farklı olarak bazı kimselerin saldırgan, bozguncu ve kırıcı davrandıkları görölr. Bunun gibi bazı Őeylere karşı aşırı düşkünlük ya da ilgisizlik, sıkıntı, kuruntu ya da mutluluk duygusu kişilere göre son derece değişken nitelik taşırlar. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

4. GÜDÜLERİN SINIFLANDIRILMASI

Bunlar öğrenilmemiş ve öğrenilmiş olmalarına rağmen ikiye ayılabılırler. Öğrenilmemiş güdüler birincil güdülerdir. Birincil güdüler açlık, susuzluk gibi vücuttaki bazı fizyolojik değişikliklerden kaynaklanır ve genellikle fizyolojik dürtüler olarak adlandırılır. Daha sonra da fizyolojik temeli olmayan, öğrenilmemiş güdüler yer alır. Buna toplumsal güdüler de denir.

4.1. Açlık ve Susuzluk

Açlık yaşantısının zamandan zamana, kişiden kişiye değiştiği görülmektedir.

Genellikle açlık, midenin kasılmasıyla birlikte ortaya çıkar. Ancak, bunlarda zorunlu değildir. Beynin çeşitli bölgeleri açlık ve yemek yeme faaliyetlerini düzenler. En önemlisi olan hipotalamus beynin tabanında yer alır. Burada iki merkez doyma ve beslenme merkezleridir. Bunlar kan dolaşımından etkilenirler. Beslenme merkezi etkin olduğunda insan açlık hisseder. Doyma merkezi ise yeterli yiyecek alındığında yeme isteğini durdurur.

4.2. Cinsellik ve Analık Dürtüleri

İnsandan daha alt düzeydeki hayvanlarda cinsellik ve analık dürtüleri kandaki hormonlara bağlıdır. Bu yönüyle fizyolojik dürtülerdendir. Erkeğin testislerince salgılanan adrojenler, cinsel yönden erkeği kabule hazır olmasını sağlayan estrojenle de dişinin yumurtalıklarından salgılanır. Kadınlarda rahimde fetüsün varlığı hipofiz bezinin prolaktin üretimini arttırır. Prolaktinde yavruya besleyecek sütü salgılayan meme bezlerini uyarır. Polaktin aynı zamanda annelerde analık davranışlarına neden olur. Hormanların salgılanması cinsel dürtünün ortaya çıkmasıyla ilişkilidir.

4.3. Merak ve Duygusal Uyarılma

Hayvan ve insanların davranışlarının bazıları fizyolojik güdülerden kaynaklanır. Ancak, birçoklarında da fizyolojik güdüler neden olmaz. Örneğin, spor, gazete, kitap TV için

harcanılan zaman, dağcılık, avcılık gibi faaliyetlerin de güdülenme olmasıydı insanlar bunları yapamazdı. Ancak, burada fizyolojik bir neden yoktur. Bunu yenilik ve merak güdüsüyle açıklıyoruz. Merak ve yenilik terimlerinin ikisi de duyuşal uyarılma ve uyarıcı değişikliği temel güdüsünü ifade ederler.

4.4. Faaliyet ve Kurcalama

Bedensel faaliyeti hedef alan benzer bir güdü vardır. İnsan ve hayvanlar gözlenen hiçbir neden olmaksızın hareket etmeye büyük zaman harcarlar. Nitekim, evcil farelerin kafeslerinde devamlı olarak oyuncak tekerlekleri çevirdikleri gözlenmiştir. Fareler acıktıklarında veya yalnız kaldıkları bir ortama itildiklerinde bunları daha çok çevirdikleri görülmüştür. İnsanların ve hayvanların faaliyette bulunma ve nesnelere kurcalama gibi birincil güduları vardır. Genelde organizma yeterli olma güdüsüne sahiptir yani tüm yeteneklerini kullanmaya çalışır. Bu nedenle görmek ve yapmak kendi başlarına birer ödüldür.

4.5. Sosyal (Toplumsal) Güdüler

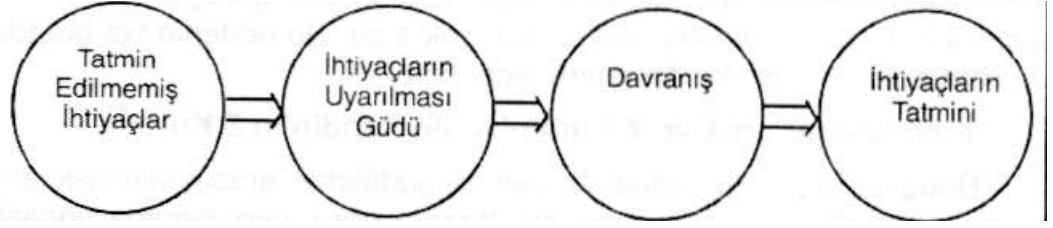
Bu güdüler herhangi bir şekilde diğer insanları da içine alan güdülerdir. Bunlar da tıpkı birincil güdüler gibi öğrenme yoluyla değişikliğe uğrayabilir.

4.6. Sevecenlik ve Birlikte Olma İsteği

Bunlar birbirleriyle ilişkili fakat ayırt edilebilen güdülerdir. Birincisi yani sevecenlik anneyle başlayan başkalarını sevmeye, diğeri de başkalarıyla birlikte olma güdüleridir. Çocuklar yürümeye başladıkları andan itibaren birbirleriyle birlikte olmaktan hoşlanırlar. Birlikte olma gereksinimi kısmen merak ve kurcalama güdüsüyle desteklenir. Çünkü başka çocukların davranışı bu güdüler için ilginç uyarıcılardır. Sevecenlik güdüsü gibi, birlikte olma gereksinimi de korku ile ilişkilidir. Genellikle korku veren uyarıcılar karşısında insanlar beraber olmaktan haz duyarlar. Çünkü birlikte olma bir ölçüde korkuyu azaltıcı bir davranış olarak gözükür. Günlük yaşamlarında zor durumdaki insanlar diğer insanlarla bu nedenle birlikte olma eğilimindedirler. (Özkalp, 1995)

5. MOTİVASYON (GÜDÜLEME) SÜRECİ

Güdüleme, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci diye de tanımlanabilir. Örgütte kişiler işlerini etkili ve verimli bir biçimde başarmak için güdülenmelidir. Güdüleme süreci aşağıdaki şekilde basitçe açıklanmıştır.



Şekil 1: Güdüleme Süreci (Can, 2005)

Bu şekilden de anlaşılacağı gibi, herkesin bir takım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar harekete geçirilene kadar kişi güdülenemez. Harekete geçirilmiş ihtiyaca psikolojide güdü (motif) adı verilir. (Can, 2005)

6. MOTİVASYON DİNAMİĞİ

Motivasyon bireylerin çeşitli gereksinmelerini karşılamaları için doyum sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma sürecidir. Bu süreç içinde, bir yandan insan gereksinimleri sürekli değişir, öte yandan birey davranışlarında farklılık izlenir. Bu sürekli değişim olgusu motivasyonun dinamiğini yansıtır. Gerçi insan davranışlarını salt gereksinme duygusunda aramak doğru bir yaklaşım olmaz. Çünkü insan davranışlarını etkileyen sosyal alışkanlıklar, kültürel yapılar, kişisel yetenekler, değer yargıları ve çevre koşulları vardır. Bununla birlikte motivasyon sürecin de davranışlara yol açan ve önemli öge olarak gereksinimlerden söz edilir. Gereksinimler ise doyuma ulaşıldığı ölçüde değişme gösterir. Gereksinimde değişme süreci işgörenin kendi iç yapısından, sonra da yaşadığı toplumsal ve örgütsel çevrenin dinamizminden ileri gelmektedir. Örneğin, fiziksel gereksinimler niteliği, niceliği, insanın cinsiyeti, yaşı, çevre etkileri, kültürü vs. gibi etkenlerle sürekli değişme gösterirler. Ruhsal gereksinimlerin durumu kuşkusuz insanın kendisinin bile saptamada yetersiz kaldığı, dinamizm hızı yüksek değişme olgusu içindedir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

Güdüler bir diğerini tamamlamak veya gücünü azaltmak suretiyle birbirlerine etkide bulunurlar ve dolayısıyla da insan davranışlarını etkilerler. Bazı hallerde güdülerin sırasının da değiştiğini görebiliriz. Bu gibi durumlarda, bir güdü geride bırakılarak onun ardından gelen başka birisi tatmin edilmektedir. Güdülerin tatmini bazı ihtiyaçların giderilmesinde olumlu roller oynadıkları gibi tatminsizliklerin kaynağı olabilirler. Bu gibi hallerde bireyin sosyal gruptaki etkisi, rolü ve önderliği değişebilir. Örneğin işinde iyi bir arkadaş grubuna sahip bir kimsenin bu örgütte terfi etmesi, yakın arkadaşlarının kıskançlığına sebep olabilir ya da yeni mevkiinin gerektirdiği davranışlar arkadaşlarına farklı geleceği için gruptaki eski gayri resmi üyeliği sarsılabilir. Burada, birey resmi(yani örgütsel) yönden tatmin olmakla beraber, gayri resmi yönden (yani iş arkadaşları ile ilişkileri bakımından)bir tatminsizlik içine düşebilir. Bireyin toplam tatmininin azalma mı ya da artma mı gösterdiği öğrenebilmek için birbirlerinin almaşıkları durumunda bulunan tatminlerin oranını bilmek gerekecektir. Yani, örgütteki arkadaş grubundan kopmasıyla kaybedeceği tatmin, terfi etmesiyle kazanacağı tatminden fazla ise, bireyin toplam tatmini artmış olacaktır. Bu durum bize beşeri tatminlerin statik değil, dinamik olduğunu doğrulamaktadır. Böylece, hiç kuşkusuz beşeri güdülerin incelenip, ölçülmesi daha da güç

bir Őekle sokulmaktadır. Fakat, Şu kadarını da belirtelim ki, bir kişi önem verdiği bir konuda devamlı tatmin edildikçe ya da bu konuda onun çalışmaları maddi ve manevi destek gördükçe diğer almaŐıklardan kaybetmiŐ olduğu tatminlerden kolaylıkla vazgeçebilir. (Eren, 2004)

7. TARİHSEL SÜREÇ İÇİNDE MOTİVASYONUN GELİŞİMİ

Motivasyon konusunda yöneticilerin kullanabileceği çeşitli teori ve modeller geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu teori ve modeller, yöneticilere, kişileri motive eden faktörleri belirlemek, motivasyonu sürdürmek konularında yardımcı olmak iddiasındadır. Bazı modeller, kişilerin ihtiyaçlarının bir ifadesi olan motiflere dolayısıyla kişinin içinde olan faktörlere ağırlık verirken, diğer bazıları teşviklere yani kişinin dışında olan, kişiye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık verilmektedir. (Koçel, 2005)

Endüstri devriminin getirdiği önemli yeniliklerden biri olan işbölümü, onun doğal uzantısı uzmanlaşma olayı ve diğer etkenler, işgörenlerde, zaman içinde işe ve işletmeye karşı isteksizlik yaratmıştır. TAYLOR'dan MAYO'ya ve günümüze dek birçok araştırmacı, bu ilgisiz ve isteksiz insanı yeniden istekli ve ilgili insan kılmanın yollarını araştırmış ve motivasyon konusunda kuramsal boyutlara ulaşan araştırma ve incelemeler yapmışlardır. Araştırmacıların üzerinde durdukları en önemli konu, işgörenlerin davranışlarını, işe olan farklı bağıntılarını ve bunların gerçek nedenlerini bulmaktır. Özellikle yanıtını aradıkları soru şudur: “İşletmelerde çalışan işgörenlerin bir bölümü işlerini büyük bir ilgi ve arzuyla yaparken, aynı koşullarda ve benzer yeteneklere sahip diğer bir bölüm işgörenlerin isteksiz ve düşük verimle çalışmalarının nedenleri nelerdir? ” Bu soru işletmelerde motivasyon konusunun özünü oluşturan, fakat yanıtı ararken, bir başka deyişle, işgörenleri işlerine istekli olarak bağlamanın, yeniden kazanmanın gerçek güdüleri araştırırken çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

Bu görüşlerin bazılarını incelemek gerekirse, bunları ortaya atan kimi kuramcılar, insanların neden çalıştıkları sorusuna cevap bulabilmek için onların çalışmaya ilişkin isteklerinin, gereksinimlerinin neler olduğu noktasından yola çıkarak gereksinimleri sıralamışlardır. Bu kuramlara göre insanlar, bu gereksinimleri gidermek amacıyla çalışmaya yönelirler. Bu araştırmalar sonucu her yerde ve her zaman geçerli bir takım gereksinimler ortaya konmuştur. O zaman hemen şu soruyu sormamız gerekir. “İnsanlarda böyle değişmeyen, temel gereksinimler var mıdır, yoksa güdüler ayrı durumlarda, değişik biçimlerde mi ortaya çıkar? Bir başka deyişle, güdü çeşitli durumlarda değişmeyen bir kişilik özelliği midir, yoksa belli bir duruma karşı belli bir tepkide bulunma biçimi midir? ” Bu sorulara kesin bir cevap vermek kolay olmadığından kimi kuramcılar da çalışan insanın

gereksinimlerini sıralamak yerine üretime neden ve nasıl yöneleceği, daha başarılı çalışmasında hangi etmenlerin etkili olacağı üstünde durarak çalışan insanın güdü yapısının işleyişini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Gdüleri sınıflandıranların kuramlarının altında insan doğasına ilişkin temel bir değer yatmaktadır. Yani, insanın gerçekte iyi, doğru ve yaratıcı olduğunu, insanın yaşamda bir amacı olduğunu kabul etmişlerdir. Diğerleri ise, doğal bilimler yaklaşımlarıdır. İnsan davranışının belirlenebilir ve ölçülebilir değişkenlerini bulmak isteyen bu araştırmacılar bu değişkenleri kesin, açık ve ölçülebilir biçimde ortaya koyarak, etkileşimleri bulmak istemişlerdir. (Onaran, 1981)

8. MOTİVASYONUN ÖNEMİ VE ÇALIŞMA YAŞAMINDAKİ YERİ

Motivasyon kavramı, her zaman kulağa biraz gizemli gelir. Motivasyon denince, sanki insanların üstüne serptiğinizde herkesin birdenbire enerjisiyle, tılsımlı bir güçle yüklü hale geldiği ve verimli bir çalışma isteği ile dolduğu sihirli bir toz gibi bir şey düşünülür. İnsanları motive etmek istiyorsanız, onları güdüleyen faktörleri bilmeniz, onların gereksinimlerini tatmin etmeniz bunun için de önemli olduğunu düşündüğünüz isteklere seslenecek bir yaklaşım oluşturmanız gerekir. (Genç, 2004)

Motivasyon kişiden kişiye veya aynı kişiye yönelik olarak farklı zamanlarda değişiklik gösterebilir. (Ataman, 2001). Kişileri farklı şekilde davranmaya sevkeden faktörler nelerdir? Kişilerin aynı davranışları tekrar göstermeleri nasıl sağlanabilir? Endüstriyel psikologların ve yöneticilerin uzun yıllar cevaplandırmaya çalıştıkları bu sorular, güdülenme ya da motivasyon konusu ile ilgilidir. İnsan davranışları oldukça karmaşık, çok yönlü ve değişik faktörler tarafından belirlenmektedir. Bu nedenler bireyin ihtiyaçları ile ya da davranışların sonuçları ile ilgili olabilir. (Silah, 2005). Bu açıdan, başarılı bir yönetici, çalışanları motive ederek arzulanan sonuçlara zamanında ve bu iş için ayrılan kaynaklara ulaşan yöneticidir. Yöneticinin başarılı olması için çalışanların motivasyonu şarttır. (Ataman, 2001)

8.1. Motivasyonun Örgütler İçin Önemi ve Yararları

İnsanları motive eden faktörler çeşitli olduğu ve birisini motive eden bir şeyin bir başkasının motivasyonunu bozabileceği gerçeğinden hareketle örgütte motivasyonu oluşturmanın en etkili yolu çıtayı yüksek tutmak olacaktır. Büyük amaçlar büyük motivasyonlar üretir ve onu oluşturmak kadar sürdürmek de bir örgüt için önemlidir. Bu nedenle de büyük amaçlar küçük adımlara bölünmeli ve her gün bir adım atılarak bir sonraki ilerlemenin gerektireceği güç ve istek yaratılmalıdır. Ayrıca motivasyon bir yandan işletme verimliliğinin yükselmesini, öte yandan çalışanların işletmeden bekledikleri doyumun artırılmasını amaçlar (Genç, 2004)

Sonuç olarak, motivasyon nasıl sağlanırsa sağlansın işletmenin başarısı üzerinde önemli bir belirleyicidir. Günümüzde insan, üretim faktörleri arasında giderek sivrilmekte ve örgütsel

amaçlar doğrutusunda yönlendirilmesi konusu önem kazanmaktadır. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip olan ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşen kişilerin motivasyonunu sağlamak kolaylaşır ve güçlü bir örgüt kültürü belki de güçlü bir mali yapıya veya ileri bir teknolojiye sahip olmaktan daha önemlidir. Çünkü sonuçta makineleri kullanan, müşterilerle ilişki kuran, işletmenin kaynaklarını amaçlar doğrutusunda paylaştıran ve daha birçok benzeri faaliyeti gerçekleştiren insandır. Örgütün amaçlarını benimsemeyen, amaçlar doğrutusunda sahip olduğu bilgi, beceri ve enerjiyi gerektiği gibi kullanamayan bir çalışanlar grubuyla beklenen başarılar sağlanamaz. (Ataman, 2001)

9. MOTİVASYON TEORİLERİ

Motivasyon Teorilerini iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grup “ Kapsam Teorileri” olarak adlandırılabilir ve içsel faktörlere ağırlık veren teorilerdir. İkinci grup ise, belirli bir davranış olması durumunda bu davranışın tekrarlanmasının nasıl sağlanacağı, yada gösterilen davranış yönetimin arzu etmediği bir davranış ise, “ davranış düzeltmenin” nasıl sağlanacağı üzerinde yoğunlaşan “ Süreç teorileri ”dir. (Tikici, 2005)

1. Kapsam Teorileri,
2. Süreç Teorileri.

9.1. Kapsam Teorileri

İçerik kuramları temelde insanları motive eden ihtiyaçları vurgulamaktadır. İnsanların her zaman için yemek, başarı ve para gibi temel ihtiyaçlarının olduğu inkar edilemez. Bu ihtiyaçlar da insanları, sözü geçen ihtiyaçları tatmin edebilmek için bazı davranışlara itmektedir. Buradaki önemli nokta ise yöneticilerin az sonra değinilecek kuramlardan bazı çıkarımlar yaparak kontrolü altındaki çalışanların ihtiyaçlarını anlayabilmesi ve organizasyondaki ödül sistemlerini ona göre düzenlemesidir.

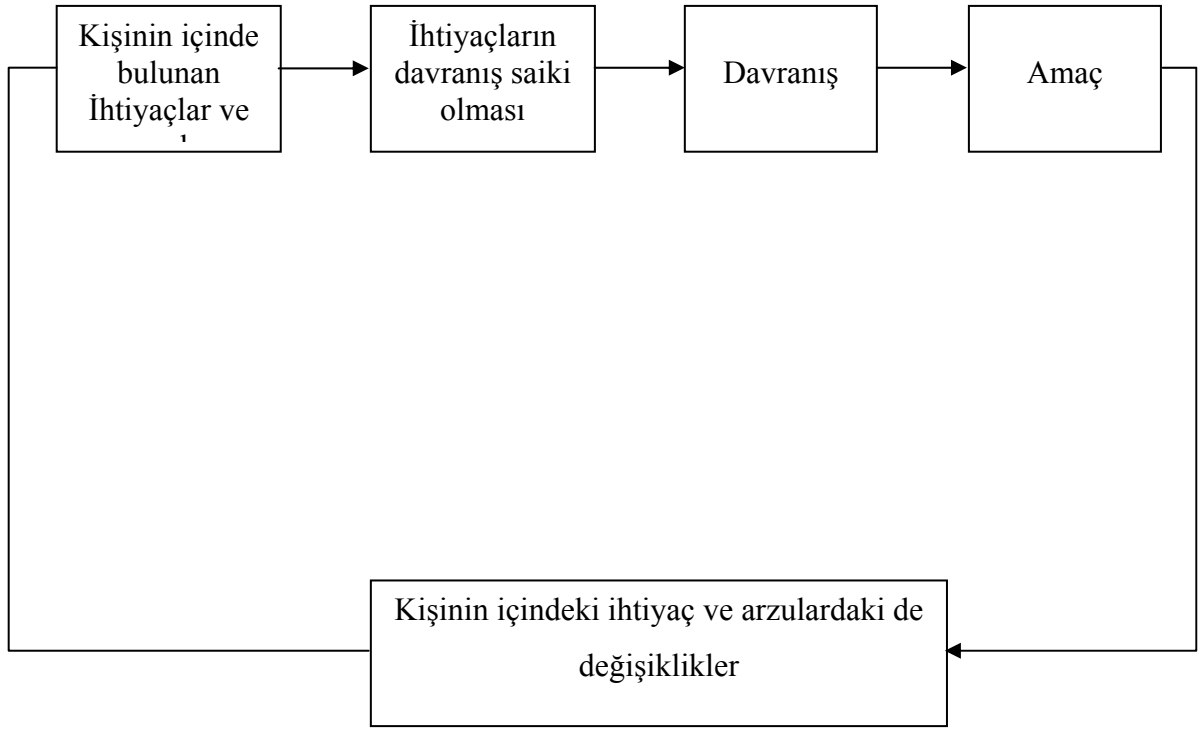
Kapsam teorileri şunlardır:

- Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı
- Herzberg-Çift Faktör(Hijyen Teorisi)
- McClelland -Başarma İhtiyacı(Güdü) Teorisi
- Clayton Alderfer – Erg Teorisi

9.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Maslow’un yaklaşımı belli başlı üç varsayımı vardır. Bunlardan birincisi, insanlar isteyen varlıklardır ve ihtiyaçlar onların davranışlarını etkiler. Ancak, davranışları etkileyen

ihtiyaçlar, doyurulmamış olan ihtiyaçlardır; doyurulan ihtiyaçlar güdüleyici olamaz. Varsayımlardan ikincisine göre, ihtiyaçlar önem derecesine göre bir hiyerarşi oluşturur ve basit olandan, karmaşık olanlara doğru sıralanırlar. Üçüncü varsayıma göre ise, insanın bir ihtiyaç seviyesinden diğerine daha doğrusu en alttaki ihtiyaçlardan karmaşığa doğru yükselmesi için bir alttaki ihtiyacın en azından asgari derecede doyulmuş olması gerekir. (Tevrüz vd., 1999)



Şekil 2: Maslow'un Motivasyon süreci (Koçel, 2005)

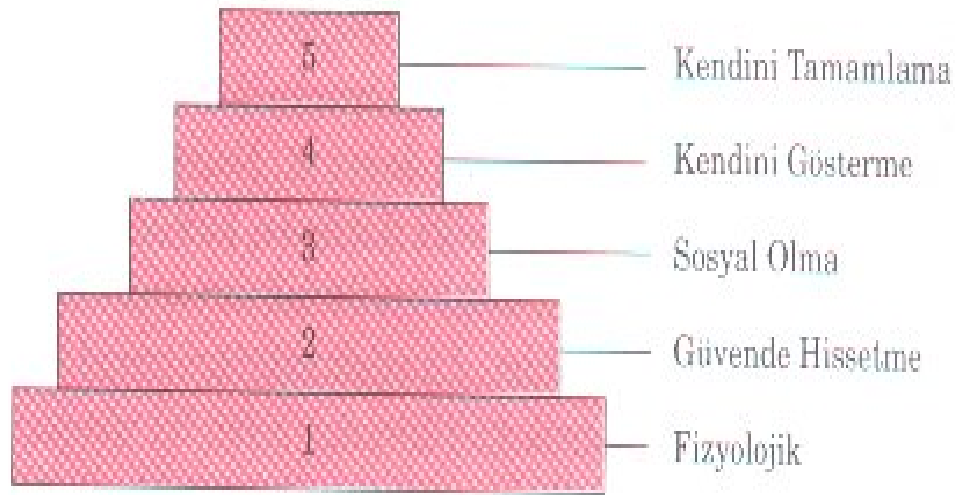
Bu yaklaşıma göre kişinin ihtiyaçları beş ana grupta toplanabilir. Birinci grup en alt düzeydeki ve en ilkel ihtiyaçları kapsamaktadır. Beşinci grup ise en yüksek düzeydeki ihtiyaçları kapsamaktadır. Bu ihtiyaçların oluşturduğu hiyerarşi şöyledir.

1. Fizyolojik İhtiyaçlar : Yemek yeme, su, uyku, seks
2. Güvenlik İhtiyaçları : Can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma
3. Sosyal İhtiyaçlar : Gruba mensup olma, kabul edilme, dostluk

4. Kendini Gösterme (Esteem) İhtiyacı: Tanınma ve prestij kazanma, kendine güven duyma

5. Kendini Tamamlama (Self-Actualization) İhtiyacı: Sahip olunan potansiyeli geliştirme, yaratıcılık.

Kişi, en alt düzeyde bulunan ihtiyaçlarını tatmin etmek için davranır. Karnı aç bir kişiyi, sosyal ihtiyaçlarını (3. grup) tatmin etmeye çalışarak motive etmek mümkündür. (Koçel, 2005)



Şekil 3: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Koçel, 2005, 639)

9.1.1.1.Fizyolojik İhtiyaçlar

Yemek yemek, barınmak, dinlenmek, korunmak gibi ilkel ve temel gereksinimlerdir. Acıkan bir insan için önde gelen gereksinme yiyecek, susayan biri için ise su bulmaktır. Bunlar giderilmedikçe, insan başka şeyler düşünemez, düşleyemez. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

Belirli fizyolojik işlevler güdüleme olmadan gerçekleşir, ancak bilinçli davranışların hemen tümü güdüseldir ya da nedenlidir. Saçların uzaması güdülenme gerektirmez, ancak saç kestirmek güdülemeyi gerektiren bir davranıştır. Uyumak eninde sonunda güdüsüz olarak gerçekleşse de yatağa girmek güdüleme gerektiren bilinçli bir davranıştır Yönetimin

görevi, işgören güdülerini, iş başarımına yapıcı bir şekilde yöneltmek üzere belirlemek ve harekete geçirmektir. (Davis, 1997)

9.1.1.2.Güvenlik Gereksinmesi

Emniyet veya güvenlik ihtiyacı temel ihtiyaçlardan daha yüksek derecede bir ihtiyaçtır. Buradaki mantık, insanın fizyolojik gereksinmelerini her zaman tatmin ettiği, biyolojik yaşamını her türlü tehlikelerden uzak tuttuğu ve bu durumun devamlı olduğu ölçüde huzurlu olacaktır, düşüncesinden doğar. Şu halde, bu ihtiyaçlar tehlikeyi, yoksunluğu ve tehditleri savuşturmaya yönelmiştir. Bir kimse düzgün bir gelir seviyesini devamlı kılması ve ihtiyarlayıp kazanç sağlayamadığı günlerde kendisini koruması için bir örgüte katılmak isteyecektir. İşe ve amire karşı güvensizlik, ihtiyarlık korkusu ve buna benzer korku ve tehditler insana yarınını güven ve garanti altına alma arzusu verir. Bu kuşku ve güvensizlikler, insanoğluna bedeni güvenliğini sağlama ile birlikte ekonomik ve sosyal güvenliğini de sağlamayı zorunlu kılar. Ekonomik ve sosyal güven ile kaza, ölüm, işsizlik tazminatı gibi çıkarlar kastedilmektedir. Böylece, kişi emekli olmadan da çalışamayacak kadar sakatlandığında ya da herhangi bir nedenle işsiz kaldığı ve yahutta aniden öldüğü zaman, geçimini sağlamak zorunda kaldığı ailesinin fizyolojik ihtiyaçları da garanti altına alınmış olur. Toplumda çeşitli sigorta kuruluşları ve sendikalar güvenlik ihtiyaçlarının tatmini için meydana getirilmişlerdir. (Eren, 2004)

9.1.1.3.Sosyal Gereksinmeler

Bireyin fizyolojik ve güven gereksinmeleri giderildikten sonra Maslow'a göre sıra sosyal gereksinmelere gelir. Bu basamakta başkaları tarafından sevilme, sevme, bir gruba girme, arkadaş edinme, ilişkileri geliştirme gibi duygusal ve toplumsal gereksinmeler ön plana geçer. Birey günün bir kısmını işyerinde geçirir ve bu süre içinde çalışırken ya da boş zamanlarında belirli kişilerle konuşur, ilişkiler ve arkadaşlıklar kurar. Bu tür ilişkiler onu sosyal yönden belirli bir doyuma sürükler ve çalışma güdüsünü artırır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

Eğitim hizmetini sunan öğretmenlerin verimli olabilmeleri için, önce insan olarak gereksinmelerinin karşılanması gerekir. Bu gereksinmeler kurum üyesi olarak

gereksinimlerden tamamen ayrı düşünülmemelidir. Örneğin insanın toplumsal gereksinimlerden birisi bir grubun üyesi olmaktır. Kurum içerisinde formal ve informal guruplar tarafından bu gereksinimi karşılanırsa öğretmen daha verimli olabilir.

(Turgut Karaköse, Öğretmen Gereksinimleri ve Motivasyon, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi69/index2_icindekiler.htm, 09. 09. 2006)

Yönetim politikaları bu ihtiyacı çoğu hallerde göremezler; bu yüzden işçiler kendi aralarında normal iş grupları dışında biçimsel olmayan gruplara ve sendikalara dahil olarak bu ihtiyaçlarını giderme çabası içine girerler. İşgörenin bağlılık ihtiyacının çok önemli bir kısmını da ailesinde, akrabasında, üye olduğu birlik ve derneklerde olduğu kadar iş çevresi içinde de tatmin etmesi gerekecek ve bunu şiddetle arzu edecektir. Bu düşünceden hareket eden bazı yöneticiler, işgörenleri için bazı sosyal çabalardan kaçınmayacaklardır. Bu nedenle, spor faaliyetleri piknikler, akşam yemekleri, doğum günü partileri, sinema ve tiyatro faaliyetleri kurmak, geliştirmek, desteklemek ya da bazen bunlara katılmak gerekecektir. Böylece iş’de bir işbirliği ve beraberlik havası olacak, işgörenler işçi grubuna ait olmaktan azap değil, gurur duyacaklardır. (Eren, 2004)

9.1.1.4.Saygınlık Gereksinmesi

Bir basamağa ulaşan birey, bir yandan kendisine güven ve saygı duyar, öte yandan başkalarının beğeni ve saygısını arar. Kendi kendine saygı gereksinmesi bireyin güçlü olma ve kendine güven duyma özlemini taşır. Fakat bundan da önemlisi başkalarının takdirini kazanma duygusudur. Bu gereksinmenin giderilmesi bireyin normal düzeyini yükseltir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

9.1.1.5.Kendini Gerçekleştirme Gereksinmesi

Bu ihtiyaç, birinin kendini geliştirmesi, yaratıcı olması gibi kapasitesini kullanma ihtiyacıyla ilgilidir. İş çevresinde ise çalışanlar, bu ihtiyacın tatmini için çok az fırsat bulur. Yetenekli olanlar, profesyonel çalışanlar ve yöneticiler bu yolla daha çok ihtiyacını tatmin edilebilir. (Aytaç, 1997)

İnsan gereksinimleri dinamik bir yapı göstermektedir. Söz konusu dinamik hareketler, genellikle, doyum bulan bir gereksinim yerini derhal sonraki kademe gereksinmesinin alması biçiminde belirlenir. Bu yargı, bireyin, belli bir basamaktaki gereksinmesinin doyum bulmadan, daha üst basamakta bulunan gereksinmeyi hissetmeyeceğini ya da ona ulaşma çabası içine girmeyeceği anlamını taşır. Ancak insanın gereksinme basamaklarını çıkarken, bir üst basamağa yönelmesi için, o an bulunduğu basamaktaki gereksinmeyi % 100 oranında tatmin etmesi gerekmez. Zaten pratikte bu orana ulaşmak bir çok gereksinme için ortaktır.

Bir insan için Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan gereksinmelerin ortalama tatmin yüzdeleri aşağıda verilmiştir;

Fizyolojik gereksinimler % 85

Güven gereksinimleri % 75

Sosyal olma gereksinimleri % 50

Saygı görme gereksinimleri % 40

Kendini gerçekleştirme gereksinmesi % 10

(http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/organizasyon/motivasyon_isinguven.htm,09.09.2006)

Bütün bunlara ek olarak Maslow'un hiçbir yere koyamadığı bilme, anlama gibi "zihinsel etkinlik ve estetik ihtiyaçlar" vardır. Zihinsel etkinlik ihtiyacı; kişinin anlama, öğrenme, karşılıklı konuşma, merakını giderme özgürlüğü olmalıdır. Bu ihtiyaç engellenirse kişi nörotik olur, giderilirse mutlu olur. Estetik ihtiyacı doğrultusunda; birey çevresindeki iyilikleri, güzellikleri, arar ve doğruya yönelir. Birey kendini gerçekleştirmiş bile olsa, iş çevresinin gerektiği gibi temiz, düzenli ve güzel olmaması durumunda mutsuz ve huzursuz olur. (Silah, 2005)

Piramidin en üst tepesinde yer alan kendini gerçekleştirme aşamasına herkes ulaşamayabilir. Fakat büyük ressamalar, sanatkarlar, yazarlar, şairler, filozoflar ve mistikler

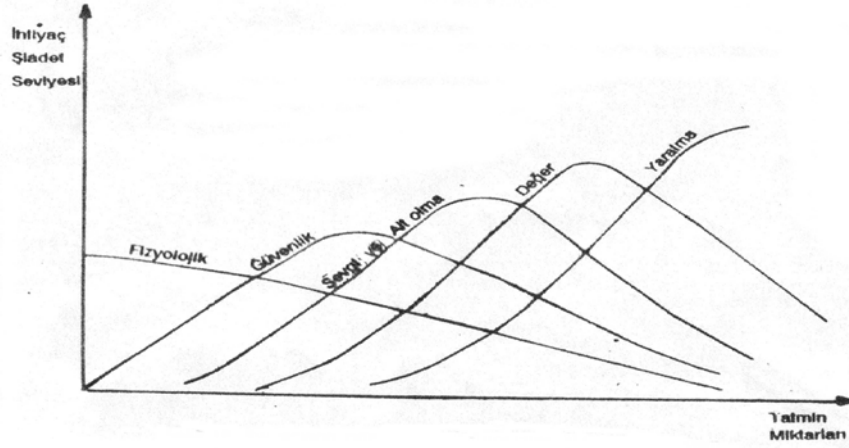
bu aşamaya gelerek, yaşamların en önemli doruk deyimlerini gerçekleştirmiş kimseler arasına girerler. Kendini gerçekleştirmiş kimseler her zaman şöhretli ve tanınmış kişiler olmak zorunda değildir; yaşamını son derece anlamlı gören ve yaşamın her dakikasını doyarcasına yaşayabilen herkes, ister tanınmış ister tanınmamış olsun bu aşamayı gerçekleştirmiş olarak algılanır. Bu kişiler hayatın tadını alarak yaşarlar, yaratıcıdır, yaşama gülümseyerek bakarlar. Bu kişiler kendilerini özgür hissederler, yaşamın karmaşıklığına büyük bir saygı duyarlar ve olayları yargılamadan olduğu gibi kabul etmeyi başarırlar. (Cüceloğlu, 1998)

Bu açıdan Maslow'un "ihtiyaçlar hiyerarşisi" olarak açıkladığı kuramında ele alınan ihtiyaçları aşağı ve yüksek düzeyli ihtiyaçlar olarak iki grupta inceleyebiliriz. Eğer iş ortamı, bireyin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayıp sosyal ihtiyaçlarını tatmin etmeye yöneliyorsa, onun başarı göstermesi, işi onun kendini gerçekleştirmesine olanak sağlıyor demektir. Bir işte sadece fizyolojik ihtiyaçların karşılanması söz konusu ise, çalışanların üst düzeydeki ihtiyaçlarını tatmin etmesi imkansızlaşır.

Bu yüksek düzeyli ihtiyaçların motive edici özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz:

- Bu ihtiyaçlar yüksek düzeyli ve amaçlı insanlara özgüdür,
- Bu ihtiyaçlar doğrudan kazanılan ihtiyaçlar olmayıp öğrenilmiştir, bireyin toplumsal çevresi ve çalışma yaşamı içinde diğer insanlarla olan ilişkileri neticesinde oluşmaktadırlar,
- Bu ihtiyaçlar çalışanın yaşamın devamı açısından daha az zorlayıcı olup çalışan için daha az acildir,
- Bu ihtiyaçların tatmini için iyi bir ortam gereklidir: Aile, sosyal çevre, ekonomik ve siyasal ortam, eğitim düzeyi açısından iyi bir ortamı gerektirir.

Basamaksal yapı içinde yer alan gereksinimler zinciri bir şekil üzerinde şöyle özetlenebilir:



Şekil 4: Gereksinmeler Zinciri (Eren, 2004)

Ancak Maslow'un hiyerarşisinde ortaya çıkan ihtiyaçların sıralı olarak karşılanma durumu açısından bazı istisnalar da vardır. Bu açıdan sadece hiyerarşiye bakarak ihtiyaçları tayin etmek aksamalara neden olabilir. Sözü edilen istisnalar şöyle sıralanabilir:

- Bazı insanlarda özsaygı, kendini gerçekleştirme ve sevgi güduları diğer insanlarda olduğundan daha fazladır.
- Yaratıcı insanlarda, yaratma güdüsü diğer güdülerden daha fazladır.
- Bazı insanlarda emel - amaç düzeyi daha küçüktür.
- Psikopatlarda sevginin değer kaybetmesi nedeniyle sevmeye ve ait olma ihtiyacı diğer insanlarda olduğundan daha azdır.
- Hayatın ilk dönemlerinde (kritik dönemler) sevgiden mahrum kalmış kişilerde sevgi ihtiyacı daha fazladır.
- Yüksek idealleri, standartları ve değerleri olan kişiler hiyerarşiye aykırı davranabilirler. (Örneğin; vatan için şehit olmak gibi bir davranışa öncelik verebilirler) (Silah, 2005)

9.1.2. Herzberg-Çift Faktör(Hijyen Teorisi)

Bireysel ihtiyaçların giderilmesi esasına dayanan Maslow' un Motivasyon teorisine bir katkı da Herzberg'den gelmiştir. Frederich Herzberg, "çift faktör teorisi" ile özellikle çalışma yaşamında doyurucu olan ve doyumsuzluğa yol açan faktörleri sıralandırmıştır. İş yaşamında doyuma yol açan etmenleri; başarı elde etme, bir başarı elde ederek tanınıp sayılma, işin kendisi, sorumluluk yüklenme, ilerleme, gelişme gibi yapılan işle ilgili, işin içeriğini oluşturan etmenler olarak sıralandırmış ve bunlara *motive edici faktörler* adının vermiştir. (Aytaç, 1997)

Maslow'un motivasyon kuramında esas olan beş ihtiyaç basamağının varlığı ve buna göre bir kişinin bu ihtiyaçlarını ne ölçüde tatmin ettiği veya etmediği hususu önem taşımaktadır. Herzberg ve arkadaşları Mausner, Snyderman üniversite öğrencilerinin yardımlarından da faydalanarak yaptıkları araştırmalarda güdülemede Herzberg modeli diye biline " çift faktör" kuramını geliştirilmişlerdir. Bu kuramın varsayımlarına göre, işyerinde işgörenin kötümser olmasına yol açan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğine sebep olan hijyenik etmenler ile, işyerinde işgöreni mutlu kılan, işyerine bağlayan özendirici ya da doyum sağlayan etmenlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Çünkü işyerinde belirli etmenlerin varlığı doyuma katkıda bulunmaktadır. Ama bunların yokluğu nötr bir durum yaratmakta, doyumsuzluğa yol açmamaktadır. Aksine belirli etmenlerin yokluğu işgöreni kötümser yapıp doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Ancak bunların varlığı güdülemekte yani işgören sadece bunlara sahip olmakla doyuma ulaşmaktadır. İşgöreni kötümser kılan ve işinden bezdiren bu etmenlere Herzberg hijyen faktörleri adını vermektedir. Herzberg'in bunlara hijyenik etmenler demesinin nedeni bunların işgöreni çalıştığı yerden koparan, ayıran etmenler olmasındandır. Tıpkı mikroplu ortamlarda canlıların yaşaması nasıl tehlikeye girerse, işyerinde de bu etmenlerin yokluğu işgörenin devamlı çalışmasını tehlikeye düşürmektedir.

Herzberg yaptığı araştırma sonuçlarına göre hijyenik etmenler (dışsal faktörler) şu şekilde sıralanmaktadır;

- Şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi,

- Teknik bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu,
- Amir ile beşeri ilişkilerin iyi olmaması,
- İş ortamının fiziksel koşullarının yetersiz oluşu,
- Ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışların yetersizliği,
- İş arkadaşları arasındaki geçimsizlikler, kötü arkadaşlık ilişkileri,
- İşgörenin kişisel yaşamına gereken saygının gösterilmemesi,
- İş güvenliğinin yetersizliği.

Öte yandan Herzberg ve arkadaşları işgöreni özendiren, işyerine daha çok bağlayıp tatmin sağlayan faktörleri (içsel faktörler) şu şekilde sıralanmaktadır;

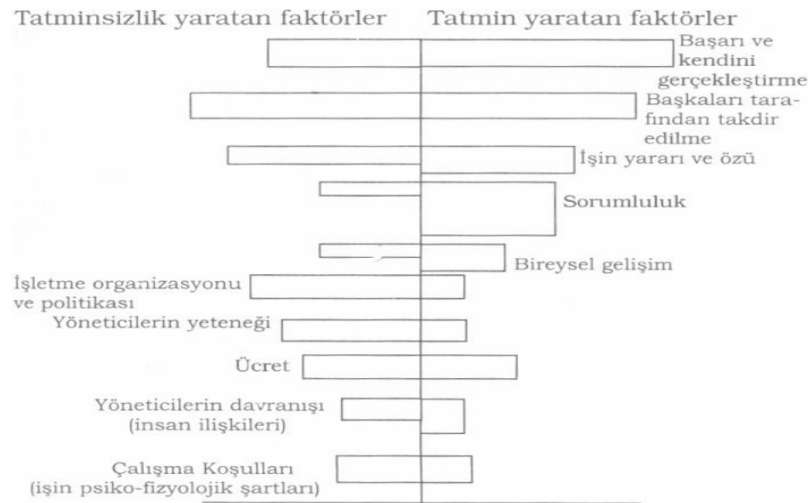
- a) Bir işi başarı ile tamamlamanın verdiği mutluluk,
- b) İşyerinde başarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirilme,
- c) Arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma,
- d) İş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma,
- e) Terfi edilebilme imkanına sahip olma
- f) İşinde kendisini geliştirip, çevresine katkıda bulunma..

Herzberg modeli güdülemeyi bir bütün olarak açıklama yönünden eksik kalmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde henüz ihtiyaçlar dördüncü ve beşinci hiyerarşik basamaklara erişmediği için hijyenik olarak nitelenen birinci, ikinci, üçüncü basamak ihtiyaçlar aynı zamanda güdüleyici bir rol de oynayabilmektedir. Bu nedenle Herzberg modelini daha çok gelişmiş ülkelerin sosyo kültürel ve ekonomik yapılarını daha uygun

olarak nitelenmek yanlış olmayacaktır. Ancak dördüncü ve beşinci ihtiyaçlar grubunda da yapılacak iyileştirmeler gelişmekte olan ülkelerde de güdüleyici nitelik arz etmektedir. Kısaca Herzberg kuramı, her sosyo – kültürel ve ekonomik koşula uygun bir teori değildir. (Eren, 2004)

Herzberg'e göre işgörenin tatmin olması, güdülenmesi ve Maslow'un belirttiği en üst düzey ihtiyaç olan öz gerçekleştirimi sağlayabilmesi için, işin içeriğini, sorumluluk ve yetkilerini arttırarak, çalışanlara daha çok bağımsızlık, yaratıcılık, başarıma, ilerleme ve sorumluluk alma fırsatı veren zengin ve renkli getirmenin gerekmesi sonucunda “iş zenginleştirme” kavramı ortaya çıkmaktadır. (Silah, 2005)

F. Herzberg'in anket sonuçlarını aşağıdaki şekil üzerinde izleyebiliriz.



F. Herzberg'in Anket Sonuçları

Şekil 5: Herzberg 'in Anket sonuçları (Efil, 1996)

Herzberg ve Maslow karşılaştırdıkları zaman, Maslow'un insan gereksinmelerini önem sırasına göre sıraladığı, Herzberg'in ise bir işin gerçekleştirilmesinde kişisel başarı ve kendisini kabul ettirme güdüsüne önem verdiği görülür. Maslow'a göre fiziksel gereksinmeler içinde yer alan ekonomik gereksinmeler doyuma geçilmez. Oysa HERZBERG kuramında ücretin yeri motivasyon faktörleri arasında ancak altıncı sırada yer almaktadır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

MASLOW MODELİ	HERZBERG MODELİ
-Kişisel bütünlük gereksinmesi	-İşin kendisi -Başarma -Gelişme olanakları -Sorumluluk
-Saygınlık gereksinmesi	-İlerleme -Tanınma -Statü
-Sosyal gereksinimler	-Denetçiyle -Üstlerle -Astlarla karşılıklı ilişkiler -Teknik deneme
-Güvenlik gereksinmesi	-İşletme politikası ve yönetimi -İş güvenliği -Çalışma koşulları
-Fizyolojik gereksinimler	-Çalışma koşulları -Ücret -Kişisel yaşantı

Şekil 6: Maslow ve Herzberg teorilerinin karşılaştırılması(Sabuncuoğlu, Tüz, 1998,)

9.1.3. Mc Clelland – Başarma İhtiyacı(Güdüsü) Teorisi

David McClelland, yöneticilerde bulunan gereksinimler ve güdüler üstünde durup bunları teker teker tanımlamaya çalışmış, giderek özellikle başarı güdüsünün bütün yöneticilerde bulunması gerektiğini savunarak, çeşitli eğitimlerle yöneticilere aşılması gerektiğini vurgulamıştır. Gerçekleştirme (Başarma ihtiyacı) ihtiyacı ile ilgili olarak Mc Clelland yaptığı bir araştırmada büyük bir işletmenin yöneticilerinden % 73'ünün daha çok otoriteye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur.

9.1.3.1.Başarma İhtiyacı(Güdüsü) Teorisi ve Başarı Kavramı

Başarı araştırmacılarca çeşitli şekillerde açıklanmıştır. Hull başarı için aşağıdaki formülü geliştirmiştir:

$$\text{Başarı} = \text{Yetenek} \times \text{Başarı Güdüsü}$$

Atkinson ise başarıyı benzer bir formülle daha çok faktörlü olarak ve farklı terimlerle şöyle açıklamıştır:

$$\text{Başarı} = \text{Başarı Güdüsü} \times \text{Başarı Olasılığı} \times \text{Harekete Geçiren Başarı Değeri}$$

Bu formüllere baktığımızda, başarıya ulaşmak için, başarı güdüsüne sahip olmanın yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Birey, söz konusu başarı ile ilgili yeteneklere sahip olmalı ve çevresel olanaklar bu yeteneği açığa çıkaracak şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Ayrıca, toplumun empoze ettiği değerler, bireyin o alandaki başarıya yönelmesini sağlayacak yönde olmalıdır. (Silah, 2005)

9.1.3.2. Başarma İhtiyacı(Güdüsü) Teorisine Göre Güdüler

McClelland çalışma yaşamında etkili olan dört temel güdüden söz etmektedir.

9.1.3.2.1. Başarı Güdüsü

Araştırmacılar, örgütün başarısında, bu güdünün çok önemli rol oynadığı ve yöneticilerde yoğun başarı güdüsü bulunması gerektiği konusunda birleşirler. Başarı güdüsü iyi iş yapma ya da bir kusursuzluk standardıyla rekabet etmenin önemli olduğu eylemlere yönelme olarak tanımlanabilir. Başarı güdüsü ile gerçek performans arasında olumlu bir ilişki vardır. Yüksek başarı güdüsü olan bireyler, daha iyi performans gösterir. Bu bireyler kusursuzluğu, ödüllendirilmekten çok, kendi gelişimleri için isterler. Yüksek başarı güdüsüne sahip bireyler, çabalarının sonuçlarından kişisel sorumluluk yüklenebilecekleri durumları tercih ederler. Çeşitli seçeneklerin başarı olasılıklarını dikkatle inceleyerek amaçlarını belirlerler. Orta ya da uzun vadeli gelecekle daha çok ilgilenirler. Daha uzun vadeli bakış açılarına sahiptirler.

9.1.3.2.2. Erk Güdüsü

Erk güdüsü, diğerlerini etkileme araçlarını denetleme yoluyla doyuma ulaşma eğilimi olarak tanımlanabilir.

Erk güdüsünün belirtileri:

- Başkaları üzerinde üstünlük kurma eğilimi.
- Etkileme araçlarını ele geçirmeye çalışmak, zorlamak, cezalandırmak.
- İletişim kanallarını performansı geliştirmekten çok saygınlık kazanmak
- Ünvanını yükseltmek için denetlemek; başkaları üzerinde egemenlik kurucu eylemlerde bulunmak.

9.1.3.2.3. Bağlanma Güdüsü

Bağlanma güdüsü, diğerleriyle duygusal ilişkiler kurma ve kişinin arkadaşlar edinme isteği olarak tanımlanabilir. Bağlanma güdüsü güçlü olan bireyler, işlerinden çok, arkadaşları ve aileleriyle ilgilenirler. Bu kişiler işlerin verimliliğini arttıracak düzenlemelere, diğerleriyle ilişkilerini önleyeceği korkusuyla karşı çıkarlar. Örgüt içinde oluşan doğal grupların, değişikliğe direnç göstermelerinin nedeni budur.

Yapılan araştırmalar sonunda, bu üç güdünün her insanda bulunmakla beraber, yoğunluğunun kişiden kişiye değiştiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, örneğin, başarı güdüsü yüksek, erk güdüsü orta düzeyde ve bağlanma güdüsü düşük bir işgörenle, bağlanma güdüsü yüksek, erk ve başarı güdüsü düşük bir işgörenin motivasyonu farklı olacak ve değişik bir yönetimsel yaklaşım gerektirecektir.

9.1.3.2.4. Uzmanlık Güdüsü

Kaliteli iş yapma güdüsüdür. Uzmanlık güdüsüne sahip kişiler, genellikle işteki insancıl faktörleri görmeyecek kadar işlerin teknik yönü ile ilgilidirler. İşlerinde uzmanlık ve profesyonel gelişme ararlar.

Güvenlik, özerklik ve statü de diğer güdü düzenleri arasında sayılabilir. Bunlar birbirini karşılıklı olarak dışlayıcı değildirler. Yani birinin bulunması diğerinin bulunmamasını gerektirmez. Normalde insanlarda bu güdülerin çoğu bulunur. Fakat iş güdüsü olarak

bunlardan biri ya da ikisi egemen olabilir. Güdü kalıplarına ait bilgiler, yöneticilerin, dış etkenlerden etkilenen kişilerle, kendiliğinden motive olan kişiler arasında ayırım yapılabilmesine yardımcı olurlar. (Silah, 2005)

Başarı gereksinimi konusunda çok araştırma yapılmıştır. Bu alanda nc kişi D. McClelland'dır. Çok sayıda araştırma sı vardır. Bu araştırmalar sonucunda başarı gereksinimi yüksek kişilerin özeliklerini şöyle belirlemiştir;

- **Orta derecede riske girerler:** rneğın halkaları belirli bir uzaklıktan atarak sııra geçirme oyununda sııra ne çok yakın ne de çok uzak dururlar. Ölçülü risklere girerler.

- **Anında geri besleme isterler:** Sonuçları kolay alınacak faaliyetleri seçerler. Örneğın tahta işleri, makinada yapılacak işler, pul biriktirme gibi sonuçları uzun dönemde elde edilecek işleri semezler. Satışlar ve performans kriteri belli olan, geri beslemenin hemen sağlandığı bazı yönetici pozisyonları bu kişilere çok uygundur.

- **Başarma hissi:** Başarı gereksinimi yüksek bir kişi işi başarmış olmanın verdiği bir i doyuma ulaşır. O nedenle kazancı azda olsa ilginç işleri tercih edebilir.

- **İşten başka bir şeyle ilgilenmemek:** Bir kez belli bir hedef seçtikten sonra, o işi başarı ile tamamlayana kadar başka hiç birşeyle ilgilenmezler. Bir işi yarım bırakmazlar ve çok çaba harcarlar. Bu tür işe adanmışlık kişiliklerine yansır ve bu da o kişilerle karşılaşanlarda olumsuz etki yapar. Başarı gereksinimi yüksek kişiler dost canlısı olmayan, yalnız kişiler izlenimi yaratırlar. Sessizdirler ve nadiren becerileri ile övünürler. şöhret ve talih konularından çok onlar için kendi kendilerine tayin ettikleri yüksek performans standartlarına ulaşmak çok önemlidir. Kendilerine güvenirler, gönüllü olarak sorumluluk üstlenirler ve dıştan gelen sosyal baskılara nispeten dirençlidirler. Çok enerjiktirler, amaçlarının engellenmesine izin vermezler bu yüzden gergin olma ve psikosomatik hastalıklara açık olma eğilimindedirler. (Baysal ve Tekarslan, 2004)

9.1.4. Başarım İhtiyacı(Güdü) Teorisi ve Motivlerin Ölçülmesi

Mc Celland, güdülerini ölçecek aracın belirli kriterlere sahip olması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu Mc Celland kriterleri şunlardır:

- Ölçüm, güdünün varlığını ve gücündeki değişimleri tutarlı biçimde yansıtmalıdır.
- Ölçüm, bu güdünün uğradığı değişiklikleri de yansıtmalıdır.
- Ölçüm, her ölçen için aynı ya da yakın sonuçlar vermelidir.
- Ölçüm aracı, gerçekten o güdüyü ölçmelidir.

Mc Celland'ın TAT testi uygulaması ile ilgili yorumunda resim sayısı altı olarak alınır. Mc Celland'ın TAT testi uygulamasında deneklere üzerinde dört sorunun basılı olduğu birer kağıt verilir. Sonra resimler teker teker gösterilir. Denekten, her bir resme 20 saniye baktıktan sonra 4 dakika içinde kağıtta basılı soruları yanıtlayacak şekilde bir öykü yazması istenir.

TAT testi uygulamasında deneklere sorulan sorular şunlardır:

- Ne oluyor? Bu insanlar kimdir?
- Bu durumun nedeni nedir? Önceden ne olmuştur?
- Ne düşünülüyor? Ne bekleniyor? Kim tarafından?
- Ne olacak? Ne yapılacak?

Değerlendirme ve yorumlar ise aşağıda belirtilen hususlar ile ilgili puanlama sonucunda gerçekleşir:

Başarı betimlemesi: Öyküde dile getirilen performans, olağanüstü standartlara mı sahip, yoksa denegin deneyimini mi yansıtıyor?

Başarı gereksinmesi: Öykü, bir başarı arzusu ifade ediyor mu?

Aracı aktivite: Başarıya ulaşmak için nelere gerek var?

İç ve dış engeller: Hedefe ulaşmada, bireyin kendinden ya da çevreden kaynaklanan engeller var mı?

Destekler: Başarıya ulaşmada, destek olan kişi ya da kişiler var mı?

Başarı teması: Tema başarı konusunda mı merkezleniyor?

Bazı araştırmacılar, TAT'ın kullanılmasına, geçerlilik ve güvenilirliği öne sürerek karşı çıkmışlardır ve güdülerin objektif testlerle ölçülmesinin daha doğru olacağını ileri sürmüşlerdir. Ancak uygulamada, TAT'ın güvenilirliğinin düşük olması, bu testin kullanılmamasını gerektirmez. Ayrıca bu testte objektif olan diğer testlerdeki düzeyde bir güvenilirliği beklemek hata olur. Çünkü TAT, yaratıcılık gerektiren bir testtir ve yaratıcılıkta oluşturulan bir şeyin aynısının tekrar meydana gelmesini ve aynı şeyin ortaya çıkmasını beklemek olası değildir. Bu açıdan TAT kullanımı dezavantaj değil avantaj getirir. (Silah, 2005)

9.1.5. Clayton Alderfer – Erg Teorisi

Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullandıkları sınıflamalara benzer bir sınıflama yaparak güdüleyici etkenleri değişik bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Alderfer gereksinimleri üç temel gruba ayırmıştır:

- Varolma (Existence),
- Aidiyet (Relatedness),
- Gelişme (Growth).

Bu kurama İngilizce kelimelerin baş harfleri kullanılarak kısaca ERG kuramı olarak atıf yapılmaktadır. Var olma gereksinimleri hayatta kalmak için temel olan Maslow'un

fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri olarak nitelediği gereksinimleri kapsamaktadır. Aidiyet gereksinimleri bireylerin başkaları ile bir arada olma, sosyal ilişkiler kurma gereksinimleri ile ilgilidir. Gelişme gereksinimi ise bireylerin kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri gereksinimini ifade etmektedir.

Alderfer'in ERG kuramı ile ileri sürdüğü açıklamada Maslow'un görüşlerinden farklı olarak gereksinim grupları arasında kesin sınırlar ve hiyerarşik bir düzen yoktur. Bireylerin gereksinimleri belirli bir sıra izlemeden ortaya çıkabilir ve birden fazla gereksinim grubu aynı anda bireyi güdüleyebilir. Bu görüşe göre bireyin örneğin aidiyet gereksinimi baskın olabilir ve var olma gereksinimlerinden önce gelebilir. Ayrıca gereksinim grupları arasında ileri geri geçişler olabilir. Bireylerin tüm yaşamları alt düzey gereksinimlerden üst düzey gereksinimlere doğru bir gelişme izler diye birşey yoktur. Zaman zaman gereksinimler yer değiştirebilir.

Alderfer'in getirdiği yeni bir kavram da gereksinimlerin sürekli ve dönemsel olarak ayrılmasıdır. Sürekli gereksinimler bireyin davranışını sürekli güdüleyen gereksinimlerdir. Örneğin, başarı gereksinimi, sevilme, popüler olma gereksinimi gibi sosyal ve psikolojik daha çok üst düzeyli gereksinimler bu tür gereksinimlerdenidir. Dönemsel gereksinimler ise belirli aralıklarla ortaya çıkar, giderildikleri anda güdüleyici olmaktan çıkarlar (örneğin, bireyin acıktığında birşeyler yemesi gibi).

Bu açıklamalardan da görüleceği gibi Alderfer'in ERG kuramı daha önceki içerik kuramlarını gerçek yaşam olaylarına daha yakınlaştırmıştır. İçerik kuramları genel olarak bireylerin değişik gereksinimleri olduğuna dikkat çekmiştir. Tüm bireyler aynı anda aynı gereksinim düzeyinde güdülenmeyeceklerine göre, bu kuramların güdülenmede bireysel farklılıklara da yer verilmesi gereğini ortaya çıkardığı söylenebilir. (Baysal ve Tekarslan, 2004)

9.2. Süreç Teorileri

Süreç Teorileri'nin odak noktası; insanların hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleridir. Yani, "Bir davranışı gösteren insanın aynı davranışı yinelemesi ya da yinelememesi nasıl sağlanabilir?" sorusunun cevabı Süreç Teorileri'nin varmaya

çalıştıkları noktayı ifade eder. Süreç Teorileri'ne göre, ihtiyaçları insanı davranışa iten faktörlerden yalnızca bir tanesidir. Bu iç faktörlere ek olarak birçok dış faktör de insanı motive edici rol oynamaktadır.

Belli başlı Süreç Teorileri şunlardır:

- Vroom-Bekleyiş (Ümit) Teorisi,
- Lawler- Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi,
- Skinner- Davranış Şartlandırma Teorisi,
- Adams- Eşitlik Teorisi
- Locke- Amaç Teorisi.

9.2.1. Vroom - Bekleyiş (Ümit) Teorisi

Süreç teorileri içinde en fazla sözü edilen beklenti teorisidir. Bu teorinin çıkışı Vroom'la başlamış(1964) Lawler ve Porter ile de eklemeler yapılarak geliştirilmiştir. Vroom, motivasyon konusunda ferdi çeşitli hareket biçimleri karşısında karar verecek bir kişi olarak görmektedir. Bu modelin temelini oluşturan değişkinlerden biri beklenti (Expectancy), diğeri ise sonuç'tur(outcome). Daha önce görmüş olduğumuz gibi, sonuç veya hedef, güdülenme için son derece önemlidir; çünkü insanlar sonuçlara değer biçerler. Sonucun değeri, bu modelde değerlik değerlik (valence) terimiyle adlandırılır. Böylece değerlik kavramı, insanın belli bir sonucu tercih etme derecesini, yani sonuca ulaşmaya değer mi, değmez mi tercihini yaptığını gösteren bir anlama sahiptir. İnsanlar sonuçları farklı değerlendirir. Ancak, beklenti teorisine göre, önemli olan sonuçların gerçek değeri değil, kavramsal olarak taşıdığı değerdir. Bu yüzden Vroom, değer (valume) yerine değerlik (valance) terimini kullanmayı tercih etmiştir. Değerlik, ilerde ortaya çıkabilecek bir sonuç karşısında, kişinin ulaşabileceğini umduğu doyum seviyesini ifade eder; yani, *"yaptığım şey bu sonuca değer mi ?"* sorusuna verilen cevapla ilgili bir beklentidir. Değer ise kişinin belli bir sonuçtan doğrudan doğruya aldığı doyum seviyesiyle ilgilidir. İnsanın içinde bulunduğu zaman diliminde, iyi iş çıkarmak üzere güdülenmesi, yaptığı işin

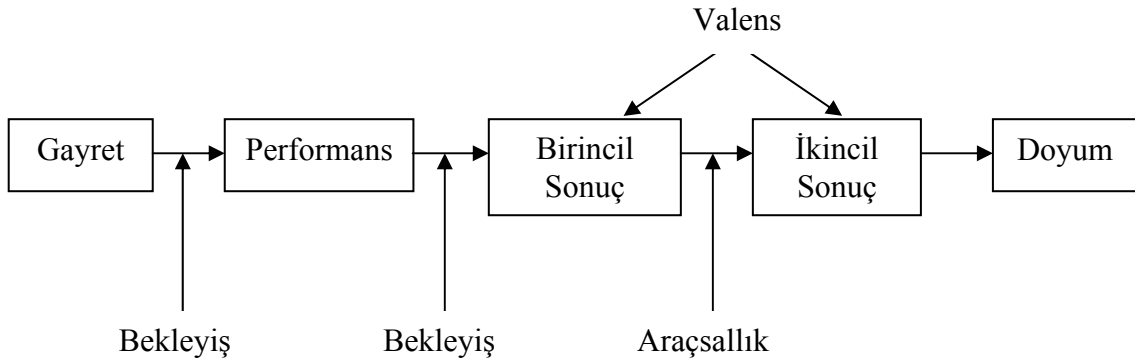
gelecekteki sonucuyla ilgili beklentisine bağlıdır. Bu yüzden güdülenmeyi etkileyen şey, sonucun gerçek değeri değil, değerliği'dir. Sözelimi, kişi için, terfi, değerli bir sonuç olabilir.... Ve terfi alabilmek için çok çalışabilir. Başarılı olup terfi ettiği zaman, bu sonucun umduğu kadar önemli olmadığını görebilir. Dolayısıyla, onun gayretini arttıran şey alında terfiin değerliği olmuştur, gerçek değeri değildir. (Tevrüz vd. 1999)

Bekleyiş Teorisi'nin matematiksel olarak ifade edilmesi de mümkündür.

Şöyle ki; valens “-1” ile “+1” arasında değer alan bir değişken olarak göstermek mümkündür. Kişilerin belirli bir ödüle verdikleri değer, bir bakıma ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini gösterir. Yüksek valens kişilerin daha çok gayret göstermelerine sebep olur. Bekleyişi “0” ile “+1” arasında değişen değer iel ifade etmek mümkündür. Eğer kişi belirli bir gayret ile ödül arasında ilişki görmezse bekleyişi “0” olur. İnsanın hem bekleyişi hem de valensi yüksek olursa motive edilmesi de kolaylaşacaktır. İfade edilenlerden sonuç olarak şu formüle ulaşabiliriz:

$$[Motivasyon = Valens \times Bekleyiş]$$

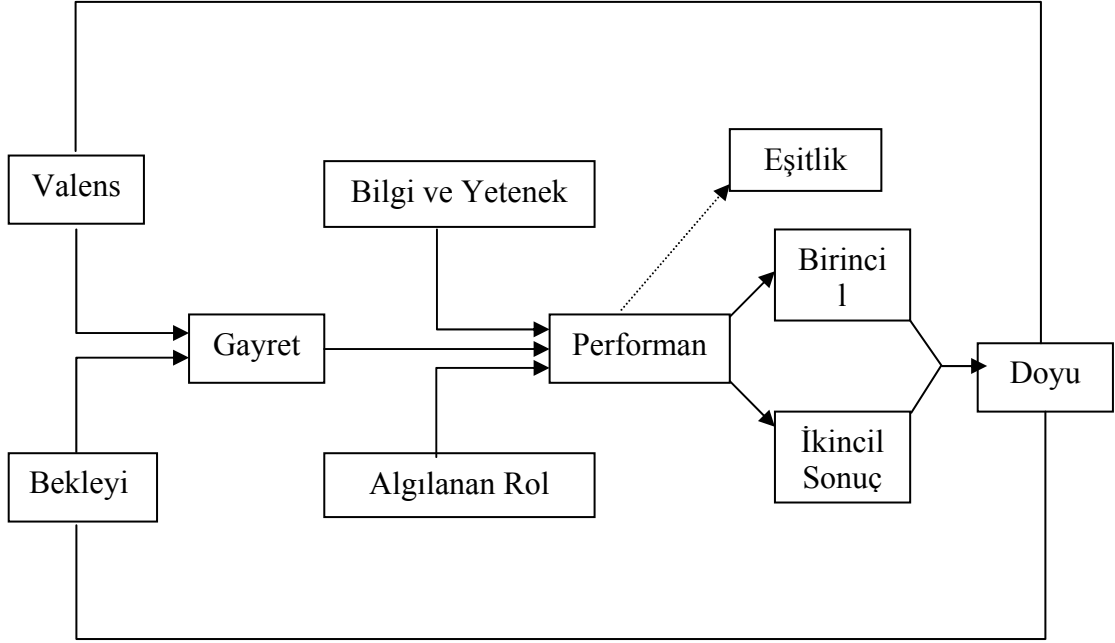
Eğer kişi belirli bir düzeyde bir gayretin belirli bir performans ile sonuçlanacağına inanıyorsa (bekleyiş)ve bu performansın de belirli bir birincil kademe sonuç – ödül ile karşılanacağına inanıyorsa (bekleyiş) ve aynı zamanda kişi bu belirli birinci kademe ödülü bazı ikinci derece sonuçlar için gerekli görüyorsa (araçsallık) ve kişi hem birinci hem de ikinci derece ödülleri arzu ediyorsa, bu kişi motive olacaktır. (Koçel, 2005)



Şekil 7: Bekleyiş (Ümit) Teorisi'ne Göre Motivasyon Süreci(Koçel, 2005)

9.2.2. Lawler- Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi:

Bu motivasyon modeli Vroom'un modelini esas almakta, fakat modele bazı noktalarda bu modele ilaveler yapmaktadır. Lawler – Porter modelini Şekil 9'daki gibi göstermek mümkündür.



Şekil 8: Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi'ne Göre Motivasyon Süreci (Koçel, 2005)

Bu modelin ilk bölümü Vroom modelinin aynıdır. yani kişinin motive olma derecesi valans ve bekleyiş tarafından etkilenmektedir. Ancak lawler ve Porter'a göre kişinin yüksek bir gayret göstermesi otomatik olarak yüksek bir performans ile sonuçlanamaz. araya iki yeni değişken girmektedir. Bunlardan birisi kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır. Eğer kişi gerekli bilgi ve yetenektan yoksunsa, ne kadar gayret sarfederse etsin performans göstermeyecektir(iş başaramayacaktır). Örneğin muhasebe bilgisinden yoksun bir kişi ne kadar gayret sarfederse etsin bir bilanço düzenleyemeyecektir.

Bu modeli bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen bir yönetici, Vroom modeli ile ilgili olarak söylediklerimize ek olarak aşağıdaki hususlara dikkat etmek zorundadır:

Personel, kendilerinden beklenen performansa göre eğitim ve yetiştirilmeye tabii tutulmalıdır.

Rol çatışmaları mümkün olduğu ölçüde azaltılmalıdır.

Personelin fiilen aldığı ödül tutarından çok, aynı düzeyde performans gösteren meslektaşlarının aldığı ödül düzeyine dikkat ettiği hatırlanmalıdır.

Kişilerin içsel ve dışsal ödül türlerine farklı önem verdikleri bilinmelidir.

Nihayet sürekli bir kontrol ile personelin performans, ödül ve aralarındaki ilişkiler konusundaki anlayışı izlenmeli ve elde edilen bulgulara göre modelin işleyişinde gerekli değişiklikler yapılmalıdır. (Koçel, 2005)

9.2.3. Skinner- Davranış Şartlandırma Teorisi:

Pavlov ve Skinner adlı düşünürler, hayvanlar üzerinde yapmış oldukları araştırma ve incelemelerde, belirli bir davranışın sonucunda eğer organizma haz duymuşsa bu davranışı tekrar edecek, acı duymuşsa bir daha bu davranışı göstermeyecektir. Diğer bir deyimle ödüllendirme veya cezalandırma bir faaliyet yapmaya bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak organizma, sonucundan memnun olduğu davranışı tekrar etmek isteyecektir. Böylece davranış tekrar edildikçe iyice öğrenilmiş ve pekiştirilmiş olacaktır.

O halde, bir davranışın sürdürülmesi veya bu davranıştan kaçınılması biçiminde birbirine zıt olan iki kutupla karşı karşıya bulunmaktayız. Buradan hareketle belirli olumlu davranışları göstermek ve onları pekiştirmek alışkanlık haline getirmek için yönetim psikolojisinde dört yöntemin varlığından söz edilmektedir. Bunlar olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırma.

– **Olumlu pekiştirme:** İstenen bir davranışı yapan bireyin bu davranışı tekrar etmesi için teşvik edilmesidir. Olumlu pekiştirme aracı olarak çoğu kez ödüller verilmektedir. Ödüllerin niteliği içsel veya dışsal olabilir. İçsel ödülü birey her ne kadar işi yapmaktan zevk alma, eser yaratmaktan mutluluk duyma, başarısından dolayı çevresinde prestij sahibi

olma gibi duygulardan elde etmekte ise de bireyin dışındaki yönetim onun başarısını kolaylaştırıcı örgütsel tedbirler ve kaynaklar da sağlanmaktadır. Ancak önemli olan bireyi bu tatmini kendi içinde duyarak işteki başarılı davranışını devam ettirecek tekrarlarla bulunmasıdır. Dışsal ödüllerde bireyin başarısına yönetimce maddi ve manevi değer biçilmesidir. Prim, zam, ikramiye, terfi gibi ödüller olumlu pekiştirici roller oynamaktadır.

– **Olumsuz pekiştirme:** Birey tarafından yapılmış veya denenmiş bir davranış ya da tutumu önlemek ve onu istenen davranışa yöneltmek için başvuru tedbirlerinden oluşur. Burada önemli olan bireyin ortaya koymuş olduğu davranışın yönetimce benimsenmeyen ve istenmeyen bir tutum olduğunun hissettirilmesi durumudur. Burada bireyi zorla durdurucu veya cezalandırıcı bir tutumdan söz edilemez. Zaten ceza verilse dahi, bunun yönetimin bireyden beklediği davranışları yaratıcı bir etkisi olmayacaktır. Olumsuz pekiştirmeye örnek olmak üzere hata yapan kimselere ceza vermek yerine isim belirtmeksizin hatalı malları teşhir etmek, ayrıca doğurduğu zararları açıklamak, hataların nereden kaynaklandığını ya da nedenlerini belirtmek yeterli olacaktır.

– **Son verme:** Bir davranışın tekrarlanmasını sağlayan yani olumlu pekiştirme ve ne de bir davranışın biçimini değiştirme ya da olumsuzdan olumluya yönlendirme yani olumsuzu pekiştirmedir. Bu, bir davranışı ortadan kaldırmaya çıkışını bütünüyle yoketme tedbirlerinden oluşur. Böylece, yapılmış olan ve fakat istenmeyen bir hareket bir daha tekrarlanmayacak ve pekişme süreci gerçekleşmeyecektir. Burada bir davranışı terk ettirme ve caydırıcılık söz konusu olmaktadır. Ancak, bunun için kesinlikle herhangi bir ceza uygulanmamaktadır. Sadece işgörenin eğer aynı hareketi veya davranışı tekrar edecek veya sürdürecektir olursa örgütten geleceğe ilişkin beklentilerinin gerçekleşemeyeceğini idrak etmesi söz konusu olmaktadır. İşgörenin geleceğe ilişkin beklentileri yüklü bir zam alması, terfi etmesi ve benzeri olanaklarla ilgilidir. Örneğin, işe geç kalan ve disiplinsiz hareket eden görevliler yıl sonu değerlemede önemli bir zamdan mahrum kalacaklarını bilirlerse derhal bu kötü alışkanlıklardan vazgeçmektedirler. Yöneticilerin ödüksüz bırakma tutumları gelecek zaman içinde işgöreni bir nevi cezalandırma tutumu da sayılabilir.

– **Cezalandırma:** Bu şartlandırma ve pekiştirme yöntemi istenmeyen bir davranışı ortadan kaldırmak için işgöreni cezalandırmaktır. Ceza verilen bir işgören istenmeyen davranışları tekrarlamayacak veya onlardan vazgeçecektir. Ancak cezanın yönetimce

istenen davranışları yaptırıcı gücü yoktur. Hatta ceza alan bir işgören bazen olumsuz davranışa son verse de olumlu davranışı ya göstermeyecek veya etkin bir şekilde ortaya koymak istemeyecektir. Bazen olumlu davranışları bilmedikleri için işgörenlerin eğitime ihtiyaçları oldukları ve bu yüzden de özellikle ağır cezaları hak etmediklerini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Şu halde cezanın güdüleyici bir unsur olmaktan çok yöneticilere karşı kızgınlık ve moral bozukluklarına neden olan bir tutum olduğu ifade edilmektedir

Şartlandırma kuramında iki hususu birbirinden ayırt etmek gereklidir. Olumlu ve olumsuz pekiştirme türleri ise istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yönelik tutumlardır. Pekiştirmenin gerçekleşmesi için ödül verici tutumlara ağırlık verilmelidir. Ödüllerin hareketin her yapılışında sürekli olarak dağılması öğrenmeyi süratlendirir. Ancak kişi ödülle alıştığında ödüllendirmenin herhangi bir nedenle yapılmadığını gördüğü zaman aldığı arzulan davranışı eski istekle yapmayacaktır. Bunun yerine zaman zaman örneğin, belirli periyotlarda yapılan ya da belirli üretim düzeyine eriştikçe tekrarlanan ödüllendirmelerde davranışı öğrenme ve onu pekiştirme yavaş ancak, daha güdüleyici olacaktır. Böylece işgörelere vaat edilen belirli miktardaki ödüller azar azar verilmek yerine toplu ve anlamlı biçimde verilmiş olmakta ve güdüleyici gücü de artmaktadır. (Eren, 2004)

9.2.4. Adams- Eşitlik Teorisi

Bu modele göre insanlar çabaları ve bu çabaları karşılığı elde ettikleri ödüller ile benzer iş durumlarında diğer kişilerin çaba- ödül durumlarını karşılaştırırlar. Adams tarafından geliştirilen modelde, insan güdülenmesinin temelinde, insanların işte kendilerine eşit davranılması isteği yatar.

Kuram dört temel kavrama dayanır. Bunlar;

Birey : Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan insan.

Karşılaştırma : Yapılan işlere karşılık verilen ödüller anlamında bireyin karşılaştırma yaptığı diğer bireyler veya gruplar.

Girdiler : İnsanın işine taşıdığı bireysel özellikler. Yaş, cinsiyet, mesai, tecrübe.

Çıktılar : Kişinin işten elde ettiği; ücret ve tanınma gibi ödülleri.

Bireyin örgüte getirdiği girdiler ile elde edilen sonuçlar arasındaki oran, benzer işlerdeki kişilerin oranına eşitse denkserlik var demektir. İki grup arasındaki oranlar karşılaştırılmasında biri diğerinden büyük ta da küçükse eşitlik bozulmuş demektir. (Can, 2005)

9.2.5. Locke- Amaç Teorisi

1968 yılında Edwın Locke tarafından geliştirilmiştir. Amaç kuramına göre, davranışın temel nedeninin bireylerin bilinçli amaç ve niyetleridir. Amaçlar insanın düşüncelerine rehber olur, davranışlarını yönlendirir. Birey duygu ve arzularını karşılamak için amaçlarına ulaşmak ister. Bir kişi bir şeyi yapmaya başladığında amacına ulaşmaya kadar çalışır. Örgüt açısından bakıldığında ise amaçlar örgüt tarafından koyulan ve örgütün gelecekte ulaşmayı arzu ettiği durumlardır.

Başarı bireyin yeteneği, amaçları kabulü, amaçların güçlük düzeyi ve amaçların yetenekle ilişkisinin bir fonksiyonudur. Amaç belirlemede katılanların eğitim veya otoritesi olanlar tarafından belirlenen amaçlar işgören tarafından daha çok kabul görmektedir. Amaçların kabul derecesi, amaçların ne ölçüde zor olduğuna bağlıdır. İşgörenler zor fakat ulaşılabilir ve kendileri tarafından benimsenmiş amaçlar için çaba göstermeyi tercih etmektedir. (Yüksel, 2000)

10. MOTİVASYONDA KULLANILAN ARAÇLAR

İnsan semboller üreten bir varlıktır. Semboller insanların anlam haritalarıdır. Semboller bir yandan belirlenmiş ortak anlamlar aracılığıyla insanlar arasındaki ilişkileri düzenlerken, bir yandan da yine insanlar arasındaki ilişkilerin bir sonucu olarak yeni anlam içerikleri kazanırlar. Bu doğrultuda insanın anlam üreten bir varlık olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmanın insan yaşamında önemli bir yer tutmasının doğal bir sonucu olarak insanın anlam dünyasının önemli bir bölümünün de çalışma hayatında girdiği ilişkilerin bir sonucu olarak doldurulduğunu söyleyebiliriz. Çalışma hayatı ile insanın anlam dünyası arasındaki ilişkinin doğru kurulabilmesi için perspektifimizin insan merkezli olması gerekir “İnsan yaşamak için çalışır” düşüncesinin yerine “insan çalışırken de yaşar” düşüncesinin konulması gerekir. Bu yaklaşım insanı üretim, verimlilik, ussallık gibi bir takım amaçlar için araç olarak görmeyip, insanı mekanikleştiren onu bir üretim aracına bir metaya indirgeyen her türlü yaklaşımın sorgulanmasını gerektirir. Son zamanlarda yönetim bilimi, işletme, çalışma psikolojisi, çalışma sosyolojisi gibi çalışma hayatıyla ilgili disiplinlerin akademik yazınında insanın önemsendiği, merkeze alındığı bir yaklaşım ağırlık kazanıyor gibi gözükmeyle birlikte bunun ne derece yeterli ve samimi olduğu konusu tartışmalıdır. Öyle görünüyor ki, teknolojideki, kitle iletişim araçlarındaki gelişimin devasa boyutlara ulaştığı günümüzde, mühendislik artık bir çeşit “duygu mühendisliği” (Motivasyon konusunda yapılan bütün bilimsel araştırma ve çalışmalar bu etiket ile nitelenebilir. Taylorizmin insanın fiziki olarak etkin kullanılması anlayışına karşın, Neo-Klasik -Beşeri İlişkiler Yaklaşımı- Yaklaşım bir adım daha ileri giderek insanı hem fiziki hem de duygusal (içsel) yönleriyle denetim altına almayı amaçlar) hüviyetine bürünmüş, insanın en mahrem alanlarına girmiş ve en saklı özelliklerini hesap edebilir hale gelmiştir.

(Araş. Gör. Derda Küçülalp, Anlamlandırılan Bir Varlık Olarak İnsan Kaynak: <http://www.ısguc.org/12.09.2006>,http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030262 12. 09. 2006)

Motivasyon konusu günümüzde şirketlerde öncelikli amaçlar arasında yer alması nedeniyle motivasyon sağlanmasında hangi araçların kullanılacağı da önemli bir konu haline gelmiştir, ancak tüm toplumlara, örgütlere ve hatta çalışanlara uygun tek bir model bulunmamaktadır. Çünkü motivasyon yani teşvik ya da özendirme araçları her zaman ve

her yerde aynı etkiyi göstermez. Ancak hemen hemen tüm organizasyonlarda ve olan her zaman geçerliliğini sürdüren bazı evrensel araçlar da mevcuttur. Çalışmada bunlar üzerinde durulacaktır.

Bireyleri etkileme iki temel yol vardır:

- Olumlu etkileme(ödüllendirme)
- Olumsuz etkileme(cezalandırma)

Olumlu etkileme ile çalışanlar, ödül ve kazanç ile harekete geçirilmektedirler. Olumlu etkilemede temel amaç; çalışanların istekli, verimli ve etkili çalışmasını sağlamaktır ve olumlu teşvik araçları çalışanlar üzerinde olumsuz teşvik araçlarına göre daha fazla doyum sağlamaktadır. Olumsuz etkilemede ise, çalışanları harekete geçirmek için; ceza ve korkutma yöntemine başvurulmaktadır. Ancak, davranışı azaltmak veya yok etmek amacıyla kullanılan cezalandırmanın, çalışanlarda bazı psikolojik ve duygusal reaksiyonlara neden olduğu görülmektedir. Cezalandırma yöntemi kullanan yöneticilerin örgüte bağlılık, ekip ruhu ve işbirliği gerçekleştirmesi zordur. Bu açıdan cezalandırma, doğru davranışın ne olduğunu göstermediği için, istenmeyen davranışı azaltma veya yok etmede etkili olsa da istenilen davranışın kazanılması ve alışkanlık haline getirilmesinde etkisiz bir yöntemdir. (Demirtaş, 2005)

İnsanı özel yaşamında ve iş yaşamında motive eden bir çok faktör vardır. Örgütlerde adil bir başarı değerlendirme sistemi, ödüller, amaç ve aktivitelere yüklenen değerler kişiyi motive eden faktörler arasındadır. Çalışanları motive eden faktörler, kişiden kişiye değişir. Kişilerin psikolojik yapıları, dolayısıyla onları motive edecek araçlar birbirinden farklıdır. Motivasyon araçlarını kullanırken, bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.

Psikologlar çalışan insanları altı ana psikolojik gruba ayırırlar:

- Emniyet arayan çalışan,
- Mükemmellik isteyen çalışan,

- Kendisine önem verilmesini isteyen çalışan,
- Sorumluluk seven çalışan,
- Prestij arayan çalışan,
- Herkes tarafından kabul edilmesini isteyen çalışan. (Genç, 2004)

Bireylerin çalışma yaşamındaki gereksinimleri, çevresel koşullarla birleşerek beklentiler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda ihtiyaçlar çevresel koşullarla şekillenmektedir. Çalışanlar işyerinde ihtiyaçlarını, isteklere dönüştürmelidir.

İşletme yöneticileri de buna uygun bir yöntem anlayışında olmalıdırlar. Yönetim işçileriyle birlikte, onların ihtiyaçlarını inceleyerek, ihtiyaçları olumlu sonuçlar verecek isteklere dönüştürerek, işyerinde çalışma motivasyonu yüksek tutup uyumlu çalışmayı gerçekleştirmelidir. Bu yöntem, iş yerinde iyi ilişkilerin kurulmasına ve çalışanların iş motivasyonunun sağlanmasına hizmet etmektedir. (Silah, 2005)

Motivasyon araçlarını bu açıdan Ekonomik araçlar, psiko-sosyal araçlar ve örgütsel-yönetimsel araçlar olarak ele alabiliriz

Öğretmenlerin beklenti ve gereksinimleri farklı olmasına rağmen okulda şu ortak niteliklerin güdülemede etkili olduğu araştırma bulgularınca saptanmıştır.

- İyi ve adil bir ücret
- İyi çalışma koşulları
- Yükselme ve gelişme olanağı
- Başarının takdir edilmesi
- İş garantisi
- Kişisel sorunların anlayışla karşılanması
- İşin ilginç ve anlamlı olması

- Örgütün sorunlarına katkıda bulunma olanağının olması

Öğretmenin ve güdülemesinin önemi tartışılmaz. Başarısı, güdülenmiş olması ile yakından ilgilidir. Bu durumda yöneticinin her şeyi en iyi yapan insan yerine, öğretmenlerin yaratıcı güçlerini harekete geçirmesini bilen insan olması gerekir.

(Ataklı,1996)

10.1. Ekonomik Araçlar:

10.1.1. Ücret

10.1.2. Primli Ücret

10.1.3. Katılım(Kara Katılma olarak Katılım)

10.1.4. Ekonomik Ödül

10.2. Psiko-sosyal Araçlar:

10.2.1. Bağımsız Çalışma

10.2.2. Katılım(Sosyal Katılma olarak Katılım)

10.2.3. Değer ve Statü Vermek

10.2.4. Gelişme ve Başarı

10.2.5. Öneri Sistemi

10.2.6. Psikolojik Güvence

10.2.7. Sosyal Uğraşlar

10.3. Örgütsel-Yönetmel Araçlar:

10.3.1. Amaç Birliği

10.3.2. Yetki ve Sorumluluk Devri

10.3.3. Çalışanların eğitimi, yükseltilmesi ve kariyer olanakları

10.3.4. Katılım(Karara Katılma olarak Katılım)

10.3.5. İletişim

10.3.6. İş Genişletme

10.3.7. İş Zenginleştirme

10.3.8. Yarı Otonom Çalışma Grupları Oluşturmak

10.3.8.1. Fizik koşullarının iyileştirilmesi

10.3.8.2. Müzik eşliğinde çalışma

(Silah, 2005)

10.1. Ekonomik Araçlar

10.1.1. Ücret

Ücretin kendi başına etkin bir motivasyon aracı olduğu genellikle kabul edilir. Ancak ücret artışına ne zaman başvurulacağıının belirlemek önemlidir. Ücret artışı ilk aşamada olumlu sonuçlar verebilir. Fakat bu düşüncenin zaman içinde geçerliğini bilmek daha önemlidir. Diğer yandan işgörenleri işe bağlama veya verimliliği sağlayacak bir motivasyon elde etme amaçlarına yönelik sürekli ücret artışlarına işgörenleri alıştırmak doğru değildir. Ancak yapılan araştırmalara göre ücret artışının etkisi belirli bir noktaya kadardır. Sürekli ücret

artışının bir politika olarak uygulandığı bir işyerinde, bu politikadan vazgeçilmesi durumunda tatminsizlik, moral bozukluğu, hatta içten içe bir düşmanlık tutumu içerisine girebilir. (Tikici, 2005)

İnsanları daha fazla çaba harcamaya özendiren şey, daha çok kişisel refahla, mutlulukla insan ilişkilerinin havasıyla ve yapılan işin türüyle ilgilidir. İyi bir atmosfer, ilginç bir iş ve kendini geliştirme umutları, nitelikli personelin ilgisini çeker. Ama bu sayılan faktörler olmadığı zaman, personel iş ilanlarına bakmaya başlar ve tabii ki daha yüksek maaş öneren işleri seçer. (Hagemann, 1995)

Bireysel başarıya verilen ödül, diğer kişilerce eşitlik ilkesine uygun görülmelidir. Bu koşullarda bireysel ödüllerin bazı durumlarda çok iyi işlemesine karşılık, büyük örgütlerde uygulanması oldukça zordur. (Can, 2005)

Ekonomik güvenlik kişisel çabalar yönünden oldukça önemlidir. Emeklilik, kaza, hastalık, hayat, işsizlik sigortaları gibi işçiye sürekli gelirini hayatı boyunca sağlayacak ekonomik korunma biçimleri günümüzde çok geliştirilmiştir. Burada sözü dilen güvenlik önlemlerinin bazıları, hükümet tarafından kanuni birer zorunluluk haline bile getirilmiştir. (Eren, 2004)

10.1.2. Primli Ücret

İşgörenlerin, almış oldukları sabit ücretin dışında daha çok ve verimli çalışmaya özendirmek amacıyla verilen ücrete *Primli Ücret* denir. Bazı işletmeler, işgörenleri verimli çalışmalarını veya ek çaba göstermelerini karşılığında prim verirler. Primlerin hesaplanmasında genelde zaman esaslı ve parça başına ücret vb. kriterler uygulanmaktadır. (Tikici, 2005)

Bu tür bir uygulama; işletmede bir öneri, yenilik getiren, bir buluş yapan, yaratıcı olan çalışana ekonomik değeri olan bir ödülün verilmesidir. Çalışanın ürettiği mal, hizmet (buluş, öneri olabilir) ile ödül arasında bir denge olmalı ve öneriyle verilecek ödül arasında geçen süre de uzun olmamalıdır. Süre uzun olduğu takdirde ödül amacına ulaşmaz. Kişinin

yaptıkları ile ödül arasında kurulan bağ zayıf olacak olursa, çalışan verilen ödülün verilış amacını unutabileceği gibi motive de olmayacaktır. (Silah, 2005)

Prim, performansa bağlı olarak ücret dışı yapılan ödemelerdir. Ödül ise, çalışanlara üstün gayretleri ve şirkete yaptıkları önemli katkılar nedeniyle sağlanan ekonomik yararlardır. (Genç, 2004)

10.1.3. Katılım(Kara Katılma Olarak Katılım)

Kara(kazanca) katılma, işletmenin elde ettiği kazancın ; (karın) belli bir miktarını çalışanlara dağıtması yöntemidir. Bu dağıtma işlemi çalışanların üretime yaptığı katkılar göz önüne alınarak yapılmaktadır. (Silah, 2005) Kara katılma sistemi uygulamaya geçtiğinde çalışan kadar örgüt için de yararlar sağlamaktadır. Karın arttırılmasını amaç edinen çalışan, üretim ve verimin artması için çaba harcamaktadır. Bu da çalışanın işe olan ilgisini ve bağlılığını yükseltmektedir ve taraflar arasında işbirliği ağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Kar paylaşımı genel olarak dört şekilde yapılabilmektedir (Demirtaş,, 2005)

Nakit Olarak Dağıtım: Elde edilen karın belirli bir yüzdesinin, yıl sonunda nakit olarak çalışanlara verilmesidir.

Ertelenmiş Dağıtım: Bu uygulamada, her yıl sonunda elde edilen karın belli bir bölümü biriktirilerek emeklilik veya ölüm durumunda çalışana veya vekiline ödenir.

Karma Dağıtım: Nakit olarak dağıtım ve ertelenmiş dağıtım birlikte uygulanır. Karın bir kısmı nakit olarak, bir bölümü de daha sonra ödenmek üzere saklanır.

Hisse Senedi Verilmesi: Türkiye’de henüz yasal alt yapı düzenlenmediği için uygulanmayan, yurt dışındaki şirketlerde uygulamasına sıkça rastlanılan hisse senedi ile şirket ortaklığıdır. Yıl sonunda elde edilen karın, dağıtılmasına karar verilen bölümü hisse senedi olarak ya da piyasa değerinin altında veya üzerindeki nominal değerlere göre

çalışanlara dağıtılır. Çalışanlara aidiyet duygusu kazandıran bu sistemde, şirketin belli oranlarında hisselerine sahip olmak ve kardan pay almak, çalışanı motive eder.

İşgörene; konferanslara, komite çalışmalarına katılması yanında, işin kendisi ile ilgili ve hatta yönetsel kararlara dahi katılması, onun işine daha bağlı bir duruma getireceği ve yüksek bir motivasyon düzeyine ulaştıracağı açıktır. (Kaynak, 1990)

10.1.4. İş Güvencesi

İşletmeler açısından iş güvenliği bir kaç değişik açıdan ele alınabilir

Çalışanların fiziksel kazalara karşı korunması

İşgörenlerin ruhsal tacize karşı korunması

İşgörenlerin sendikalaşması

İşgörenlerin gelişen işletmelerde uzun süreli çalışması

Ancak burada ekonomik araçlardan biri olarak iş güvencesinin motivasyon üzerindeki etkilerini ele aldığımız için bizim için asıl önemli olan İşgörenlerin işletmelerde uzun süreli çalışması ve firmaya bağlılıklarının geliştirilmesine katkı anlamında iş güvenliği sağlanması olacaktır.

Güvenlik işletmeler tarafından bize verilen, sağlık sigortası, terfi, iş sözleşmeleri gibi imkanlar ve kolaylıklar değildir, Bunlar elbette gerekli ve yararlı şeylerdir, ancak asıl güvenlik işyerinde aldığımız sorumluluklar, edindiğimiz yeni bilgiler, tanıdığımız ve etkilediğimiz insanlar ve takım arkadaşlarımız tarafından oluşturulur. İş güvenliğinin bu şekilde algılanması çalışanlar açısından olduğu kadar, işverenler açısından da önem taşımaktadır. Artık işyerine bağlı elemanlar bulmak zorlaşmakta, çalışanlar kendi güvencelerini işletme amaçlarından önde tutmaktadır. İş güvenliği tam olarak sağlanmamış insanları motive etmek de kolay olmamaktadır. Günümüzün önemli yönetim düşünürlerinden Charles Handy gelecekte az sayıda eleman çalıştıran firmaların ağ yapısını kullanarak iş üreteceğini ve herkesin kendi güvenliğinden sorumlu olması gerektiğini öngörmektedir.

(http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/organizasyon/motivasyon_isguven.htm,09.09.2006)

Çalışma yaşamında sosyal ve ekonomik güvence ile yargısal güvence kişilerin geleceği açısından çok önemlidir. Geleceğinden emin olmayan bir kişinin de sürekli örgütte kalması, yararlı olması ve çok çalışması mümkün değildir. (Genç, 2004)

Gelecekte iş dünyası çoğu hizmet sektöründen küçük organizasyonlar etrafında yoğunlaşacaktır. Bu nedenle iş statüsü bir ayrıcalık olacaktır. Çoğu işçilerin iş statüsü olmayacak ama organizasyonlar yayıldıkça daha fazla kişi kendisi için çalışacaktır. Bu şekilde çalışan kişiler maaş yerine ücret alacaklar ve böylece işletmeler gelecekte sosyal bir topluluk olmaktan çıkacak. Bu kişiler kendilerine acentalar bulacak ve acentalar çalışana iş bulmakla kalmayıp onlara koçlukta yapacaklar. Handy aşırı iş talebinin olduğu bir dünyada bağımsız sözleşmeyle çalışanların yeni ihtiyaçlarının olacağını, bunun da yeni kurumlar oluşturacağını söylemektedir. Gelecekte iş güvensizliği hayatın bir gerçeği olacak ve iş organizasyonlarının ahlaki topluluklar olmasının önemini azaltacaktır. Bu durum ailenin sosyolojideki yeriyle benzeşmektedir; Sosyologlar 1960 ve 70'li yıllarda ailenin bir kurum olarak inişe geçtiğini söylemişlerdi. Bunun yanlış bir gelişme olacağını biliyoruz. Ancak günümüzde biliyoruz ki bu öngörü gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda iş güvenliğinin inişte olduğunu söylememiz de yanlış ancak gerçekleşmesi yüksek olasılık içermektedir. Bir çok yorumcu bahsettiğimiz ahlak düzeninin krizde olduğunu bu nedenle şartları ve kurumsal destekleri iyileştirecek önlemleri almamız gerektiğini söylemektedir. Her geçen gün iş güvensizliği daha da yaygınlaşmaktadır. Zengin daha zenginleşmekte, fakir daha fakirleşmektedir. Suç oranı ve uyuşturucu kullanımı artmıştır. Yöneticiler endişe duymaktadır, çünkü sivil toplum çürümeye başlamıştır. (http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/organizasyon/motivasyon_isguven.htm, 09. 09. 2006)

10.2. Psiko-sosyal Araçlar

İşgörenleri verimli çalışmaya yönlendiren araçlar sadece ekonomik kaynaklı araçlar değildir. Çoğu işletmelerde önemsenmeyen ancak son zamanlarda etkinliğini fazlaca hissettirmeye başlayan psiko- sosyal araçlar da, çalışanları işe motive etmeyi işyerindeki faaliyetlerinde daha doyumlu olmalarını amaçlamaktadır. Bu nedenle işletme yöneticileri

kendi kurumunun yapısına, çalışanların sosyal, kültürel ve psikojik özelliklerine göre aşağıdaki araçları kullanmak zorundadır. (Tikici, 2005)

10.2.1. Bağımsız Çalışma

Çalışmada bağımsızlık kavramı işgörenlere sınırsız bir özgürlük verilmesi anlamına gelmez. Böyle bir uygulama varsa örgütsel yapının varlığından ve otoriteden söz edilemez. Çalışmada bağımsızlık isteği bireyin doğasından gelen bir duygudur. Endüstri devrimi öncesi ve bugün hala varlığını koruma savaşını veren küçük işletmelerde bağımsız çalışma duygusunu doyumak kolay olmasına karşılık günümüzün gelişen teknolojisi içinde bu duyguyu doyumak ne yazık ki kolay olmamaktadır. Bununla birlikte işgörenlerin ilgi ve yeteneklerini psiko-teknik aracılığı ile saptayıp hiç değilse o alanda ve belirli ölçüde çalışma özgürlüğü tanımakta yarar vardır. Böyle bir çalışma ortamında kişisel yetenekler, yaratıcı ve yapıcı güç ortaya kolaylıkla çıkarılabilir.

İşgörenler aşırı baskı altında çalışmayı sevmezler. Her konuda işlerine karışılmasından, emir verilmesinden ya da etkilenmekten kaçınırlar. Bu nedenle işletmelerde çalışan kişilerin pek verimli olmadıkları ve ilk fırsatta başka işletmeye geçmek istedikleri bilinir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.2.2. Katılım(Sosyal Katılma olarak Katılım)

Tüm işgörenler işletmeye girdikleri ilk günden başlayarak çeşitli sosyal gruplara girerler. Başlangıçta yapay görüntülü ilişkilerin daha sağlıklı, güvenli ilişkiler biçiminde dönüştüğü izlenir. İşlerin bir ya da birden çok gruba farklı amaçlarla da olsa katılması bir gereksinmedir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998) Bir kişinin örgütte iş arkadaşlarından, astlarından ve üstlerinden gördüğü itibar, kişi için önemli bir motivasyon aracıdır. (Genç, 2004)

Yöneticilerin birçoğu işgörenlerin ön planda ekonomik gereksinmelere yer verdiğini düşünerek sosyal katılımın yararına pek inanılmazlar. Oysa işgörenlerin çeşitli gruplara katılma gereksinmeleri sosyal olduğu kadar doğal bir olgudur. Bunun bilincine varan yönetici sosyal ilişkilerin engellenmesi değil, geliştirilmesi yönünde uğraş verir, çeşitli

fırsatlardan yararlanarak işgörenlerarası ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.2.3. Değer ve Statü Vermek

İşgören sadece belirli bir gruba katılmakla doyuma ulaşmaz. Yöneticiler ve grup üyeleri tarafından takdir edilme, beğenilme ihtiyacı da duyar. Kendini başkalarıyla karşılaştırarak işyerindeki yerini ve rolünü belirlemeye çalışır. Çalışanın bu değer ve rol algılaması, bireyin gerçek durumunu yansıtır veya yansıtmaz ancak bu algılama çalışanın motivasyonunu etkileyecektir. Bir çok çalışan kendinin değerli olduğunu yöneticiden duymak ya da hissetmek ister. (Tikici, 2005)

Çalışana “insan” olarak, örgütün kıymetli bir bireyi olarak önem ve değer vermesi, çalışan için en büyük ödüldür; çünkü insana önem ve değer vermek, insanı istenilen hedefe motive eder. (Genç, 2004)

10.2.4. Gelişme ve Başarı

İşgörenler çalıştıkları işyerinde yükselme olanakları da isterler. Çünkü insanlar işleri iyice öğrenip tecrübe kazandıkça iş sıradanlaşacak, buldukları mevkilerdeki yetkilerinin ve dolayısıyla sorumluluklarını yetersiz bulacaklardır. Bu nedenle, daha yüksek yetki ve sorumluluklarla çalışmayı arzu edeceklerdir. İlerleme yada yükselme yolları tıkanan yöneticilerin çalışma gayret ve şevkleri azalacaktır. Yükselme, işyerinde bir teşvik yani güdüleme aracıdır. (Eren, 2004)

Bir işyerini başarısı, elemanlarının teker teker başarılarına bağlıdır. Bireye, yeteneklerini geliştirme, yükselme ve başarı sağlama olanakları tanındıkça, işletmeye daha çok bağlanır ve işletme tarafından tek yönlü sömürüldüğü duygusuna kapılmaz. Bu arada kendisine olan güven duygusu işinde gösterdiği başarı oranında yüksektir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.2.5. Öneri Sistemi

Öneri sistemi, aynı zamanda işletmede demokratik yönetime geçişin en belirgin göstergelerinden biridir. İşletmede çalışan kesim düşünce ve önerilerini açıkça ve özgürce ortaya koyabiliyorsa ve bu öneriler ciddiye alınarak yararlı görülenler uygulamaya konulursa, o işletmede çalışanlar ile yönetenler arasında iyi bir diyalog başlamış demektir. Böylelikle birlikte yönetim anlayışına ilk adım atılmış olur. Bu yönde bir gelişmenin, bütünleşmeyi ve yönetimde etkinliği arttıracığı konusunda hiç kimsenin kuşkusu olmaması gerekir. Ancak işgören – yönetici arasında kurulan bu diyalog, önerinin kabul ya da geri çevrilmesiyle kesilmemeli tersine bu fırsatla doğan ilişkilerin sürekliliği için çaba harcanmalıdır.

10.2.6. Psikolojik Güvence

Örgütsel iklime bağlı bir kavramdır. Bu örgütsel iklim; su, doğası ve çevresi Psikolojik güvence konusunun ilgi alanına girer. Fiziksel anlamda güvenceden çok, duygusal anlamda güvenliği içerir. Maalesef yöneticilerin çoğu hala, tek başına korku ve tehdit kullanmakla motivasyonun sağlanamayacağını unutarak, sık sık tehditlere ve korkutmaya başvurmaktadır. Oysa kişiler gerek kendisinin gerekse ailesinin geleceğinin güvence altında olacağı bir ortamda çalışmalarını halinde, kendilerini rahat hissederek kendini, işe verebilecektir. (Tikici, 2005)

10.2.7. Sosyal Uğraşlar

Yönetici örgütte çalışanı motive etmek için, sosyal işleri ve sosyal etkinlikleri geliştirmeye çalışmalı; böylece örgütte kaynaşmayı ve dayanışmayı temin etmeli, bu sayede de çalışanı motive etmeli ve işgörenlerin boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla işletmeler sportif uğraşlar, geziler, kütüphane, özel günler ve eğlenceler gibi aktiviteler yaratmalıdır. (Genç, 2004)

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde hangi konuda olursa olsun, sosyal uğraşlar, işgörenleri işletmeye bağlayan, sevdiren ve özendiren geleneksel araçlar arasında

sayılabilir. Günümüzde birçok işletmelerin bu araçlardan geniş ölçüde yararlandıkları görülmektedir. (Sabuncuoğlu, ve Tüz, 1998)

10.2.8. Taktir Edilme

İnsanları takdir etme yöntemleri yalnızca parasal ödüllerle sınırlı değildir. Bir el sıkışma, bir sırt sıvazlama ya da bir üst yöneticiden kişisel bir teşekkür notu da bir çalışanın motivasyonunu uzunca bir süre yüksek tutmaya yetebilir. Çalışanlarına güvenen ve onlarla gurur duyan bir organizasyon olun. Bu konudaki kararlılığınızı değişik ortamlarda değişik şekillerde gösterin. Çalışanlarınızın kendilerini değerli hissettikleri bir kültür yaratın. (Prof. Dr. İsmet S. Barutcugil, Duyguların Yönetimi, <http://www.rcbadoor.com/20.09.2006>, http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030263, 20.09.2006)

Çalışanın başarılı çalışması sonucu, örgüt içinde yöneticileri tarafından yazılı veya sözlü olarak övülmesi, tebrik ve taktir edilmesi önemli bir motivasyon öğesidir. Bu taktirin yöneticilerden ve üstlerden olduğu kadar, akranlardan, astlardan, vatandaşlarından, iş sahiplerinden ve diğer kurum ve kuruluşlardan gelmesi kişiyi çok daha büyük ölçüde motive edecektir. (Genç, 2004)

10.3. Örgütsel-Yönetsel Araçlar

10.3.1. Amaç Birliği

İşletme yönetiminin en önemli işlevi, örgüt olarak işletme amaçları ile işgörenleri amaçları arasında bir denge sağlanmaktadır. Örgütlerin belirli amaçlara ulaşmak için birer araç oldukları gerçeği kabul edilirse, örgütsel başarıyı insanı kazanmakta aramak gerekir. Başka bir deyişle, işletmeler para kazanmak kadar insan kazanmak politikasını uyguladığı sürece uzun vadede başarılı olurlar. Bunu gerçekleştirmek için en etkili yol, işgören amaçlarını tanıyarak ona yaklaşmak ve bu arada işletme amaçlarını tanıyarak ona yaklaşmak ve bu arada işletme amaçlarını işgörene yaklaştırmak olduğu söylenebilir. Eğer işgören amaçları ile örgütsel amaçlar arasında bir bütünleşme sağlanabilirse, bundan her iki tarafta kazançlı çıkar. Burada, en önemli rol, yöneticilere düşmektedir. Ortak amaç, inancını

aşıl原因 ve ona ulaşmada ortak çaba harcanmasını hazırlayan yönetici hiç kuşku yok başarılı bir yöneticidir.

Amaç birliği örgütsel birliğe yol açar. Amaç birliği kendiliğinden oluşmaz, yaratılır. Bu birliğin yaratıcısı ise yöneticiler olmalıdır. Yönetici astlarına işyerinde dürüst ve verimli çalışmanın işletme çıkarlarına olduğu kadar kendi çıkarlarına da dönük olduğuna inandırabilirse, işgören örgüt amaçlarına katkıda bulunmakla kendi amaçlarına hizmet ettiği bilincine varabilir. Bu yönde işletme ve işgören kesiminin göstereceği iyi niyetli çabalar ortak bir çizelgede birleşmeyi kolaylaştırır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.3.2. Yetki ve Sorumluluk Devri

Birçok kişi, bağımsız çalışmak, serbest hareket etmek, inisiyatif sahibi olmak, sorumluluk almak ve kendi başına iş yapmak ister. Bu tip elemanlara sorumluluk, yönetimde inisiyatif vermek onların daha başarılı olmalarını sağlar. Ancak, bağımlı çalışmak isteyen ve sorumluluk almak istemeyen kişilere de inisiyatif vermek yararlı olmaz. Örgütlerde çalışanlar, özellikle alt ve orta kademe yöneticileri, daha çok yetki sahibi olmak isterler ve yetki sahibi olan astlar da, örgütte daha çok çalışıp daha başarılı olurlar. Bu nedenle yöneticiler, astlarına gerekli yetkileri devrederek, onları yetkilendirmeli ve güçlendirmeli; böylece, astlarını daha çok çalışmaya ve başarılı olmaya motive etmelidirler. (Genç, 2004)

İşletmeler merkezci ya da merkezci olmayan model içinde yönetilirler. Merkezci model, kapalı, tutucu ve otoriter bir yönetim anlayışını yansıtır. Bu modelde yetkiler üst karar merkezlerinde toplanır. Karar alma mekanizması yavaşlar. Az sayıda işgörenleri yönetir, ve sürekli denetim altında tutar. Burada yetki devrinden özellikle kaçınılırken, sorumluluk dengesizliği çıkar. Bu dengesizlik işgörenler üzerinde olumsuz etki uyandırır ve çalışma arzusunu azaltır. Çünkü, işgören yüklenilen sorumluluk kadar yetki de verilmesini haklı olarak ister. (Sabuncuoğlu ve Tüz ,1998)

10.3.3. Çalışanların Eğitimi, Yükseltilmesi ve Kariyer Olanakları

Mesleki Oryantasyon Eğitimi, işletmede işgörelere uygulanan ilk eğitim programıdır. Bu yönüyle; işgören ve dolayısıyla işletme verimliliğinin artırılmasında önemli bir rol

oyunmaktadır. Üretim tekniklerinde yaşanan hızlı değişim, işletmelerin daha fazla eğitime önem verme, daha fazla bilgiye ve daha fazla gelişmeye yatırım yapma ihtiyaçlarını ön plana çıkarmıştır. Çünkü Rekabette üstünlüğün sırrı olarak kabul edilen “insan kaynağı” kavramının altındaki gerçek, onun etkin ve verimli kullanılmasıdır. Mesleki Oryantasyon Eğitimi, bireye işletme tarafından değer verildiği izlenimi verdiği için, bireyin iş motivasyonunu dolayısıyla verimliliğini hızla arttırmaktadır. İşgören verimliliğinin artmasıyla birlikte, işletme verimliliğinin de artışı söz konusu olmaktadır.

(Aşkın K., İşletmelerde Mesleki Oryantasyon Eğitimi ve Verimlilik İlişkisi http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=412, 20. 09. 2006)

Çalışanın toplumda bir statüye sahip olma, saygı görme ve taktir edilme gereksinimi terfi, yeni bir unvan veya maaş artışı ile sağlanmaktadır. Parasal ödülleri beraberinde getirmesine rağmen terfi, paraya dayalı olmayan statüyle ilgili bir konudur. Kişilere yükselme olanaklarının tanınması onları motive eder. (Genç, 2004)

Kariyer yönetimi uygulamaları da, personel motivasyonunun artırılmasında çok önemli araçlardır. Diğer yandan firmanın motivasyon yönetimi uygulamaları da, çalışanların mesleki gelişimlerini teşvik eder. Örneğin birçok firmada çalışanlara sağlanan bazı sosyal kolaylıklar (şirket aracı, sağlık sigortası, cep telefonu vb.), ve türleri, pozisyonun düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Dolayısı ile, firmaların kariyer yönetimi uygulamalarını değerlendirmek için, motivasyon yönetimi politika ve uygulamaları hakkında da bir fikir sahibi olmak durumundasınız. (Kariyer Gelişimi, http://www.mcozden.com/bky_07.htm#7b7, 20. 09. 2006)

10.3.4. Katılım(Karara Katılma olarak Katılım)

Bir motivasyon aracı olarak işgörenlerin kararlara katılması isteniyorsa, bu aracı sadece işgörenlerin görüşlerini almak gibi göstermelik bir amaçla kullanmaktan kaçınmak gerekir. Bazı işletmelerde ise sadece belirli işgören temsilcilerinin görüş ve düşünceleri alındığı ya da bunların belirli ölçüde kararlara katıldıkları görülür. Oysa kararların sağlıklı olması kadar demokratik nitelik taşıması ve hepsinden önemlisi uygulamada işgörenler tarafından alınan kararların desteklenmesi gerekir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.3.5. İletişim

Çalışanlar arasında, organizasyonun tüm basamaklarında dürüst, açık ve etkili iletişim özendirilmelidir. Gerekiyorsa, bu konuda tutum, bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmelidir. Yöneticiler, iletişimin tüm araçlarını yere, zamana ve duruma göre en uygun olanlarını öne çıkararak etkili bir biçimde kullanmalıdırlar. Ancak, iletişimi yalnızca gelişmiş teknolojileri kullanarak yapılan bir enformasyon aktarımı olarak görmemek gerekir. Etkili iletişimde önemli olan araçların kullanımı değil, insan duygularının paylaşımıdır. Bugün pek çok kişi için iletişim peşpeşe gelen memolar, uzayan toplantılar ve olumsuz geribildirimlerle dolu bir alışkanlıktan başka bir anlam ifade etmemektedir. Kararlar alınmadan önce çalışanların katkısını istemek, kararları benimsemelerini kolaylaştırır. Dedikodu çarklarının daha hızlı dönmeye başladığını fark eder etmez toplantılar düzenleyin ve çalışanların sorularını sormalarına, kaygılarını dile getirmelerine izin verin. Çalışanlar kendilerine gerçeklerin anlatılmasını isterler. En üstten başlayan dürüstlük ve açıklık, işyerinde güven ortamı oluşturur.

(Prof. Dr. İsmet S. B., Duyguların Yönetimi, <http://www.rcbadoor.com/20.09.2006>, http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030263, 20.09.2006)

Yöneticinin, amaç, hedef, istek, beklenti, plan, program ve yönetim politikalarını çalışanlara açıklaması, sorunları çalışanlarla görüşmesi ve tartışarak çözmesi, kararları çalışana danışarak vermesi, yani “açık yönetim politikası” uygulaması, çalışanı daima etkili ve verimli çalışmaya, başarılı olmaya motive eder. (Genç, 2004)

Örgüt üyeleri arasında kurulacak haberleşme ağının sağlıklı oluşması, bireylerin kişiliğine bağlıdır. Haberleşme kanallarının açık olması, verilen mesajın sağlıklı yorumlanması örgütsel etkinliği arttıracaktır. Çalışanlar arasındaki haberleşme eksikliği ve düşmanlığın artışı, esas itibarıyla haberleşme zincirindeki bireyin kişiliği ile yakından ilgilidir. Benzer uyarıcılar karşısında bireylerin farklı tepkiler göstermesi kişilik faktörüyle ilgili olduğuna göre, benzer mesajlar karşısında da farklı tepkiler beklenebilir. İyi bir haberleşme mesajı gönderen bireyin, mesajı alan bireyle kişilik faktörlerinin örtüşmesine bağlıdır. Aksi halde yanlış anlaşılacak sözlü veya sözsüz mesajlar çatışmayı artıracak, örgütsel verimlilik azalacaktır.

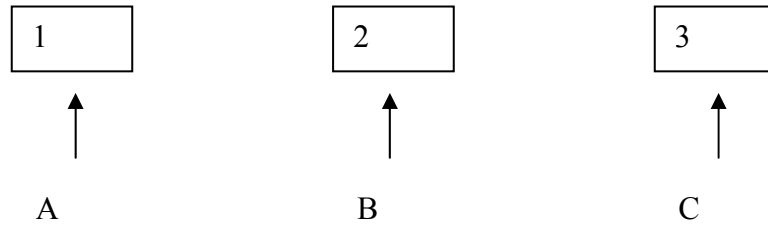
(Prof. Dr. Serpil, A , Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğin Önemi, [http://www. isguc. org/arc_view. php?ex=96&hit=ny](http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=96&hit=ny), 20. 09. 2006)

10.3.6. İş Genişletme

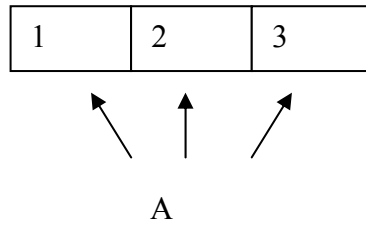
Uzmanlara göre işbölümü ve uzmanlaşma çalışanlarda gerilim-stres yaratmaktadır. Çok ufak, basit işler yapmak insanlara sıkıcı gelmekte ve onları monotonlaştırmaktadır. Bir insanın işin ufak bir parçasını yapmak yerine, üç, dört ufak işi birden yapması, çalışanın işine olan ilgisini ve motivasyonunun artmasına neden olmaktadır. (Silah, 2005)

İş genişletme aşırı işbölümünün neden olduğu stresi yenmek için bir işgöreni tek ve küçük bir iş yapmak yerine birbirine benzer işleri yapmasına olanak tanıyan yeni bir düzenlemeye gitmektir.

Şema üzerinde izlemek gerekirse:



Eski iş organizasyonu



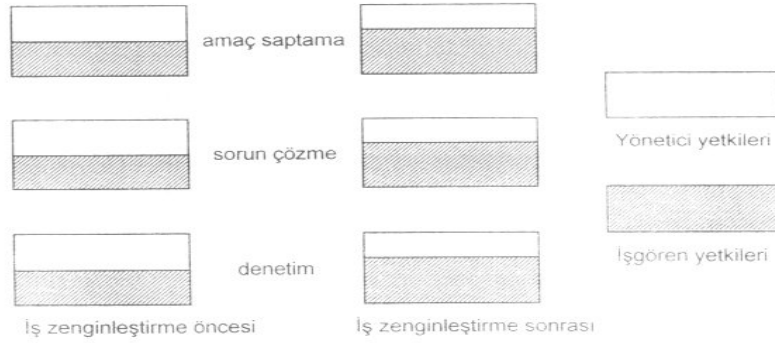
Yeni iş organizasyonu

Şekil 9: İş Genişletme

İşin genişletilmesi, işgörenin birden çok iş yapmasına yol açtığından sıkılma azalır, motivasyon artar. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.3.7. İş Zenginleştirme

İş zenginleştirmede birbirinden farklı nitelikteki işler, dikey düzeyde aynı kişi tarafından yapılır ve özellikle yeni yetki ve sorumluluklar yüklenir. Bu durumda işin akışı ve denetimi üzerinde kişiler daha çok söz sahibi olacak ve çalışma isteği artacaktır. İş zenginleştirme tekniği şema üzerinde aşağıdaki gibi izlenebilir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)



Şekil 10: İş Zenginleştirme

İş zenginleştirmeye somut bir örnek vermek gerekirse, ücretlendirme ve özlük işleri uzmanına, ücret araştırması yapma sorumluluğunu da veriyorsunuz. Böylece bu uzman araştırma, istatistiksel analiz ve raporlama konusundaki becerilerini de geliştirmiş oluyor. (Tabi bu uzmana bu konulardaki eğitim desteği verilmeli ve sorumluluk artışına paralel olarak ücretinde de ayarlama yapılması ihmal edilmemelidir. (Kariyer Gelişimi, http://www.mcozden.com/bky_07.htm#7b7,20.09.2006)

10.3.8. Yarı Otonom Çalışma Grupları Oluşturmak

Çalışma yaşamında grup çalışmasının (Takım çalışması) önemi büyüktür. Takım çalışmasına insanlar büyük ilgi duymaktadır. Yarı bağımsız toplu çalışma ekipleri çalışanları motive etmekte, onlar için bir motivasyon aracı olmaktadır. (Silah, 2005)

Çalışma gruplarında temel düşünce, organizasyonlardaki tüm sosyal ve teknik alt sistemlerdeki performansı arttırmak amacıyla bireysel olarak işgörenlerin ve iş gruplarının sorumluluk derecesinin belirlenip dağıtılmasıdır. Çalışma gruplarının karakteristik özelliği

grup üyelerinin günlük işlerini yürütmelerinde kendi kendilerine belirleyiciliklerini en üst düzeye çıkarmaktır. Çalışma gruplarını uygulayan işletmelerin temel amacı, verimlilik artışı, kalite geliştirme ve maliyetleri düşürmektir. (Aşıkoğlu, 1996)

Bu amaç işte bağımsız ve kişisel çalışma yerine gruba yarı bağımsızlık veren ve toplu çalışma düzeni getiren yarı-otonom grupları devreye sokarlar. İş bölümlere ayrılarak farklı işgörenlere iş yaptırmak yerine tüm üretim sürecinin bir çalışma grubu tarafından yapılması sağlanır. Böylece işgörenler daha yüksek moral ve işbirliği içinde verimli çalışırlar. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.3.8.1. Fizik Koşullarının İyileştirilmesi

İş yerinin fizik koşullarının (ışık, ısı, havalandırma, nem, temizlik, gürültü, ergonomi) belirli standartlarda ve sağlık koşullarına uygun olması gerekir. Çünkü bu koşulların insancıl ve sağlık koşullarına uygunluğu çalışma için bir motivasyon aracı olmaktadır. (Silah, 2005) İşgörenin en kısa zamanda uyarlanması isteniyorsa, çalışma yerinin ve onu etkileyen koşulların çok iyi seçilmesi gerekir. Çalışma koşullarının hangi yönde ve hangi biçimde iyileştirilmesi gerektiği işgören istekleri doğrultusunda gerçekleştirilirse, bu koşulların etkinliği daha da yükselecektir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

10.3.8.2. Müzik Eşliğinde Çalışma

İş yerinin belli bir tonda müziklendirilmesi ve estetik dizaynı orada çalışanları olumlu yönde motive etmektedir. Bazı araştırmalar, müzikli çalışma ortamlarının bireyi motive ederek, verimlilik artışına neden olduğunu göstermektedir. (Silah, 2005)

11. MOTİVASYON TEORİLERİ VE BAŞLICA KATKILARI

Yukarıdaki açıklamalarımızda motivasyon konusunda bugün için mevcut olan ve yöneticinin kullanabileceği başlıca araçları (teorileri modelleri) ana çizgileri itibariyle belirtmiş bulunuyoruz. Bu teorileri toplu bir şekilde ve motivasyon konusuna yaptıkları katkı itibariyle aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

Teori

Ağırlık Noktası

İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kişiler belirli bir sıralama gösteren ihtiyaçlara sahiptir ve onları tatmin edecek şekilde davranır.

Çift Faktör Teorisi

İhtiyaçlar temel motivasyon faktörüdür. Ancak bazı faktörler motive etmez fakat motivasyonun varlığı için gerekli değildir.

Başarma İhtiyacı Teorisi

Bir kişinin performansı büyük ölçüde sahip olduğu başarı gösterme ihtiyacı ile açıklanabilir.

ERG Teorisi

Kişiler kademe kademe ihtiyaçlarını tatmin etmek üzere çalışırlar.

Sonuçsal Şartlandırma Teorisi

Belirli ödül ve ceza uygulaması ile arzu edilen davranışlar kuvvetlendirilir, arzu edilmeyen davranışlar zayıflatılabilir.

Bekleyiş Teorisi

Kişiler işle ilgili ödüllere belirli bir değer biçer. Ayrıca sarfedecekleri gayret ile iş başarma ve ödülü elde etme arasındaki ilişkiler konusunda belirli bekleyişlere

Eşitlik Teorisi

sahiptir.

Kişiler kendi sarfettikleri gayret ve elde ettikleri sonuçları başkalarının ki ile karşılaştırır.

Amaç Teorisi

Sahip olunan amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile kişilerin gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişki vardır.

(Koçel, 2005)

12. EĞİTİM

12.1. Eğitimin Tanımı

İnsanlığın yaşamını eğitim yoluyla geliştirdiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir. (Alkan, 2001)

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Bu dönemin özelliği, toplumsal yaşamımızdaki genel değişikliklere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmasıdır. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırarak değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. (Mehmet Metin Arslan, Levent Eraslan, Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm>, 01. 12. 2006)

Eğitime getirilecek her değişiklik, yararı, zararı, ve olması gereken dikkate alınarak ele alınmalıdır ve bu alanı doğru tanıyan, deneyimli uzmanlarla iş birliği içinde olunmalıdır. Bu tutum her yıl değişen koşullar dikkate alınarak gözden geçirilmeli ve öğretmenler sık sık yenileyici kurslara çağrılmalıdır. (Prof. Dr. Nevide Gökaydın, Çağdaş Eğitime Bakış, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/gokaydin.htm>, 01. 12. 2006)

Başka bir ifade ile eğitim, kişiyi belli bir konuda bilgi ve bilim dalında yetiştirme ve geliştirme olarak tanımlanır. (Jale Çolakoğlu, Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/colakoglu.htm>, 01. 12. 2006)

12.2. Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar

12.2.1. Millî Eğitimin Genel Amaçları

Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri;

1. Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yaptırmaktır.

12.2.2. Milli Eğitimnin Özel Amaçları

Türk eğitim ve öğretim sistemi genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

12.2.3. Millî Eğitimnin Temel İlkeleri

1. Genellik ve Eşitlik
2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları
3. Yöneltilme
4. Eğitim Hakkı
5. Fırsat ve İmkân Eşitliği
6. Süreklilik
7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Millîyetçiliği
8. Demokrasi Eğitimi
9. Lâiklik
10. Bilimsellik
11. Plânlılık
12. Karma Eğitim
13. Okul ile Ailenin İş Birliği

14. Her Yerde Eğitim

Eğitim ve öğretim faaliyetleri bu temel ilkeler çerçevesinde şekillendirilmelidir. (<http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum1s1.htm>)

12.3. Fen Bilimleri Öğretimine Genel Bakış

Doğal çevreyi incelemeye yönelik bir süreç ve bu süreç sonunda oluşan organize bilgilerden kurulu bir bütün olan Fen Bilimlerinin gelişmesi için, bilimsel kuşku olarak adlandırılabilir bir sorunun oluşması ve bu sorunun çözümünde de bilimsel yöntemin izlenmesi gerekir. (Gücüm ve Kaptan, 1992)

Fen günlük hayatın bir parçası olduğundan, hangi yaşta olursa olsun, bütün insanlar içinde yaşadıkları dünyanın temel fen prensiplerini öğrenmek isterler. Çocukların en meraklı ve en araştırmacı olduğu 6-14 yaşları arasındaki dönemde en çok soru sordukları konular fen konularıdır. Çocukların fen problemlerini çözme yetenekleri geliştikçe ve yaratıcılıkları arttıkça çevreleri ile iletişim kurmaları, hayat problemlerini çözmeleri daha kolaylaşacaktır. Böylece kendi öğrenmeleri üzerinde de kontrol kurabileceklerdir. (Gürdal, 1992)

Fen bilimlerinde; Öğrencilere akılcı düşünme yollarını öğretmek, öğrencileri motive etmek ve öğrenmeğe teşvik etmek, gelişme gösteren öğrencileri yönlendirmek, standartlara ulaşmak, öğrencileri sınıflandırmak gibi sebeplerle değerlendirme yaparız. (Doç. Dr. Selma Şimşek, Fen Bilimlerinde Değerlendirmenin Önemi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/7.htm>, 01. 12. 2006)

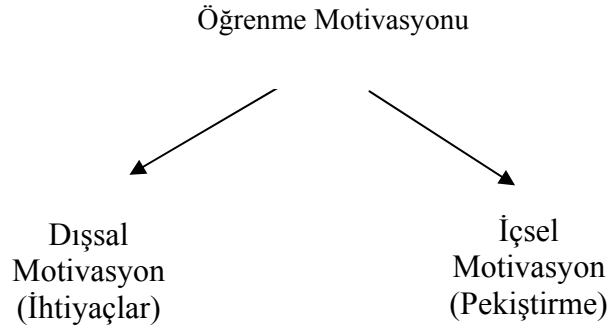
Fen eğitimi – öğretimi ile ilgili şu dört noktaya dikkat edilmelidir.

- Dünyanın neresinde olursa olsun, bilim ve fen alanındaki gelişmeler yakından izlenmelidir.
- Bireyler fen alanında çağın gereklerine göre eğitilmelidir.

- Hangi alanda olursa olsun eğitimin, bilimsel verilere dayalı olarak bilim ve fennin öncülüğünde yapılması gerekir.
- Fen alanında verilecek eğitimin amacı her alanda başarılı, yararlı, etkili ve düşünce sahibi kimseler yetiştirilmelidir. (Macaroğlu, 1995)

12.4. Eğitimde Motivasyon

Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü denilmektedir. Gdüler genel olarak, içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi buna örnek gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir.



Güdü organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir, kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler.. Bu konuda çok çeşitli kuramlar mevcuttur. Bunlardan başlıcaları davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve sosyal öğrenme yaklaşımıdır. (Selçuk, 2005)

12.4.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, Rusya'da İvan Pavlov'un ABD'de Edward Thorndike'in çalışmaları ile başlamıştır. Pavlov klasik şartlanmayı ortaya koymuştur. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder. ([http://www. psikolojisayfam. com/yaklasimler/davranışçı-ogrenme-yaklasimi. html](http://www.psikolojisayfam.com/yaklasimler/davranisçi-ogrenme-yaklasimi.html)) 14. 10. 2006

Sınıfta sorulan sorulara doğru cevap veren öğrenciler pekiştirildiğinde daha sonraki sorulara cevap vermeye güdülenir. Öğrencinin yaşına göre uygun pekiştireçler verilirse öğrenciler öğrenmeye karşı istek duyarlar. Böyle bir yaklaşım kolaylıkla anlaşılacağı gibi dışsal güdülenmeye dayalıdır. Öğrenci ödüle ulaşmak için kendi amaçlarını bir kenara bir kenara bırakıp ödül getiren amaçlara yönelebilir. Sonuçta, davranışlar ödül almak için yapılır hale gelir. Oysa öğrencinin içsel olarak kendisini pekiştirmesi ve kendi başına karar vererek uygun amaçlara yönelmesi daha uygun olacaktır. Diğer yandan, pekiştireçlerin etkili kullanılmaması güdülenmeyi zora sokacaktır. Örneğin, herkesin kolaylıkla ulaşabileceği pekiştireçleri sınıfa sunmak çok etkili olmayacaktır. Ya da tembel öğrencilere yüksek not aldıklarında ödül vaat etmek ulaşma ihtimalleri zayıf olduğu için fazla önemsenmeyecektir. (Selçuk, 2005)

12.4.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilgiyi işleme kuramı anlamalı sözel öğrenmede içsel, bilişsel süreçleri anlamaya ve tanımlamaya odaklanmıştır. Bu kuram iki temel öge üzerinde durur. Bunları duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli belleği içeren yapılar ve kodlama, tekrarlama, geri getirme gibi bilişsel süreçlerdir. Eğitimde bilişsel öğrenme kuramlarının etkin kullanımı, son yıllarda düzenli olarak artmaktadır. Bilişsel öğrenme araştırmaları öncelikle, anlamlı sözel öğrenmede içsel bilişsel süreçleri anlamaya ve tanımlamaya çalışır. ([http://www. Psikoloji sayfam. com/yaklasimler/bilissel-ogrenme-yaklasimi. html](http://www.Psikoloji sayfam.com/yaklasimler/bilissel-ogrenme-yaklasimi.html))14. 10. 2006

12.4.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşım, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini içerir ve yeni boyutlar ekler. Sosyal öğrenme kuramına göre, sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmeliyiz. Çevresel değişkenler ve bilişsel özelliklerle kadar, öz-yeterlilik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Davranışlar çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar.

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır.

- Bireyin amacına ulaşma beklentileri,
- Amacın birey için değeri,
- Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir. (Selçuk, 2005)

Ayrıca Çiftçi, Erfidan, Çiftçi'nin (2006) yaptığı çalışmada “Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımının” öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve başarı oranının yükselmesini sağladığını tespit etmiştir.

13. GÜDÜLENME KONUSUNDA EĞİTİMCİLERE ÖNERİLER

Yazar (Aydın, 2005) kitabında eğitimcilerle birtakım sunmuştur. Bu öneriler şöyledir;

1. İnsanın gereksinimleri, onun davranışlarına yön verir. GÜdülenme organizmanın belli gereksinimlerini karşılamak amacıyla eyleme geçmesi olarak kavramlaştırıldığından, öğrencinin öğrenme hedefleri konusunda bilgilendirilmesinin ne denli önemli bir etken olduğu anlaşılır. Bu amaçla;

a- Öğrenme sürecinde öğrenciler ve eğitimciler karşılıklı olarak birbirlerinden ne belediklerini açık ve anlaşılır bir dille aktarmak için izlenecek yöntem ve teknikler ile uygulama ve değerlendirme gibi tüm program boyutlarının empatik bir iletişim örüntüsü içinde gerçekleşmesine özen gösterilmelidir.

2. İnsanlar neyi görmek isterlerse, onu görürler. Buna göre öğrenciler neyi öğrenmek isterlerse onu öğrenirler. Dolayısıyla seçici veya önyargısal yaklaşım insan davranışlarına yön veren karakteristik bir özelliktir. Bu amaçla;

a- Algı ve dikkat süreçlerinin güdülenme ile yakından ilişkili olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

b- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini duyumsama ve yansıtma yeterliliklerinin farklı olacağı, bu nedenle farklı şekillerde güdülenebilecekleri bilinmelidir.

c- Öğrenciler öğrenme yaşantılarına, öğretmenlere ve öğrenme sürecini etkileyen bir çok değişkene önyargılarla yaklaşabilir. Bu durum zaman zaman öğrenme başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları, nesnel ölçütlerle değerlendirilmeli ve olumsuz önyargıları konusunda düzenli ve sağılıcı dönütler verilmelidir. Böylece üretken ve etkin bir öğrenme iklimi sağlanabilir.

3. Öğrenme sürecinde bireyin en önemli güdülenme kaynaklarından biri, kendilik bilinci ve değeridir. Kendilik bilinci ve değeri, sosyal bağlam içinde ortaya çıkar. Öğrenme ortamında birey kendini başkaları ile kıyaslayarak geliştirir ve tanır. Böylece birey diğer

insanların sevgi ve beğenilerini kazanarak sosyal saygınlık ve başarılı olma gereksinimi ile güdülenir. Bu amaçla;

a- Öğrencilerin olumlu bir kendilik bilinci ve değeri geliştirmeleri için kapasiteleri ölçüsünde başarılı olma hazzı yaşamalarına olanak verilmelidir.

b- Öğrenme yaşantılarının başarısızlıklar değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değişen başarı düzeyleri değerlendirilmelidir. Bu nedenle katı ve kategorik anlayışlarla geliştirilen ölçme araçlarının, mutla ve değişmez doğruları yansıtmayabileceği kabul edilmelidir.

4. Öğrencinin kendilik bilinci ve değeri kazanması, farkındalık duygusunun gelişimine bağlıdır. Bu durum modern psikolojide, farkındalığın farkındalığı olarak adlandırılmaktadır. Söz konusu kavram bireyin öznel yaşantıları yoluyla kendini ifade etme, seçme ve olumlu hedeflere yöneltmesinin anlatımıdır. Bu bağlamda farkındalık sağlıklı bireyselleşmenin ön koşuludur. Bu amaçla;

a- Öğrencilerin bireysellikleri ve bu çerçevede özerklik ve bağımsızlık arayışları desteklenmelidir.

b- Öğrenme yaşantıları mevcut koşullar içinde olabildiğince bireyselleştirerek, öğrencilerin kapasiteleri oranında gelişmelerine olanak sağlar.

c- Öğrencilerin öğrenme sürecinde olumlu bir farkındalık bilinci geliştirmeleri için uygun psikolojik bağlamlar tasarlanmalı ve bu süreçte bireysel olarak kendi deneyimleri yoluyla haz ve doyum bulmaları amaçlanmalıdır.

5. İnsan davranışlarını genel olarak, acıdan kaçma ve hazzı yönelme ilkesi çerçevesinde yönlendirir. Bu yönelimde belirleyici değişken genel uyarılmışlık halidir. Bu amaçla;

a- Öğrencilerin dikkatleri öncelik ve gerçek gereksinimler üzerinde odaklanmalıdır.

b- Genel uyarılmışlık halinin sosyo-psikolojik değişkenlerinin farklı duygu durumlarına göre değişeceği göz önüne alınarak, ortama uygun güdülenme yöntemleri geliştirilmelidir. Buna göre başarısızlık endişesi, korku, kaygı ve heyecan gibi faktörlerin genel uyarılmışlık düzeyini olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Şu halde öğrenme ortamının, uygun sayı ve nitelikte olumlu uyanlarla ve pekiştiricilerle zenginleştirilmesi, genel uyarılma düzeyini ve dolayısıyla öğrenme başarısını arttıracaktır.

6. Kişi kendisi için önemli olarak algıladığı öğrenme yaşantıları üzerinde odaklanma eğilimindedir. Buna göre doyurulmuş beklenti ve gereksinimler, güdülenmeyi olumsuz yönde etkiler. Ayrıca eksikliği duyulan bir gereksinim tek başına yeterli bir güdülenme sağlamaz. Şu halde dikkat, organizma tarafından eksikliği duyulan ve doyurulması istenen gereksinimler üzerinde yoğunlaşır. Bu amaçla;

a- Eğitimciler dikkat, gereksinim ve güdülenme kavramlarının karşılıklı etkileşiminin bilincinde olmalıdır. Bu bağlamda öğrenme sürecinin her aşamasında gerçekçi ve ulaşılabilir amaçlar belirlenmesi gereklidir. Gerçekçi ve ulaşılabilir amaçların belirlenmesi, hem öğrencilerin önyasanti deneyimlerine hem de gereksinimlerine uygun seçimleri tanımlamaktadır.

b- Gereksinimlerin karşılanmasında hiyerarşik bir amaçlar dizilişi oluşturmak, öğrenme yaşantılarını eşgüdülemlmek ve bütünleştirmek açısından da yararlıdır. Böylece hem öğrenme yaşantıları amaçlara ulaşma yönünden değerlendirilebilir hem de davranışlar istedik hedefler doğrultusunda yönlendirilebilir.

7. Son dönemde modern psikolojide güdülenmeyi etkileyen faktörlerin ağırlıklı olarak sosyo-psikolojik değişkenlerle ilgili olduğu yönündeki görüşler önem kazanmaktadır. İnsanın olumlu ve üretken bir doğaya sahip olduğu şeklinde özetlenebilecek bu görüşler, eğitime çoğulculuk, katılımcılık ve insanın hakları gibi demokratik değerlerin daha çok yansıtılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda insanın beklenti ve gereksinimleri üzerinde merkezlenen, çağdaş eğitim sisteminin, insancıl bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması tartışılmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde, öğretim yaşantılarının içerik, yöntem ve amaçlarının, insanın temel gereksinimleri merkezinde yeniden

kavramlaştırılması ve böylece toplumsal beklentilerle eğitimin işlevlerinin karşılıklı olarak dengelenmesi, bulunmaktadır. Bu amaçla;

a- Öğretim yaşantıları değişen toplumsal ve bireysel beklentilerin dinamik karakterine uygun bir yaklaşımla desenlenmelidir. Bu bağlamda bireyin öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılması ve kişisel amaçlarını olanaklar ölçüsünde özgür iradesiyle belirlenmesi, temel bir insan hakkı olarak algılanmalıdır.

b- Öğretim yaşantıları, yalnızca müfredat programları ile sınırlandırılmayacak nitelikte geniş bir kapsam ve içeriğe sahiptir. Dolayısıyla eğitimin program dışı sanatsal, kültürel, bilimsel ve sportif etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

c- Kavram, içerik ve yöntem açısından yeni boyutlar kazanan eğitimde, öğretmenin geleneksel rolleri de radikal değişime uğramıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin program, eğitim yönetimi, psikolojik danışma ve rehberlik gibi uzmanlık hizmetlerinden yararlanması ve bu amaçla kolektif bir yönetsel anlayışı benimsemesi gerekmektedir.

14. ARAŞTIRMA:

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDEN DUYDUKLARI MOTİVASYON DÜZELERİNİN BELİRLENMESİ

14.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma ile ilköğretim okulu öğrencilerinin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu ana amaç kapsamında ilköğretim okulu öğrencilerinin;

- a. Fen bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmeleri,
- b. Fen bilgisi dersinin işleme şekline ilişkin değerlendirmeleri
- c. Fen bilgisi dersine verdikleri önem,
- d. Fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu,
- e. Fen bilgisi dersinin önemine ilişkin değerlendirmelerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu,
- f. Fen bilgisi dersinden duyulan motivasyon düzeyini etkileyen faktörler ve bunların önem dereceleri,
- g. Fen bilgisi dersine verilen önem ile dersten duyulan motivasyon ilişkisi incelenmiştir.

14.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma ile elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların;

- a. Fen bilgisi dersinin kapsamı, içeriği ve işleme şekline ilişkin fen bilgisi öğretmenleri ve konu hakkında karar verici konumundaki kişilere bütüncül, sistematik ve tarafsız bilgiler sağlayacağı,

b. Bundan sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bir temel teşkil edeceği değerlendirilmektedir.

14.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

a. Bu çalışmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen olguyu yansıttığı varsayılmıştır.

b. Bu çalışmada kullanılan görüşme planının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

c. Bu çalışmaya katılan öğrenciler, anket sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.

14.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları aşağıda verilen sayıtlılar çerçevesinde yorumlanmıştır.

a. Bu çalışma 3 ilköğretim okulundan toplam 160 öğrenci ile sınırlıdır.

b. Araştırmada ele alınan yargısal değişkenler, görüşme sorularının güvenilirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.

c. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların tamamen deneyselliğe bağlı olmasından kaynaklanan sınırlılık, bu çalışma için de geçerlidir.

14.5. Evren ve Örneklem

Türkiye'deki ilköğretim okulu öğrencileri çalışmamızın evrenini oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ülkemizde ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı 10.477.000'dir.

Söz konusu evren büyüklüğünün belirlenmesinde $n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 pq$ formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 10 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 96$ olarak hesaplanmıştır.

Bununla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçların güvenilirliği arttırmak amacıyla anket 3 farklı ilköğretim okulundan tesadüfi olarak belirlenen 160 öğrenciye uygulanmıştır.

14.6. Veriler ve Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak, yine araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme planı çerçevesinde soru formalarının öğrencilere toplu olarak dağıtılması suretiyle toplanmıştır.

Görüşmelerde farklı ölçeklere sahip sorular kullanılarak öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarında etkili olan faktörler ve bunların dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

14.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 13 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu çerçevede; öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin görüşlerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu t-testi ve varyans analizi, fen bilgisi dersinin başarısını etkileyen faktörlerin önem dereceleri Friedman Testi, fen bilgisi dersinin işlenme şekline ilişki görüşleri Tek Örneklem Ki-Kare Testi, motivasyon düzeyi ile derse verilen önem arasındaki ilişki korelasyon analizi kullanılarak test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular $p < 0, 01$ ve $p < 0, 05$ anlamlılık düzeylerinde çift yönlü olarak sınanmıştır.

15. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle örneklem grubunun demografik özellikleri tanımlayıcı istatistikler yardımıyla sunulmuş ve özetlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin dersin işleme şekline ilişkin görüşleri incelenerek, görüşler arasındaki farklılıkların anlamlılık düzeyi sorgulanmıştır. Üçüncü alt başlıkta fen bilgisi dersinden duyulan motivasyon düzeyini etkileyen faktörler ve bunların önem dereceleri incelenmiştir. Dördüncü ve beşinci alt başlıklarda ise sırasıyla fen bilgisi dersinden duyulan genel motivasyon düzeyi ve bu dersin öğrenciler için önem derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyi ve derse verdikleri önemin demografik özelliklere göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Son olarak fen bilgisi dersine verilen önem ile bu dersten duyulan motivasyon düzeyi arasındaki ilişki sorgulanmıştır.

15.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Örneklem grubu katılımcıların okul, sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, babanın eğitim düzeyi ve annenin eğitim düzeyi değişkenleri baz alınarak incelenmiştir.

15.1.1. Okul Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri okullara göre dağılımları Çizelge 1’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 63’ü Kaytazdere Tetas Tekstil İ. Ö. O., % 19’u Subaşı İ. Ö. O., % 19’u Çavuşçiftliği İ. Ö. O eğitim öğretim görmektedir.

Çizelge 1- Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı

Okul	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Kaytazdere Tetas Tekstil İ. Ö. O.	100	62, 5	62, 5
Subaşı İ. Ö. O.	30	18, 8	81, 3
Çavuşçiftliği İ. Ö. O	30	18, 8	100
TOPLAM	160	100	

15.1.2. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları Çizelge 2’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 13’ü 4 ncü Sınıf, % 13’ü 5 nci Sınıf, % 26’sı 6 ncı Sınıf, % 29’u 7 nci Sınıf, % 20’si 8 nci sınıftadır.

Çizelge 2- Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı

Sınıf	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
4 ncü Sınıf	20	12, 5	12, 5
5 nci Sınıf	20	12, 5	12, 5
6 ncı Sınıf	42	26, 3	26, 3
7 nci Sınıf	46	28, 8	28, 8
8 nci Sınıf	32	20, 0	20, 0
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

15.1.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Çizelge 3’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 59’u kız, % 41’i erkektir.

Çizelge 3- Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Kız	94	58, 8	58, 8
Erkek	66	41, 3	41, 3
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

15.1.4. Çalışma Ortamı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerindeki çalışma ortamlarının temel belirleyicisi olan çalışma odasına sahip olma durumlarına göre dağılımları Çizelge 4’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 61’nin kendine özel bir çalışma odası varken, % 39’unun çalışma odası bulunmamaktadır.

Çizelge 4- Öğrencilerin Çalışma Odası Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı

Çalışma Odası	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Var	97	60, 6	60, 6
Yok	63	39, 4	39, 4
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

15.1.5. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımları Çizelge 5’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 34’ünün babası ilkökul, % 31’inin babası ortaokul, % 24’ünün babası lise, % 11’inin babası üniversite mezunudur.

Çizelge 5- Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
İlkokul	54	33, 8	33, 8
Ortaokul	49	30, 6	30, 6
Lise	39	24, 4	24, 4
Üniversite	18	11, 3	11, 3
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

15.1.6. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımları Çizelge 6’da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 61’inin annesi ilkökul, % 17’sinin annesi ortaokul, % 19’unun annesi lise, % 3’ünün babası üniversite mezunudur.

Çizelge 6- Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
İlkokul	98	61, 3	61, 3
Ortaokul	27	16, 9	16, 9
Lise	30	18, 8	18, 8
Üniversite	5	3, 1	3, 1
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

15.2. Fen Bilgisi Dersinin İşlenme Şekline İlişkin Bulgular

Fen bilgisi dersinin işlenme şekline ilişkin bulgular, dersin ayrıntısına ilişkin bulgular, ders saatine ilişkin bulgular, grup çalışmasına ilişkin bulgular, proje ödevi miktarına ilişkin bulgular ve test sayısına ilişkin bulgular başlıkları altında incelenmiştir.

15.2.1. Fen Bilgisi Dersinin Ayrıntısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilgisi dersinin ayrıntısına ilişkin görüşleri Çizelge 7’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 50’si dersin mevcut işleme şeklini uygun ve yeterli görürken, % 47’si dersin daha ayrıntılı, % 3’ü ise daha sade olarak işlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Çizelge 7- Fen Bilgisi Dersinin Ayrıntısına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Dersin İşlenme Şekli	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Daha Ayrıntılı Olmalı	76	47, 5	47, 5
Uygun	80	50, 0	50, 0
Daha Sade Olmalı	4	2, 5	2, 5
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

Fen bilgisi dersinin daha sade yapılmasını isteyenlerin oranının, dersin mevcut işleme şeklini uygun bulanların ve dersin daha ayrıntılı işlenmesini isteyenlerin oranından belirgin bir şekilde düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Bunun yanında fen bilgisi dersinin mevcut işleme şeklini uygun bulanların oranı, dersin daha ayrıntılı işlenmesini isteyenlerin oranından yüksek olmakla birlikte aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tek-Örneklem Ki-Kare Testi yapılmıştır.

Çizelge 8- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar

Dersin İşlenme Şekli	Gözlenen	Beklenen	Fark
Daha Ayrıntılı Olmalı	76	78, 0	-2, 0
Uygun	80	78, 0	2, 0

Çizelge 9’de verilen analiz sonuçlarından dersinin mevcut işleme şeklini uygun bulanların oranı ile dersin daha ayrıntılı işlenmesini isteyenlerin oranı arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin fen bilgisi dersinin sadeleştirilmesini istememekle birlikte, dersin mevcut işleme şeklinin devam etmesi ile dersin daha ayrıntılı işlenmesinin aynı oranda istendiği ve konuyla ilgili ağırlıklı bir görüş oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

Çizelge 9- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları

	İşlenme Şekli
Ki-kare	, 103
df	1
Anlamlılık	, 749

15.2.2. Fen Bilgisi Dersindeki Deney Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilgisi dersindeki deney sayısına ilişkin görüşleri Çizelge 10’da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 46’sı mevcut deney sayısını yeterli görürken, % 51’i daha fazla, % 3’ü ise daha az deney yapılması gerektiğini düşünmektedir.

Çizelge 10- Fen Bilgisi Dersindeki Deney Sayısına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Dersin İşlenme Şekli	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Daha Fazla Deney Yapılmalı	82	51, 3	51, 3
Uygun	73	45, 6	45, 6
Daha Az Deney Yapılmalı	5	3, 1	3, 1
Toplam	160	100, 0	100, 0

Fen bilgisi dersinde daha az deney yapılmasını isteyenlerin oranının, daha fazla deney yapılmasını isteyenlerin oranı ile deney sayısını yeterli bulanların oranından belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Bunun yanında fen bilgisi dersinde daha fazla deney yapılmasını isteyenlerin oranı, deney sayısını yeterli bulanların oranından yüksek olmakla birlikte aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tek-Örneklem Ki-Kare Testi yapılmıştır.

Çizelge 11- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar

Dersin İşlenme Şekli	Gözlenen	Beklenen	Fark
Daha Fazla Deney Yapılmalı	82	77, 5	4, 5
Uygun	73	77, 5	-4, 5

Çizelge 12’de verilen analiz sonuçlarından fen bilgisi dersinde daha fazla deney yapılmasını isteyenlerin oranı ile deney sayısını yeterli bulanların oranını arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin fen bilgisi dersindeki deney sayısının azaltılmasını istememekle birlikte, dersin mevcut işlenme şeklinin devam etmesi ile derste daha fazla deney yapılmasını aynı oranda istendiği ve konuyla ilgili ağırlıklı bir görüş oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

Çizelge 12- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları

	İşlenme Şekli
Ki-kare	, 523
df	1
Anlamlılık	, 470

15.2.3. Fen Bilgisi Dersinin Ders Saatine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilgisi ders saatine ilişkin görüşleri Çizelge 13'te verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 60'ı mevcut ders saatini yeterli görürken, % 37'si ders saatinin arttırılması, % 3'ü ise ders saatinin azaltılması gerektiğini düşünmektedir.

Çizelge 13- Fen Bilgisi Ders Saatine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Dersin İşlenme Şekli	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Ders Saati Arttırılmalı	60	37, 5	37, 5
Uygun	96	60, 0	60, 0
Ders Saati Azaltılmalı	4	2, 5	2, 5
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

Fen bilgisi ders saatinin azaltılmasını isteyenlerin oranının, mevcut ders saatinin uygun olduğunu düşünenler ile ders saatinin arttırılması gerektiğine inananların oranından belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Bunun yanında fen bilgisi ders saatinin uygun olduğunu düşünenlerin oranı, ders saatinin arttırılması gerektiğine inananların oranından yüksek olmakla birlikte aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tek-Örneklem Ki-Kare Testi yapılmıştır.

Çizelge 14- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar

Dersin İşlenme Şekli	Gözlenen	Beklenen	Fark
Ders Saati Arttırılmalı	60	78, 0	-18, 0
Uygun	96	78, 0	18, 0

Çizelge 15’de verilen analiz sonuçlarından fen bilgisi ders saatinin uygun olduğunu düşünenlerin oranı ile ders saatinin arttırılması gerektiğine inananların oranı arasındaki farkın $p < 0, 01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin büyük bir bölümünün fen bilgisi ders saatini yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

Çizelge 15- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları

	İşlenme Şekli
Ki-kare	8, 308
df	1
Anlamlılık	, 004

15.2.4. Fen Bilgisi Dersindeki Grup Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilgisi derslerindeki grup çalışmalarına ilişkin görüşleri Çizelge 16’da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 50’si daha fazla grup çalışması yapılması gerektiğini, % 46’sı mevcut grup çalışmalarının yeterli olduğunu, % 4’ü ise daha az grup çalışması yapılması gerektiğini düşünmektedir.

Çizelge 16- Fen Bilgisi Dersindeki Grup Çalışması Miktarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Dersin İşlenme Şekli	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Daha Fazla Grup Çalışması Yapılmalı	80	50, 0	50, 0
Uygun	73	45, 6	45, 6
Daha Az Grup Çalışması Yapılmalı	7	4, 4	4, 4
TOPLAM	160	100, 0	100, 0

Fen bilgisi dersinde daha az grup çalışması yapılmasını isteyenlerin oranının, daha fazla grup çalışması yapılmasını isteyenler ile mevcut grup çalışmalarını yeterli bulanların oranından belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Bunun yanında fen bilgisi dersinde daha fazla grup çalışması yapılmasını isteyenlerin oranı, mevcut grup çalışmalarını yeterli bulanların oranından yüksek olmakla birlikte aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tek-Örneklem Ki-Kare Testi yapılmıştır.

Çizelge 17- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar

Dersin İşlenme Şekli	Gözlenen	Beklenen	Fark
Daha Fazla Grup Çalış. Yapılmalı	80	76,5	3,5
Uygun	73	76,5	-3,5

Çizelge 18’de verilen analiz sonuçlarından fen bilgisi dersinde daha fazla grup çalışması yapılmasını isteyenlerin oranı ile mevcut grup çalışmalarını yeterli bulanların oranı arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin fen bilgisi dersindeki grup çalışmalarının azaltılmasını istememekle birlikte, dersin mevcut işlenme şeklinin devam etmesi ile daha fazla grup çalışması yapılmasının aynı oranda istendiği ve konuyla ilgili ağırlıklı bir görüş oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

Çizelge 18- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları

	İşlenme Şekli
Ki-kare	,320
df	1
Anlamlılık	,571

15.2.5. Fen Bilgisi Dersindeki Proje Ödevi Miktarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilgisi dersindeki proje sayısına ilişkin görüşleri Çizelge 19’da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 64’ü mevcut proje sayısını yeterli görürken, % 33’ü daha çok, % 3’ü ise daha az proje ödevi verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Çizelge 19- Fen Bilgisi Dersindeki Proje Ödevi Miktarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Dersin İşlenme Şekli	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Daha Çok Proje Ödevi Verilmeli	53	33,1	33,1
Uygun	103	64,4	64,4
Daha Az Proje Ödevi Verilmeli	4	2,5	2,5
TOPLAM	160	100,0	100,0

Fen bilgisi dersinde daha az proje ödevi verilmesini isteyenlerin oranının, daha fazla proje ödevi verilmesini isteyenler ile mevcut proje ödevlerini yeterli bulanların oranından belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Bunun yanında fen bilgisi dersindeki mevcut proje miktarını yeterli bulanların oranı, daha fazla proje ödevi verilmesini isteyenlerin oranından yüksek olmakla birlikte aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tek-Örneklem Ki-Kare Testi yapılmıştır.

Çizelge 20- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar

Dersin İşlenme Şekli	Gözlenen	Beklenen	Fark
Daha Çok Proje Ödevi Verilmeli	53	78, 0	-25, 0
Uygun	103	78, 0	25, 0

Çizelge 21’de verilen analiz sonuçlarından fen bilgisi dersindeki mevcut proje miktarını yeterli bulanların oranı ile daha fazla proje ödevi verilmesini isteyenlerin oranı arasındaki farkın $p < 0, 01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin büyük bir bölümünün fen bilgisi dersindeki proje miktarını yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

Çizelge 21- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları

	İşlenme Şekli
Ki-kare	16, 026
df	1
Anlamlılık	, 000

15.2.6. Fen Bilgisi Dersindeki Test Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilgisi dersinde çözülen test sayısına ilişkin görüşleri Çizelge 22’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 35’i çözülmekte olan test miktarını yeterli bulurken, % 61’i daha çok, % 4’ü ise daha az test çözülmesi gerektiğini düşünmektedir.

Çizelge 22- Fen Bilgisi Dersindeki Test Sayısına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Dersin İşlenme Şekli	Frekans	Yüzde	Toplamsal Yüzde
Daha Fazla Test Çözülmesi	98	61,3	61,3
Uygun	56	35,0	35,0
Daha Az Test Çözülmesi	6	3,8	3,8
TOPLAM	160	100,0	100,0

Fen bilgisi dersinde daha az test çözülmesini isteyenlerin oranının, daha fazla test çözülmesini isteyenler ile mevcut test miktarını yeterli bulanların oranından belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Bunun yanında fen bilgisi dersindeki daha fazla test çözülmesini isteyenlerin oranı, test sayısını yeterli bulanların oranından yüksek olmakla birlikte aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tek-Örneklem Ki-Kare Testi yapılmıştır.

Çizelge 23- Kategorilere İlişkin Gözlenen ve Beklenen Frekanslar

Dersin İşlenme Şekli	Gözlenen	Beklenen	Fark
Daha Fazla Test Çözülmesi	98	77,0	21,0
Uygun	56	77,0	-21,0

Çizelge 24’de verilen analiz sonuçlarından fen bilgisi dersinde daha fazla test çözülmesini isteyenler ile mevcut test miktarını yeterli bulanların oranı arasındaki farkın $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin büyük bir bölümünün fen bilgisi dersinde daha çok test çözülmesini istedikleri sonucuna varılmıştır.

Çizelge 24- Tek Örneklem Ki-Kare Testi Sonuçları

	İşlenme Şekli
Ki-kare	11,455
df	1
Anlamlılık	,001

15.3. Fen Bilgisi Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Önem Derecelerine İlişkin Bulgular

Fen bilgisi dersinin başarısını etkileyen faktörler önem dereceleri açısından incelendiğinde, öğrencilerin % 74'ü öğretmenin, % 28'i laboratuvarın, % 13'ü ders kitabının 1 nci derecede önemli olduğu görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin % 44'ü ders kitabını, % 41'i laboratuvarı, % 15 öğretmeni ikinci öncelikli olarak değerlendirmektedirler. Öğrencilerin sadece % 11'i öğretmeni üçüncü öncelikli olarak görürken, % 48'i ders kitabını, % 42'si laboratuvarı üçüncü öncelikli olarak görmektedir.

Derslerin önem derecelerine ilişkin dağılımlar genel olarak incelendiğinde öğretmenin birinci öncelikli, laboratuvarın ikinci öncelikli, ders kitabının ise üçüncü öncelikli olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte önem dereceleri aralarındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek ve daha sağlıklı bir sıralama yapabilmek Friedman Testi yapılmıştır.

Çizelge 25- Fen Bilgisi Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Önem Dereceleri

	1. Derecede Önemli	Yüzde	2. Derecede Önemli	Yüzde	3. Derecede Önemli	Yüzde
Laboratuvar	28	17, 5	65	40, 625	67	41, 875
Öğretmen	119	74, 375	24	15	17	10, 625
Ders Kitabı	13	8, 125	71	44, 375	76	47, 5
TOPLAM	160	100	160	100	160	100

Çizelge 26'de verilen ve Laboratuvar, Öğretmen ve Ders Kitabının önem derecelerini yansıtan sıra ortalamaları da yüzde değerlerin incelenmesi ile elde edilen sonuçları doğrulamaktadır.

Çizelge 26- Sıra Ortalamaları

	S. Ort.
Laboratuvar	2, 25
Öğretmen	1, 36
Ders Kitabı	2, 40

Ayrıca Çizelge 27’de verilen Friedman Testi sonuçları Laboratuvar, Öğretmen ve Ders Kitabının önem dereceleri arasındaki farkın $p < 0, 01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Çizelge 27- Friedman Testi Sonuçları

Test İstatistikleri	
N	160
Ki-Kare	101, 418
df	2
Anlamlılık	, 000

Bu bulgulardan hareketle fen bilgisi dersinin başarısında birinci öncelikli faktörün öğretmen, ikinci öncelikli faktörün laboratuvar, üçüncü öncelikli faktörün ders kitabı olduğu sonucuna varılmıştır.

15.4. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersi motivasyon düzeyini belirleyen sorulardan aldıkları genel ortalama puan “Katılıyorum (4)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (5)” ifadeleri arasında yer alan 4, 23’dür. Ayrıca her bir maddenin ortalamasından öğrencilerin, fen bilgisi dersini çok sevdiğini, derse girmek için sabırsızlandıklarını, dersin nasıl geçtiğini anlamadıklarını ve dersin bitmesini hiç istemediklerini anlaşılmaktadır.

Çizelge 28- Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Motivasyon Düzeyi

Faktör	N	Min	Maks.	Ortalama	St. Hata	Standart
Fen bilgisi dersini çok	160	2, 00	5, 00	4, 4938	, 04856	, 61426
Derse girmek için	160	1, 00	5, 00	4, 2313	, 05829	, 73734
Dersin nasıl geçtiğini	160	1, 00	5, 00	4, 1375	, 07855	, 99361
Dersin bitmesini hiç	160	1, 00	5, 00	4, 0875	, 07224	, 91382
Genel Motivasyon Düzeyi	160	1, 50	5, 00	4, 2375	, 04722	, 59729

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin fen bilgisi dersi motivasyon düzeylerinin son derece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15.5. Fen Bilgisi Dersinin Önem Derecesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersi önem derecesini belirleyen sorulardan aldıkları genel ortalama puan “Katılıyorum (4)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (5)” ifadeleri arasında yer alan 4, 41’dir. Ayrıca her bir maddenin ortalamasından öğrencilerin, fen bilgisi dersini hayatımızın bir parçası olarak gördüğü, çevremizdeki olayları anlamamıza yardımcı olduğuna, yaşantımızın her aşamasında bize yararlı olacak bilgiler sağladığına inandığı, OKS sınavında başarılı olabilmek için iyi bilinmesi gerektiğini ve diğer derslere temel oluşturduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin fen bilgisini dersini son derece önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 29- Fen Bilgisi Dersinin Önem Derecesi

Faktör	N	Min	Maks.	Ortalama	St. Hata	Standart
Hayatımızın bir	160	1, 00	5, 00	4, 3000	, 06799	, 86001
Çevremizdeki olayları	160	1, 00	5, 00	4, 4563	, 05938	, 75107
Yaşantımızın her	160	1, 00	5, 00	4, 5500	, 05078	, 64232
OKS sınavında başarılı	160	2, 00	5, 00	4, 6625	, 04511	, 57064
Diğer derslere temel	160	1, 00	5, 00	4, 0875	, 06479	, 81948
Genel Önem Derecesi	160	2, 60	5, 00	4, 4113	, 03691	, 46689

15.6. Fen Bilgisi Dersine İlişkin Genel Değerlendirmeler

Öğrencilerin fen bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmeleri incelendiğinde, öğrencilerin fen bilgisi dersini, önem derecesini belirleyen sorulardan elde edilen sonuçlara paralel olarak önemli, yararlı, eğlenceli ve ilgi çekici buldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 30- Fen Bilgisi Dersine İlişkin Genel Değerlendirmeler

Faktör	N	Min	Maks.	Ortalama	St.	Standart
Önemli	160	3, 00	5, 00	4, 8375	, 03183	, 40263
Yararlı	160	3, 00	5, 00	4, 7375	, 03708	, 46901
Eğlenceli	160	1, 00	5, 00	4, 2938	, 06491	, 82108
İlgi Çekici	160	1, 00	5, 00	4, 5188	, 06633	, 83908

15.7. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Fen bilgisi dersinden duyulan motivasyon düzeyinin öğrencilerin okul, sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, babanın eğitim düzeyi ve annenin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

15.7.1. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Okullarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları genel motivasyon düzeylerinin eğitim-öğrenim gördükleri okullarına göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri okullarına göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri okullarına göre farklılık gösterir.

Çizelge 31- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Okullara Göre Farklılaşma Durumu

Okul	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılı
Kaytazdere Tetas	100	4, 1950	, 62318	, 06232	2, 404	, 094
Subaşı	30	4, 1667	, 53067	, 09689		
Çavuşçiftliği	30	4, 4500	, 53900	, 09841		

Analiz sonuçlarından farklı okullarda eğitim-öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında farklılıklar gözlene de söz konusu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin okullarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.7.2. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları genel motivasyon düzeylerinin sınıflarına göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

Çizelge 32- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılık
4 ncü Sınıf	20	4, 5750	, 44500	, 09951	4, 910	, 001
5 nci Sınıf	20	4, 5125	, 52236	, 11680		
6 ncı Sınıf	42	4, 2560	, 47334	, 07304		
7 nci Sınıf	46	4, 0109	, 63892	, 09420		
8 nci Sınıf	32	4, 1563	, 66826	, 11813		

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri sınıflarına göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri sınıflarına göre farklılık gösterir.

Analiz sonuçlarından farklı sınıflarda eğitim-öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında farkın $p < 0, 01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilmiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin sınıflarına göre farklılık gösterdiği ve sınıf yükseldikçe motivasyon düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

15.7.3. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları genel motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla t-testi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

Çizelge 33- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	t	Anlamlılık
Kız	94	4,2872	,51712	,05334	1,259	,210
Erkek	66	4,1667	,69384	,08541		

Analiz sonuçlarından kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında farklılık gözlemlense de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.7.4. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Çalışma Ortamlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları genel motivasyon düzeylerinin çalışma ortamlarına göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla t-testi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri çalışma ortamlarına göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri çalışma ortamlarına göre farklılık gösterir.

Çizelge 34- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencinin Çalışma Ortamına Göre Farklılaşma Durumu

Çalışma Odası	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	t	Anlamlılık
Var	97	4,2809	,52572	,05338	,255	,110
Yok	63	4,1706	,69245	,08724		

Analiz sonuçlarından farklı çalışma ortamlarına sahip öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında farklılık gözlemlense de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin çalışma ortamlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.7.5. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin

Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları genel motivasyon düzeylerinin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterir.

Çizelge 35- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılık
İlkokul	54	4,2824	,56645	,07708	,915	,435
Ortaokul	49	4,2296	,69379	,09911		
Lise	39	4,2821	,49729	,07963		
Üniversite	18	4,0278	,60566	,14276		

Analiz sonuçlarından babaları farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında farklılık gözlemlense de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.7.6. Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları genel motivasyon düzeylerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterir.

Çizelge 36- Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılı
İlkokul	98	4, 2041	, 62109	, 06274	, 791	, 501
Ortaokul	27	4, 3796	, 56061	, 10789		
Lise	30	4, 1917	, 54805	, 10006		
Üniversite	5	4, 4000	, 62750	, 28062		

Analiz sonuçlarından anneleri farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında farklılık gözlenirse de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.8. Fen Bilgisi Dersinin Öneme İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Fen bilgisi dersinin öneme ilişkin değerlendirmelerin öğrencilerin okul, sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, babanın eğitim düzeyi ve annenin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

15.8.1. Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Okullarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önemine ilişkin değerlendirmelerinin eğitim-öğrenim gördükleri okullarına göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri okullarına göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri okullarına göre farklılık gösterir.

Çizelge 37- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Okullara Göre Farklılaşma Durumu

Okul	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılık
Kaytazdere Tetas	100	4,4080	,48818	,04882	,190	,828
Subaşı	30	4,4533	,35207	,06428		
Çavuşçiftliği	30	4,3800	,50474	,09215		

Analiz sonuçlarından farklı okullarda eğitim-öğrenim gören öğrencilerin değerlendirmeleri arasında farklılıklar gözlene de söz konusu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin okullarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.8.2. Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önemine ilişkin değerlendirmelerinin sınıflarına göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri sınıflarına göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri sınıflarına göre farklılık gösterir.

Çizelge 38- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılı
4 ncü Sınıf	20	4, 5900	, 39189	, 08763	3, 566	, 008
5 nci Sınıf	20	4, 6000	, 43529	, 09733		
6 ncı Sınıf	42	4, 4810	, 39276	, 06060		
7 nci Sınıf	46	4, 2696	, 44864	, 06615		
8 nci Sınıf	32	4, 2938	, 56336	, 09959		

Analiz sonuçlarından farklı sınıflarda eğitim-öğrenim gören öğrencilerin değerlendirmeleri arasında farkın $p < 0, 01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilmiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin sınıflarına göre farklılık gösterdiği ve sınıf yükseldikçe derse verilen önemin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

15.8.3. Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önemine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla t-testi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

Çizelge 39- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	t	Anlamlılı
Kız	94	4, 4660	, 41725	, 04304	1, 781	, 077
Erkek	66	4, 3333	, 52311	, 06439		

Analiz sonuçlarından kız ve erkek öğrencilerin değerlendirmeleri arasında farklılık gözlemlense de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.8.4. Fen Bilgisi Dersinin Öneme İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin Çalışma Ortamlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önemine ilişkin değerlendirmelerinin çalışma ortamlarına göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla t-testi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri çalışma ortamlarına göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri çalışma ortamlarına göre farklılık gösterir.

Çizelge 40- Fen Bilgisi Dersinin Öneme İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencinin Çalışma Ortamına Göre Farklılaşma Durumu

Çalışma Odası	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	t	Anlamlılı
Var	97	4,4515	,43996	,04467	1,358	,176
Yok	63	4,3492	,50285	,06335		

Analiz sonuçlarından farklı çalışma ortamlarına sahip öğrencilerin değerlendirmeleri arasında farklılık gözlemlense de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin çalışma ortamlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.8.5. Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin

Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önemine ilişkin değerlendirmelerinin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterir.

Çizelge 41- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılık
İlkokul	54	4,4000	,49602	,06750	,402	,752
Ortaokul	49	4,3837	,50964	,07281		
Lise	39	4,4103	,44473	,07121		
Üniversite	18	4,5222	,28400	,06694		

Analiz sonuçlarından babaları farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin değerlendirmeleri arasında farklılık gözlemlense de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.8.6. Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Öğrencilerin

Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önemine ilişkin değerlendirmelerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumu aşağıda verilen hipotezler yardımıyla varyans analizi kullanılarak test edilmiştir.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermez.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmeleri annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterir.

Çizelge 42- Fen Bilgisi Dersinin Önemine İlişkin Değerlendirmelerin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	N	Ortalama	St. Sapma	St. Hata	F	Anlamlılık
İlkokul	98	4,4041	,47187	,04767	,420	,739
Ortaokul	27	4,4667	,45064	,08673		
Lise	30	4,3600	,47966	,08757		
Üniversite	5	4,5600	,45607	,20396		

Analiz sonuçlarından anneleri farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin değerlendirmeleri arasında farklılık gözlenirse de söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilememiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

15.9. Fen Bilgisine Verilen Önem ile Fen Bilgisi Dersinden Duyulan Motivasyon İlişisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersine verdikleri önem ile bu dersten duydukları motivasyon düzeyi arasındaki ilişki aşağıdaki hipotezler kullanılarak Pearson Korelasyon analizi yardımıyla sınanmıştır.

H_0 = Öğrencilerin fen bilgisi dersine verdikleri önem ile dersten duydukları motivasyon arasında ilişki yoktur.

H_1 = Öğrencilerin fen bilgisi dersine verdikleri önem ile dersten duydukları motivasyon arasında ilişki vardır.

Çizelge 43- Fen Dersinden Duyulan Motivasyon ile Fen Bilgisi Dersine Verilen Önem İlişkisi

		Motivasyon	Önem
Motivasyon	Pearson Korelasyonu	1	,481
	Anlamlılık		,000
	N	160	160
Önem	Pearson Korelasyonu	,481	1
	Anlamlılık	,000	
	N	160	160

Analiz sonuçlarından öğrencilerin fen bilgisi dersine verdikleri önem ile dersten duydukları motivasyon arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgudan hareketle H_0 hipotezi reddedilmiş ve öğrencilerin fen bilgisi dersine verdikleri önem ile dersten duydukları motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Güdüler genel olarak, içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi buna örnek gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde varolan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir. (Selçuk, 2005, 211-212)

Çalışmada toplanan veriler ilköğretim öğrencilerinin dersin işlenme şekline ilişkin görüşleri incelenerek, görüşler arasındaki farklılıkların anlamlılık düzeyi sorgulanmıştır. Fen bilgisi dersinden duyulan motivasyon düzeyini etkileyen faktörler ve bunların önem dereceleri, fen bilgisi dersinden duyulan genel motivasyon düzeyi ve bu dersin öğrenciler için önem derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyi ve derse verdikleri önemin demografik özelliklere göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Fen bilgisi dersine verilen önem ile bu dersten duyulan motivasyon düzeyi arasındaki ilişki sorgulanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Araştırmanın yapıldığı okullarda öğrenciler Fen Bilgisi dersinin mevcut işlenme şeklini uygun buldukları anlaşılmıştır. Bu da öğrencilerin bu dersin daha sade işlenmesini istemedikleri anlaşılmıştır. Fen Bilgisi dersini öğrenmede içsel motivasyona bu alanda gerek duymadıkları anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersini işlerken daha fazla deney yapılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu derste gelişme arzusu içinde oldukları tespit edilmiştir. Bu alanda içsel motivasyon gerek duydukları ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi ders saatini yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin dersin mevcut işlenme şeklinin devam etmesi ile daha fazla grup çalışması yapılmasını aynı oranda istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu da öğrencilerin gelişme isteğini ortaya koyar. Bu alanda içsel motivasyona gerek duydukları ortaya çıkmıştır.

- Öğrencilerin büyük bir bölümünün Fen Bilgisi dersinde proje miktarını yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersinde daha çok test çözülmesini istedikleri sonucuna varılmıştır. Çözülen testlerin nota dönüştürülmesi öğrencilerin notu dışsal motivasyon aracı olarak kullanmalarını sağlar. Öğrencileri ödül getiren araçlara yöneltir.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersini çok sevdikleri, derse girmek için sabırsızlandıkları, dersin nasıl geçtiğini anlamadıkları ve dersin bitmesini hiç istemedikleri anlaşılmaktadır. Buradan hareketle Fen Bilgisi dersi motivasyon düzeylerinin son derece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersini son derece önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin okullarla göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullarda Fen Bilgisi derslerine farklı öğretmenler girmektedir.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin sınıflarına göre farklılık gösterdiği ve sınıf yükseldikçe motivasyon düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu istenen bir sonuç değildir. Fen Bilgisi dersine karşı merak ve ihtiyaç düzeyini arttırmak için içsel motivasyona bu alanda ihtiyaç vardır.
- Fen Bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine, çalışma ortamlarına, anne babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin okullarına göre, cinsiyetlerine göre, çalışma ortamına göre, anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin Fen Bilgisi dersinin önem derecesine ilişkin değerlendirmelerinin sınıflarına göre farklılık gösterdiği ve sınıf yükseldikçe derse verilen önemin düştüğü

sonucuna ulaşılmıştır. Bu düşüőü önlemek için içsel ve dışsal tüm motivasyon araçlarını kullanmak gerekir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre Fen Bilgisi dersindeki motivasyonu arttırmak için şu öneriler sunulabilir;

- Dersler de daha çok deneye yer verilmeli, deneyler öğrencilerin ilgisini çekecek kadar görsel olmalıdır.
- Derslerde grup çalışmasına daha çok ihtiyaç vardır. Grup çalışması yapılan sınıflarda motivasyon araçları kullanılacak ve başarı artacaktır.
- Derslerde konu bitiminde ve yazılılarda daha çok teste yer verilmelidir.
- Sınıf yükseldikçe öğrencilerin motivasyonunda düşüş gözlenmektedir. Oysa ki 8. sınıf öğrencisinin gireceği O. K. S. sınavında Fen Bilgisi dersine daha çok ihtiyacı vardır. 8. sınıf öğrencilerinde öğrenmede motivasyonu arttırmak için, motivasyon araçlarının tamamı uygulanmalıdır.

Araştırmamızın başka araştırmalarla desteklenmesi, başka araştırmacılar tarafından yeni yaklaşımlar getirilmesi en büyük dileğimizdir.

EK BÖLÜM:

ANKET FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu anket, Fen Bilgisi dersine karşı olan ilginizi ölçmek, Fen Bilgisi dersinde etkili olan içsel ve dışsal motivasyon araçlarını ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır.

Lütfen soruları dikkatlice okuyup size yakın olan seçeneği işaretleyiniz. Objektif davranmanız uygulamanın güvenilirliğini arttıracaktır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Betül AYDIN

Fen Bilgisi Öğretmeni

Aşağıdaki sorular Fen Bilgisi dersine olan ilgi ve motivasyon düzeyinizi ölçmeye yöneliktir. Soruları Fen Bilgisi ders ortamınızı düşünerek cevaplandırınız.

		Tümüyle Doğru	Büyük Ölçüde Doğru	Karasızım	Büyük Ölçüde Yanlış	Tümüyle Yanlış
A1	Fen bilgisi dersini çok seviyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	Derse girmek için sabırsızlanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3	Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4	Dersin bitmesini hiç istemiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Fen Bilgisi dersi hakkındaki genel değerlendirmelerinizi belirlemeye yöneliktir. Soruları Fen Bilgisi ders içeriğini düşünerek cevaplandırınız.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
B1	Önemli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	Yararlı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3	Eğlenceli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4	İlgi Çekici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Fen Bilgisi dersinin sizin için önemini belirlemeye yöneliktir. Soruları Fen Bilgisi ders içeriğini düşünerek cevaplandırınız.

		Tümüyle Doğru	Büyük Ölçüde Doğru	Karasızım	Büyük Ölçüde Yanlış	Tümüyle Yanlış
C1	Hayatımızın bir parçasıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	Çevremizdeki olayları anlamamıza yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3	Yaşantımızın her aşamasında bize yararlı olacak bilgiler sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4	OKS sınavında başarılı olabilmek için iyi bilinmesi gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C5	Diğer derslere temel oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Fen Bilgisi dersinin işlenme şekli hakkındaki düşüncelerinizi belirlemeye yöneliktir. Soruları Fen Bilgisi ders ortamınızı düşünerek cevaplandırınız.

D1	Ders daha sade bir şekilde işlenmelidir. []	Desin mevcut işlenme şekli uygundur. []	Ders daha ayrıntılı olarak işlenmelidir. []
D2	Daha az deney yapılmalıdır. []	Mevcut deney sayısı uygundur []	Daha fazla deney yapılmalıdır. []
D3	Ders saati azaltılmalıdır. []	Mevcut ders saati uygundur []	Ders saati artırılmalıdır. []
D4	Daha az grup çalışması yapılmalıdır. []	Mevcut grup çalışmaları yeterlidir. []	Daha fazla grup çalışması yapılmalıdır. []
D5	Daha az proje ödevi verilmelidir. []	Mevcut proje ödevleri yeterlidir. []	Daha fazla proje ödevi verilmelidir. []
D6	Daha az test çözülmelidir. []	Mevcut test miktarı yeterlidir. []	Daha fazla test çözülmelidir []

Aşağıdaki soru Fen Bilgisi dersinin başarısını etkileyen temel faktörlerin önem derecelerini belirlemeye yöneliktir. Faktörleri önem derecelerine göre sıraladıktan sonra karşılarındaki kutucukları işaretleyiniz. (Örnek sizin için Ders Kitapları birinci öncelikli, Öğretmen ikinci öncelikli, Laboratuar üçüncü öncelikli ise, Ders Kitapları karşısındaki 1 nci Derece Önemli kutucuğuna karşılık gelen seçeneği, Öğretmen karşısındaki 2 nci Derece Önemli kutucuğuna karşılık gelen seçeneği, Laboratuar karşısındaki 3 ncü Derece Önemli kutucuğuna karşılık gelen seçeneği işaretleyiniz)

	1nci Derecede Önemli	2nci Derecede Önemli	3ncü Derecede Önemli
Laboratuar	[]	[]	[]
Öğretmen	[]	[]	[]
Ders Kitapları	[]	[]	[]

DEMOGRAFİK SORULAR

Okulunuzun adı		
Okulunuzun tipi	<input type="checkbox"/> Devlet	<input type="checkbox"/> Özel veya Vakıf	<input type="checkbox"/> Diğer
Sınıfınız	<input type="checkbox"/> 4. sınıf	<input type="checkbox"/> 5. sınıf	<input type="checkbox"/> 6. sınıf
	<input type="checkbox"/> 7. sınıf	<input type="checkbox"/> 8. sınıf	
Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek	
Kendinize ait çalışma odanız var mı ?	<input type="checkbox"/> Var	<input type="checkbox"/> Yok	
Babanın eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Cahil	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul
	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Lisans üstü
Annenin eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Cahil	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul
	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Lisans üstü

EK 2 – ANKET ONAYI

T.C.
ALTINOVA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.77.01.00-020/ 2852
Konu : Anket Uygulanması.

04/12/2006

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : K.T.Tekstil İlköğretim Okulunun 04.12.2006 tarih ve 454 sayılı yazısı.

İlçemiz K.Tetaş Tekstil İlköğretim Okulu Fen Bilgisi öğretmeni Betül AYDIN, Yeditepe Üniversitesinde yapmış olduğu yüksek lisans kapsamında ilçemiz ilköğretim okullarında yazımız ekindeki anketi uygulamak istemektedir. Anketin ilçemiz ilköğretim okullarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ercan GÜLSUYU
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
05/12/2006
Cemal ŞAHİN
Kaymakam

KAYNAKÇA

- Ataman ,G.,2001, **İşletme Yönetimi Temel Kavramlar& Yeni Yaklaşımlar**, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Ataklı , A.,1996 , **“İlkokul Öğretmenliğinde Kişisel Niteliklerin ve İşe Güdülemenin Önemi”** Çağdaş Eğitim Dergisi, sayı 221, s. 15.Ankara
- Aydın, A. , 2005 , **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Tekağaç Eylül Yayıncılık, Ankara.
- Aytaç ,S. ,1997, **Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlanması Geliştirmesi, Sorunları**, İstanbul .
- Baykal , B.,1981 , **Organizasyonların Yönetimi, İlkeler ve Süreçler**, Met/Er Matbaası, İstanbul.
- Baysal, C.; Tekarslan ,E., 2004, Davranış Bilimleri, İ. Ü. İşletme Fakültesi, İstanbul .
- Bingöl , D. , 1997 , **Personel Yönetimi**, Atatürk Üniversitesi , Ankara .
- Budak , G. , Budak , G. ,2004 , **İşletme Yönetimi**, Barış Yayınları, İzmir.
- Can , H., 2005 , **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitabevi, Ankara .
- Cüceloğlu , Doğan, 1998 , **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul,
- Davis , K. ,1984, **İşletmelerde İnsan Davranışı**, Çev: Kemal TOSUN, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul .
- Demirtaş ,S.,2005, **Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi ve Teşvik Araçlarının Yeri**, Yüksek Lisnas Tezi, Danışman:Doç. Dr. Pınar Tınaz, Marmara Üniversitesi Kütüphane ve Dökümantasyon Daire Başkanlığı, İstanbul .
- Diñçer , Ö., 1998,**Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, Beta Yayıncılık, İstanbul,
- Keser ,A.,2005 **Çalışma Yaşamında Dönüşümler (Örgütsel Bakış)**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Efil ,İ.,1996 , **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı, Bursa .
- Ed: Tikici ,M.,2005 **Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler**, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Eren , E.,2004 **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Yayınları, İstanbul.
- Ertürk , M., 2000 **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, İstanbul .

Genç , N., 2004, **Yönetim ve Organizasyon-Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar – Seçkin** Yayıncılık, Ankara .

Gücüm, B. Kaptan F. 1992, “ **Dünden bugüne İlköğretim Fen Bilgisi Programları ve Öğretim**” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi :8, Ankara.

Gürdal ,A.,1992 , “ **Dünden Bugüne İlköğretim Fen Bilgisi Programları ve Öğretim ”** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi :8, Ankara .

Hagemann, G.,1995 **Motivasyon el kitabı**, Kişisel Gelişim Kitapları.İstanbul

Hanks , K., **İnsanları Motive Etme Sanatı**, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul,

Sabuncuoğlu , Z. , Tüz , M.,1998 **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Selçuk, Z., 2005, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara .

Silah , M. , 2005, **Endüstride Çalışma Psikolojisi**, Seçkin Yayıncılık, Ankara .

Tevrüz ,S., Artan ,İ., Bozkurt , T., 1999 **Davranışlarımızdan Seçmeler (Örgütsel Yaklaşım)**, Beta Yayıncılık, İstanbul.

Onaran ,O.; 1981 , **Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları**, Ankara Üniv. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, Ankara.

Özkalp , E., 1995 ,**Psikolojiye Giriş Dersleri**, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir,

Kaynak ,T. , 1990 ,**Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi**, İstanbul .

Koçel ,T. , 2004, **İşletme Yöneticiliği**, Gazi Kitabevi, İstanbul .

Macaroğlu , E., 1995 , **İlköğretim Programlarında Fen Bilgisi Programlarının Etkinliği**, Yüksek Lissans Tezi, Danışman :Doç. Dr. Ayla Gürdal, Marmara Üniversitesi Kütüphane ve Dökümantasyon Daire Başkanlığı, İstanbul.

Yüksel , Ö. ,2004 , **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Kitabevi, Ankara .

KULLANILAN İNTERNET KAYNAKLARI

İnsan Kaynakları Yönetimi Terimler Sözlüğü

(<http://www.rcbadoor.com/makalevekitaplar/insankaynaklari.htm>, 20. 09. 2006)

Motivasyon ve Motivasyon Süreci

(http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030280 10. 12. 2005)

Turgut Karaköse, Öğretmen Gereksinimleri ve Motivasyon, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi69/index2-icindekiler.htm>, 09. 09. 2006)

(http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/organizasyon/motivasyon_iguven.htm, 09. 09. 2006)

(Araş. Gör. Derda Küçülalp, Anlamlandırılan Bir Varlık Olarak İnsan Kaynak: <http://www.isguc.org> / 12. 09. 2006,

(http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030262 12. 09. 2006)

(Prof. Dr. İsmet S. Barutcuğil, Duyguların Yönetimi,

([http://www.rcbadoor.com/20. 09. 2006](http://www.rcbadoor.com/20.09.2006), http://www.dbe.com.tr/psikoloji_dunyasi/default.asp?cntId=03030263, 20. 09. 2006)

(Aşkın Keser, İşletmelerde Mesleki Oryantasyon Eğitimi ve Verimlilik İlişkisi http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=412, 20. 09. 2006)

(**Kariyer Gelişimi**, http://www.mcozden.com/bky_07.htm#7b7, 20. 09. 2006)

(Prof. Dr. Serpil AYTAÇ, Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğin Önemi,

http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=96&hit=ny, 20. 09. 2006)

(Mehmet Metin Arslan, Levent Eraslan, Yeni Eğitim Paradigması ve Türk EğitimSisteminde Dönüşüm Gerekliliği, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm>, 01. 12. 2006)

(Prof. Dr. Nevide Gökaydın, Çağdaş Eğitime Bakış, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/gokaydin.htm>, 01. 12. 2006)

(Doç. Dr. Selma Şimşek, Fen Bilimlerinde Değerlendirmenin Önemi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/7.htm>, 01. 12. 2006)

Jale Çolakoğlu, Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/colakoglu.htm>, 01. 12. 2006)

(<http://www.psikolojisayfam.com/yaklasimlar/davranisçi-ogrenme-yaklasimi.html>) 14. 10. 2006

(<http://www.psikolojisayfam.com/yaklasimlar/bilissel-ogrenme-yaklasimi.html>)14. 10. 2006

(<http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum1s1.htm>)

ÖZGEÇMİŞ

Betül AYDIN

Doğum Yeri ve Yılı :	Bandırma / Balıkesir	14.01.1073	
Medeni Durum :	Evli		
Öğr. Gördüğü Kurumlar :	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
İlköğretim :	1979	1987	Ahmet Obalı İlkokulu Bandırma Ortaokulu
Lise :	1987	1990	Ş.M.G. Lisesi
Lisans :	1990	1996	Yıldız Teknik Üniversitesi , Fen Ed. Fakültesi , Fizik Lisans
Yüksek Lisans :	2004	2007	Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
Çalıştığı Kurum (lar) :	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Çalışılan Kurumun Adı	
1.		Milli Eğitim Bakanlığı	