

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ANA BİLİM DALI
BİYOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ DERSİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİNE BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
PROFİLLERİNİN ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Fatih ALUÇDİBİ

Ankara
Kasım, 2010

Fatih ALUÇDİBİ
Kasım, 2010

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ
DERSİ MOTİVASYON DÜZEYLERİNE BİYOLOJİ
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
PROFİLLERİNİN ETKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ANA BİLİM DALI
BİYOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ DERSİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİNE BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
PROFİLLERİNİN ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih ALUÇDİBİ

Danışman: Doç.Dr. Gülay EKİCİ

Ankara
Kasım, 2010

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI ÖRNEĞİ

Fatih ALUÇDİBİ'nin "Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerine Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Etkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 15/12/2010 tarihinde, jürimiz tarafından Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı): Doç.Dr. Gülay EKİCİ
Üye: Prof. Dr. Mustafa YEL.....
Üye: Doç. Dr. Tahir ATICI
Üye :
Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2010

(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Değişimin hız kazandığı 21. yüzyılda insan, toplumun en değerli kaynağı haline gelmiştir. İnsanlardan yararlanmak için insanların güçleri harekete geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu güç içeriden ve dışarıdan etki ile harekete geçirilebilir. Ancak insanların sahip olduğu gücü harekete geçirmek zor bir iştir. Çünkü insanların geçmiş yaşantıları, kişilik özellikleri, yaşadıkları çevre ve beklentileri onları etkiler. İnsanların bireysel farklılıklarını gözetenek onları güdüleyebilen öğretmenlerle başarılı olabilirler. Bu nedenle etkili güdülenmeyi sağlamanın tek yolu nitelikli öğretmenlere sahip olmak düşüncesi hızla yayılmaktadır. İnsanları güdüleyebilmenin anahtarı, işe yaptıkları katkının değerli olduğunu bilmeleri ve işlerini sevmeleridir.

Bu araştırma, biyoloji dersinde öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin motivasyonlarına etkilerinin belirlenmesi ve öğretmen profilleri ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiye dayanarak biyoloji derslerinde kullanılan öğretmen profillerindeki eksiklerin ortaya çıkarılması, bu eksiklerin giderilmesiyle öğrencilerin motivasyonlarını arttırılabilmesi için önerilerin sunulması amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada bana yol gösteren hocam Sayın Doç. Dr. Gülay EKİCİ'ye bilgi ve deneyimlerini sabır, içtenlik ve hoşgörüyü benimle paylaştığı; çalışmalarım sırasında beni motive ettiği, değerli katkı ve önerileriyle eksikliklerimi tamamlamama yardımcı olduğu için teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans süresince emeği geçen hocalarım Sayın Prof. Dr. Mustafa YEL, Sayın Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Sayın Yard. Doç. Dr. Murat HEVEDANLI'ya ve Sayın Yard. Doç. Dr. Naim UZUN 'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde veri toplama aşaması sırasında okullarda yardımlarını esirgemeyen okul müdürlerine ve öğretmenlere teşekkür ederim. Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar yaşadığım her türlü sorunda benimle beraber olan, desteğini benden esirgemeyen arkadaşım Ümit BÖLÜK'e bu uzun süreç içinde beni yalnız bırakmadığı için teşekkür ederim.

Bu araştırmanın ortaya çıkarılmasında ve hayatımın her anında arkamda olduklarını bildiğim, ulaştığım her başarıda bana verdikleri manevi destekte büyük payı olan annem Altun ALUÇDİBİ'ne, babam İsmail ALUÇDİBİ'ne ve eşim Rukiye ALUÇDİBİ'ne sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Fatih ALUÇDİBİ

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ DERSİ MOTİVASYON DÜZEYLERİNE BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİNİN ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ALUÇDİBİ, Fatih
Yüksek Lisans, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülay EKİCİ
Kasım-2010, XVII+139 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim profillerinin etkisinin değerlendirilmesini belirlemektir.

Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı genel ortaöğretim okullarında öğrenim gören 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin biyoloji dersini veren biyoloji öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklemini ise; Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel ortaöğretim okulları arasından basit tesadüfi yolla seçilmiş 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencilerinden 3252 öğrenci ve bu öğrencilerin biyoloji dersini veren 110 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada verilerin toplanmasında ölçme aracı olarak Glynn ve Koballa (2006) tarafından hazırlanan "Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi" ve Kris (1996a) tarafından hazırlanmış olan "Sınıf Yönetimi Profili Envanteri" kullanılmıştır.

Araştırmada ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans, bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi, tek yönlü regresyon analizi ve pearson korelasyon katsayısı analizlerinden ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesiyle elde edilen genel sonuçlar şöyledir;

1- Öğrencilerin "orta" düzeyde biyoloji dersi motivasyon düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

2- Kız öğrencilerin motivasyon puanlarının erkek öğrencilerin motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3- Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmede 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonu, en yüksek değerlere sahipken, 9. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonu en düşük değerlere sahiptir.

4- Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonu, öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleriyle doğru orantılı olduğu, başarı düzeyi yükseldikçe motivasyonlarının da arttığı görülmüştür.

5- Kadın öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutları puanları erkek öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, erkek öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanları kadın öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından yüksektir.

6- Öğretmenlerin kıdem düzeyine göre yapılan değerlendirmede, biyoloji dersi motivasyonu, “15 yıl ve altı” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek değerlere sahipken, “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en düşük değerlere sahiptir. Bu sonuç kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerini motive etmekte problem yaşadıklarını göstermektedir.

7- Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri dağılımının “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, tespit edilen ortalamalara göre öğretmenlerin “orta” düzeyde “Otoriter Öğretmen”, “Başboş Öğretmen” ve “Aldırmaz Öğretmen” davranışı gösterdikleri belirlenirken, “yüksek” düzeyde “Takdir Edilen Öğretmen” davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

8- Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi puanları, erkek öğretmenlerden yüksektir. Diğer yandan kadın öğretmenler, takdir edilen, başboş ve aldırmaz öğretmen davranışlarını erkek öğretmenlerden daha çok göstermektedir. Erkek öğretmenlerin otoriter öğretmen davranış puanları, kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

9- “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi ortalamaları en yüksek değerde bulunmuştur. En düşük sınıf yönetimi puanına sahip kıdem ise “21 yıl ve üzeri” bulunmuştur. Ayrıca, “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenler takdir edilen, başıboş ve aldırılmaz öğretmen davranışlarını diğer kıdem gruplarına göre daha sıklıkla göstermektedir. Otoriter öğretmen davranışını ise en yüksek sıklıkla “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenler sergilemektedir.

10- “Başıboş” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonu yüksek değerlerde bulunurken, “Aldırılmaz” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonu daha düşük düzeyde bulunmuştur.

11- Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanları ile içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven boyutları arasında yüksek ve doğrusal bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanları ile dışsal motivasyon boyutu puanları arasında orta düzeyde, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanları ile biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları arasında da düşük düzeyde ve pozitif bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Ayrıca, biyoloji sınavlarında endişe boyutu ile biyoloji öğrenmeye ilgi ve biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutları arasındaki ilişkiler hariç, tüm boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

12- Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine etkisinin olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretimi, motivasyon, sınıf yönetim profilleri.

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN BIOLOGY COURSES MOTIVATION
LEVELS OF BIOLOGY TEACHERS IN CLASSROOM MANAGEMENT PROFILE,
THE IMPACT OF AN ASSESSMENT OF IDENTIFYING THE TEACHERS'
CLASSROOM MANAGEMENT PROFILE OF THE STUDENTS'

ALUÇDİBİ, Fatih

Masters Thesis, Department of Biology Education

Supervisor: Associate Professor Dr. Gülay EKİCİ

November –2010, XVII+139 page

Purpose of this study, secondary school students in biology courses motivation levels of biology teachers in classroom management profile, the impact of an assessment of identifying the teachers' classroom management profile of the students' biology lesson motivation level difference between whether to investigate.

The scope of this study, the Ministry of Education in 2009-2010 academic year due to the general secondary school students who attended high school, 9th, 10th, 11th and 12th grade students and biology teachers who teach these students accounted for biology. The sample of this study, due to the central districts of Ankara province, the general secondary schools and high schools were selected randomly from the simple 9., 10., 11. and 12. 3252 students of the biology of individuals and teach these students consisted of 110 biology teachers.

“Biology Lesson Motivation Survey” from Glynn and Koballa (2006) and “Class Management Profile Envanter” from Kris (1996a) is used as an instrument to gather data which needed in the study.

Data obtained by the measurement equipments are analyzed with the programs of SPSS 15.0 In the analysis of data, methods of frequency, percentage, independent T test, one-way analysis of variance, one-way regression analysis and the coefficient of eta kare (effect level) and Pearson Korelasyon are used.

General results detected from the data of evaluated research;

1. It is determined that the students have intermediate motivation level.
2. It is detected that female students have higher motivation points than male students.
3. In an assessment of class level, while eleventh year students' motivation of biology lesson have the highest values, ninth year students have least values.
4. Students' motivation of biology lesson has a direct proportion with overall academic success. It is seen that while students' level of success increases, their motivations also increase simultaneously
5. Students of female teachers' motivation levels of biology lesson are more capable from students of male teachers at responsibility of learning biology, confidence of learning biology and concern levels in biology exams. On the other hand, Students of male teachers' outer motivation points are higher than students of female teachers.
6. An assessment which is done upon teachers' seniority level, while "15 year and below" year experienced teachers has the highest motivation level. "16-20 year" experienced teachers have the least motivation level. This result shows that experienced teachers have problems with motivation level of class.
7. It is determined that level of biology teachers' class managing methods is intermediate. On the other side, according to determined averages , while teachers at intermediate level are determined that they behave as "authoritarian teacher", "idle teacher" and "unconcerned teacher". It is understood that expert teachers behave as "appreciated teacher".
8. Female teachers have higher general points of class management than male teachers. On the other side, female teachers show higher appreciated, idle and unconcerned behaviours than male teachers. It is determined that male teachers has the higher authoritarian teacher points than female teachers.

9. It is found that “16-20” year experienced teachers’ class managing averages are the highest level and it is determined that “21 year and above” experienced teachers have the least point. Besides “16-20” year experienced teachers show idle, unconcerned and appreciated behaviours more frequently. As for the highest authoritarian teacher behaviour is displayed by “21 year and above” experienced teachers.

10. In biology lecture, motivation of the students of the teachers who have the class management profile of “free rein” is seen high-level, also motivation of the students of the teachers who have the class management profile of “unconcerned” is seen low-level.

11. It is determined that there is a high-level and directly propotional relation between the motivation points and intrinsic motivation, interest in learning biology, feeling responsible of learning biology, trust on learning biology. Moreover, a middle-level relation between the motivation points of students in biology lecture and the points of the extrinsic motivation magnitute, a low-level and positive relation between the motivation points of students in biology lecture and the concern points in biology examinations can be mentioned. Besides, the relations between the whole magnitudes except the relations between the magnitute of concern in biology examinations and interest in learning biology, feeling responsible of learning biology are seen statistically meaningful.

12. It is determined that the class managing methods of biology teachers do not fulfill the motivation levels of the students in biology class. This situation results in noticing that the class managing methods of biology teachers have no effects on the motivation levels of the students in biology class.

Key words: Biology teaching, motivation ,classroom management profile.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	5
1.2.Amaç.....	5
1.3.Önem.....	6
1.4.Varsayımlar.....	9
1.5.Sınırlılıklar.....	9
1.6.Tanımlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	10
2.1.1.Motivasyon	10
2.1.1.1.Motivasyon Yaklaşımları.....	13
2.1.1.1.1.Davranışsal Yaklaşım.....	13
2.1.1.1.2.Bilişsel Yaklaşım.....	14
2.1.1.1.3.Yapısalcı Yaklaşım.....	16
2.1.1.1.4.İnsancıl Yaklaşım.....	16
2.1.1.1.5. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	17
2.1.1.2.Motivasyon Kuramları.....	18
2.1.1.2.1.İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramı.....	18
2.1.1.2.2.Alderfer ERG Kuramı.....	20
2.1.1.2.3.Çift Faktör Kuramı.....	22
2.1.1.2.4.Başarma İhtiyaç Kuramı.....	24
2.1.1.2.5.Sonuçsal Şartlanma Kuramı.....	25
2.1.1.2.6.Bekleyiş Kuramı.....	26
2.1.1.2.7.Eşitlik Kuramı.....	28
2.1.1.2.8.Amaç Kuramı.....	28
2.1.1.2.9.Açlık Kuramı.....	28
2.1.1.3.Güdü Türleri.....	29
2.1.1.3.1.İçsel Güdü.....	29
2.1.1.3.2.Dışsal Güdü.....	30
2.1.2.Sınıf Yönetimi.....	32
2.1.2.1.Sınıf Yönetimi Modelleri.....	34
2.1.2.1.1.Tepkisel Model.....	35
2.1.2.1.2.Önlemsel Model.....	35
2.1.2.1.3.Gelişimsel Model.....	36
2.1.2.1.4.Bütünsel Model.....	37
2.1.2.2.Sınıf Yönetim Profilleri.....	38
2.1.2.2.1.Otoriter Sınıf Yönetim Profilleri.....	38

2.1.2.2.2.Takdir Edilen Sınıf Yönetim Profilleri.	39
2.1.2.2.3.Başboş Sınıf Yönetim Profilleri.....	40
2.1.2.2.4.Aldırmaz Sınıf Yönetim Profilleri.....	41
2.1.2.3.Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu.....	42
2.2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	44
2.2.1.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	44
2.2.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	54
3.YÖNTEM.....	59
3.1.Araştırmanın Modeli.....	59
3.2.Evren ve Örneklem.....	59
3.3.Verilerin Toplanması.....	63
3.4.Verilerin Analizi.....	65
4.BULGULAR ve YORUMLAR.....	66
5.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	102
5.1.Sonuçlar.....	102
5.2.Öneriler.....	108
KAYNAKÇA.....	109
EKLER.....	129

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Motivasyon Süreci(Can,1997).....	12
Şekil 2.2. Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi (Keith,1982).....	20
Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.3. Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Düzeyine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Dağılımı.....	61
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Profillerine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 3.7. Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi, Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Profili Envanteri'nin Güvenirliği	63
Tablo 4.1. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Geneli ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	67
Tablo 4.2. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı....	69
Tablo 4.3. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyonu, İçsel Motivasyon,	

Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarına Ait Cinsiyete Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları..... 70

Tablo 4.4. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyonu, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarına Ait Cinsiyete Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları..... 70

Tablo 4.5. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarına İlişkin Cinsiyete Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları..... 71

Tablo 4.6. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı..... 72

Tablo 4.7. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları..... 73

Tablo 4.8. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları..... 74

- Tablo 4.9.** Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon , Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları..... 75
- Tablo 4.10.** Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı..... 76
- Tablo 4.11.** Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları..... 78
- Tablo 4.12.** Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon , Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları..... 78
- Tablo 4.13.** Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları..... 79
- Tablo 4.14.** Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye

İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	81
Tablo 4.15. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	82
Tablo 4.16. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Dağılımı.....	84
Tablo 4.17. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	85
Tablo 4.18. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.19. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	86
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	87

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	89
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Cinsiyete Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	90
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdem Durumuna Göre Dağılımı.....	91
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdem Durumuna Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	92
Tablo 4.25. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Bağlı Dağılımı.....	93
Tablo 4.26. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	94
Tablo 4.27. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.28. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon ve Biyoloji Sınavlarında Endişe	

Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	96
--	----

Tablo 4.29. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeyine Ait Genel Puanları İle İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutları Puanlarına Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	97
--	----

Tablo 4.30. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	98
--	----

Tablo 4.31. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
---	----

Tablo 4.32. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
--	----

Tablo 4.33. Öğrencilerin Biyoloji Öğrenmeye İlgili Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	100
--	-----

Tablo 4.34. Öğrencilerin Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	100
--	-----

Tablo 4.35. Öğrencilerin Biyoloji Öğrenmede Güven Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	100
---	-----

Tablo 4.36. Öğrencilerin Biyoloji Sınavlarında Endişe Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
---	-----

KISALTMALAR LİSTESİ

Simge	: Açıklama
akt.	: Aktaran
A.B.D.	: Amerika Birleşik Devletleri
c.	: Cilt
cy.	: Cevap yok
çev.	: Çeviren
dk.	: Dakika
Dr.	: Doktor
Doç.	: Doçent
edit.	: Editör
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
NCSA	: National Center for Student Aspirations
no.	: Numara
pp.	: Page to page
Prof.	: Profesör
s.	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
ss.	: Sayfadan sayfaya
sy.	: Sayı
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
vol.	: Volume
r	: Pearson korelasyon katsayısı
N	: Öğrenci sayısı
P	: Anlamlılık

1.GİRİŞ

Toplumda bireylerin sağlıklı davranışlar gösterebilmesi ve her bireyi mutlu kılacak kuralların uygulanmasındaki en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Eğitim, toplumsal yeteneğin, en elverişli düzeyde kişisel gelişimin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir. Bireyin başkalarının haklarına saygı duymasının temeli olan ve kendini disiplin altına almasını sağlayan önemli bir unsur olan eğitim; genellikle ailede başlar ve hayatın önemli yıllarının geçtiği okulda devam eder. Böylece eğitim, toplumsal denetimin bir aracını oluşturmaktadır. Yeni kuşaklar, toplumsal normlar onlara uyulma-uyulmama durumunda karşılaşacakları sonucu eğitim yoluyla öğrenirler (Url-1).

Eğitimin amacı, eğitilen bireyleri ruhsal-zihinsel durumunda meydana getirilmek istenen olumlu yöndeki durum değişikliğidir. Fakat eğitimin amacı yalnız öğrenci ve eğitilen birey için bir ideal değil, aynı zamanda eğitici için bir talimattır ve eğiticiyi de bağlar. Eğitimin-öğretimin gücünün sınırları ve etkinliği öğrencinin insanın yeteneklerine ve derse olan motivasyon düzeyine bağlıdır. Eğitimin-öğretimin niteliği de büyük oranda uygulanan programın kalitesine bağlı olduğundan, eğitimciler; kaliteli eğitim için eğitim programlarını sürekli kontrol etmeli ve günün şartlarına göre ayarlayabilmelidirler (Cansaran, 2004).

Gerekli olan tüm süreçler uygulansa da eğitimde nitelik ancak belirlenmiş olan amaçlara ulaşma oranıyla ölçülecektir. Başarısızlığın kaynağının bulunması ve hata kaynaklarının düzeltilmesi, geri dönütlerin doğru ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile elde edilebilir. İnanılmaz bir hızla gelişen bilimsel yöntem ve teknolojilerle birlikte toplumlar özellikle fen bilimleri alanında çok yönlü özelliklere sahip üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirme yarışına girmişlerdir. Bu doğrultuda öncelikle eğitim ve öğretim programları yeniden düzenlenmekte, öğretim yöntem ve teknolojisi geliştirilmektedir (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2004).

Bilimsel bir ders planlamasından bahsedilecekse, fen bilimleri içerisinde oldukça fazla gelişme ve ilerleme kaydettiği söylenebilecek olan biyoloji bilimine gereken önemin verilmesi oldukça gerekli görülmektedir. Çünkü biyolojik tekniğin ulaştığı bugünkü basamak, gerek gen teknolojisi ve gerekse ekolojideki konular, insanlığı içinde bulunduğu

durumdan kurtaracak boyutlardadır. Gelecek yıllar biyolojik bilimlerin çağı olacaktır. Bu dinamizm içinde biyoloji dersi ilk, orta ve yüksek öğretim gibi genel bilgilerin kazandırıldığı kurumlarda, öğrencilerin kişisel yetenekleri çerçevesinde, onlara insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden gerek biyolojik gerekse kültürel konuların öğretilmesi, çok yönlü yetişmelerinin ve iyi bir karakter kazanmalarının sağlanması gerekmektedir (Kızıroğlu, 1988).

Böylesi önemli bir dersin öğretiminde öğrencinin verimliliğini artıran ve onları teşvik eden faktörlerin araştırılması gereklidir. Bu faktörlerden biri, öğrenciyi, bir hedefe ulaşmada, enerji veren, onu güçlendiren ve yönelten bir güç olan motivasyondur (Yüksel, 2004). Yeterince motive olamamış bir öğrencinin, öğrenmeye hazır hale gelmemiş olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak, öğrenciyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça biyoloji dersine karşı ilgisi gelişemez (Selçuk, 1997).

Genel anlamda motivasyonu açıklayan pek çok görüş vardır. Bunlardan insancıl yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım motivasyonu farklı açılardan ele almaktadır.

İnsancıl görüşü temsil eden Maslow'a; göre insanı davranışa iten nedenler onun "ihtiyaçları"dır ve bu ihtiyaçlar belli bir hiyerarşi içerisinde yer alırlar. Bu ihtiyaçlar: fizyolojik ihtiyaç, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve ait olma ihtiyacı-statü kazanma, merakını giderme ihtiyacı, estetik ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak sıralanabilir (Ercan, 2003).

Davranışçı yaklaşımda motivasyon; şartlanma ve modelden öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Güdülenmede davranışsal yaklaşımın etkililiği, büyük ölçüde pekiştireçlere ve dışsal güdülenmeye bağlıdır. Buna göre, öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp, kendini ödüle götüren amaçlara yönelebilir (Öncü, 2003).

Bilişsel yaklaşımda motivasyon ise; öğrencinin anlama, ön kestirimde bulunma gibi ihtiyaçları ön plana çıkmakta ve birey düzen, dünyayı anlama ve denge kurabilme ihtiyaçlarından dolayı güdülenmektedir (Yüksel,2004).

Öğrenciler bir görevi yerine getirmek için aynı şekilde motive edilmelerine rağmen, motivasyonlarının kaynağı kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Öğrenmeye doğrudan motive edilen bir öğrenci, öğrenme ve başarı hissi için etkinliklere aktif bir şekilde katılırken, dolaylı olarak motive edilen bir öğrenci ise; sadece bir ödül elde etmek veya öğretmenlerin beğenisini kazanmak gibi durumların dışında bazı cezalardan kaçınmak için de performans gösterebilir (Lepper, 1988).

Öğrenme için motivasyon iki kategoride açıklanabilir: birincisi bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkileri ifade eden içsel motivasyon, ikincisi dışarıdan verilen pekiştiricilerin (ödül, ceza, baskı vb.) etkisi sonucu ortaya çıkan dışsal motivasyondur (Yüksel, 2004).

Dışsal motivasyona dışarıdan etki eden ödül, ceza, baskı gibi birtakım etkiler sonucu ortaya çıkmaktadır. İçsel motivasyon ise ilgi, merak, ihtiyaç gibi bireyin içinden gelen etkilerle ortaya çıkan motivasyon türüdür (Öncü, 2003).

Her öğrencide içsel motivasyon olabileceği gibi, ilgi ve konu alanlarına göre bu durum farklılaşabilmektedir. Örneğin; biyoloji öğrenmek için hiçbir dış etki olmadan kendiliğinden sürekli olarak biyoloji çalışan bir öğrencinin bu konu alanına içsel motivasyonu olduğu söylenebilir. Aynı öğrencinin farklı bir konu alanına aynı öğrenme istekliliğini göstermediği gözlenebilir. Bu durumda bu öğrenciyi bu konu alanları için motive etmede dışsal motivasyon unsurlarından yararlanılmalıdır.

Motivasyon eksikliği, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin önemli bir bölümünün kaynağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları ve düşüncelerinin nasıl geliştiği ve öğrenmeyi kolaylaştıran faktörlerin neler olduğu gibi konularda eğitim ortamında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle okul ortamı düşünüldüğünde öğrencinin motivasyonu üzerinde öğretmenlerin önemli rolleri vardır (Çakmak ve Ercan, 2003). Bu boyutta öğrencinin motivasyonunda en önemli faktörlerden biri ise öğretmenin sınıf yönetimi profilleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretmen sınıfta uyguladığı sınıf yönetim profilleriyle, öğrencilerinde öğretim programında belirlenmiş olan davranışları oluşturmaya çalışmakta ve dolayısıyla bu sırada öğrencide yeterli motivasyon düzeyi oluşturmayı da hedeflemektedir.

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2005). Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988). Sınıfı nitelikli olarak yönetmek, sınıftaki bireysel farklılıkları kabul ederek geliştirmek ve orkestra şefinin yaptığı gibi farklı seslerden uyumlu bir armoni çıkarmak, yani; programda belirlenmiş olan amaçlara ulaşmayı sağlamaktır.

Sınıfta yönetici konumunda olan öğretmendir (Celep, 2004). İyi bir öğretmen için her şey ve herkes kaynaktır. Öğretmen, öğrenci, anne-baba ve meslektaşlar herhangi bir kitaptan, bilgisayar programından ve ekipmandan daha önemlidir (Skelton ve Playfoot, 1995). Öğretmenin başarılı olabilmesi elindekileri en iyi şekilde kullanabilmesine bağlıdır (Simplicio, 1999). Öğretmenler insan yöneticileridirler ve hemen herkesin katılacağı gibi öğrenciler, yönetilmeye oldukça dirençlidir (Glasser, 1999). Bu noktada öğretmen sınıfı yönetirken, bilimsel araştırma bulgularından, tecrübelerden ve bilgilerinden en üst düzeyde yararlanmalıdır. Klasik yöntemlerin yanında en yeni yöntemleri ve teknikleri araştırarak bulup uygulamaya koymalıdır. Öğretmenler istedikleri gibi öğretim yapamadıkları zaman, yoğun bir başarısızlık duygusu yaşadıklarından yakınırılar. Ancak kazanılan deneyimler ve sınıf yönetimindeki ilkelerin belirli bir düzene göre uygulanması bu problemleri ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır (Gürsel, 1998).

Bu kapsamda öğrenme-öğretme atmosferinde motivasyonu sağlamak için öğretmen sınıf ortamında çeşitli sınıf yönetim stratejilerini kullanabilir. Eğer öğretmen, öğrencilerine sınıfı herkesin değer verildiği ve saygı duyulduğu, sevecen, destekleyen bir eğitim ortamı olarak oluşturabilirse; öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olacıkları gözlenebilir. Örneğin; öğretmen öğrencileri derse motive etmede sınıf içi ve sınıf dışı ödev ve proje çalışmalarından yararlanabilir (Fidan, 1986; Yapıcı, 1995).

Belirtilen tüm bu noktalar ışığında öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin önemli olduğu ve irdelenmesi gereken önemli bir ilişkinin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

1.1.Problem

Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisi nedir? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2.Amaç

Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri biyoloji öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri biyoloji öğretmenin kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri nasıl dağılım göstermektedir?
8. Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri biyoloji öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermektedir?
9. Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
10. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik motivasyonu ile motivasyonun boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri öğrencilerin biyoloji motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3.Önem

Bozulmamış bir dünyaya sahip olabilmenin şartı, yaşadığı çevreye karşı bilinçli, doğayı ve canlıları sevip, koruyan bireyler yetiştirmektir. AIDS, kanser, nüfus artışı, enerji kaynaklarının tükenmesi, küresel ısınma, asit yağmurları, yeşil alanların ve ormanların giderek azalması gibi konular dünyadaki tüm insanları olumsuz yönde etkileyen sorunlar arasında sayılabilir. Doğal ve bakımlı bir çevrede: sağlıklı bir beden ve ruh yapısına sahip olmak, iyi üretim sağlamak, barış, mutluluk ve bütünlük içinde yaşamak için biyoloji eğitimi gereklidir ve önemlidir (Url-2).

Biyoloji dersinde doğa ile ilgili temel bilgi ve görüşler verilmeli ve bu arada öğrencinin algılama, düşünme ve yardımlaşma kabiliyetlerini geliştirilmelidir. Gözlenen obje ve olayları doğru algılama, isimlendirme, düzenleme ve yorumlama gibi hususların öğrenciye öğretilmesi biyoloji dersinin en önemli amaçlarından. Açık seçik bir kavram oluşturmak için gereken temel bilgi ve olanaklar anlaşılır bir şekilde sokulmalıdır. Açık ve yapısal bilgi, öğrenciye temel biyolojik kuram ve ilişkileri düşünme fırsatı verecektir. Bu sistem içinde öğrencinin nasıl davranması gerektiğini vermeli; onun çevreyi desteklemesi gerektiğini vurgulamalı; çevrede rastlanan canlıları, objeleri doğru algılamasını, düzenlemesini ve adlandırmasını öğretmelidir (Kızıroğlu, 1988).

İlgi çekme ve merak uyandırma konusunda en elverişli bilim dallarında biri biyoloji bilimidir. Öğrencilerde araştırmacılığı özendirme, değişen şartlarda yeni bilgi edinme ve yöntemler keşfetme, kazandığı bilgiyi kullanacağı ortamı bulabilme, biyoloji dersinin sağladığı çok önemli özelliklerdir. Biyoloji dersinde öğrencilerin motivasyon düzeyleri öğrencilerin konuları kolay öğrenebilmesi açısından göz ardı edilmemesi gereken anahtar kavramlardandır.

Biyoloji dersinde sunulan gerçek yaşamla ilgili problemler, başarılı olmak için öğrencilerin bilmesi gereken ve okulda öğrenecekleri bilgiler arasında köprü vazifesi görebilecek niteliktedir. Bu tür öğrenme çabaları öğrencilerin motivasyon düzeylerini geliştirecektir. Biyoloji programının amacı, keşfeden, sorgulayan, merak eden, doğru kararlar verebilen, sürekli öğrenmeye açık öğrencilerin yetişmesini sağlamaktır. Biyoloji eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin bu derse karşı yüksek düzeyde motive olmaları gerekmektedir. Özellikle ortaöğretim öğrencilerinde güdül emeyi gerçekleştirmek

çok zordur. Çok miktarda zaman tuzakları olan çocuklar ergenliğin de verdiği heyecan ve cesaretle bir derse çok zor güdülenir. Bu nedenle ortaöğretim öğretiminde öğrencinin güdülenmesi ve ilgisinin çekilmesi çok önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İçerik; öğrenci için anlamlı ve işe yarar olmalı, onun pratik yararını bilmelidir. İçerik öğrenciye sunulurken farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması güdüleme ve dikkat çekme konusunda öğretmene yardımcı olurken içerik de öğrenciye kazandırılmış olur.

Öğretmenlerin öğrencileri motive edebilmeleri hem sınıf yönetimini etkileyen hem de sınıf yönetiminden etkilenen bir olgudur. Çünkü yüksek düzeyde motive olmuş bir öğrencinin belli amaçları olmuş bu amacı gerçekleştirmek için harekete geçmesi ve bunu belli kurallar içinde belli bir süre içinde yapması gerektiğini, yapamadığı takdirde yeni yöntemler denemesini bilen öğrencilerdir. Aynı şekilde öğrencisini yeterli düzeyde motive edememiş bir öğretmen uygun sınıf yönetimi arayışlarına girmesi gerekecektir. Öğrencinin yeteneklerini geliştirmek ve konuyu anlamak için ortaya koyduğu amaçlar öğrenmeye motive olmaya yöneliktir. Diğer bir deyişle öğrenmeyi amaç edinmiştir. Öğrenciler için önemli olan işi tamamlamaktır. İşin sonucunda göstereceği performans, değerlendirme sonucunda alacağı not çok önemli değildir. “Öğrenciler, kişisel veya dersleri ile ilgili sorunlarının çözümünde öğretmenlerinden ilgi beklemektedirler. Çünkü insanlar, ilgi duydukları ve hoşlandıkları insanlara karşı çekici görünme eğilimindedirler. Maslow, Dreikurs ve Coopersmith insanın, diğer insanlar tarafından değerli bulunma ve kabul edilmenin önemini vurgulamaktadır. Başkaları tarafından kabul edildiğimi hissettiğimizde, onların bizimle ilgilendiği duygusunu taşırız. Diğer insanların bizim hakkımızdaki ilgilerini hissettiğimiz anda onlarla işbirliği yapmaktan hoşlanır ve onların hoşuna gitmek için çaba gösteririz” (Maslow,1968; Dreikurs,1967 ve Coopersmith,1967. akt. Celep,1993).

Öğrencinin başarıya ulaşmasında etkili olabileceği düzeyde motive olmasını sağlayacak olan öğretmen, bu durumu öğrencilerine uygun sınıf yönetimi profillerini kullanarak sağladığı olumlu iletişim süreciyle oluşturabilir. Dolayısıyla öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişim sürecinin sağlanması öğretmenin kullanmayı tercih ettiği sınıf yönetimi profilleriyle sağlanabilecektir. Öğretmen sınıf içinde gösterdiği davranışlarla öğrencide olumlu etkiler yapabileceği gibi olumsuz etkiler de yapabilmektedir. Öğretmenin öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakması öğretmen-öğrenci arasında kurulan olumlu iletişim süreciyle sağlanabilir. İletişim çift yönlü olduğu takdirde bu süreç

başarıyla gelişir. Çoğu zaman sınıf içi iletişim süreci öğretmenlerin kişisel niteliklerinin etkisi altında biçimlenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin iletişim sürecinde ortaya koydukları davranış biçimleri onların sınıf yönetimi profillerini oluşturmaktadır.

İletişimin gerçekleştiği sınıf ortamı, diğer ortamlara benzemeyen, kendine has özellikleri yani kültürü olan özel bir ortamdır. Bu ortamda sınıf yönetimi öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Çünkü sınıf yönetimi sayesinde öğrenmeye ayrılan zaman artar. Dolayısıyla boşa giden zaman azalır. Sınıfta düzen ve tutarlı beklentiler gelişir. Ancak sınıf yönetimi için önce sınıfı tanımak gerekir. Öğretmen sınıfta öğrencilerle anlaşmak, uzlaşmak durumundadır. Onları ikna ederek yeni davranış geliştirmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlarla genel olarak, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonlarına biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisi ortaya konulacağından, alana oldukça yararlı veriler kazandıracağı düşünülmektedir. Bu genel önemin yanında, ayrıca aşağıda belirtilen noktalarda da bu araştırma verilerinin alana önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

* Biyoloji dersinde öğrencinin başarılı olabilmesi yönünde biyoloji dersi motivasyon düzeyinin öneminin vurgulanmasında etkili olacağı,

* Biyoloji dersi motivasyon kavramının istenilen düzeyde ortaya çıkmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin belirlenmesinde etkili olacağı,

* Biyoloji öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde öğrencinin biyoloji dersi motivasyon düzeyini artıracı yönde sınıf yönetimi profilleri kavramının daha fazla vurgulandığı bir eğitim süreci geçirmelerinde etkili olacağı,

* Öğrencileri motive etmekte hangi sınıf yönetim profillerinin etkili olduğu konusunda akademisyenlere, araştırmacılara ve öğretmenlere ışık tutacağı,

* Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyine etki eden faktörlerin tespitinde yarar sağlayacağı,

düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmada alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırma için hazırlanan veri toplama araçlarını cevaplayan örneklem grubundaki öğrencilerin ve öğretmenlerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1.Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2.Araştırmanın örneklemini Ankara ili sınırlarında farklı liselerde kayıtlı bulunan 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin biyoloji derslerini veren biyoloji öğretmenleri ile sınırlıdır.

3.Araştırma verileri ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

4.Araştırmada kullanılan ölçme araçları Glynn ve Koballa (2006) tarafından hazırlanmış olan “Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi” ve Kris (1996a) tarafından hazırlanmış olan “Sınıf Yönetimi Profili Envanteri” ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Motivasyon: Amaç edinilen davranışa yönelirken öğrencilere güç veren ve onları yoğunlaştıran etkileşime denir (Başar, 1999).

Sınıf yönetimi profili: Öğretmen sınıf içinde gösterdiği davranışlarla öğrencide olumlu etkiler yapabileceği gibi olumsuz etkiler de yapabilmektedir. Öğretmenin öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakması öğretmen-öğrenci arasında kurulan olumlu iletişim süreciyle sağlanabilir. İletişim çift yönlü olduğu takdirde bu süreç başarıyla gelişir. Çoğu zaman sınıf içi iletişim süreci öğretmenlerin kişisel niteliklerinin etkisi altında biçimlenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin iletişim sürecinde ortaya koydukları davranış biçimleri onların sınıf yönetim profillerini oluşturmaktadır (Ekici, 2004).

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, motivasyon (güdülenme), sınıf yönetimi profilleri, sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin motivasyonlarındaki rolleri ile ilgili olarak genel bilgiler ve bu alanda yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

2.1.Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, motivasyon (güdülenme), sınıf yönetimi profilleri ve sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin motivasyonlarındaki rolleri ile ilgili olarak genel bilgiler yer almaktadır.

2.1.1.Motivasyon (Güdülenme)

Motivasyon kavramı psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biridir. Birçok psikolojik kavramda olduğu gibi tanımlanması zor bir kavramdır. Literatürde bazen motivasyon bazen de güdülenme ifadeleriyle açıklanmaktadır. Motivasyonun tam olarak Türkçe bir kavramla eşleştirilmesi zordur. Kelimenin kökenini incelediğimizde (İlgar, 2000), Motivasyon (güdülenme) kavramı Latince “movere” , İngilizce ve Fransızca’da “motivation” sözcüklerinden türediği görülmektedir (Hançerlioğlu, 2000). Araştırmacılar; motivasyonu çok detaylı olarak araştırmışlar, fakat insan davranışlarının ve bu davranışları etkileyen faktörlerin değişmesinden dolayı yeterli kalite ve miktarda verilerin elde edilememesinden herkesin fikir birliğine vardığı kesin bir motivasyon tanımı yapamamışlardır (Durak, 1998). Bu nedenle farklı araştırmacılar motivasyon için farklı açıklamalar getirmişlerdir.

Motivasyon kavramının temelini güdüler (motiv) oluşturmaktadır. Güdü, “hareket etmek” anlamındaki Latince sözcükten gelmektedir (Morgan, 1982). İstekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 1992). Organizmayı harekete geçiren, davranışa enerji ve yön veren (Arık,1996; Selçuk, 1997; Bacanlı, 2002), bireyi bir amaca ulaşmak için davranmaya iten, eyleme geçiren, bireyin davranışını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten bir iç güçtür (Başaran, 1991; Selçuk, 1997). Başka deyişle, onların da altında yatan gereksinimlerdir (Mihçioğlu, 1985).

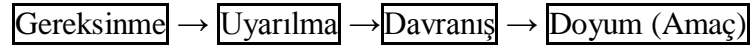
İnsanların davranışlarını anlamak ve etkilemek için gereksinimlerini bilmek gerekir. Gereksinimler insan davranışlarının anahtarını oluşturur. Bütün insanlar mantıklı ya da mantıklı olmayan, bilinçli ya da bilinçaltı mutlaka bazı güdüleme güçlerini tatmin etmek zorunluluğu ile davranışta bulunurlar (Yalçın, 2002).

Gereksinimlerin etkisiyle ortaya çıkan motivasyon (güdülenme); basit bir kavram gibi görünmesine rağmen, oldukça çok boyutlu ve karmaşık olup (Pinder, 1984); bireyin davranışını doğrudan etkilemektedir. İnsan davranışları bireysel, fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Bu anlamda Aydın (1986) güdülemeyi “Bir amaca yöneltme” olarak tanımlamaktadır.

Arık (1996)’a göre motivasyon (güdülenme), insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan iç ve dış nedenler ile bunların işleyiş mekanizmalarını ifade eder. Vroomm (1964)’e göre, güdüleme insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, gereksinme ve korkularıdır. Bu sözcükler ise, aktif ve güdüleyici kuvvetlerdir. Öyleyse, insani davranışlar bireylerin, arzu, inanç, gereksinme ve hatta korkularına göre de yönetilmektedir. Bu sayılan güç ve kuvvetlerin bileşkesi, kişinin psikolojik çabalarını bir amaca ulaşmak üzere organize eder, devamlılık ve dinamiklik kazandırır (Öztürk ve Dündar, 2003).

Güdülenen kişilerde temel öğenin, kişinin kendisini başarılı hissetmesidir. Bu başarının bir ölçüye dayalı olup olmaması pek önem taşımamaktadır. Geçmişteki kişisel başarıyla kurulan sıradan bir ilişki bile, insanları daha fazla çaba harcamaya, daha başarılı olmaya motive etmektedir (Peter ve Waterman. akt. Argut,1995). Diğer bir ifadeyle, gösterdiği yüksek edimi değerlendirilen birey, yüksek edim çabasını sürdürür (Başar,1999). Pratikte motivasyonu yüksek olan birey, eylem ve başarıyı amaç haline getirmiş olan bireydir. Motivasyonun konusu, öğrencilerin ihtiyaçlarını tatmin ederek, gerilime ve hayal kırıklığına uğramalarını önlemek ve organizasyonlarda, öğrenciden en iyi şekilde yararlanmak için gerekli olan tedbirleri almaktır. İnsanın kişisel yetenek ve özellikler kazanmasını sağladığı ve bunları daha da geliştirdiği için önemli olan (Eroğlu,1983), insanların eylemleri sonucunda ödüllendirilmek davranış kazandırmada önemlidir.

Motivasyon, farklı aktivitelerde gösterilen davranışı ve çabayı açıklamaya çalışan karmaşık bir psikolojik yapıdır (Watters ve Ginns, 2000). Brophy (1998)'e göre, motivasyon "amaç yönelimli davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini ve kararlılığını açıklamada kullanılan kuramsal bir kavramdır". Genel olarak motivasyon, bireyin bir hedefe ulaşmak için bir davranışı başlatmasını ve hedefe ulaşana dek o davranışın sürdürmesini sağlayan güçtür. Bu tanımda görüldüğü gibi motivasyonun üç yönü vardır: davranışın başlatılması, davranışın sürdürülmesi ve hedefe ulaşma. Burada hedefe ulaşma yönü yanlış değerlendirilmemelidir. Bireyin hedefe ulaşması o güdünün kaybolduğu anlamına gelmez. Birey hedefe ulaştıktan sonra o güdü tekrar harekete geçebilir ve bireyi davranışa yönlendirir. Örneğin, karnı acıkan bir çocuk açlık güdüsüyle mutfağa giderek yemek yeme davranışını başlatır ve karnını doyurarak açlığını gidermiş yani hedefe ulaşmış olur. Ancak açlık güdüsü bir süre sonra tekrar ortaya çıkacaktır. Buradan bu sürecin döngüsel bir karakteristikte olduğunu görmekteyiz. Bu döngüselligi incelediğimizde karşımıza çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç çıkmaktadır. İşte bireyi harekete geçirip hedefe ulaşmasını sağlayan bu sürece güdülenme diyoruz. Bu süreci aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz (Ilgar, 2000).



Şekil 2.1. Motivasyon Süreci (Can,1997)

Motivasyon öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen önemli etmenlerden biridir. Çünkü motivasyonu yüksek olan öğrencinin sınıftaki derslere katılımları, soru sorması, önerileri dikkate alması, çalışmalara katılması gibi akademik alandaki çalışmalarda daha başarılı olmaktadır (Pajares, 1996; Schunk ve Pajares, 2001; Wolters ve Rosenthal, 2000). Bu noktada düşünüldüğünde, öğrencilerin biyoloji dersindeki başarılarını etkileyen etmenlerden biri de öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonlarıdır. Dolayısıyla biyoloji dersinde öğrencilerin başarılı öğrenmeleri yönünde motivasyon düzeylerinin dikkate alınması oldukça yararlı olacaktır. Eğitimciler öğrencilerin bilgilerini arttırmaları için onları biraz zorlamanın ve motive etmenin onların dikkatlerinin de artmasına neden olacağını belirtmektedirler (Dalgety, Coll ve Jones, 2003; Zusho, Pintrich ve Coppola, 2003). Ancak öğrenciler almak zorunda oldukları fen derslerinde, dolayısıyla biyoloji dersinde başarısız olmakta, hayal kırıklığına uğramaktadırlar ki, bunun temel nedenlerinden biri yeterli motive edilememeleri olabilir (Arwood, 2004; Druger, 1998).

Çünkü zayıf motivasyon düzeyi sık sık düşük başarıyı gündeme getirmektedir (Cavallo, Rozman, Blinkenstaff ve Walker, 2003; Glynn, Taasobshirazi ve Brickman, 2007).

Açıklamalar incelendiğinde güdünün davranışlarımızın arkasında yatan sebepleri oluşturduğunu, motivasyonun öğrenme isteği ve/veya arzusu, içsel güç, eylemi başlatan enerji, hedef için harekete geçiren güç şeklinde açıklamak olasıdır.

2.1.1.1.Motivasyon Yaklaşımları

Araştırmacılar motivasyon süreci hakkında farklı psikolojik yaklaşımlar da farklı yorumlarda bulunmuşlar ve kuramlarını bu şekilde oluşturmuşlardır. Bu farklı yaklaşımları alt başlıklar halinde inceleyebiliriz (Brown, 2000).

2.1.1.1.1.Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımı benimsemiş olan psikologlar göre motivasyon, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla gerçekleşmektedir. Güdülenmede davranışsal yaklaşımın etkinliği, büyük ölçüde pekiştireçlere bağlıdır. Birey sürekli olumlu pekiştireç beklentisi içerisinde ve pekiştirilen davranışı tekrar elde etme eğilimi olduğunu savunmuşlardır. Sınıfında öğretmenin ya da arkadaşlarının sorduğu sorulara doğru cevap veren öğrencilere yaşına uygun pekiştireçler verildiğinde öğrenciler bir yandan sorulan sorulara cevap vermek için güdülenmiş olurlar diğer yandan da öğrenmeye karşı istekli hale gelmiş olurlar (Demircan, 1990).

Bu yaklaşım, dışsal güdülenmeye dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp, kendini ödüle getiren amaca yönelebilir. Davranışsal yaklaşımın okullarda yaygın bir şekilde uygulanmasına rağmen, öğrencileri güdülenme konusunda tartışmalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma getirilen ana eleştiri, dıştan güdülenmenin bireyin üzerindeki olumsuz etkileridir. Öğrenci sadece ödül almak için istenilen davranışı yapar hale getirilebilir. Ödüller, kalite standardını karşıladığı zaman değil de, sadece ödev yerine getirildi diye verilirse, dıştan gelen olumsuz etkilerde artış görülür. Bu da güdülenmeye zarar verir. Diğer taraftan ileri yaş düzeyindeki öğrenciler övgüyü çabalarından dolayı veya basit görevlerindeki performanslarından dolayı aldıklarını düşünürler. Bu yaştaki öğrencilere övgü, öğretmenin öğrencideki

yetenek düzeyinin düşüklüğüne inandığının bir göstergesidir. Bu tür inanç da, güdülenmeyi azaltır. Bu sebeple de pekiştireç olarak düşünülen övgü, tersine cezalandırıcı olarak iş görür.

Davranışçı Yaklaşımın Öğretim İlkeleri

Davranışçı Yaklaşımın okul öğretiminde uygulanabilir ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Uz, 2009):

1. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenci öğrenme sürecinde ancak yaparak öğrenebilir.
2. Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Öğrencilerin olumlu davranışları öğretmen tarafından pekiştirilmelidir.
3. Öğrenmede tekrar, özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar.
4. Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı yapabilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması gerekir.

2.1.1.1.2.Bilişsel Yaklaşım

İnsanı gelişmiş bir bilgisayar sistemi olarak gören bu yaklaşım, insan zihninin bilgi edinmek, bilgiyi işlemek ve depolamak gibi işlemler yaptığı görüşündedir. Bilişsel yaklaşım, kendine özgü eğitim anlayışları da geliştirmiş, öğrenmenin gerçekleşmesi için gelişim aşamalarının tamamlanması gereğini vurgulamıştır. Temsilcisi J. Piaget'dir (Url-3).

Bilişsel öğrenme; bir insan ya da hayvanın geçirdiği yaşantı sonucu, bilgiyi işleme tarzında meydana gelen değişikliktir. Diğer bir deyişle, bilişsel öğrenme; geçmiş yaşantılar sonucu olayların anlam değiştirmesidir (Erden ve Akman,1997).

Bilişsel yaklaşımların temelinde, bireyin sonuçlar hakkında bir fikre sahip olduğu inancı yatar. İnsan davranışlarının sonucuna ilişkin fikir sahibidir. Bu nedenle, bu sonuçlar arasında kendi gözündeki değerine göre bilinçli seçimler yapar (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999).

Bilişsel Yaklaşımcılar; motivasyon konusunda daha çok bireylerin ihtiyaçları üzerinde durmuşlardır. Bu ihtiyaçların ise verdiğimiz kararları ve davranışları etkilediğini savunmuşlardır. Bilişsel ekolün temsilcilerinden olan Ausubel'e göre güdülenmeye temel oluşturan altı ihtiyaç vardır (Brown, 2000). Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Bilinmeyi araştırma
- Çevreyi değiştirme
- Fiziksel ve zihinsel etkinlikte bulunma
- Dış etkenler tarafından uyarılma
- Bilgi edinme / Bilgiyi işleme
- Kendini kabul ettirme

Bilişsel Yaklaşım da öğrenmenin bireysel olduğu kabul edilir. Bireyin yeni gelen bir bilgiyi öğrenebilmesi için öğrenme işlemine etkin olarak katılması, diğer bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi bunları kendisi için anlamlı hale getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Morgan,1995).

Bilişsel Öğrenmenin Başlıca İlkeleri:

Bilişsel Yaklaşımın ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erdem,2001):

1. Öğrenen, dış uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Diğer bir deyişle birey öğrenme için çaba göstermelidir.

2. İnsanın, zihnin kazandığı davranışları depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp kullanabilme yetisi vardır.

3. Birey, karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bilgileriyle karşılaştırarak öğrenir.

Bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma karşıt görüşler içerir. Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel etkenler ön plana çıkmaktadır. Bireyler dış uyarıcılardan ziyade, bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Davranışlar üzerinde, bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır (Selçuk,1997). Hoşlandığı bir dersin sınavına çalışan öğrenci yorgunluğunu, açlığını ya da uykusuzluğunu fark etmeyebilir. Çünkü yeterli olan ve amaçlarını gerçekleştirme gibi ihtiyaçların etkisi altındadır. Öğretmenlerin ders esnasında merak uyandırma, kavramsal zıtlık oluşturma gibi öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını harekete geçirecek etkinliklerde bulunmaları gerekir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel ihtiyaçların harekete geçirilmesi zorunludur. Çünkü öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri çok farklıdır (Url-4).

2.1.1.1.3.Yapısalcı Yaklaşım

Yapısalcı yaklaşım diğer ekollerden farklı olarak, motivasyon konusunda bireylerin kişisel tercihleri kadar sosyal ortama da önem vermişlerdir. Bu yaklaşıma göre her birey farklı şekilde motive olur ve bulunduğu kültürel ve sosyal ortam bu güdülenme sürecinden bağımsız düşünülemez.

Bu yaklaşımın amacı, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem, 2001).

2.1.1.1.4.İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl yaklaşım; bireysel özgürlük, seçim, kendi kararını verme ve kendini gerçekleştirme gibi kavramların üzerinde durmuştur. Hümanist psikologlar içsel güdülenmenin önemini vurgularlar.

“Aslında bütün insanlar güdülenmiştir. Kimse asla motivasyonsuz değildir. Bazen insanlar, bizim onların yapmasını tercih ettiğimiz şey için güdülenmemiştir. Önemli olan kişinin motivasyonunu doğru yöne yönelmektir ” ifadesi insancıl psikolojinin ana ilkesidir. Örneğin; Önünde oturan arkadaşını dürtükleyen 10. sınıf

öğrencisi bile güdülenmiştir, ancak onun güdülenmesi akademik olmayan etkinliklere yöneliktir (Başaran,1996).

İnsancıl psikoloji, insanı zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler içinde bir bütün olarak inceler ve bu faktörlerin öğrenmeyi nasıl etkileyeceği üzerinde durur. İnsancıl psikoloji kişilerin algılamaları ve içten gelen ihtiyaçlarına cevapları üzerine odaklanır (Url-4).

2.1.1.1.5. 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 özellikler kadar, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Davranışlar; çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar (Selçuk, 1997).

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır (Selçuk, 1997). Bunlar;

- Bireyin amacına ulaşma beklentileri,
- Amacın birey için değeri,
- Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir.

Birey ilk iki maddeye olumlu cevaplar veriyorsa öz-yeterlik duygusu geliştirecektir. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısıdır. Birey geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, bir işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise ve yapılacak iş yarar sağlayacaksa güdülenme gerçekleşir. Davranışlar büyük bir çoğunlukta önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir. Örneğin; ellerimizin donmasını beklemeksizin eldivenlerimizi giyeriz. Çünkü önceki yaşantılarımızdan böyle bir çıkarsama yaparız. Öğrenciler yeni bir yarıyla başladıklarında alacakları derslerin hangilerinde başarılı ya da başarısız olacaklarına dair bir yargı geliştirirler. Bu yargı büyük ölçüde onların elde edecekleri sonucu etkiler (Başar,1999).

Motivasyonu sağlayan en büyük etken başarıdır, başarıyı elde eden öğrenci bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenme yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. İşte bu motivasyon onu yeni başarılarla götürecektir. Bu durumda öğretmen öğrencileri kazanmaya çalışmalı, öğrencilerin farklılıklarını fark edebilmeli, sınıftaki düzeyi belirlemeli ve başarının kapısını açmalıdır (Küçükahmet, 2000).

Görüldüğü gibi tarihsel süreç içerisinde farklı ekoller motivasyon konusuna farklı açılardan bakmışlardır; ancak bir yaklaşımın tek başına motivasyon sürecini açıklaması elbette ki mümkün değildir. Örneğin; Davranışçı yaklaşım, güdülenme sürecinde sosyal ve kültürel bağlamı göz ardı etmiştir. Bu nedenle güdülenme sürecini incelerken ve elde edilen bulguları eğitime yansıtırken tüm yaklaşımları göz önünde bulundurup bir sentez oluşturmak daha doğru olacaktır. Bu sentezi yaparken de yukarıda bahsettiğimiz yaklaşımlar doğrultusunda oluşturulmuş ve güdülenme sürecini daha detaylı olarak ele alan güdülenme kuramlarını incelemek faydalı olacaktır (Demirel, 1993).

2.1.1.2. Motivasyon Kuramları

Davranışçı, Yapısalcı, İnsancıl ve Bilişsel Yaklaşımlar doğrultusunda güdülenme sürecini açıklayan pek çok kuram oluşturulmuştur. Bu kuramları aşağıda belirtildiği şekilde açıklayabiliriz:

2.1.1.2.1.İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Güdüleme konusunda gerçekleştirdiği araştırmalarla tanınan Brandiza Üniversitesi profesörlerinden Abraham Maslow, insan davranışlarını etki altında bulduran en önemli faktörün ihtiyaçlar olduğunu öne sürerek motivasyon olgusunu açıklamaya çalışmıştır (Kahraman, 1996).

Bu bağlamda; Maslow'un insanların davranışlarıyla ilgili iki temel varsayımı vardır;

Birincisi, kişinin gösterdiği her davranışın kişinin sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur (Koçel, 1989). Kişi bu ihtiyaçlarını giderme yönünde davranacaktır ve ihtiyaçlarından biri karşılandığında o ihtiyacın yerini diğer bir ihtiyaç

alacaktır. Bu nedenle ihtiyaçlar davranışı belirleyen en önemli faktörlerdir de diyebiliriz.

İkincisi, kişilerin sahip oldukları bu ihtiyaçların belli bir hiyerarşik düzen içerisinde alttan üste doğru olduğudur. Bu ihtiyaçların en alt basamağında bulunanların tatmin edilmeden bir üst basamağa geçmek birey için bir anlam ifade etmemektedir. Öğretmen, öğrencinin alt kademedeki ihtiyaçları tatmin etmeden, üçüncü kademe olan ihtiyaçlarını yerine getirirse dahi öğrenci istenilen yönde bir davranışta bulunamayacaktır. Burada öğrencinin ihtiyaçlarının kademe kademe yerine getirilmesi gerekir. Eğer öğretmen, öğrencilerden kopuk bir şekilde ders işlemeye ve onların ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmeden, öğrencinin yemek yeme ihtiyacı yerine kendine güven duygusu aşılamaya çalışırsa, bu ders öğrenci için hiçbir şey ifade etmiş olmaz; sadece öğretmen zamanı boşuna harcamış olacaktır. Bireyin bir üst basamaktaki ihtiyacı gidermeye yönelebilmesi için öncelikle bir alt basamaktaki ihtiyacı doyumaması gerekmektedir (Can, 1997). İşte bundan dolayı Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi önem kazanmaktadır. Maslow, ihtiyaçları şiddet derecesine göre beş ana kategoride toplamıştır. Bu ihtiyaçların bazıları fizyolojiktir; bazıları ise psikolojik ve sosyal değerlerle ilgilidir (Maslow, 1971). Maslow'a göre temel ihtiyaçlar şunlardır (Onaran, 1981);

- 1- Fizyolojik (Biyolojik) ihtiyaçlar
- 2- Güvenlik (Emniyet) ihtiyacı
- 3- Ait Olma ve Sevgi ihtiyacı
- 4- Takdir Görme ve Kendine Saygı ihtiyacı
- 5- Kendi Kendini Tamamlama ihtiyacı

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisini bir şekil üzerinde şu şekilde gösterebiliriz:



Şekil 2.2. Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi (Keith,1982)

2.1.1.2.2. Alderfer'in ERG Kuramı

Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi teorisini temel alır. Maslow'un teorisinin iş organizasyonlarına uyarlanmış biçimi olarak da tanımlanabilir. Maslow'un teorisinde bazı eksiklikler olduğunu gözlemleyen Alderfer bu teoriyi temel almış, geliştirerek iş organizasyonlarına uygun bir teori oluşturmuştur. Alderfer tarafından geliştirilen bu kurama göre gereksinimler sırayla aşağıdaki üç grupta toplanmaktadır (Onaran, 1981).

1-Varlık ihtiyacı (Existence); açlık, susuzluk, güvenlik gibi fizyolojik ihtiyaçlarından oluşmaktadır.

2-İlişki ihtiyacı (Relatedness); insanın diğer insanlarla ilişkide bulunma isteklerine dayanmakta olup, sevgi, saygı ve kişiler arası ilişkileri içermektedir.

3-Gelişme ihtiyacı (Growth); bir insanın kendisi ya da çevresi üstünde yaratıcı, üretken etkiler yapma, yeteneklerini tam olarak kullanma ve geliştirmedir.

Bu kurama göre, varlık ile ilişki gereksinimleri doyuma ulaştıkça kendilerinden bir sonraki gereksinimler daha çok istenmeye başlayacaktır. Yalnız “gelişme” gereksinimleri karşılandığı ölçüde daha çok istenecektir. Bu kuramın Maslow’dan ayrılan yanı gereksinimlerin somutluk durumuna göre bir sıraya konulmasıdır. Bir üstteki gereksinim karşılanmadıkça bir alttaki gereksinim kümesi daha çok istenecektir. Bu kurama göre, daha ayrımlaşmış, daha az somut amaçları elde edemeyenler daha somut amaçlara yönelirler. Gerçek gereksinim doyurulmuş olmaz, ama daha somut olanı onun yerine geçer (Onaran, 1981).

Bu kurama göre her bir basamağın tatmini artar biçimde soyut ve zor duruma gelir. Bazıları bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme izler. Meydana gelen sonuç, ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa, bunalım ve hayal kırıklığı ortaya çıkar. Ve alt basamaklardan birine dönerek, çabalarını onun üzerinde yoğunlaştırırlar (Can, 1997).

E. R. G. kuramına göre tatmin edilmemiş ihtiyaçlar güdüleyicidir. Temel ihtiyaçlar tatmin edildiğinde daha önemsiz hale gelirler ve bir üst düzey ihtiyacın tatminine çalışılır. Ancak, üst düzey ihtiyaçlar tatmin edildikçe daha önemli hale gelirler (Yüksel, 2004). Yine bu teorideki gelişme ihtiyacı kavramı ile Maslow’un kendini gerçekleştirme kavramı arasında önemli bir fark göze çarpmaktadır. Kendini gerçekleştirme, insanın içinden gelen çevreye göre değişmeyen bir ihtiyaçtır. Gelişme kavramında ise; insan, çevreden gelen uyarılardan etkilenebileceği, bu uyarıların değişik yetenekleri ortaya çıkarmada etkili olacağı görüşü vardır.

Eğer öğretmenler, öğrencilerin bu üst düzey ihtiyaçlarını tatmin edemezlerse öğrenci sosyal ilişkilerini geliştirecek sınıf ortamları arayarak daha alt düzey ihtiyaçları tatmine yönelir. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin hangi ihtiyaç düzeyinde olduğunu, hangi ihtiyaçlarının tatmin edilmediğini saptayabilmeli ki bireyin bir alt düzey ihtiyacına dönmesi yerine daha üst düzey ihtiyacına yönelerek mevcut motivasyonun artmasını sağlayabilsin (Yüksel, 2004).

E. R. G. kuramı, Maslow'un kuramının gerek işler duruma getirilmesi, gerek insan-çevre etkileşimini içermesi için geliştirilmiş bir kuramdır. E. R. G. kuramıyla Maslow'un kuramını çalışma yaşamına uygulamak isteyenler, insanlarda ne gibi temel isteklerin bulunduğu, insanların özellikle çalışma ortamında ne gibi amaçlara yöneldiği,

bu gereksinimlerin nelerden etkilendiği sorunlarına karşılık aramaktadır. Maslow'un kuramını incelerken söylediğimiz genel görüşler bu kuram için de geçerlidir (Onaran, 1981).

2.1.1.2.3.Çift Faktör Kuramı

Bu kuramın temsilcisi Frederic Herzberg'dir. Herzberg kuramı, dıştan güdüleme kuramıdır. Çünkü bu kurama göre iş doyumunu ya da iş doyumsuzluğu yönetici tarafından kontrol edilmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından sonra adından en çok söz edilen güdü kuramıdır. Herzberg, Maslow gibi ihtiyaçları sınıflandırmak yerine onları iki genel başlık altında toplamıştır (Aydın, 1986).

Birincisi; çevreyle ilişki içinde gelişen fiziksel ve içgüdüsel gereksinimler; **ikincisi** ise insanın kendisine özgü sorumluluklarından kaynaklanan gereksinimlerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

İlk grup, güdüleyici faktörlerdir. Bunlar; Başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme, gelişim olarak sayılabilir (Herzberg, 1971). Varlıkları kişiyi işyerine daha çok bağlayan, kişiye başarı hissi veren faktörler oldukları için insanı motive ederler. Hiç olmamaları veya eksik olmaları kişinin motive edilememesi sonucunu doğurur.

İkinci grup, hijyen faktörleridir. Maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği, iş ilişkileri, örgüt politikaları ve denetim gibi faktörlerdir. Bunlar kişiyi güdülemeseler de, güdülenebilmeleri için gerekli ortamın oluşmasına katkı sağlarlar. Tek başlarına güdüleme özellikleri yoktur. Güdülenme, ancak güdüleyici faktörlerle beraber sağlanabilir.

Güdüleyici faktörler ve hijyen faktörleri arasında bir takım farklılıklar vardır. Güdüleyici faktörler işin özü veya içeriği ile ilgilenirken, hijyen faktörleri işin çevresel şartları ile ilgilenmektedir. Ayrıca güdüleyici faktörler gerçek güdüleyici faktörler olurken, hijyen faktörleri bireyin tatminsizliğine engel olmaktadır. Tatminsizliği önlenemeyen bireyin güdüleme faktörleri ile güdülenmesi pek mümkün olmayacaktır. Çünkü hijyen faktörünün ana görevi, bireyin tatminsizliğini önleyerek güdüleme

faktörlerinin yaratacağı güdülenmeye ortam hazırlamaktır (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2003).

Bu kuramın yönetici açısından anlamı şudur: Hijyen faktörleri bulunması gereken asgari faktörlerdir. Bunlar yoksa personeli güdülemek mümkün değildir. Ancak varlıkları, güdüleme için gerekli ortamı yaratır. Güdülenme güdüleyici etmenler sağlanırsa gerçekleştirilebilir. Hijyen faktörlerini sağlamadan sadece güdüleyici etmenleri sağlamak, personeli güdülemeye yetmeyecektir. Kuramı bilen eğitim yöneticisi eğitim işgörenlerinin görev yaptığı ortamlardaki hijyen faktörlerini düzenler. Isınma, aydınlatma, temizlik gibi sağlıklı çalışma koşullarını etkileyen faktörlerin en iyi biçimde olmasını sağlar. Eğitim-öğretimde gerekli olacak araç gereci temin eder. Hijyen faktörlerini en iyi biçimde düzenledikten sonra güdüleyici etmenleri sağlar. Eğitim işgöreninin yaptığı işi zenginleştirir, ilerleme imkânları yaratır, yapılan başarılı işleri görür ve takdir ederek ödüllendirir, eğitim işgörenlerinin statüsüne ve yaptığı işe saygı duyar (Erdem, 1997) .

Herzberg modeli birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Herzberg modeli daha çok gelişmiş ülkelerin sosyo kültürel ve ekonomik yapılarına daha uygun olarak oluşturulduğundan, gelişmekte olan ülkelerde bu basamaklara erişilemediği için bu durum modelin evrensel boyutlarda geçerliliğini ortadan kaldırmıştır (Yüksel, 2004).

Öte yandan, bu kuram kişiler arası farkları da göz önüne almamaktadır. Belirlenen faktörler kişinin işten duyduğu doyuma göre değişebilir. Bir birey için izlenen örgüt politikası ve yönetim anlayışındaki denge ön planda tutulurken bir başka birey için çalışma koşulları ya da kendisine verilen sorumluluk alanı güdüleyici rol oynayabilir (Sabuncuoğlu, 1998).

Herzberg ve Maslow karşılaştırıldığı zaman, Maslow'un insan gereksinimlerini önem sırasına göre sıraladığı, Herzberg'in ise bir işin gerçekleştirilmesinde kişisel başarı ve kendini kabul ettirme güdüsüne önem verdiği görülür. Maslow' a göre fiziksel gereksinimler içinde yer alan ekonomik gelişmeler doyurulmadan bir üst gereksinmeye geçilemez. Oysa Herzberg kuramında ücretin yeri güdüleyici faktörlerin arasında altıncı sırada yer almaktadır. Kısaca Herzberg:" işte doyum sağlamanın en geçerli yolu başarılı olmak, sorumluluk taşımaktır" demektedir. Ve ona göre güdülenmede ekonomik

faktörlerin pek önemi ve yeri yoktur. Oysa Maslow ilk planda ekonomik faktörlere yer verir ve bunlar giderilmedikçe işte başarılı olunamayacağını savunur (Sabuncuoğlu, 1998).

2.1.1.2.4. Başarma İhtiyacı Kuramı

Bu kuramın temsilcisi D.C. McClelland'dır. Bu teoriye göre güdülenme, bir kişinin kazanma, elde etme gücüne bağlı olarak değişir. Yaşam boyunca bazı başarıların nasıl kazanılacağı ya da kazanmanın nasıl öğrenileceği temeline dayanır (Ataman, 2001).

McClelland tarafından geliştirilen bu teoriye göre birey üç değişik ihtiyacın etkisi altındadır ve buna göre davranışta bulunur. Bu ihtiyaçlar şunlardır (Koçel,1989);

1-İlişki kurma ihtiyacı: Başka kimselerle ilişki kurma, gruba dahil olma ve sosyal ilişkileri geliştirme şeklinde açıklanabilir. Her bireyin belirli insanlara bağlılık ve onlara çeşitli derecelerde geliştirmiş olduğu arkadaşlık ve dostluk çevresi vardır. İlişki kurma ihtiyacı kuvvetli olan bireyler şu özellikleri taşımaktadırlar (Can,1997);

- Diğerleri ile arkadaşlık ve duygusal ilişki içine girmek isterler,
- Diğerleri tarafından sevmekten hoşlanırlar,
- Parti, kokteyl gibi sosyal faaliyetlerden zevk alırlar,
- Bir gruba katılarak kimlik duygusuna erişmek isterler.

2-Güç kazanma ihtiyacı: Güç kazanma ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi güç ve otorite kaynaklarını genişletmeye çalışır, başkalarını etki altında tutarak güç ve otoritesini koruyacak türde başka davranışlarda bulunur. Güçlü olma güdüsüne sahip olan bireyler şu özellikleri taşımaktadırlar(Can,1997);

- Diğer kişiler üzerinde güç ya da etki sahibi olmayı isterler,
- Kendilerine bu gücü sağlayacak durumlarda diğerleri ile yarışmayı severler,
- Diğerleri ile karşılaşmadan zevk alırlar.

Bu özelliklerinden dolayı bireylerin başka insanlarla çekişme ve çatışmaya girmesi doğaldır. Bu tehlike, insanı motive etmek yerine daha çok olumsuzlukla karşılaşmasına neden olabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin güçlü olma ihtiyacını, çok iyi kontrol etmeleri gerekir.

3-Başarı ihtiyacı: Başarı ihtiyacı yüksek olan kişiler kendisine ulaşılması zor ve çok çalışmayı gerektiren hedefler tespit ederler ve bunlara kendisini ulaştıracak bilgi ve beceriyi kazanacak yönde davranışlar gösterirler. İnsanlar, elde ettikleri başarı, bu başarının sonucunda elde edecekleri ödüllerden daha önemlidir. Bilinmeyi keşfetme, daha önce kimse tarafından elde edilmeyen bir skoru elde etme, herhangi bir işi daha önce hiç yapılmadığı kadar iyi yapma, vb. başarıma ihtiyacına yöneliktir (Ataman, 2001).

Öğretmenler öğrencileri başarıya götüren aktiviteleri sınıfta uygulamadılar. Öğrenciler sınıfta yaptıklarının olumlu ve yararlı sonuçlar getireceğini bilmelidirler. Böylece tattıkları başarılar sayesinde zamanla daha fazla başarıma ihtiyacı duyarlar. Ayrıca derste başarısızlık korkusu yaygın olan bir durumdur. En yeterli öğrenciler bile çalışırken hata yapabilir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin hata yaptıklarında kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturmaları önemlidir (Oxford ve Shearin, 1994).

Sonuç olarak, yalnızca başarı güdüsünün bireylerin güdülenmesi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Çünkü başarı güdüsü bireyden bireye farklılık gösterir. Bazı öğrenciler başarılı olmayı çok isterler ve bu yönde yoğun çaba gösterirken; başarı güdüsü yüksek olmayan öğrencilere sınıfta uygun koşullar sağlanarak ve sorumluk verilerek, onların başarı güdüsü harekete geçirilebilir. Başarılı bir öğrencinin en önemli özelliği güdülenebilmesi olarak açıklanabilir (Marks, 1976).

2.1.1.2.5.Sonuçsal Şartlanma Kuramı

Bu kuram büyük ölçüde Davranışçı Yaklaşımdan etkilenmiştir. Bu kurama göre bireyi güdüleyen faktör, davranış sonucunda ödüllendirilme ya da cezalandırılma durumudur.

2.1.1.2.6.Bekleyiş Kuramı

Bu kuramın temsilcileri V.Vroom ve Lowler-Porter'dır. Bu kurama göre birey davranış sonucunda alacağı ödüle göre performans düzeyini ayarlar. Vroom tarafından geliştirilen Bekleyiş Kuramı insan davranışlarını, bireyin amaç ve seçimleriyle, bu amaçları başarmadaki beklentileri yönünden açıklamaya çalışmaktadır (Url-5).

V. Vroom'un Ümit (Bekleyiş) Teorisi;

Bu kuram iş ve görev başarısı, büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur. Vroom, personelin belli bir iş için gayret göstermesini iki kavrama dayalı olarak açıklamaktadır. Bunlar; Valens (değer), bekleyiş (ihtimal)'tir. Vroom' a göre bireyin motivasyon gücü belirli bir sonuca ulaşma beklentisi ile bireyin bu sonuca verdiği değerın çarpımına eşittir (Durak, 1998). Yani;

Motivasyon Gücü: Valens x Bekleyiş 'tir.

Valens: Bir kişinin belirli bir gayret sarf ederek elde edeceği ödülü arzulama derecesidir. Ancak bu değer, bireylerin kişisel yapılarındaki farklılıktan dolayı ödüle verecekleri değer farklı olacaktır. Bazıları çok, bazıları az, bazılarında ikisi de olabilir. Bunun için üç durum ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

-1 Bireyin ödülü arzulama derecesi (-)'dir.

+1 Bireyin ödülü arzulama derecesi yüksektir.

0 Birey, ödüle karşı kayıtsızdır.

Sonuç olarak yüksek Valens, personelin daha fazla gayretine neden olacaktır.

İkinci değer ise; *bekleyiştir*. Bekleyiş personelin ödülü algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bekleyişte de iki durum bulunmaktadır:

+1 Birey belirli bir davranış ile belirli bir ödül arasında ilişki görmektedir.

0 Birey, belirli bir davranış ile belirli bir ödül arasında ilişki görmemektedir.

Sonuç olarak kişinin hem valensi hem de bekleyişi yüksek ise o kişi motive olacaktır. Yani bütün bilgi, enerji ve yeteneğini kendi arzusu ile işe koyacaktır (Koçel, 1989).

Beklentiler dengesi modeli bireyin niçin topluluğa katıldığı ve aynı zamanda toplumsal amaçlar doğrultusunda katkıda bulunduğunu ortaya koyarken, topluma bireysel katkıyı sağlamak için bireye karşı uyguladığı norm ve güdülemelere değinmektedir.

Lawler-Porter Modeli;

Bu model, Vroom' un modelini esas almakta; ancak bazı noktalardaki çeşitli ilaveleriyle modeli zenginleştirmektedir. Modelde; personelin başarısı, çalışma sonucunda elde edilecek değerlere yani ödüllere bağlanmaktadır.

Bu teorinin temelinde ödül veya sonucun değeri; algılanan çaba, ödül olasılığı, yetenekler, rol algıları ile iş başarısı ve algılanan denklik ödülü gibi değişkenler oluşturmaktadır. Ödül veya sonucun değeri belli bir çalışma sonucu elde edeceği değerlerin personel açısından çekiciliğini ifade etmektedir. Personel kendisi için çekici olan değeri elde etmeye yönelerek gerekli olan çalışmayı göstermeye çalışır. Personel, bu değeri belirlerken çaba ile ödül veya sonucun değeri arasındaki dengeyi dikkate alır. Yani ödül ve personel çalışmasının denk olup-olmadığını göz önünde bulundurur. Ödül göstereceği çabadan daha az bir değere sahipse, o zaman gerekli çabayı göstermez. Ancak ödül, çabasından daha iyi bir değere sahipse gerekli çabayı gösterebilir. Bu çabasının etkinlik derecesi yine de bilgi ve becerisine bağlı olacaktır (Celep, 1990).

Lawler-Porter modelinin; personelin iş başarısı konusundaki en önemli katkısı, toplum tarafından verilen maddi ödüller ile diğer motive edici sosyal psikolojik ödüllerin yanı sıra personelin içsel beklentisinin personel başarısında önemli rol oynadığı ve toplumun bu faktörleri dikkate alma gerekliliğinin belirtilmesidir. Temelde Vroom'un modeline benzeyen Lawler-Porter modelinin en büyük farkı birey ne kadar gayret gösterirse göstereceği gayretinin sonucu her zaman artan bir performans olmaz. Bireyin başarısı araya ilave edilen iki yeni değişken olan bilgi ve yetenek tarafından belirlenir.

2.1.1.2.7.Eşitlik Kuramı

Bu kuramın temsilcisi S. Adams'tır. Bu kurama göre, öğrenciler kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri sürekli olarak karşılaştırırlar. Bu nedenle öğrenci, gösterdiği başarı ile bunun karşılığında aldığı doyumunu ve kendisine verilen ödüllerin benzer başarıyı gösteren kimselere verilen ödüllerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma sonucunda denklik varsa, öğrenci denklik duygusunu yaşar. Eğer öğrenci, emeği karşılığında öğretmenin kendisine verdiklerini diğer öğrencilere verileden az bulursa da denksizlik duygusu yaşar ve bu denksizlik duygusu arttıkça öğrenci sınıftan yabancılaşmaya başlar (Başaran, 2000; Eren, 2001).

Eşitlik kuramı, öğrencilere öğretmenlerce eşit bir şekilde davranıldığında öğrencilerin daha iyi bir şekilde güdülenebileceklerini ve adaletsiz bir şekilde davranılırsa güdülenmenin bundan olumsuz etkilenebileceğini ortaya koymaktadır (Günbayı, 2000).

2.1.1.2.8.Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu motivasyon teorisine göre, kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen bir kişiye daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Teorinin ana fikri kişilerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir. Öğretmen açısından önemli olan okulun öngördüğü amaçlar ile kişinin belirleyeceği amaçlar arasındaki uygunluktur (Koçel, 1989).

Okullarda öğrencilerin amaçları ile okulun amaçlarının uyum sağlaması gerekmektedir. Bu yolla hem okul daha verimli ve etkin bir hale gelir hem de öğrencilerin güdülenme düzeyleri artabilir. Bu bakımdan okulun amaçları belirlenirken öğrencilerin görüşü de önemsenmelidir. Çünkü öğrenciler okulun amaçlarını belirlerken kendi beklentilerini de, okulun amaçlarıyla bütünleştirebilirler (Güdücü, 2008).

2.1.1.2.9.Açlık Kuramı

Erik Berne kuramını oluştururken güdü terimi yerine açlık terimini kullanmıştır.

Berne'ye göre üç tür açlık vardır:

-Uyarıcı açlığı: Birey dışarıdan uyarıcı alma ihtiyacı taşır.

-Tanınma açlığı: Birey olumlu ya da olumsuz deneylerin sonucunda dış uyarıcının bulunmadığı deney ortamlarında bırakılan deneklerin bir süre sonra hayaller gördüğü tespit edilmiştir. Bu şekilde başkaları tarafından fark edilmek ister.

-Yapılandırma açlığı: Birey çevreden gelen uyarıları bir bütünlük içerisinde yapılandırma eğilimindedir. İnsanlarla olan ilişkilerini de arkadaşlık, sevgili gibi kavramlar altında yapılandırır.

2.1.1.3. GÜDÜ TÜRLERİ

Bir önceki başlıkta görüldüğü gibi kuramcılar güdülenme sürecini savundukları yaklaşımlar doğrultusunda çeşitli kuramlar ortaya koyarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu kuramlar elbette ki güdülenme sürecini açıklamak açısından oldukça önemlidir; fakat diğer taraftan bireyin nasıl güdülendiği de hedef davranışa ulaşip doyuma ulaşmada büyük önem taşımaktadır. İşte bu noktada güdü türleri üzerinde durulmalıdır. Güdüleri içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdüler olmak üzere iki alt başlık içerisinde inceleyebiliriz.

2.1.1.3.1. İçsel GÜDÜ

İçsel güdü, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir (Selçuk, 1996b). İnsanın, bir güdüsünü ya da gereksinmesini doyum için çaba harcamaya yönelmesi, içten güdülendiğini göstermektedir. İçsel güdülenme, insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye kadar etkin kılan ve doyum sağladığında durgunluğa geçiren doğal itici bir güçtür (Başaran, 1992).

Woolfolk'a (1993) göre ilgi ve meraktan dolayı oluşan güdülenmeye içsel güdülenme denir. İçsel olarak güdülendiğimizde yaptığımız eylemler içsel olarak ödüllendirici olduğundan ayrıca bir ödüllendirmeye ya da cezalandırmaya gerek kalmaz. Yaptığımız işten ve alacağımız sonuçlardan zevk alırız, bu da içsel

ödüllendirmeyi sağlar. Örneğin, bir öğrencinin öğretmenin veya anne babasının herhangi bir ödül vaadi olmadan keyif aldığı için kitap okuma davranışında öğrencinin kitap okumaktan keyif alması içsel bir güdüdür.

2.1.1.3.2. Dışsal Güdü

Dışsal güdülenme bireyin davranış sonucunda bir ödül ya da olumlu dönüt alacağı beklentisiyle harekete geçmesidir. Örneğin, çocuğuna ‘ Eğer bu matematik sınavından beş alırsan sana istediğin kazağı alacağım.’ diyen bir anne çocuğunu dışsal olarak güdülemiştir. Çocuk kazak alınacağı beklentisiyle davranışa yöneliyorsa dışsal güdülenmiş demektir (Brown, 2000).

Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. İnsanı yüksek edime ulaştıran içsel güdülenmesidir. Dışsal güdülenmede de insanın ediminin yükseldiği görülebilir ama bu tür yükselmesi süreklilik göstermez (Başaran, 1992).

Öğretmenin öğrencide bir konuyu öğrenmeye istek yaratması güdülemedir. Eğer öğretmen öğrencide, onu öğrenme eylemine geçirecek düzeyde istek yaratabilmişse öğrenci dıştan güdülenmiştir (Başaran, 1996).

Güdülenme türleri tanımlandıktan sonra tartışılan en önemli konulardan birisi davranış için harekete geçirmede içsel mi yoksa dışsal güdülenmenin mi daha etkili olduğudur.

İçsel güdüleme dışsal güdülemeden daha etkilidir. Bunun nedeni dışsal güdülemede ödülün yanında azarlama, utandırma, korkutma, ceza verme, aşağılama gibi dış baskılar olmasıdır (Altay, 2006).

Dıştan güdüleme kuramı, içten güdülenme kuramını inkâr etmez, ona dayanır. Bu kurama göre, bireyin içten gelen istekleri kadar öğretmenin elinde olan ödül vermesi bireyin güdülenmesinde önemlidir (Aydın, 2000). Dışsal uyarıcılar ödül, ceza, takdir edilmek, baskı, rica, sevilme, kabul görmek olabilir (Öncü, 2001).

İçsel motivasyon, bireylerin kendi çıkarları için ortaya koydukları davranışlardır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan,1999). Bir birey içsel olarak motive olduğu zaman, görevleri ödül, zorlama, ceza gibi dışsal nedenlerden değil, eğlence, memnuniyet gibi içsel nedenlerden ötürü yerine getirir. Bu yüzden matematik problemlerini ilgi duyduğu için çözen bir birey içsel olarak motive olmuştur. Diğer taraftan dışsal motivasyon, ilgisi veya kişisel üstünlük isteği dışında, sonuçta bir ödül olan başarı için gösterilen davranışlardır. Ödev olarak verildiği için hoşlanmadığı fizik problemlerini çözmek buna iyi bir örnektir (Bahar, 2002).

Okulda hem içsel hem de dışsal güdülenme önemlidir (Brophy, 1988). Derse iyi hazırlanması öğretmenin yaptırdığı alıştırmaların çoğu eğlenceli olabilir, öğrencilerin ilgisini çekebilir fakat bu öğrencilerin ilgisini sürekli kılmak için yeterli olmayabilir. Örneğin, birçok kuralın öğretildiği biyoloji derslerinde sürekli güdülenmeyi sağlamak güçtür.

Öğretmenlerin öğrencileri içsel güdülenmeye teşvik etmeleri gerekir. Bazen de belirli oranlarda dışsal güdülenmeye de ihtiyaç duyurur. İçsel olarak güdülenmiş bir öğrenci öğrenme sürecinden zevk alır ancak düşük miktarda stres kaynağı oluşturan sınav gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının da öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir (Brophy, 1988).

Sonuçta her ikisi de organizmanın bir davranışı gerçekleştirme sürecindeki kararlılığı hedeflemektedir. Ancak organizmayı harekete geçiren gücün kaynağından dolayı farklılaşmaktadır. İçten güdülenmede organizmayı güdüleyen unsur organizmanın kendisi iken, dıştan güdülenmede organizma dışı unsurların organizmaya etkisi söz konusudur. Birincisinde gerçekleştirilecek davranışı organizma kendisi için gerekli gördüğünde yaparken, ikincisinde dış uyaranların etkileriyle davranışın önem ve gereğine inanmaktadır. Burada öğretmenlere düşen görev öğrencileri dıştan güdeleyici uyaranlarla öğretim faaliyetlerine daha etkin katılmalarını sağlamaktır.

2.1.2. Sınıf Yönetimi

Bu bölümde sınıf yönetiminin tanımlanması ve sınıf yönetimi profilleri hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

Eğitimle ilgili birçok kavramda olduğu gibi sınıf yönetimi kavramında da geniş kitlelerin üzerinde anlaştığı bir tanım yapmak oldukça zordur. Sınıf yönetimiyle ilgili literatür incelendiğinde bir çok araştırmacı tarafından farklı boyutlarıyla ele alınarak tanımların yapıldığı görülmektedir (Başar, 1999; Lemlech, 1988; Brophy, 1988; Doyle, 1986; Celep, 2004; Özyürek, 2007; Karip, 2007; Demirel, 2007; Kılbaş ve Köktaş, 2007; Şişman ve Turan, 2007).

Temelde öğretmenlerin, bilgi ve becerilerini sistemli olarak öğrencilere kazandırma ve öğretimi kolaylaştırma süreci şeklinde tanımlanabilir (Louis,1970, Long, Frye, Long, 1985; Akt. Sarı, 2005).

Sınıf yönetimi, öğretmenin, öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde başarabilmeleri ve öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf koşullarını oluşturup geliştirdikleri bir takım karmaşık eylemler grubudur. Sınıf yönetimi etkili öğretimin temel koşuludur ve etkili öğretmenin yaptığı en önemli ve zor çalışma olarak düşünülebilir. Öğretimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan, öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması, öğrencilerin derse motive edilmesi ve bu motivasyonun sürekli yürütülmesi için yapılan etkinlikler; sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, derslerde dikkati çekebilme ve eğitsel etkinliklerde yer almayı sağlama olarak tanımlanır (Kılbaş, 2000).

Öğretmenin kişisel eğitim anlayışına göre, öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde gerçekleştirebilmelerine ve öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf koşullarını oluşturup geliştirmeye yönelik kurallar, kavramlar ve ilkeler grubuna sınıf yönetimi denir (Köktaş, 2003; Aydın, 1998; Binbaşıoğlu, 1994).

Ayrıca, sınıf yönetimi, öğretimsel etkinliklerin merkeze alınarak tüm faaliyetleri etkili bir şekilde hazırlayıp organize ederek öğrencilere danışmanlık yapma; böylece olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine

ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama süreci olarak tanımlanmıştır (Şişman ve Turan, 2007).

Öğretimin etkili ve verimli olması için gerekli koşulların oluşmasını sağlayan tüm etkinlikler ve düzenlemelerle sınıf yönetimi ilgilenir. Öğretmenin eğitim ve öğretimde başarılı olabilmesi için sınıfın iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin; sınıfla baş edebilme, sınıfta lider olma özelliği ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Sınıfın iyi yönetilmesi, öğretmenlik rolünün ön plana çıkmasını ve öğretmenin grup dinamizmini bilmesinin gerekliliğini öngörür. Bu bağlamda öğretim ve yönetim birbiriyle bağlantılı olmalıdır (Demirel, 1999).

Öğretmen sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadır. Okulda öğretmenin görevi sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Okulun da başarılı olma yolu etkili yönetimden geçmektedir. Öğretmen, iyi bir öğretici olmanın yanında etkili bir yönetici de olmak zorundadır (Sarıtaş, 2000).

Fiziksel olarak düzenlenmiş bir sınıf ortamında öğretmenlerin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olmak, aynı zamanda kabul edilebilir kurallar, teknikler ve yöntemler geliştirmektir. Eğitim-Öğretim programı; teknoloji, öğretmen-öğrenci arasında etkili bir eş güdüm gerçekleştirerek öğrenmeye elverişli bir ortam sağlanması ve sürdürülmesi sınıf yönetimi olgusunu ortaya çıkarır (Dökmen, 2003). Sınıf yönetimi; öğrenme-öğretme için en uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Sınıfta; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması, kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2001).

Öğrenilen davranışlar çok çeşitlidir. Birey yaşamı ya da öğrenim süreci boyunca çevresinde bulunan tüm öğelerle etkileşimde bulunmakta, bu etkileşimin sonucu olarak deneyimler edinmekte ve yeni davranışlar kazanmaktadır. Bu nedenle bireyin etkileşimde bulunduğu öğrenme-öğretme ortamının koşulları ve yeterliği kazanılan davranışın niteliğini ve kalıcılığını da belirleyecektir (Kaya ve Gürbüz, 2002).

Öğrenci davranışları, eğitim sisteminin mutfağı olan sınıflarda belirlenir, gelişir ve amaçlanan düzeye ulaşır. Bu süreçte sınıfta oluşturulan öğrenme-öğretme ortamının

düzenlenmesi, olumlu bir havanın oluşturulması eğitimin kalitesini arttıracaktır. Bu da ancak iyi bir sınıf yönetimi ile mümkündür. Sınıf yönetimi kavramı çoğu kez disiplin ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Oysa sınıf yönetimi kavramı disiplin kavramından daha geniş bir içerik taşır. Bu kavram, öğretmenlerinin sınıf aktivitelerini, yardımlaşmayı ve üretken bir çalışma ortamını sağlaması için öğrencileri hazırlamasını öngörür. Sınıfın yönetilmesi; olumlu ve verimli öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerdir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır (Başar, 1999). Öğrencilere yeni bilgiler sunmanın yanı sıra derslere devam etmeyen öğrencileri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenir. Tüm bu işlerin belli bir düzen içinde yapılması sınıf yönetimi becerisinin gerektirir (Erdem, 2001).

Literatür incelendiğinde sınıf yönetiminin pek çok tanımı yer almaktadır. Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi etkili eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi için sınıf yönetimine değer verilmesi gerekmektedir. Tüm tanımların birleştiği ortak nokta, amaçlar doğrultusunda belirlenen davranışların bireye kazandırılması için gerekli olan sınıf ortamının düzenlenmesi, öğrenci ihtiyaçlarının bilinmesi ve sınıfın uygun hale getirilmesidir.

2.1.2.1.Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen, öğretim yılının bütünü içerisinde bir ders saatinden bir döneme kadar süren çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Her etkinliğin amaca uygun yürütülebilmesi farklı sınıf yönetimi modellerini kullanılmasını gerektirmektedir (Sarıtaş, 2000).

Eğitim alanındaki gelişmeler toplumsal gelişmelere de bağlı kalarak farklı sınıf yönetimi modelleri ortaya koymuştur. Bu modeller: baskıcıdan demokrasiğe, şekil yöneliminden amaç yönelimine, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliliğe doğru gelişim göstermektedir (Gürsel, 2004). İnsan davranışları ve yönetimle ilgili bütün teoriler, insan doğasına ilişkin bazı varsayımlar üzerine kurulmuştur. Sınıf yönetimine ilişkin olarak geliştirilen bazı bakış açılarında da aynı durum söz konusudur. Okul

yönetiminde olduğu gibi sınıf yönetimine ilişkin modellerde sınıf yönetimi ve öğrencinin doğası konusunda farklı varsayımlardan yola çıkmaktadır. Bu teorilerin ortak yanları olabildiği gibi birbirleriyle çelişen tarafları da vardır (Turan, 2006).

Öğretmenin sınıf yönetiminde seçtiği modelin sınıf ortamına, öğrencinin yetiştiği çevreye, amaçlarına ve öğrencinin gereksinimleri gibi faktörleri göz önüne alması gerekir (Sarı ve Dilmaç, 2004). Bu bağlamda sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplandırılmaktadır (Başar, 1999).

2.1.2.1.1.Tepkisel Model

Sınıf yönetiminde öğretmenlerce sıkça kullanılan klasik modeller olarak nitelenebilir. İstenmeyen bir düzenlemeye veya bir davranışa tepki gösterilme biçiminde görülür. İstenmeyen bir davranışa karşı tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (Ök, Göde ve Alkan, 2000).

Bu modelde istenmeyen davranışın ya da durumun değiştirilmesi ödül-ceza türünde etkinliklerle gerçekleştirilir. Etkinliklerin yönelimi gruptan çok bireyedir. Sınıf içinde ders akışını bozan bir öğrencinin sınıftan çıkarılması, dersi dinlemeyen bir öğrencinin uyarılması, devamsız öğrencilerin aileleriyle görüşülmesi bu modelin kullanımında görülen örnekler olarak verilebilir. Bu modelin en zayıf yönü, model, “etki tepkiyi doğurur” endişesi ile çok daha dikkatli kullanılmalıdır (Saritaş, 2000).

Bu modelin daha çok sınıf yönetiminde bilgi, beceri ve deneyimi zayıf, diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir (Saritaş, 2003). Gruptan çok bireye yönelik tepkileri içeren bu yaklaşımın sınıfta çok sık kullanılması, öğretmenin sınıf yönetimini yetersizliklerinin azlığının göstergesi olarak kabul edilir (Erdoğan, 2001).

2.1.2.1.2.Önlemsel Model

Sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir (Başar, 1999). Bu modelin amacı, kestirilebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve

işleyişi yaratmaktır. Planlama düşüncesine bağlı, geleceği tahmin etme, istenmeyen davranışı oluşmadan önlemeye dayalıdır (Sarıtaş, 2003).

Bu model sınıf etkinliklerini bir kültürel sosyalleşme süreci olarak ele alırken, sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturulmaya çalışılır (Ök, Göde ve Alkan, 2000). Etkinlikler daha çok gruba yöneliktir (Ünal ve Ada, 2003). Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Ortam, plan ve programlar, kurallar bu anlayışla ele alınır (Sarıtaş, 2000).

Örnek verecek olursak; dersin tam ortasında gelecek hafta yapılacak sınavla ilgili bir açıklama yapma sırası geliyor. Ancak öğretmen bu açıklamanın konuya olan ilgiyi dağıtacağını biliyor ve sınav hakkında konuşmayı dersin sonuna ertelemeyi (önlem) tercih ediyor (Erdoğan, 2001).

Öğretmenin aşırı önlem alması durumunda, öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmaları ya da okul dışı yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmaları söz konusu olabilir (Ağaoğlu, 2006).

2.1.2.1.3. Gelişimsel Model

Bu model sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır (Ök, Göde ve Alkan, 2000). Ancak bu sınıf yönetim modelini uygulamaya geçmeden önce öğrencilerin buna hazırlanması gereklidir (Jacobsen, 1985; Akt: Başar, 1999).

Bu model dört aşamadan oluşur (Ünal ve Ada, 2003);

Birinci aşama: Onuncu yaşa kadar süren birinci basamakta çocuklar, nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Bu basamakta öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çaba harcamak zorundadır.

İkinci aşama: On-oniki yaşlarını kapsayan ikinci basamakta öğrenciler, sınıf düzenine uymaya gayret ederler ve öğretmenini üzmemek istemezler. Bu açıdan sınıf yönetimine verilen ağırlık bir önceki basamağa göre azalır.

Üçüncü aşama: Oniki-onbeş yaşları arasındadır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar.

Dördüncü aşama: Lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişimi ve sosyalleşme süreci hızlıdır. Kimlikleri, davranışları şekillenmeye başlar, sınıfta nasıl davranmaları gerektiği konusunda kendilerini sorgularlar. Bu yüzden yönetim sorunları azalır.

2.1.2.1.4.Bütünsel Model

Yukarıdaki modellerin tümünü kullanmaya dayalı olan modeldir. Duruma göre tepkisel, önlemsel olunan veya duruma göre karşıdaki kişilerin gelişim özelliğine göre izlenen karma bir yaklaşımdır.

Bu modellerden tepkisel model, genelde sınıf yönetimi becerisi iyi olmayan ve diğer yöntemleri iyice kullanamayan öğretmenlerce kullanılır. Önlemsel model gruba yöneliktir. Bu modelde sınıf için yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturulmaya çalışılır. Gelişimsel model uygulanırken öğrencileri fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir. Bütünsel modelde ise istenen bir davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincinden hareketle uygun ortam düzenlenip, istenmeyen davranışları düzeltmek için tepkisel yönetim araçlarından yararlanılmaya çalışılır (Ök, Göde ve Alkan, 2000). İstenen davranışa ancak uygun ortamda ulaşılabildiği, bunun için bu ortamın sağlanması gerektiği ve istenmeyen davranışlar görüldüğü zaman buna neden olan durumları ortadan kaldırmak gerektiğini amaç edinmiştir (Başar, 1999).

Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür. Diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılmasını kabul etmekle birlikte, önleyici sınıf yönetimi modelini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir (Sarıtaş, 2003).

Biyoloji öğretiminde de öğretmenin kullanacağı etkili sınıf yönetimi profilleri öğrencilerin ulaşması beklenen hedeflere daha kolay ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin kullandıkları pek çok sınıf yönetimi profilleri vardır. Bu araştırma kapsamında da biyoloji öğretmenlerinin kullandıkları kabul edilen sınıf yönetimi profilleri ve nitelikleri şöyle ifade edilebilir (Ekici, 2004);

2.1.2.2.Sınıf Yönetim Profilleri

Sınıf yönetimi profilleri otoriter sınıf yönetimi, takdir edilen sınıf yönetimi, başıboş sınıf yönetimi ve aldırılmaz sınıf yönetimi olarak gruplandırılmaktadır (Ekici, 2004).

2.1.2.2.1.Otoriter Sınıf Yönetimi Profili

Otoriter sınıf yönetimi profilinde öğretmen öğrenci üzerindeki kontrol ve sınırlamalarıyla dikkat çekmektedir. Genel olarak otoriter sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır (Kris, 1996b; Hepburn, 1983; Moore, 1989);

-Öğrencilere sık sık sıralarında düzenli oturmaları yönünde uyarılar yapılır. Sıralar, masalar genelde düzgündür. Genellikle öğrenciler dersin başında kendi sıralarında otururlar ve dersin sonuna kadar orada oturmak zorundadırlar.

-Öğrencilere çok nadir olarak izin verilir ve geç kalanlara anlayış gösterilmez.

-Öğrenciler, öğretmenin sözünü kesmemeleri, tartışmalara teşvik etmemeleri, öğrenmek veya iletişim becerileriyle ilgili pratik yapma şanslarının olmadığını bilmeleri gereklidir.

-Güçlü disiplin sağlama ve eleştirisiz uyumlu öğrenciler tercih edilir. Kurallara yanlışlıkla uymayan öğrencilerin bu davranışı neden yaptıklarıyla değil davranışın sonucuyla ilgilenilir veya konu doğrudan disiplin kurulunda çözülmeye çalışılır. Öğrencilerin uyarıları ve kuralları takip etmeleri ve nedenini sormamaya çalışmaları gereklidir.

-Olağanüstü durumlarda, öğrencilerin dikkatli olmaları gerektiğiyle ilgili olarak işaretler/ uyarılar verilmez.

-Öğrencilere çok nadir olarak ödül/ motivasyon verilir.

-Arazi gezileri gibi öğrenme aktiviteleri düzenlemek için hiç çaba gösterilmez. Çünkü bu tür faaliyetlerin sadece öğrencilerin öğrenmelerden uzaklaşmalarına neden olacağı düşünülmektedir.

-Öğrencilerin gerekli tüm bilgileri sadece öğretmenden ve dersi dinleyerek öğrenecekleri düşünülmektedir.

-Bu sınıftaki öğrenciler derse katılma isteği duymasalar bile yapılan aktivitelere gönüllü olarak katılmak zorunda olduklarını bilirler. Öğrencilere sadece neyi ne zaman yapmaları gerektiği söylenir.

-Öğretmen tüm sınıf kararlarını verir. Öğrencilerin hiçbir zaman söz hakkı yoktur.

Bir öğrenci otoriter sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmenini şu sözlerle tanımlamaktadır: Bu öğretmeni gerçekten anlayamıyorum ve bazen tahammül edemiyorum. Çok sıkıcı ve öğrencilerine açık fırsatlar vermiyor. Adaletsiz ve haksız davranıyor, sadece kendi düşüncelerini uygulamaya koymaya çalışıyor (Ekici, 2004).

2.1.2.2.2. Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili

Takdir edilen sınıf yönetimi profilinde öğretmenin öğrenci üzerinde bazı mantıklı nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıkları yer alır. Fakat öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirir. Genel olarak takdir edilen sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır (Kris, 1996e);

-Sık sık kuralların arkasındaki nedenler açıklanır. Eğer bir öğrenci düzeni bozarsa, kibarca uyarılır, fakat kesinlikle azarlanmaz. Ciddi olarak düşünülmesi gereken durumlardan sonra disiplin kuralları uygulanır.

-Sözel iletişime ve kritik eleştirilere açık bir sınıf ortamı vardır. Öğrenciler bir öneri ve soruları olduğunda tartışmaya girebileceklerini bilirler.

-Öğrencilere karşı sıcak, verimli ve anlayışlı davranışlar gösterilir.

-Faaliyetlere yönlendirme yoğundur ve yerinde ödülleri verilir. Sık sık ödevlere öneriler yazılır ve öğrenciye pozitif etki yapabilecek notlar verilir. Öğrencilere proje ve diğer çalışmalar için rehberlik yapılır.

Bir öğrenci takdir edilen sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmeni şu sözlerle tanımlamaktadır: Bu öğretmeni seviyorum. Öğrencinin mükemmel olamayacağını anlıyor ve anlayış gösteriyor. Çok kibar, anlayışlı bir öğretmen. Siz onunla duygularınızı saklamadan açıkça konuşabilirsiniz (Ekici, 2004).

2.1.2.2.3.Başı Boş Sınıf Yönetimi Profili

Başı boş sınıf yönetimi profilinde, öğretmenin öğrencilerden çok az talepleri vardır ve öğrencileri kontrol etmeye yönelik çok az davranışlar gösterirler. “Kendi düşündüklerini yap” bu sınıf yönetimi profilini tanımlayan tipik bir ifadedir. Bu öğretmen öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir ve sadece izleyici olmayı tercih eder. Genel olarak başı boş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır (Kris, 1996c; Moore, 1989; Woolfolk ve Nicolich, 1980):

-Öğrencilerin hisleri ve duyguları asla incitilmez ve öğrencilere çok zor hayır denilir. Bu yüzden öğrenciler kırılmaz veya kurallar zorla uygulamaya konulmaz. Eğer bir öğrenci sınıf düzenini bozarsa, öğrencinin bu davranışı yeterince dikkat etmediğinden dolayı yapmış olabileceği kabul edilir.

-Bir öğrenci dersi böldüğünde, öğrencinin mantıklı olarak bir şeyleri eklemek istediği düşünülür.

-Öğretmen sürekli disiplin uygulayamaz.

-Öğretmenler öğrencileriyle çok kaynaşırlar ve gerçekten onlara çok değer verirler. Sınıfın kontrolünü sağlamak yerine öğrencilerinin iyi duygulara sahip olmalarına dikkat ederler. Bazı zamanlarda sınıf içi kararlar alırken akademik bilgileri yerine öğrencilerin duygularına önem verirler.

-Öğretmenler bir öğrenci arkadaşı olmak isterler. Sınıf dışında bile öğrencilerle iletişim kurarak onları cesaretlendirirler.

-Bu sınıf yönetimi profilinin gösterildiği sınıflarda oldukça izin verici bir uygulama olduğundan dolayı, öğrencilerin sosyal açıdan kabul edilebilir davranışları öğrenmeleri oldukça zordur. Öğrenciler istediklerinde her şeyi elde edebileceklerini düşünürler.

-Öğrenciler çoğu zaman yeterli motivasyona sahip değildirler.

Kesinlikle öğrenciler bu öğretmen profiline sahip öğretmenleri çok severler. Bir öğrenci başı boş sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmenini şu sözlerle tanımlamaktadır: Öğretmenim çok iyi popüler bir öğretmendir. Sınıfa karşı hiçbir zaman sert değildir ve hiçbir zaman hayır diyemiyor. Fakat bazı zamanlarda sınıftaki bazı şeyler kontrolden çıktığından dolayı, tam olarak anlatılanları öğrenemiyoruz. Aslında biraz disiplini sağlayabilse çok iyi olacak (Ekici, 2004).

2.1.2.2.2.4.Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili

Aldırmaz sınıf yönetimi profilinde öğretmen sınıfa pek katılmaz ve öğrencilere karşı çok duyarsızdır. Öğrencilerden çok az isteği vardır. Genel olarak başıboş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır (Kris, 1996d);

-Öğretmen öğrenci üzerinde hiçbir konuda baskı kurmak istemez. Bu nedenle sık sık sınıf içi çalışmaların ve hazırlıkların değersiz olduğunu düşünürler. Aynı şekilde arazi gezileri ve özel projelerin merakı/ soruları bitireceğini belirtirler.

-Öğretmenler ders malzemeleri hazırlamak için zamanlarını kullanmak istemezler. Bazı zamanlarda, bu öğretmenler hazırladıkları bir materyali yıllarca

kullanırlar. Her yıl aynı ders planını kullanırlar, hiç sıkılmaz ve hiç yenilemezler. Onlar için, her gün, her ders saati ve her öğrenci birbirinin aynıdır.

-Öğretmenler, sınıf disiplini ve öğrencilere güven sağlama yeteneğinden yoksundurlar. Ayrıca disiplin konusunda sınıftan çok az isteği vardır.

-Öğretmen sadece zaman öldürecek, ders süresini dolduracak davranışlar gösterir. Bu soğuk/ ilgisiz ve her öğrencinin başının çaresine baktığı bir ortamda, öğrenciler çok az öğrenme fırsatlarına sahiptirler.

-Öğrenciler çok az motivasyona sahiptirler.

-Öğretmenler ders anlatımını ders süresinin ilk 20 dakika içinde yaparlar. Bazen film veya slâyt gösterisi yaparlar. Bunu, zaman geçirmek amacıyla yaparlar, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla değil.

-Dersten sonra eğer biraz zaman kalırsa (genellikle dersin en az son 15 dk kalır) öğrenciler sessizce konuşmaları ve çalışmalarını için serbest bırakılır. Bu öğretmenden sıkılmadıkları sürece/ öğretmeni rahatsız etmedikleri sürece bu öğretmen öğrencilerin neler yaptıklarıyla ilgilenmez. Öğretmen öğrencilere karşı ilgisiz olduğundan dolayı, öğrenciler kendi eğitimlerinden sorumludurlar.

Bir öğrenci aldırılmaz sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmenini şu sözlerle tanımlamaktadır: Bu öğretmen sınıfı hiç kontrol edemiyor ve bizler sınıfta asla bir şeyler öğrenemiyoruz. Sınıfta çoğu zaman diğer derslerin ev ödevlerini yapıyoruz. O kadar başıboşluk vardır ki öğrenciler kitaplarını bile çok nadir olarak getirirler (Ekici, 2004).

2.1.2.3. Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu

Meşgul oldukları işin önemli ve değerli olduğunu bilen öğrenci daha az olumsuz davranış sergiler. İyi ders planı yapmış öğretmeninde disiplin konusunda daha az problem yaşayacağı söylenebilir (Underwood, 1987). Öğretmenlerin, öğrencilerini güdüleyebilmeleri için, onların gereksinmelerini karşılamaları, başarılı davranışlarını

pekiştirmeleri, amaçlarına ulaşmalarına yardım edecek bir eğitim ortamı hazırlamaları, başarı ve başarısızlıklarını gösterdikleri çaba ile açıklamaları gerekir (Erden ve Akman, 1997).

Öğrenmede güdülenme önemlidir. Bireyi öğrenirken güdüleyen iki kaynak vardır: Birincisi; bireyin dışındaki kişi veya kişilerdir. İkincisi ise kendisidir. Asıl önemli olan, bireyin kendi kendisini güdüleyebilmesidir (Erdoğan, 2004).

Sınıfın psikolojik atmosferi öğrenciyi rahatlatıcı, özgürce kendini ifade edebileceği bir durumda olmalıdır. Sınıfta her öğrenci öğretmeninden yeterli ilgiyi görüyor, yanlış yapma korkusu taşııyorsa ve kendini o sınıfa ait hissediyorsa, değerlerin gelişimi ve güdülenme artar (Dilekmen ve Ada, 2005). Öğretmenin öğrencilere karşı yaklaşımının sıcak ve empatik olması da öğrencinin güdülenmesini teşvik eder. Öğrencilere karşı empatik olmak demek, öğrencilerin o durumda ne hissedebileceklerine karşı duyarlı olmak demektir (Bacanlı, 2002). Özellikle içtenlik, cana yakınlık ve fiziksel çekicilik gibi kişisel özellikler daha fazla sevgi doğurur. Bunlardan her biri olumlu etki yaratır, böylece, çekici insanlar, gerçekte sahip olup olmadıklarına bakılmaksızın, bir dizi başka olumlu özelliğe de sahip olarak algılanırlar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989).

Öğrencilerin aktif olarak öğretme-öğrenme sürecine katılması, verilen aktiviteleri erken bitiren öğrenciler için planlanmış yeni ve hoşlanabilecekleri aktivitelerin hazırlanması onların öğrenmeye olan motivasyonlarını ve isteklerini de etkileyecek, kendilerine olan güvenleri artıracaktır (Sadık, 2002).

Problemleri, üstün yönleri, zayıflıkları, başarı ve başarısızlıklarıyla her öğrencinin ayrı bir dünya olduğunu bilmek ve bunları keşfetmeye çalışmak gerekir. Öğrenciyi aktif kılan, onu öğrenme sürecine katan, düşünmeye yöneltten öğretim yöntemleri çocukların derse karşı motivasyonlarını geliştirmede ve birçok disiplin problemini önlemede etkili olacaktır (Sadık, 2002).

Güdülenmeyle ilgili öğretmenlere öneriler şunlardır (Selçuk, 2000):

- Öğrencilerden beklentinizi düşük tutmayın.

- Beklentilerinizi öğrencilerinizle paylaşın.
- Stres yaratmayın.
- Olumlu davranışları “zaten yapmak zorundalar” diye değerlendirmeyin, pekiştirin.
- Öğrencilerin düşüncelerini her zaman işe katın.
- Zorlayıcı, ama umutsuzluğa düşürmeyen ödevler verin.
- Dersinizin öğrenilmeye değer olduğunu gösterin.

Okul hayatı bir yönden övülme, gurur, benimsenme ve başarı ile diğer yandan suçlama, utanç, reddedilme ve başarısızlık ile görüldüğünden, öğrenci için öğretmenin onun değerine ait yaptığı her davranış oldukça etkilidir (Jersild, 2005).

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu alt başlığında araştırmada ele alınan motivasyon ve sınıf yönetimi profilleri ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış ve alan yazın taraması sonucunda ulaşılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olan Türkiye’de yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Motivasyon İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Doğan (2009), “İngilizce Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri” adlı araştırmanın amacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü’nde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlenmektir. Çalışma için kullanılan anket Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma evrenini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü’nde öğrenim gören 561 öğrenci oluşturmuştur. Anketle öğrencilerin motivasyon düzeyleri ölçülerek, farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, akademik başarı durumlarına göre, mezun oldukları lise

türüne göre ve daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark yoktur. Öğrencilerin bölümlerine göre ise Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği bölümü öğrencileri arasında fark vardır. “Motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında Fen Lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında fark bulunmuştur. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında Turizm Bölümü öğrencileri ile Maden ve Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark ortaya çıkmıştır. “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda Turizm Bölümü öğrencileri ile Mühendislik Fakültesi öğrencileri arasında fark oluşmuştur. “Araçsal yönelim” boyutu öğrencilerin motivasyonlarının en yüksek olduğu bölüm olmuştur. Bu sonuçlara dayanılarak, oluşturulacak hazırlık sınıflarında öğrencilerin motivasyonları dikkate alınabilir. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler farklı sınıflara yerleştirilebilir.

Korur (2008), “Fizik Öğretmenlerinin Niteliklerinin Öğrencilerin Fizikteki Motivasyonlarını Nasıl Etkilediği Üzerine Çoklu Durum Çalışması” adlı çalışmasının temel amacı, öğrenci ve öğretmenlerin ortak algılarından belirlenen etkili fizik öğretmen nitelikleri ile öğrencilerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışma iki ana bölümden oluşmuştur. Nicel olan birinci bölümde bu etkili nitelikler belirlendi. Nitel olan ikinci bölümde ise, bu nitelikler durum çalışması yapılacak öğretmenleri belirlemede bir kriter olarak kullanılmış ve bu öğretmenlerin nitelikleri ile öğrencilerin motivasyonları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Nicel bölümde kullanılan anket, Türkiye’deki 3 bölgede ve her bölgeden 3 ilde, toplam 214 lise fizik öğretmenine uygulanmıştır. Nicel bölümden yararlanılarak oluşturulan iki farklı anket ise nitel bölümde çalışılacak öğretmenleri seçmek amacı ile kullanılmıştır. Nitel veriler, durum çalışması yapılan iki öğretmenle ve bunların öğrencileri ile yapılan röportajları, alan notlarını ve video kayıtlarını kapsamıştır.

Nicel bölümde verilerin betimsel istatistikleri yapılmıştır. Bulgular göstermektedir ki; öğrencilerin fizikteki motivasyonunu etkilediği belirlenen 38 etkili fizik öğretmen niteliği vardır ve öğretmen ve öğrencilerin ortak algılarına göre bunlar 8 kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunu etkilemesi açısından bu nitelikler öğretmenlerin algılarına göre öğrencilerin algılarından daha önemlidir. Öğretmenlerin konu bilgisine hâkimiyeti ve kişisel nitelikleri öğrencilerin motivasyonunu en çok etkileyen iki kategoridir. Nitel bölümde veriler karşılaştırmalı durum analizi ile değerlendirilmiştir.

Sonuçlar göstermektedir ki; öğretmenler bu niteliklerden olumlu olanları sınıf ortamında sergilediği zaman öğrencilerin başarısını artmıştır. Öğretmenler bu olumlu nitelikleri sergilemedikleri zaman ise; öğrencilerin motivasyonu azalmıştır. Eğer öğretmenler olumsuz bir niteliğin tam tersini sergilerse öğrencilerin motivasyonunu artması muhtemeldir. Çalışmanın nitel bölümü, burada bahsedilen niteliklerin hangi yolla etki ettiği ve bu niteliklerin tam tersi sergilenirse veya bu nitelikler hiç sergilenmezse öğrencilerin motivasyonunda ne gibi sonuçlar ortaya çıkaracağı konusuna açıklık getirerek, nicel bölümdeki sonuçlar tespit edilmiştir.

Sarıyer (2008), “Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmelerinde GÜdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları GÜdülenme Stratejileri” adlı çalışmasının amacı, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörleri, İngilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin bu güdüleme stratejilerine ilişkin görüşlerini saptamaktır. Çalışmanın örneklemini Denizli ili merkez Anadolu Liselerindeki 6 Anadolu Lisesinde yer alan toplam 30 tane 9. sınıf arasından rastgele seçilen 26 şubedeki 648 öğrenci ile, bu Anadolu liselerinde görev yapan 9.sınıf deneyimi olan 38 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ‘İngilizce Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin GÜdülenmelerini Etkileyen Olumsuz Faktörler’, ‘Öğretmenlerin GÜdüleme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları’ ve ‘Öğrencilerin GÜdüleme Stratejilerine İlişkin Görüşleri’ adlı 3 anket kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen en önemli olumsuz faktörlerin çoğunun eğitim durumları, okul programındaki derslerin ağırlığı, okul olanakları gibi dışsal faktörlerden kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Eğitim durumları öğeleri olan öğretmenin öğretim stili, derste uyguladığı aktiviteler, değerlendirme tarzı ve yapılan quizler, ders kitabı ve sınıf ortamındaki bazı öğrencilerin ciddiyetsiz ve uygunsuz davranışlarından kaynaklanan faktörler öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin bu unsurlar arasında en fazla olumsuz etkilendiği faktörler ise derslerde yapılan çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkili olmaması, öğrencilere İngilizce iletişim kurma, konuşma olanağı vermemesi ve öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabalarını göz ardı eden değerlendirme tarzıdır. Ayrıca içsel faktörler göz önüne alındığında öğrenciler başarısızlıktan (sınavdan düşük not alma, sınıfta uygulanan aktiviteleri gerçekleştirilememesi) oldukça olumsuz etkilenmekte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koçakoğlu (2008), “Probleme Dayalı Öğrenme ve Motivasyon Stillerinin Öğrencilerin Biyoloji Dersine Karşı Tutum ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı araştırmasının amacı, probleme dayalı öğrenme yöntemi ve motivasyon stillerinin öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumları ile akademik başarılarına etkisini saptamaktır.

Araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest – sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara Atatürk Anadolu Lisesi 2. sınıf fen grubu öğrencilerinden 120 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Üreme, büyüme ve gelişme üniteleri deney grubunda probleme dayalı öğrenme yöntemi ile, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak denkleştirmede kullanılan kişisel bilgiler anketi, biyoloji tutum ölçeği, başarı testi ve motivasyon stilleri anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin gruplandırılması amacıyla kişisel bilgiler anketi uygulanarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öğrencilere motivasyon stilleri anketi uygulanarak öğrencilerin motivasyon stilleri belirlenmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda biyoloji tutum ölçeği ve başarı testi uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizini yapmak amacıyla bağımsız örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi (two-way ANOVA for independent samples) ve karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (two way ANOVA for mixed measures) kullanılmıştır.

Araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Probleme dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerin akademik başarılarına ve biyoloji dersine karşı tutumlarına etki etmemiştir. Buna karşın motivasyon stillerinden başarıya sahip öğrencilerin motivasyon stiline sahip öğrenciler, sosyal motivasyon stiline sahip öğrencilerden daha başarılı olmaktadır. Öğrencilerin motivasyon stilleri biyoloji dersine karşı tutumlarına etki etmemektedir.

Özsöz (2007), “Öğrenci Güdülenmesini Etkileyen Öğretmen Özellikleri ve Bu Özelliklerle İlgili Öğretmen Farkındalığı” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğrenci güdülenmesini sağlamak için kullanabileceği stratejiler ile ilgili bilgi düzeyi ve bu stratejileri öğretim ortamı içerisinde ne derece etkin olarak kullandıkları araştırılmıştır. Bu nitel çalışmada, sınıf gözlemleri ve sözlü görüşmelerden yararlanılmıştır. Gözlemler, sınıf içerisinde olup biten ile ilgili gerçekçi bilgilerin doğal yollardan edinilebilmesine olanak sağladığı düşünüldüğünden tercih edilmiştir. Geniş bir alan bilgisi taramasından sonra, öğretmenlerin kullanabileceği güdüleyici stratejiler belirlenmiş ve deneklerin bu konudaki bilgi düzeyi ve sınıftaki uygulamaları incelenmiştir. Marmara Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksek Okulunda gerçekleştirilen bu çalışmaya on yabancı dil eğitimcisi gönüllü olarak katılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin yararlanabileceği güdüleyici stratejilerin sayıca çeşitliliği göz önüne alındığında, ihtiyaç duyulmanın nicelikten çok nitelik olduğu gerçeğini ortaya koymuştur.

Toy (2007), “Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler” konulu çalışmasında, genel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada farklı türdeki liselerde öğrenim gören 583 birinci sınıf öğrencisi denek olarak yer almıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile öğrencilerin başarı güdülerini hakkında görüşleri belirlenmiştir. Sonuç olarak ailelerin öğrenim düzeyi öğrencileri başarılarını etkilediği, öğretmenlerin bayan ya da erkek olmasının başarı güdüsünü etkilemediği ve genel lisede okuyan öğrencilerin diğer lisede okuyan öğrencilerden daha yüksek başarı güdüsüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Seniye (2007), “Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Güdüleyici Öğretmen Davranışları Hakkındaki Algıları” konulu çalışmasının amacı öğretmenleri öğrencileri güdülemek için sınıfta yaptığı güdüleyici davranışlar konusunda öğretmen ve öğrenci algılarını araştırmaktır. Örnekleme 7 öğretmen ve sınıfındaki 138 öğrencidir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve öğretmenlerin arkadaşça ve destekleyici olmalarının en güdüleyici davranışlar olduğunu düşünmektedirler. Diğer taraftan, öğretmenler öğrencileri daha çok çalışmalarını konusunda teşvik etmenin ve önceden belirlenmiş bir amaca doğru çalışmalarını istemenin öğrencileri güdüleyici olduğunu düşünmelerine rağmen, öğrenciler bu davranışları öğretmenler kadar güdüleyici bulmamışlardır. Bunlara ek olarak, literatürde öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarının güdülenmeye olan etkisine verilen öneme rağmen, öğrenciler kendi kendilerine çalışmalarını ile ilgili davranışların güdüleyici olduğunu düşünmemişler ve öğretmenler de yapılan mülakatlarda öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarının önemine değinmemişlerdir.

Ertem (2006), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Türü (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından

İncelenmesi” adlı çalışmasında, öğrencilerin güdülenmelerini ve güdülenme türlerini belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie’nin 1991 yılında geliştirdikleri “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” (MSLQ) anketinden yararlanılmıştır. Bu anket, Balıkesir il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarına 2004-2005 öğretim yılı süresince devam eden 718 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin kimya derslerinde sahip oldukları güdülenme düzeyleri ve güdülenme türleri “İçsel Güdülenme” ve “Dışsal Güdülenme” olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin güdülenmeleri ve güdülenme türleri ile kimya tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Cinsiyetin güdülenme üzerine etkisi erkek ve kızların güdülenme puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme puanlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin kimya dersindeki güdülenmeleri ile akademik başarı ve tutum arasında bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı düzeyi farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Kız öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, fakat dışsal güdülenmelerinin aynı olduğu bulunmuştur.

Motivasyon alanında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda Altınok (2004a), Altınok (2004b), Bahar (2002), Çakmak ve Kayabaşı (2008), Çermik (2001), Çiftçi (2005), Emeksiz (2006), Ercan ve Çakmak (2006), Karaköse ve Kocabaş (2006), Keleş (2007), Koçak (2002), Kurt (2005), Salı (2002), Taşpınar (2004), Uz (2009), Yazıcı (2009), Yıldız (2006), Yiğenoğlu (2007) ve Yücel (2005) v.b. sayılabilir.

Motivasyonla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, motivasyon araştırmalarının genellikle motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal faktörler, öğrencileri motive eden etkenler; öğretmen tutumları, sınıf ortamı, arkadaşları, konunun öğrenci ilgisini çekiyor olması, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonları arttırıcı davranışları, okul içi ortam v.b. konularda yapılmış araştırmalar olduğu görülmektedir.

Sınıf Yönetimi Profilleri İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin, özellikle biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri konusunda son yıllarda yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Yılmaz (2009), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Hakkında Görüşleri ve Sınıf Yönetim Tarzları” adlı çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki çalışmada araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın örnekleminde Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen bulunmaktadır. Veriler “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” ve “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin daha çok “takdir edilen sınıf yönetimi” tarzına sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisine daha yakın oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ile otoriter sınıf yönetimi tarzları arasında, orta düzeyde, aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Topal (2007), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi” isimli çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirerek, bu davranışların öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ve bu sınıfların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenindeki 67 okulda; 6288’i 4. sınıf, 6498’i de 5. sınıf olmak üzere toplam 12786 öğrenci bulunmaktadır. Evrenden “tabakalı örnekleme” yöntemi ile örneklem (öğrenci) seçilmiş, evren ilk olarak ilçe düzeyinde (Altındağ) okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeylere göre üst, orta ve alt olmak üzere üç alt tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra bu alt tabakalardan sayısal büyüklükleri oranında örneklem (öğrenci) seçilmiştir. Örneklemdeki 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını belirlemeye yönelik ölçek uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesi (demokratik/otoriter) amacıyla ilgili sınıflarda gözlem yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programında analiz

edilerek yorumlanmış ve sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin olarak öğrenci, gözlemci ve öğretmenleri değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen, gözlemcilerin değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Erol (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin; sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediğini ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada 40 soruluk Likert tipi anket, Afyonkarahisar merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 213 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 10 paket programından yararlanılarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğretmen görüşleri ile değişkenler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yüzdelliklerden ve Anova testinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucu, alt problemlere dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde belirli bir aksaklık ve problem bulunamamıştır.

Celep (2004), “Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarından Birisi Olan Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Konusunda Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Saptanması” konulu çalışmasında tarama modeli ile Edirne merkez ve ilçelerindeki bütün genel liselerde, 9 genel lisedeki 160 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim öğretmenleri, öğrencide sorumluluk duygusunun geliştirilmesi ve sorumlu bireyler olarak davranma becerisinin kazandırılması için dışsal ödüllendirmeye fazla yer verilmemesi gerektiği inancını taşımakta olduğu görülmüştür.

Demirtaş (2004), “Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri” konulu çalışmasını, İnönü Üniversitesi’nde 397 kız, 626 erkek olmak üzere toplam 1023

öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının “demokratik sınıf Yönetimi”ne ilişkin tutum ve davranışlarının sergilenmesi sıklığını ortalama puanın alt sınırına yakın olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamına alınan fakülteler açısından ise öğrenciler en yüksek puanı Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına, en düşük puanı da Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim elemanlarına vermişlerdir.

Kapusuzoğlu (2004), ”İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi”ne ilişkin bir araştırmasında 6. sınıfa devam eden 62 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinlikleri sürecinde öğrenciye dersin amaç ve davranışları ile öğrencilere yönelik beklentilerini açıklama, eşit ve yeterli söz hakkı verme, öğrenciyi dinleme, ödül-pekiştireç ve sınıf düzeni gibi konularda yeterli düzeyde olmadıkları ve çok yönlü desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir.

Ekici (2004), “İlköğretim I.Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında; sınıf yönetimi profilleri hakkında genel bilgi verilmiş ve ilköğretim I.Kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada otoriter, takdir edilen, başı boş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 234 ilköğretim I.Kademe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, görev yaptıkları okulların bulunduğu sosyo ekonomik düzeyine ve öğrenci sayısına göre bazı sınıf yönetimi profilleri arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Çakıroğlu, Telli ve Brok (2002), “Liselerde Fen Sınıflarında Öğretmen Profilleri” isimli çalışmalarında rastgele seçilmiş olan 14 genel lisenin 9. 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören 2342 öğrenci ve hizmet yılı 5-25 yıl arası değişen 40 öğretmeni örneklem olarak almıştır. Öğrenci algılarının ortalama değerlerine göre, öğretmenlerin genellikle sınıfta karşıt davranışlardan ziyade (belirsiz, hoşnutsuz ve nasihat verici), daha çok kontrollü, bir hayli yardımsever davranışlarla algılandıklarını ortaya koymuşlardır.

Daloğlu (2002), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ile İlgili Olarak; Derse Başlama, Zaman Yönetimi, Ders Planlama, Öğrencileri Motive Etme ve İstenmeyen Öğrenci Davranışı Boyutlarındaki Görüşlerini” araştırmış, Bursa ilinde değişik okullardaki 142 öğretmen tecrübelerine göre dört gruba ayırmıştır. Bunlar; 1- stajyer 2- yeni öğretmen 3- tecrübeli 1. 4- tecrübeli 2.. Araştırma; öğretme tecrübesi düşük olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenilecek konuya motive etmekte zorlandıkları, aynı şekilde istenmeyen öğrenci davranışlarının algılanmasında, öğretmenin tecrübesine göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Tecrübesiz öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına daha az toleranslı oldukları görülmüştür. Araştırma sonunda araştırmacı, İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, eğitim aşamasında yeterli sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bu becerileri gelişmiş öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olabildikleri ve böylelikle öğretmen eylemini daha verimli gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Terzi (2001), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli çalışmasını, Eskişehir il merkezinde, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada; öğretmenler, otokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından sıklıkla öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma davranışını; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından sıklıkla öğrencileri sınıfta olabildiğince serbest davranmalarına olanak tanıma davranışını sergiledikleri; demokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan özellikleri açısından, kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme davranışlarını ise her zaman düzeyinde sergiledikleri elde edilen bulgular arasındadır.

Türkiye’de sınıf yönetimine ilişkin kapsamlı araştırmaların yeterince yapılmadığı söylenebilir. Yapılan araştırmaların daha çok sınıf yönetim sorunları, sınıf yönetim kuralları, sınıf atmosferinin öğrenci başarısını okullarda veya sınıflarda disiplin olaylarını saptama ve disiplin uygulamalarını ya da öğretmen davranışları çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalar ilköğretim, lise ve yüksek okul düzeyindedir.

2.1.2.Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtdışı literatürde yer alan öğrenci motivasyonu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi profili konusunda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Motivasyon ile ilgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Motivasyon ile ilgili araştırmaların kaynak taraması sonucunda ulaşılabilen araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Kikuchi (2006), “Motivational Factors Affecting Online Learning by Japanese MBA Students” araştırmıştır. ARCS motivasyon teorisini kullanarak hazırladığı anketin sonucunda motivasyonun kişiden kişiye değiştiğini fakat çevrimiçi etkileşimli işbirliğinden pozitif yönde etkilendiğini belirlemiştir. Çevrimiçi eğitimin ilk defa alan yetişkin öğrencilerde çevrimiçi eğitime karşı bir merak oluşmuş fakat bireysel öğrenme durumlarında desteklenmeye ihtiyaç duymuşlardır. İki sene veya fazla deneyimi olan yetişkin öğrencilerde ise motivasyonun dayanışma, esneklik ve kazanılan ödüllerin aile ile paylaşımı gibi etkenlerle sağlandığını belirlemiştir.

Monyatsi (2006), “Motivating the Motivators with Developmental Teacher Appraisal” amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla uygulanan anket, Bostwana’nın Güney Bölgesinde çalışan 607 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan değerlendirme sisteminin doğru biçimde kullanıldığı takdirde öğretmenleri güdüleyebileceği tespit edilmiştir. Ayrıca güdülenen öğretmenlerin okulun amaçları için çabalarını artıracakları ortaya çıkmıştır.

Feng ve Tuan (2005), “Using Arcs Model to Promote 11th Graders’ Motivation and Achievement in Learning About Acids and Bases” incelemiştir. Çalışmaya 50’si deney grubunda yer almak üzere toplam 70 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere ARCS Motivasyon Modelince hazırlanan ders planı uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle hazırlanan ders planı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ARCS motivasyon modelince tasarlanan ders planında yer alan öğrencilerin motivasyon ve başarısının geleneksel yöntemle hazırlanan ders planında

yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmış aynı zamanda ARCS Motivasyon Modeli ile hazırlanan ders planının motive olmakta zorluk çeken öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği belirlenmiştir.

Broussard (2002), "The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in First and Third Graders" adlı çalışmasında belirttiğine göre Niebuhr, Goldberg ve Cornell araştırmalarının sonucunda içsel güdünün direkt olarak akademik başarıyı etkilemediği sonucuna varmışlardır. Stipek ve Ryan ise çocuklardaki güdü ve akademik başarı arasında çok zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir ve çocukların akademik başarılarını tespit etmede bilişsel yeteneklerinin güdüden daha önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Broussard ayrıca güdü ve cinsiyet arasındaki ilişkinin Boggiano, Main ve Katz tarafından araştırıldığını ve kızların, erkeklere oranla daha yüksek bir dışsal güdüye sahip oldukları sonucuna varıldığını belirtir. Başarı hedefleri ve fark edilen güdü iklimi başarı hedefi kuramının iki önemli yapısıdır ve öğrenci güdüsü ve davranışları üzerinde kritik bir rolü vardır. Geleneksel olarak, bu iki yapı birbirinden ayrı olarak incelenmiştir.

Gottfried (2001), "Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood Through Late Adolescence" için uzun dönemli deneysel bir çalışma yapmıştır. Güdü ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yüksek akademik içsel güdüye sahip çocuklar daha yüksek bir başarı sergilemişlerdir ve okul çalışmalarında da daha aktiflerdir. Gottfried ayrıca, çocukların küçük yaşlardaki güdüleri ile daha ileriki yaşlardaki güdüleri arasında da pozitif bir ilişkiye rastlamıştır.

Murdock (2000), "Middle-Grade Predictors of Students' motivation and behavior in high school. Journal of Adolescent Research" 6.sınıflar ile 8.sınıfları karşılaştırmıştır. 8.sınıfları okul ortamı, eğitim ve öğretmenlerle ilgili algılarının 6.sınıflardan anlamlı oranda daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonunda öğrencileri motive edeceği varsayılan modellerden bir tanesinin de Rise Modeli olduğu belirtilmiştir. Bu modeldeki ana unsur olarak geçen dört faktör vardır: Konuyla ilgili materyal, ilgi çekici ders, tatmin olmuş öğrenci ve başarı beklentileridir. Bu dört unsur yan yana geldiğinde başarıya ulaşılabileceği ifade edilmiştir.

Destrocher (2000), “Creating Lessons Designed to Motivate Students” adlı çalışmasında, dersleri şekillendirmek açısından üç konunun şart olduğunu ifade etmiştir. Bunlar: Öğrenci ilgisi, öğrenci başarısı, öğrenci geri bildirimidir. Öğrenci ilgisinin alt başlıkları; konuyla ilgili ilgi çekecek içerik, öğrencinin seçim yapabilmesi ve meraktır. Öğrenci başarısının alt başlıkları açıkça belirlenmiş hedefler, duygusal başarı ortamı, öğrenme seçenekleri (tartışarak ya da başkalarıyla çalışarak) ve grup çalışmalarıdır. Öğrenci geri bildiriminin alt başlıkları ise; takip kontrol listeleri (checklists), arkadaş grubu tartışmaları, öğrencilerin birbirlerini düzeltmesi, öğrencinin ileride taklit edeceği kişileri gözlemlemesidir.

Covington (2000), “Goal Theory, Motivation, and School Achievement: an Integrative Review” çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenmenin kalitesi ve öğrencinin okula devam isteği, öncelikle öğrencinin sınıf ortamına getirdiği sosyal ve akademik hedeflerin niteliği ile ilişkilidir. Bu hedeflerin motivasyonu etkileyici nitelikleri ve sınıf ortamındaki ödüllendirme yapısı konunun kapsamı içindedir.

Miles (2000), “The Influence of Academic Motivation in at Risk High School Students” incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılanlar A.B.D. Eğitim Departmanı kriterlerine göre, farklı şehir ve taşra çevrelerindeki, okuldan ayrılma noktasına yakın lise öğrencileridir. Gönüllü 43 öğrencinin %51'i taşra okullarından, %49'u şehir okullarındandır. Katılımcılar 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileridir. Katılımcılara önce, demografik bir anket verilmiştir. Araştırmacının ürettiği soruların karşılığında öğrencilerin yaş, cinsiyet, ırk, sınıf, hangi tür dersler (fen-edebiyat-matematik) aldığı ve ailenin toplam geliri gibi konularda bilgi sahibi olunması sağlanmıştır. Daha sonra, akademik motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek ile, öğrencilerin iç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyon kavramından tamamen uzak kalma (amotivasyon) gibi motivasyon türleri belirlenmiştir.

Yurtdışında motivasyon alanında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda Anderson ve Iwanicki (1984), Capshew (2005), Chambers (1993), Clement, Dörnyei ve Noels (1994), Davidson (1999), Gallmeier (1992), Gottfried (1985), Gorham ve Millette (1997), Green (1995), Guay, Boggiano ve Vallerand (2001), Husman (1999), Kelley, Heneman ve Milanowski (2002), Kinman ve Kinman (2001), Luck (1998), Mccelland (2000), Mittal (1995), Monk (1996), Newman (1990), Ofoegbu (2004), Patton ve

Miskel (1975), Pintrich ve De Groot (1990), Pokay ve Blumenfeld (1990), Rowley (1996), Ryan ve Pintrich (1997), Stromberg (1990), Thomas (1980) ve Vallerand ve Bissonnette (1992) sayılabilir.

Öğrencilerin güdülenmesiyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal faktörler, öğrencileri motive eden etkenler; öğretmen tutumları, sınıf ortamı, arkadaşları, konunun kendileri ile ilgili olması, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonları artırıcı davranışları ve okul içi ortam, değerlendirme sistemi ile birey olarak değer görme, tanınma, güven duygusu gibi konularda araştırmaların olduğu görülmektedir.

Sınıf Yönetimi Profilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Norris (2003), “Looking at Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens” olduğunu ve öğretmenlerin pozitif bir hava yaratmak için oynayacakları önemli rolün, iyi organize edilmiş bir yönetime dayandığını ve okulu etkileyen her başarılı değişikliğin öğretmenlerle bağlantılı olduğunu gösteren araştırmalara dikkat çekmektedir.

Christophel ve Gorham (1995), ”Öğretmen Yakınlığı ile Öğrenci Güdülenmesi ve Öğrenme Arasındaki İlişkinin” incelendiği araştırmada; öğretmen yakınlığının öğretmen ve öğrenciler arasındaki bedensel ve fiziksel uzaklığı azalttığı, öğrencilerin duyuşsal-bilişsel öğrenmelerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada, öğretmen yakınlığı ile güdülenme arasındaki korelasyon sonuçları da anlamlı çıkmıştır (Akt. Geçer, 2002).

Frymier (1993), “Olumlu Öğretmen Davranışının Öğrenci Güdülenme Düzeyi Üzerindeki Etkisinin” incelendiği araştırmada; öğretmenlerin sözsüz davranışlarından gülümseme, vücut duruşunun rahat olması ile çeşitli jest ve mimiklerin öğrencinin öğrenmesini artırmada birinci sırada etkili olduğu, anlatılan konunun ise, ikinci sırada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada ayrıca, güdülenme düzeyi yüksek olan

öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarının içten olduğu, sözel ve sözsüz iletişimi iyi kullandıkları da vurgulanmıştır (Akt. Geçer, 2002).

Yurtdışında sınıf yönetimi alanında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda Anderson ve Walberg,1974 (Akt. Uslu, 2002), Cogan,1956, Solomon ve Kendall,1976 (Akt. Ekinci, 2000) sayılabilir.

İlgili araştırmalar bölümünde Motivasyon ve Sınıf Yönetimi profilleri ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış alan yazın taraması sonucunda ulaşılmış araştırmaların özetlerine yer verilmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde “Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerine Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Etkisinin Değerlendirilmesi” konulu bir çalışmanın yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma sonuçları alana oldukça nitelikli bilgiler sunacaktır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisini değerlendirmeyi amaçladığından, bu araştırmada betimsel tarama modelinde ilişkiisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır.

Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Bu grup içinde yer alan ilişkiisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Karasar, 2006).

3.2.Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı genel ortaöğretim okullarında öğrenim gören lise 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin biyoloji dersini veren biyoloji öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini ise; Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel ortaöğretim okulları arasından basit tesadüfi yolla seçilmiş olan liselerde öğrenim gören lise 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin biyoloji dersini veren biyoloji öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada, maliyet güçlükleri, kontrol güçlükleri ve etik zorunluluklardan (Karasar, 2006) dolayı çalışmanın evreni temsil edeceği düşünülen bir örneklem

seçilmiştir. Bu noktada örneklemin belirlenmesinde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın örnekleminin evreni temsil eder nitelikte olması kriterinden hareketle, toplam 3142 lise 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencisine ve toplam 110 biyoloji öğretmenine ulaşılmıştır.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	1829	56,2
Erkek	1423	43,8
Toplam	3252	100,0

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi öğrencilerin 1829'u (%56,2) kız ve 1423'ü (%43,8) erkek öğrencidir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
9	1125	34,6
10	692	21,3
11	733	22,5
12	702	21,6
Toplam	3252	100,0

Tablo 3.2.'de belirtilen öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımına göre, öğrencilerin 1125'i (%34,6) 9. sınıf, 692'si (%21,3) 10. sınıf, 733'ü (%22,5) 11.sınıf ve 702'si (%21,6) 12. sınıf öğrencisidir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Düzeyine Göre Dağılımı

Başarı	N	%
0-24 arası	85	2,6
25-44 arası	124	3,8
45-54 arası	329	10,1
55-69 arası	836	25,7
70-84 arası	1236	38,0
85-100 arası	630	19,4
Cevapsız	12	0,4
Toplam	3252	100,0

Tablo 3.3.'den de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin 85'i (%2,6) 0-24 arası, 124'ü (%3,8) 25-44 arası, 329'u (%10,1) 45-54 arası, 836'sı (%25,7) 55-69 arası, 1236'sı (%38) 70-84 arası ve 630'u (%19,4) 85-100 arası genel akademik başarı ortalamasına sahiptir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	83	75,5
Erkek	27	24,5
Toplam	110	100,0

Tablo 3.4. incelendiğinde, öğretmenlerin 83'ünün (%75,5) kadın ve 27'sinin (%24,5) erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Dağılımı

Kıdem	N	%
15 yıl ve altı	40	36,4
16-20 yıl	40	36,4
21 yıl ve üstü	30	27,2
Toplam	110	100,0

Tablo 3.5.'de görüldüğü gibi Öğretmenler kıdem durumlarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin 40'ının (%36,4) 15 yıl ve altı, 40'ının (%36,4) 16-20 yıl arası ve 30'unun (%27,2) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Profillerine Göre Dağılımı

Öğretmen Profili	N	%
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	19	17,3
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	75	68,2
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	13	11,8
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	3	2,7
Toplam	110	100,0

Tablo 3.6.'da da görülebileceği gibi, öğretmenlerin 19'u (%17,3) otoriter, 75'i (%68,2) takdir edilen, 13'ü (%11,8) başboş ve 3'ü (%2,7) aldırmaz sınıf yönetimi profiline sahiptir.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında ölçme aracı olarak Glynn ve Koballa (2006) tarafından hazırlanan “Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi” ve Kris (1996a) tarafından hazırlanmış olan “Sınıf Yönetimi Profili Envanteri” kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki Tablo 3.7.’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi, Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Profili Envanteri’nin Güvenirliği

Ölçek	Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (α)
Biyoloji Dersi Motivasyon Anketin Geneli	.89
İçsel Motivasyon Boyutu	.68
Dışsal Motivasyon Boyutu	.66
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu	.77
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu	.66
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu	.80
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu	.67
Sınıf Yönetimi Profili Envanterinin Geneli	.68
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	.68
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	.73
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	.70
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	.71

Biyoloji Dersi Motivasyon Anketinin Özellikleri

Glynn ve Koballa (2006) tarafından hazırlanan “Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi” Ekici (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Biyoloji dersi motivasyon anketinin orijinali fen bilgisi dersine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak anketi hazırlayan araştırmacıların vurguladığı gibi anket tüm fen alanlarında rahatlıkla kullanılabilir özelliktedir. Çünkü ankette “fen bilgisi” kavramı yerine “biyoloji, fizik

ve kimya” kavramları kullanılarak tüm fen alanlarında kullanılabilir (Url-6). Bu açıdan bu çalışmada anket öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyini belirlemek amacıyla uyarlanmıştır. Ankette 5’li Likert tipinde düzenlenmiş toplam 30 madde yer almaktadır. Olumlu maddeler Hiçbir zaman:1 puan, Nadiren: 2 puan, Bazen: 3 puan, Genellikle: 4 puan ve Her zaman: 5 puan olarak değerlendirilirken, olumsuz maddeler ise tam tersi şekilde değerlendirilmektedir. Ankette fen motivasyonuna yönelik literatüre bağlı olarak hazırlandığı ifade edilen maddelerin boyutlara göre dağılımı şu şekildedir; İçsel motivasyon boyutu (16,22,27 ve 30), Dışsal motivasyon boyutu (3,7,10,15 ve 17), Biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu (2,11,19,23 ve 25), Biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu (5,8,9,20 ve 26), Biyoloji öğrenmede güven boyutu (12,21,24,28 ve 29) ve Biyoloji sınavlarında endişe boyutu (4,6,13,14 ve 18) (Url-6). Ayrıca anketin geneli için Cronbach Alpha değerlerinin 0.93 olarak belirlendiği ifade edilmektedir (Glynn ve Koballa, 2006). Anketin genelinden alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’dur. Anketin boyutlarında ise toplam 5’er madde olduğundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5’tir. Bu noktada anketten hesaplanabilecek puanlar motivasyon düzeyleri açısından anketin genelinde ve boyutlarında şöyle bir özellik göstermektedir (Url-7):

120–150 puan (ve anketin boyutları 20–25 puan) (4 ve 5 arası):yüksek motivasyon düzeyi
 90- 119 puan (ve anketin boyutları 15- 19 puan) (3 ve 4 arası): orta motivasyon düzeyi
 60- 89 puan (ve anketin boyutları 10- 14 puan) (2 ve 3 arası): düşük motivasyon düzeyi
 30- 59 puan (ve anketin boyutları 5- 9 puan) (1 ve 2 arası): çok düşük motivasyon düzeyi

Sınıf Yönetimi Profili Envanteri Özellikleri

Kris (1996a) tarafından hazırlanmış olan “Sınıf Yönetimi Profili Envanteri” Ekici(2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sınıf yönetimi profili türü için toplam 12 madde olarak düzenlenen envanter, kişisel değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Her sınıf yönetimi profili için toplam üçer tane madde bulunmaktadır. Yanıtlayanlar her maddeye 1 ile 5 arasında puan verebilmektedir. Buna göre yanıtlayıcıların her sınıf yönetimi profil grubundan alabileceği en yüksek puan 15 ve en düşük puan 1’dir. 5’li likert tipi ölçek olarak düzenlenen envanterde maddeler Kesinlikle Aynı Fikirdeyim (5 puan), Aynı Fikirdeyim (4 puan), Kararsızım (3 puan), Aynı Fikirde Değilim (2 puan), Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim (1 puan) olarak derecelendirilmiştir. Öğretmenlerin en

yüksek puan aldığı sınıf yönetimi profili öğretmenin sınıf yönetimi profilini oluşturmaktadır.

Ölçekteki maddelerin ilgili sınıf yönetimi profillerine göre dağılımı şöyledir;

Otoriter Öğretmen için ilgili maddeler: 1, 3, 9

Takdir Edilen Öğretmen için ilgili maddeler: 4, 8, 11

Başlı Boş Öğretmen için ilgili maddeler: 6, 10, 12

Aldırmaz Öğretmen için ilgili maddeler: 2, 5, 7

3.4.Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve SPSS-15.0 programıyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ve biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin dağılımı incelenirken betimsel istatistik sonuçlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine ve genel akademik başarı düzeylerine göre; öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin biyoloji öğretmenin cinsiyetine ve kıdem durumuna göre; biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğretmenin cinsiyetine ve kıdemine göre; öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) ile test edilmiştir. Farkın anlamlı olduğu gruplarda, farkın kaynağını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testinden faydalanılmıştır.

Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik motivasyonu ile ölçeğin boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı Pearson Korelasyon analizi ile sınımlanmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin biyoloji motivasyon düzeylerini yordayıp-yordamadığı ise basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

4.BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın ilk aşamasında, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutlarında gösterdiği dağılım ve bu bağımlı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş, söz konusu değişkenlerin puanlarının öğrencinin cinsiyeti, biyoloji öğretmenin cinsiyeti, sınıf ve genel akademik başarıya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

İkinci aşamada ise, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin puanları değerlendirilmiş ve bu puanların öğretmenin cinsiyet ve kıdem durumuna göre farklılık gösterip göstermediği sınınmıştır.

Çalışmanın üçüncü aşamasında da, sınıf yönetimi profillerine bağlı olarak öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem durumlarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinin dağılımı incelenmiştir.

Çalışmanın dördüncü aşamasında ise, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim profillerinin öğrencilerin biyoloji motivasyon düzeylerini yordayıp-yordamadığı tespit edilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Geneline ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutlarına Ait Puanların İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutlarında gösterdiği dağılım ve bu bağımlı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Geneli ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	\bar{X}	SS	Varyans	Min.	Max.	Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayısı	
						İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	104,68	17,43	304,14	42,00	146,0	-,38	,047	,08	,094
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	17,99	4,14	17,14	5,00	25,0	-,48	,044	-,07	,087
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	19,50	3,62	13,16	5,00	25,0	-,72	,043	,58	,087
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	17,16	4,33	18,80	5,00	25,0	-,37	,044	-,13	,088
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	17,77	3,81	14,58	5,00	25,0	-,53	,044	,15	,088
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	18,10	4,35	18,99	5,00	25,0	-,55	,044	-,02	,087
Biyoloji sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	13,95	4,44	19,71	5,00	25,0	,23	,044	-,44	,087

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanı ortalaması $\bar{X}=104,68$ ’dir. Ölçekten alınabilecek alt ($\bar{X}= 30$ puan) ve üst puanlar ($\bar{X}= 150$ puan) dikkate alındığında bu değer öğrencilerin “orta” düzeyde biyoloji dersi motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ($\bar{X}= 30-59$ puan: çok düşük, $\bar{X}= 60-89$ puan: düşük, $\bar{X}= 90-119$ puan: orta ve $\bar{X}= 120-150$ puan: yüksek). Bunun yanında, elde edilen $\bar{X}=19,50$ değerindeki ortalama puan öğrencilerin “yüksek” düzeyde dışsal motivasyona sahip olduğunu ifade ederken, $\bar{X}=18,10$, $\bar{X}=17,99$, $\bar{X}=17,77$ ve $\bar{X}=17,16$ değerindeki ortalama puanlarla öğrencilerin “orta” düzeyde biyoloji öğrenmede güven, içsel motivasyon, biyoloji öğrenmede sorumluluk ve biyoloji öğrenmeye ilgi motivasyon boyutu puanlarına sahip olduklarını, tespit edilen $\bar{X}=13,95$ ’lik ortalama ise öğrencilerin “düşük” düzeyde biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarına sahip olduklarını göstermektedir ($\bar{X}= 5-9$ puan: çok düşük, $\bar{X}= 10-14$ puan: düşük, $\bar{X}= 15-19$ puan: orta ve $\bar{X}= 20-25$ puan: yüksek).

Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutları puanlarına ilişkin varyanslar sırasıyla 304,148, 17,145, 13,166, 18,801, 14,580, 18,998 ve 19,71, standart sapma değerleri ise sırasıyla 17,439, 4,140, 3,628, 4,336, 3,818, 4,358 ve 4,440’tır. Çarpıklık katsayısı incelendiğinde ise tüm puan türlerine ait verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür (sırasıyla $\text{ÇK}=-.380, -.480, -.723, -.378, -.537, -.551$ ve $.233 < 1$) (Büyüköztürk, 2005).

4.2. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Cinsiyete Bağlı Olarak Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutlarında gösterdiği dağılım ile öğrencinin cinsiyeti arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kız	1518	107,9203	16,41324
	Erkek	1209	100,6079	17,83966
	Toplam	2727	104,6784	17,43983
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kız	1518	18,8544	3,90973
	Erkek	1209	16,9835	4,25838
	Toplam	2727	18,0249	4,17212
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kız	1518	20,1792	3,37731
	Erkek	1209	18,6650	3,83187
	Toplam	2727	19,5079	3,66336
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	Kız	1518	17,9862	4,20744
	Erkek	1209	16,1464	4,36261
	Toplam	2727	17,1705	4,37275
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kız	1518	18,4862	3,53429
	Erkek	1209	16,8395	4,04127
	Toplam	2727	17,7561	3,85460
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kız	1518	18,6930	4,13332
	Erkek	1209	17,5335	4,52155
	Toplam	2727	18,1790	4,34730
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kız	1518	13,7213	4,45094
	Erkek	1209	14,4400	4,44111
	Toplam	2727	14,0400	4,46009

Tablo 4.2.'den de anlaşılacağı gibi, ölçeğin genelinde kız öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanı $\bar{X}=107,92$ olarak tespit edilirken, içsel motivasyon boyutu puanı $\bar{X}=18,85$, dışsal motivasyon boyutu puanı $\bar{X}=20,18$, biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu puanı $\bar{X}=17,99$, biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu puanı $\bar{X}=18,49$ ve biyoloji öğrenmede güven boyutu puanı $\bar{X}=18,69$ olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan, erkek öğrencilerin puanları ise sırasıyla $\bar{X}=100,61$, 16,98, 18,67, 16,15, 16,84 ve 17,53 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler incelendiğinde; kız öğrencilerin motivasyon puanlarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında erkek öğrencilerin motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak erkek öğrencilerin biyoloji sınavlarındaki endişe puanları ($\bar{X}=14,44$), kız öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=13,72$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarına Ait Cinsiyete Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Pillai's trace	,072	34,936	6,000	2720,000	,000
Wilks' lambda	,928	34,936	6,000	2720,000	,000
Hotelling's trace	,077	34,936	6,000	2720,000	,000
Roy's largest root	,077	34,936	6,000	2720,000	,000

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, cinsiyete göre yapılan değerlendirme sonucunda ortalamalar arasında tespit edilen ortalama farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı çok yönlü varyans analizi ile sınımlanmış ve ortalamaların birbirinden anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir (Wilks Lambda (Λ)=.928, F=34.936; p<.001).

Tablo 4.4. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarına Ait Cinsiyete Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		KT	sd	KO	F	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kontrast	35985,43	1	35985,439	123,638	,000
	Hata	793121,519	2725	291,054		
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	2355,810	1	2355,810	142,358	,000
	Hata	45094,495	2725	16,548		
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	1542,988	1	1542,988	119,993	,000
	Hata	35040,592	2725	12,859		
Biyoloji Öğrenmeye İlgisi Boyutu Puanı	Kontrast	2277,913	1	2277,913	124,530	,000
	Hata	49845,796	2725	18,292		
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kontrast	1824,755	1	1824,755	128,560	,000
	Hata	38678,080	2725	14,194		
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kontrast	904,833	1	904,833	48,715	,000
	Hata	50613,839	2725	18,574		
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kontrast	347,612	1	347,612	17,581	,000
	Hata	53879,031	2725	19,772		

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi iki yönlü izleme analizi sonucunda, biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ölçeğin genelinde ve içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve

biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanı ortalamalarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (sırasıyla $F=123.638, 142.358, 119.993, 124.530, 128.560, 48.715$ ve $17.581; p<.001$).

Tablo 4.5. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarına İlişkin Cinsiyete Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Cinsiyet	Ortalama Farkı	SH	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kız	Erkek	7,312(*)	,658	,000
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kız	Erkek	1,871(*)	,157	,000
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kız	Erkek	1,514(*)	,138	,000
Biyoloji Öğrenmeye İlgisi Boyutu Puanı	Kız	Erkek	1,840(*)	,165	,000
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kız	Erkek	1,647(*)	,145	,000
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kız	Erkek	1,160(*)	,166	,000
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kız	Erkek	-,719(*)	,171	,000

* $p<.001$

Tablo 4.5'ten de anlaşılacağı gibi, ortalamalar arasındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve bu teste göre, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ölçeğin genelinde ve içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk ve biyoloji öğrenmede güven boyutu puanı ortalama farkları kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Biyoloji sınavlarında endişe puanları ise erkek öğrencilerin lehine yüksektir.

4.3. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Bağlı Olarak Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji

öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutlarında gösterdiği dağılım ile öğrencinin sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Bağımlı Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	9	874	102,8661	15,95452
	10	601	105,5374	17,47510
	11	637	107,5133	16,85991
	12	615	103,4780	19,50334
	Toplam	2727	104,6784	17,43983
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	9	874	17,5561	3,93442
	10	601	18,2795	4,10833
	11	637	18,5604	4,09381
	12	615	17,8878	4,55249
	Toplam	2727	18,0249	4,17212
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	9	874	19,5812	3,24536
	10	601	19,9052	3,59944
	11	637	19,9451	3,55529
	12	615	18,5626	4,19503
	Toplam	2727	19,5079	3,66336
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	9	874	16,7071	4,17364
	10	601	17,1115	4,37255
	11	637	17,9325	4,09135
	12	615	17,0976	4,81517
	Toplam	2727	17,1705	4,37275
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	9	874	17,8352	3,63266
	10	601	18,0849	3,70060
	11	637	18,2465	3,73583
	12	615	16,8146	4,25584
	Toplam	2727	17,7561	3,85460
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	9	874	17,8513	4,21021
	10	601	18,3111	4,36708
	11	637	18,7206	4,05587
	12	615	17,9545	4,74371
	Toplam	2727	18,1790	4,34730
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	9	874	13,3352	4,26348
	10	601	13,8453	4,28964
	11	637	14,1083	4,42504
	12	615	15,1610	4,71173
	Toplam	2727	14,0400	4,46009

Tablo 4.6'da yer alan sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmede 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ölçeğin genelinde ve içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven boyutu motivasyon ortalamaları en yüksek değerlere sahipken (sırasıyla $\bar{X}=107,51$, $\bar{X}=18,56$, $\bar{X}=19,95$, $\bar{X}=17,93$, $\bar{X}=18,25$ ve $\bar{X}=18,72$), 9. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonu, içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede güven boyutu motivasyon ortalamaları en düşük değerlere sahiptir (sırasıyla $\bar{X}=102,87$, $\bar{X}=17,56$, $\bar{X}=16,71$ ve $\bar{X}=17,85$). Dışsal motivasyon ve biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu motivasyon puanları ise 12. sınıflarda en düşük bulunmuştur ($\bar{X}=18,56$ ve $\bar{X}=16,81$). Bunun yanında, öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları sınıf düzeyiyle doğru orantılı olup 12. sınıf öğrencilerinin puanları en yüksek ($\bar{X}=15,16$), 9. sınıf öğrencilerinin puanları ($\bar{X}=13,34$) en düşük düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Pillai's trace	,074	11,441	18,000	8160,000	,000
Wilks' lambda	,927	11,588	18,000	7688,150	,000
Hotelling's trace	,078	11,721	18,000	8150,000	,000
Roy's largest root	,062	28,266	6,000	2720,000	,000

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi sınıf düzeyi dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda, motivasyon puanları arasında tespit edilen farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Wilks Lambda (Λ)=.927, F=11,588; p<.001).

Tablo 4.8. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		KT	sd	KO	F	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kontrast	9319,62	3	3106,54	10,31	,000
	Hata	819787,33	2723	301,06		
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	425,33	3	141,77	8,21	,000
	Hata	47024,97	2723	17,27		
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	770,83	3	256,94	19,53	,000
	Hata	35812,74	2723	13,152		
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	Kontrast	562,91	3	187,64	9,91	,000
	Hata	51560,79	2723	18,93		
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kontrast	768,71	3	256,23	17,56	,000
	Hata	39734,12	2723	14,59		
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kontrast	322,20	3	107,40	5,71	,001
	Hata	51196,46	2723	18,80		
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kontrast	1232,67	3	410,89	21,11	,000
	Hata	52993,97	2723	19,46		

Tablo 4.8'de de görülebileceği gibi, iki yönlü izleme analizi sonucunda, biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ölçeğin genelinde, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon puanı ortalamalarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (sırasıyla F=10,319, 8,210, 19,537, 9,910, 17,560, 21,113; p<.001 ve F=5,712; p<.01).

Tablo 4.9. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf Kız	Sınıf Erkek	Ortalama Farkı	SH	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	2,00	1,00	2,671(*)	,919	,022
	3,00	1,00	4,647(*)	,904	,000
		4,00	4,035(*)	,981	,000
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	2,00	1,00	,723(*)	,220	,006
	3,00	1,00	1,004(*)	,216	,000
		4,00	,673(*)	,235	,025
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	1,00	4,00	1,019(*)	,191	,000
	2,00	4,00	1,343(*)	,208	,000
	3,00	4,00	1,382(*)	,205	,000
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	3,00	1,00	1,225(*)	,227	,000
		2,00	,821(*)	,247	,006
		4,00	,835(*)	,246	,004
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	1,00	4,00	1,021(*)	,201	,000
	2,00	4,00	1,270(*)	,219	,000
	3,00	4,00	1,432(*)	,216	,000
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	3,00	1,00	,869(*)	,226	,001
		4,00	,766(*)	,245	,011
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	3,00	1,00	,773(*)	,230	,005
		4,00	1,826(*)	,232	,000
	4,00	2,00	1,316(*)	,253	,000
		3,00	1,053(*)	,249	,000

* p<.05

Tablo 4.9’de görüldüğü gibi ortalamalar arasında tespit edilen ortalama farklarının kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre, 10. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ölçeğin genelinde ve içsel motivasyon boyutu ortalamaları ile 9. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, 10. sınıf lehine ve 11. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında 11. sınıf lehine bir ortalama farkı tespit edilmiştir. Bunun yanında, 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin dışsal ve biyoloji öğrenmede sorumluluk motivasyon boyutu puanları ile 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu puanları açısından yapılan değerlendirmeye göre ise, 11. sınıf öğrencilerinin puanları, 9., 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin puanlarından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji öğrenmede güven boyutu puanları 9. ile 12. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksektir. Biyoloji sınavlarında endişe boyutu incelendiğinde ise, 11.

sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencilerinin; 12. sınıf öğrencileri ile 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında tespit edilen ortalama farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarılarına Bağlı Olarak Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutlarında gösterdiği dağılım ile öğrencinin genel akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı

Bağımlı Değişken	Başarı Puanları	N	\bar{X}	SS
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	0-24 arası	69	91,9710	15,97422
	25-44 arası	92	93,1739	17,30312
	45-54 arası	264	97,3030	16,04293
	55-69 arası	701	100,8131	16,44986
	70-84 arası	1047	107,1356	16,28835
	85-100 arası	542	111,9576	17,36016
	Toplam	2715	104,6512	17,43981
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	0-24 arası	69	15,4058	4,23681
	25-44 arası	92	15,6957	4,54946
	45-54 arası	264	16,7538	4,19079
	55-69 arası	701	17,2439	4,01235
	70-84 arası	1047	18,5100	3,97069
	85-100 arası	542	19,4280	3,99692
	Toplam	2715	18,0214	4,17324
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	0-24 arası	69	18,1884	4,23666
	25-44 arası	92	18,4239	4,49477
	45-54 arası	264	18,7348	3,52365
	55-69 arası	701	18,8260	3,71575

	70-84 arası	1047	19,8930	3,46852
	85-100 arası	542	20,3616	3,51157
	Toplam	2715	19,5053	3,66759
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	0-24 arası	69	14,7971	4,32020
	25-44 arası	92	15,0652	4,49372
	45-54 arası	264	15,8750	4,51818
	55-69 arası	701	16,5250	4,11284
	70-84 arası	1047	17,5415	4,19071
	85-100 arası	542	18,5904	4,41160
	Toplam	2715	17,1727	4,37653
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	0-24 arası	69	15,4203	4,02714
	25-44 arası	92	15,8804	4,28348
	45-54 arası	264	16,7424	4,03619
	55-69 arası	701	17,1455	3,76510
	70-84 arası	1047	18,2197	3,61554
	85-100 arası	542	18,7435	3,77004
	Toplam	2715	17,7529	3,85483
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	0-24 arası	69	15,2464	4,68228
	25-44 arası	92	15,1087	4,41142
	45-54 arası	264	15,9205	4,12694
	55-69 arası	701	17,2083	4,31833
	70-84 arası	1047	18,8720	3,92823
	85-100 arası	542	20,0664	3,98138
	Toplam	2715	18,1742	4,35241
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	0-24 arası	69	12,9130	4,77351
	25-44 arası	92	13,0000	4,42023
	45-54 arası	264	13,2765	3,95258
	55-69 arası	701	13,8645	4,34020
	70-84 arası	1047	14,0993	4,46911
	85-100 arası	542	14,7675	4,62428
	Toplam	2715	14,0247	4,44964

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ölçeğin genelinde ve içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon puan ortalamalarının genel akademik başarı düzeyleriyle doğru orantılı olduğu, başarı düzeyi yükseldikçe motivasyonlarının da arttığı görülmektedir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlg, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Pillai's trace	,130	12,069	30,000	13540,000	,000
Wilks' lambda	,871	12,687	30,000	10818,000	,000
Hotelling's trace	,147	13,253	30,000	13512,000	,000
Roy's largest root	,139	62,564(a)	6,000	2708,000	,000

Öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerine göre hesaplanan motivasyon puanları arasında tespit edilen ortalama farkları, Tablo 4.11'da da görüldüğü gibi, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Wilks Lambda (Λ)=.871, F=12,687; p<.001).

Tablo 4.12. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlg, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		KT	sd	KO	F	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kontrast	83190,482	5	16638,096	60,723	,000
	Hata	742264,201	2709	273,999		
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	3140,024	5	628,005	38,554	,000
	Hata	44126,737	2709	16,289		
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	1262,307	5	252,461	19,405	,000
	Hata	35244,366	2709	13,010		
Biyoloji Öğrenmeye İlg, Boyutu Puanı	Kontrast	2768,514	5	553,703	30,478	,000
	Hata	49215,469	2709	18,167		
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kontrast	1986,199	5	397,240	28,066	,000
	Hata	38342,967	2709	14,154		
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kontrast	5901,490	5	1180,298	70,256	,000
	Hata	45511,105	2709	16,800		
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kontrast	652,550	5	130,510	6,660	,000
	Hata	53082,796	2709	19,595		

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi yapılan iki yönlü izleme analizi sonucunda ise, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon puan ortalamalarının genel akademik başarı düzeyine

göre anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir (sırasıyla $F=60,723, 38,554, 19,405, 30,478, 28,066, 70,256$ ve $6,660$; $p<.001$).

Tablo 4.13. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	Başarı Puanı Kız	Başarı Puanı Erkek	Başarı Puanları Ortalama Farkı	SH	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	55-69 arası	0-24 arası	8,842(*)	2,089	,000
		25-44 arası	7,639(*)	1,836	,000
	70-84 arası	0-24 arası	15,165(*)	2,057	,000
		25-44 arası	13,962(*)	1,800	,000
		45-54 arası	9,833(*)	1,140	,000
		55-69 arası	6,323(*)	,808	,000
	85-100 arası	0-24 arası	19,987(*)	2,116	,000
		25-44 arası	18,784(*)	1,866	,000
		45-54 arası	14,655(*)	1,242	,000
		55-69 arası	11,144(*)	,947	,000
		70-84 arası	4,822(*)	,876	,000
	İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	55-69 arası	0-24 arası	1,838(*)	,509
25-44 arası			1,548(*)	,448	,008
70-84 arası		0-24 arası	3,104(*)	,502	,000
		25-44 arası	2,814(*)	,439	,000
		45-54 arası	1,756(*)	,278	,000
		55-69 arası	1,266(*)	,197	,000
85-100 arası		0-24 arası	4,022(*)	,516	,000
		25-44 arası	3,732(*)	,455	,000
		45-54 arası	2,674(*)	,303	,000
		55-69 arası	2,184(*)	,231	,000
		70-84 arası	,918(*)	,214	,000
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı		70-84 arası	0-24 arası	1,705(*)	,448
	25-44 arası		1,469(*)	,392	,003
	45-54 arası		1,158(*)	,248	,000
	55-69 arası		1,067(*)	,176	,000
	85-100 arası	0-24 arası	2,173(*)	,461	,000
		25-44 arası	1,938(*)	,407	,000
		45-54 arası	1,627(*)	,271	,000
		55-69 arası	1,536(*)	,206	,000
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	55-69 arası	0-24 arası	1,728(*)	,538	,020
		25-44 arası	1,460(*)	,473	,030
	70-84 arası	0-24 arası	2,744(*)	,530	,000
		25-44 arası	2,476(*)	,463	,000
		45-54 arası	1,667(*)	,294	,000

		55-69 arası	1,017(*)	,208	,000	
	85-100 arası	0-24 arası	3,793(*)	,545	,000	
		25-44 arası	3,525(*)	,481	,000	
		45-54 arası	2,715(*)	,320	,000	
		55-69 arası	2,065(*)	,244	,000	
		70-84 arası	1,049(*)	,226	,000	
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	55-69 arası	0-24 arası	1,725(*)	,475	,004	
		25-44 arası	1,265(*)	,417	,037	
	70-84 arası	0-24 arası	2,799(*)	,468	,000	
		25-44 arası	2,339(*)	,409	,000	
		45-54 arası	1,477(*)	,259	,000	
		55-69 arası	1,074(*)	,184	,000	
	85-100 arası	0-24 arası	3,323(*)	,481	,000	
		25-44 arası	2,863(*)	,424	,000	
		45-54 arası	2,001(*)	,282	,000	
		55-69 arası	1,598(*)	,215	,000	
	Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	55-69 arası	0-24 arası	1,962(*)	,517	,002
			25-44 arası	2,100(*)	,455	,000
45-54 arası			1,288(*)	,296	,000	
70-84 arası		0-24 arası	3,626(*)	,509	,000	
		25-44 arası	3,763(*)	,446	,000	
		45-54 arası	2,952(*)	,282	,000	
		55-69 arası	1,664(*)	,200	,000	
85-100 arası		0-24 arası	4,820(*)	,524	,000	
		25-44 arası	4,958(*)	,462	,000	
		45-54 arası	4,146(*)	,308	,000	
		55-69 arası	2,858(*)	,234	,000	
		70-84 arası	1,194(*)	,217	,000	
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	85-100 arası	0-24 arası	1,854(*)	,566	,016	
		25-44 arası	1,768(*)	,499	,006	
		45-54 arası	1,491(*)	,332	,000	
		55-69 arası	,903(*)	,253	,006	

* p<.05

Tablo 4.13'den de anlaşılacağı gibi, yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “55-69 arası”, “70-84 arası” ve “85-100 arası” başarı düzeyine sahip öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri ölçeğin genelinde ve içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk ve biyoloji öğrenmede güven motivasyon puan ortalamaları diğer grup ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında, “70-84 arası” ve “85-100 arası” başarı düzeyine sahip öğrencilerin dışsal motivasyon boyutu puanlarının ve “85-100 arası” başarı düzeyine sahip öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarının diğer grup ortalamalarından önemli ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetine Bağlı Olarak Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutlarında gösterdiği dağılım ile biyoloji öğretmenin cinsiyeti arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Bağımlı Değişken	Öğretmenlerin Cinsiyeti	N	\bar{X}	SS
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kadın	2004	104,8927	17,39750
	Erkek	723	104,0844	17,55505
	Toplam	2727	104,6784	17,43983
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kadın	2004	18,0684	4,16051
	Erkek	723	17,9046	4,20467
	Toplam	2727	18,0249	4,17212
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kadın	2004	19,4656	3,68740
	Erkek	723	19,6252	3,59582
	Toplam	2727	19,5079	3,66336
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	Kadın	2004	17,2395	4,38596
	Erkek	723	16,9793	4,33319
	Toplam	2727	17,1705	4,37275
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kadın	2004	17,8258	3,89953
	Erkek	723	17,5629	3,72308
	Toplam	2727	17,7561	3,85460
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kadın	2004	18,1911	4,35620
	Erkek	723	18,1452	4,32537
	Toplam	2727	18,1790	4,34730
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kadın	2004	14,1023	4,46912
	Erkek	723	13,8672	4,43345
	Toplam	2727	14,0400	4,46009

Tablo 4.14'ten de anlaşılacağı gibi, kadın öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde ($\bar{X}=104,89$) hem de içsel motivasyon ($\bar{X}=18,07$), biyoloji öğrenmeye ilgi ($\bar{X}=17,24$), biyoloji öğrenmede sorumluluk ($\bar{X}=17,83$), biyoloji öğrenmede güven ($\bar{X}=18,19$) ve biyoloji sınavlarında endişe ($\bar{X}=14,10$) boyutları puanları erkek öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından (sırasıyla $\bar{X}=104,08$, $\bar{X}=17,90$, $\bar{X}=16,98$, $\bar{X}=17,56$, $\bar{X}=18,15$ ve $\bar{X}=13,87$) yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, erkek öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanları ($\bar{X}=19,63$) kadın öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}=19,47$) yüksektir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Pillai's trace	,005	2,080	6,000	2720,000	,053
Wilks' lambda	,995	2,080	6,000	2720,000	,053
Hotelling's trace	,005	2,080	6,000	2720,000	,053
Roy's largest root	,005	2,080	6,000	2720,000	,053

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetine göre yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin motivasyon ortalamaları arasında tespit edilen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı çok yönlü varyans analizi ile sınanmış ve ortalamaların birbirinden anlamlı ölçüde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Wilks Lambda (Λ)=.995, F=2,080; p>.05).

4.6. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Kıdem Durumlarına Bağlı Olarak Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutlarında gösterdiği dağılım ile biyoloji öğretmenin kıdem durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlg, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Dağılımı

Bağımlı Değişken	Öğretmenlerin Kıdem Durumu	N	\bar{X}	SS
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	15 yıl ve altı	1093	105,1876	17,17275
	16-20 yıl arası	887	104,2796	17,79583
	21 yıl ve üzeri	747	104,4070	17,40560
	Toplam	2727	104,6784	17,43983
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	15 yıl ve altı	1093	18,2470	4,11703
	16-20 yıl arası	887	17,8185	4,29759
	21 yıl ve üzeri	747	17,9451	4,09026
	Toplam	2727	18,0249	4,17212
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	15 yıl ve altı	1093	19,7164	3,47862
	16-20 yıl arası	887	19,2909	3,81499
	21 yıl ve üzeri	747	19,4605	3,73082
	Toplam	2727	19,5079	3,66336
Biyoloji Öğrenmeye İlg Boyutu Puanı	15 yıl ve altı	1093	17,2964	4,36960
	16-20 yıl arası	887	17,1545	4,44503
	21 yıl ve üzeri	747	17,0054	4,29008
	Toplam	2727	17,1705	4,37275
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	15 yıl ve altı	1093	17,8911	3,73995
	16-20 yıl arası	887	17,6528	4,03862
	21 yıl ve üzeri	747	17,6814	3,79505
	Toplam	2727	17,7561	3,85460
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	15 yıl ve altı	1093	18,3010	4,24048
	16-20 yıl arası	887	18,0158	4,55166
	21 yıl ve üzeri	747	18,1941	4,25193
	Toplam	2727	18,1790	4,34730
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	15 yıl ve altı	1093	13,7356	4,33452
	16-20 yıl arası	887	14,3472	4,53517
	21 yıl ve üzeri	747	14,1205	4,52831
	Toplam	2727	14,0400	4,46009

Tablo 4.16’da, öğretmenlerin kıdem düzeyine göre yapılan değerlendirmede, biyoloji dersi motivasyonu ölçeğin genelinde ($\bar{X}=105,19$), içsel motivasyon ($\bar{X}=18,25$), dışsal motivasyon ($\bar{X}=19,72$), biyoloji öğrenmede sorumluluk ($\bar{X}=17,89$), biyoloji öğrenmede güven motivasyon ($\bar{X}=18,30$) ortalamaları “15 yıl ve altı” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek değerlere sahipken, “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en düşük değerlere sahiptir (sırasıyla $\bar{X}=104,28$,

$\bar{X}=17,82$, $\bar{X}=19,29$, $\bar{X}=17,65$ ve $\bar{X}=18,02$). Diğer yandan, biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu puanları “15 yıl ve altı” kıdem seviyesine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek ($\bar{X}=17,30$), “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin puanları ise en düşüktür ($\bar{X}=17,01$). Biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek ($\bar{X}=14,35$), “15 yıl ve altı” kıdem seviyesine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde ise en düşük değerlerde bulunmuştur ($\bar{X}=13,74$).

Tablo 4.17. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Ha ta sd	
Pillai's trace	,009	,939	12,00	544	026
Wilks' lambda	,991	,941	12,00	543	026
Hotelling's race	,009	,943	12,00	543	025
Roy's largest root	,008	,411	6,000	272	002

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdem düzeyi dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin motivasyon puanları arasında tespit edilen farklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Wilks Lambda (Λ)=.991, F=1,941; $p<.05$).

Tablo 4.18. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		KT	sd	KO	F	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kontrast	479,463	2	239,731	,788	,455
	Hata	828627,495	2724	304,195		
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	96,475	2	48,238	2,775	,063
	Hata	47353,829	2724	17,384		
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	90,963	2	45,481	3,395	,034
	Hata	36492,618	2724	13,397		
Biyoloji Öğrenmeye İlgi Boyutu Puanı	Kontrast	37,935	2	18,967	,992	,371
	Hata	52085,775	2724	19,121		
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kontrast	33,569	2	16,784	1,130	,323
	Hata	40469,266	2724	14,857		
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kontrast	40,070	2	20,035	1,060	,347
	Hata	51478,602	2724	18,898		
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kontrast	189,850	2	94,925	4,785	,008
	Hata	54036,793	2724	19,837		

Tablo 4.18’de de görülebileceği gibi, iki yönlü izleme analizi sonucunda, dışsal motivasyon ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon ortalamalarının öğretmenlerin kıdem durumuna bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (sırasıyla $F=3,395$; $p<.05$ ve $4,785$; $p<.01$). Öğrencilerin diğer ortalamaları arasında tespit edilen farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	Öğretmen Kıdem Durumu Kız	Öğretmen Kıdem Durumu Erkek	Ortalama Farkı	SH	p
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	15 yıl ve altı	16-20 yıl arası	,426(*)	,165	,030
		21 yıl ve üstü	,256	,174	,423
Biyoloji Sınavlarında Endişe	16-20 yıl arası	15 yıl ve altı	,612(*)	,201	,007
		21 yıl ve üstü	,227	,221	,916

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi öğrencilerin motivasyon ortalamaları arasında tespit edilen farkların kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre, “15 yıl ve altı” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanlarının “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunurken, biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarının ise anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin diğer puanlarında görülen farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarına Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin puanları değerlendirilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	SS	Varyans	Min.	Max.	Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayısı	
						İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Sınıf Yönetimi Profili Genel Puanı	41,63	4,03	16,25	27,0	55,0	,302	,240	2,20	,476
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	10,40	1,62	2,65	6,0	14,0	-,274	,233	,53	,461
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	12,84	1,79	3,23	6,0	15,0	-,701	,235	,75	,465
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	10,16	1,93	3,76	5,0	15,0	-,141	,235	,28	,465
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	8,22	1,79	3,21	5,0	13,0	,227	,231	-,28	,459

Tablo 4.20’de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine ait genel ortalama $\bar{X}=41,63$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek alt ($\bar{X}=12$ puan) ve üst puanlar ($\bar{X}=60$ puan) dikkate alındığında elde edilen değerler “orta” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=12-28$ puan: düşük, $\bar{X}=29-44$ puan: orta ve $\bar{X}=45-60$ puan: yüksek). Diğer yandan, tespit edilen $\bar{X}=10,40$, $\bar{X}=10,16$ ve $\bar{X}=8,22$ değerindeki ortalamalar öğretmenlerin “orta” düzeyde “Otoriter Öğretmen”, “Başboş Öğretmen” ve “Aldırmaz Öğretmen” davranışı sergilediklerini göstermektedir. $\bar{X}=12,84$ değerindeki ortalamadan ise, öğretmenlerin “yüksek” düzeyde “Takdir Edilen Öğretmen” davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}=3-7$ puan: düşük, $\bar{X}=8-11$ puan: orta ve $\bar{X}=12-15$ puan: yüksek).

Öğretmenlere ait sınıf yönetimi profili puanlarına ilişkin varyanslar sırasıyla 16,254, 2,655, 3,234, 3,761 ve 3,215, standart sapma değerleri de sırasıyla 4,031, 1,629, 1,798, 1,939 ve 1,793 olarak tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayısı dikkate alındığında, beş puan türü için de verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (sırasıyla $\text{ÇK}=.302, -.274, -.701, -.141$ ve $.227 < 1$) (Büyüköztürk, 2005).

4.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin puanlarının cinsiyete göre dağılımı incelenmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Sınıf Yönetimi Profiline ait Genel Puan	Kadın	74	41,9324	4,33315
	Erkek	27	40,8148	2,97473
	Toplam	101	41,6337	4,03168
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili Puanı	Kadın	74	10,3243	1,55368
	Erkek	27	10,4074	1,82418
	Toplam	101	10,3465	1,62133
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili Puanı	Kadın	74	13,0541	1,83491
	Erkek	27	12,4444	1,62512
	Toplam	101	12,8911	1,79388
Başboş Sınıf Yönetimi Profili Puanı	Kadın	74	10,1892	1,89936
	Erkek	27	10,0000	1,92154
	Toplam	101	10,1386	1,89752
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili Puanı	Kadın	74	8,3649	1,93436
	Erkek	27	7,9630	1,19233
	Toplam	101	8,2574	1,77005

Tablo 4.21’de görülen betimsel istatistik sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri genel puanları $\bar{X}=41,93$ olup, erkek öğretmenlerden yüksektir ($\bar{X}=40,81$). Diğer yandan kadın öğretmenler, takdir edilen ($\bar{X}=13,05$), başboş ($\bar{X}=10,19$) ve aldırmaz öğretmen ($\bar{X}=8,36$) davranışlarını erkek öğretmenlerden daha çok göstermektedir (sırasıyla $\bar{X}=12,44$, $\bar{X}=10,00$ ve $\bar{X}=7,96$). Erkek öğretmenlerin otoriter öğretmen davranış puanları $\bar{X}=10,41$ olup, kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=10,32$).

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Cinsiyete Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Pillai's trace	,035	,869	4,000	96,000	,486
Wilks' lambda	,965	,869	4,000	96,000	,486
Hotelling's trace	,036	,869	4,000	96,000	,486
Roy's largest root	,036	,869	4,000	96,000	,486

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, cinsiyete göre yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Wilks Lambda (Λ)=,965, F=,869; $p>.05$).

4.9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdem Durumlarına Göre Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin puanlarının kıdem durumlarına göre dağılımı incelenmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdem Durumuna Göre Dağılımı

Bağımlı Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	ss
Sınıf Yönetimi Profiline ait Genel Puan	15 yıl ve altı	37	41,5135	4,62854
	16-20 yıl arası	36	42,1667	2,91302
	21 yıl ve üzeri	28	41,1071	4,46666
	Toplam	101	41,6337	4,03168
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili Puanı	15 yıl ve altı	37	10,2973	1,66441
	16-20 yıl arası	36	10,1944	1,56423
	21 yıl ve üzeri	28	10,6071	1,66309
	Toplam	101	10,3465	1,62133
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili Puanı	15 yıl ve altı	37	12,8108	1,98379
	16-20 yıl arası	36	13,0833	1,72999
	21 yıl ve üzeri	28	12,7500	1,64711
	Toplam	101	12,8911	1,79388
Başboş Sınıf Yönetimi Profili Puanı	15 yıl ve altı	37	10,3243	1,98682
	16-20 yıl arası	36	10,3611	1,67593
	21 yıl ve üzeri	28	9,6071	2,00627
	Toplam	101	10,1386	1,89752
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili Puanı	15 yıl ve altı	37	8,0811	2,01905
	16-20 yıl arası	36	8,5278	1,48297
	21 yıl ve üzeri	28	8,1429	1,77877
	Toplam	101	8,2574	1,77005

Tablo 4.23'den de anlaşılacağı gibi, "16-20 yıl arası" kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri puan ortalamaları $\bar{X}=42,17$ olup, en yüksek değerde bulunmuştur. En düşük sınıf yönetimi puanına sahip kıdem ise "21 yıl ve üzeri" olup $\bar{X}=41,11$ değerinde bir ortalaması mevcuttur. Ayrıca, "16-20 yıl arası" kıdeme sahip öğretmenler takdir edilen, başboş ve aldırmaz sınıf yönetim profilleri diğer kıdem gruplarına göre daha sıklıkla göstermektedir. Otoriter öğretmen davranışını ise en yüksek sıklıkla "21 yıl ve üzeri" kıdeme sahip öğretmenler sergilemektedir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdem Durumuna Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Pillai's trace	,055	,679	8,000	192,000	,710
Wilks' lambda	,946	,673	8,000	190,000	,715
Hotelling's trace	,057	,667	8,000	188,000	,720
Roy's largest root	,037	,896	4,000	96,000	,470

Tablo 4.24'de görüldüğü gibi kıdem durumuna göre yapılan değerlendirme sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi ortalamaları arasında tespit edilen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı çok yönlü varyans analizi ile test edilmiş, ancak ortalamaların birbirinden anlamlı ölçüde farklılık göstermediği saptanmıştır (Wilks Lambda (Λ)=,946, F=,673; $p>.05$).

4.10. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Bağlı Olarak Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin ölçeğin genelinde ve içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarının biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine bağlı olarak dağılımı incelenmiştir.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Bağlı Dağılımı

Bağımlı Değişken	Öğretmenin Sınıf Yönetimi Profili	N	\bar{X}	SS
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Otoriter	375	105,6907	17,51120
	Takdir edilen	1966	104,2950	17,41376
	Başboş	337	106,0267	17,38763
	Aldırmaz	49	103,0408	18,00342
	Toplam	2727	104,6784	17,43983
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Otoriter	375	18,0773	4,28988
	Takdir edilen	1966	17,9680	4,16107
	Başboş	337	18,3501	4,07617
	Aldırmaz	49	17,6735	4,36075
	Toplam	2727	18,0249	4,17212
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Otoriter	375	20,2507	3,48351
	Takdir edilen	1966	19,3901	3,62952
	Başboş	337	19,3472	3,95826
	Aldırmaz	49	19,6531	3,68302
	Toplam	2727	19,5079	3,66336
Biyoloji Öğrenmeye İlgisi Boyutu Puanı	Otoriter	375	17,3147	4,42068
	Takdir edilen	1966	17,1378	4,35508
	Başboş	337	17,3472	4,33781
	Aldırmaz	49	16,1633	4,90045
	Toplam	2727	17,1705	4,37275
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Otoriter	375	17,9280	3,78184
	Takdir edilen	1966	17,6750	3,89109
	Başboş	337	17,9674	3,73953
	Aldırmaz	49	18,2449	3,68856
	Toplam	2727	17,7561	3,85460
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Otoriter	375	18,4267	4,27270
	Takdir edilen	1966	18,1160	4,38117
	Başboş	337	18,3531	4,28695
	Aldırmaz	49	17,6122	3,93074
	Toplam	2727	18,1790	4,34730
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Otoriter	375	13,6933	4,54206
	Takdir edilen	1966	14,0081	4,42994
	Başboş	337	14,6617	4,58239
	Aldırmaz	49	13,6939	3,84710
	Toplam	2727	14,0400	4,46009

Tablo 4.25'e göre, "Başiboş" sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri ölçeğin genelinde ($\bar{X}=106,03$), içsel motivasyon ($\bar{X}=18,35$), biyoloji öğrenmeye ilgi ($\bar{X}=17,35$) ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon puanı ($\bar{X}=14,66$) ortalamaları yüksek değerlerde bulunurken, "Aldırmaz" sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonu ($\bar{X}=103,04$), içsel motivasyon ($\bar{X}=17,67$), biyoloji öğrenmeye ilgi ($\bar{X}=16,16$), biyoloji öğrenmede güven ($\bar{X}=17,61$) boyutlarına ait motivasyon puanı ortalamaları daha düşük düzeyde bulunmuştur. Diğer yandan, "Otoriter" sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon ($\bar{X}=20,25$) ve biyoloji öğrenmede güven ($\bar{X}=18,43$) boyutlarına ait motivasyon puanı ortalamaları yüksek bulunurken, biyoloji sınavlarındaki endişe düzeyleri ($\bar{X}=13,69$) düşük bulunmuştur. Ayrıca, "Aldırmaz" sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu puanları ($\bar{X}=18,24$) diğer puanlardan yüksek bulunmuş, "Başiboş" sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanı ($\bar{X}=19,35$); "Takdir edilen" sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin de biyoloji öğrenmede sorumluluk puanlarının ($\bar{X}=17,68$) en düşük değerlerde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Pillai's trace	,017	2,626	18,000	8160,000	,000
Wilks' lambda	,983	2,629	18,000	7688,150	,000
Hotelling's trace	,017	2,631	18,000	8150,000	,000
Roy's largest root	,012	5,268(a)	6,000	2720,000	,000

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre elde edilen öğrenci motivasyon puanları arasında tespit edilen ortalama farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Wilks Lambda (Λ)=,983, F=2,629; p<.001).

Tablo 4.27. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Ölçeğin Genelinde ve İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgili, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre İki Yönlü İzleme Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		KT	sd	KO	F	p
Biyoloji Dersi Motivasyon Puanı	Kontrast	1417,271	3	472,424	1,554	,198
	Hata	827689,686	2723	303,962		
İçsel Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	49,108	3	16,369	,940	,420
	Hata	47401,197	2723	17,408		
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Kontrast	243,893	3	81,298	6,092	,000
	Hata	36339,688	2723	13,345		
Biyoloji Öğrenmeye İlgili Boyutu Puanı	Kontrast	70,122	3	23,374	1,223	,300
	Hata	52053,587	2723	19,116		
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Boyutu Puanı	Kontrast	50,768	3	16,923	1,139	,332
	Hata	40452,067	2723	14,856		
Biyoloji Öğrenmede Güven Boyutu Puanı	Kontrast	56,768	3	18,923	1,001	,391
	Hata	51461,904	2723	18,899		
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Kontrast	183,196	3	61,065	3,077	,027
	Hata	54043,447	2723	19,847		

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi iki yönlü izleme analizi testi sonucunda, öğrencilerin dışsal motivasyon boyutu puanı ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon boyutu puanı ortalamalarının biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profiline göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (sırasıyla $F=6,092$; $p<.001$ ve $3,077$; $p<.05$). Öğrencilerin diğer puanları ise biyoloji öğretmenlerinin kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanlarının Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Bonferroni İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	Öğretmen Sınıf Yönetimi Profili Kız	Öğretmen Sınıf Yönetimi Profili Erkek	Ortalama Farkı	SH	p
Dışsal Motivasyon Boyutu Puanı	Otoriter	Takdir edilen	,861(*)	,206	,000
		Başboş	,903(*)	,274	,006
		Aldırmaz	,598	,555	1,000
Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutu Puanı	Başboş	Otoriter	,968(*)	,334	,023
		Takdir edilen	,654	,263	,077
		Aldırmaz	,968	,681	,933

* $p < .05$

Tablo 4.28’den de anlaşıldığı gibi, yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “Otoriter” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanları “Takdir edilen” ve “Başboş” sınıf yönetimi profillerine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, “Başboş” ile “Otoriter” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları “Başboş” sınıf yönetim profili lehine anlamlı bulunmuştur.

4.11. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeyleri Ölçeğinin Geneli ile İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeyleri ölçeğinin geneli ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeyine ait Genel Puanları ile İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Biyoloji Öğrenmeye İlgisi, Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk, Biyoloji Öğrenmede Güven ve Biyoloji Sınavlarında Endişe Boyutları Puanlarına Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeyine ait Genel Puanları	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Biyoloji Öğrenmeye İlgisi	Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk	Biyoloji Öğrenmede Güven
İçsel Motivasyon	r	,844(**)					
	p	,000					
	N	2727					
Dışsal Motivasyon	r	,697(**)	,524(**)				
	p	,000	,000				
	N	2727	3095				
Biyoloji Öğrenmeye İlgisi	r	,819(**)	,671(**)	,625(**)			
	p	,000	,000	,000			
	N	2727	3027	3037			
Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk	r	,789(**)	,624(**)	,568(**)	,583(**)		
	p	,000	,000	,000	,000		
	N	2727	3018	3025	2965		
Biyoloji Öğrenmede Güven	r	,821(**)	,628(**)	,492(**)	,553(**)	,599(**)	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	2727	3070	3082	3016	3003	
Biyoloji Sınavlarında Endişe	r	,263(**)	,096(**)	-,208(**)	-,001	-,024	,172(**)
	p	,000	,000	,000	,943	,193	,000
	N	2727	3073	3077	3013	2998	3057

* Korelasyon .001 düzeyinde anlamlı **r**: Pearson korelasyon katsayısı **N**: öğrenci sayısı **p**: anlamlılık

Tablo 4.29'daki sonuçlardan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanlarının geneli ile içsel motivasyon boyutu ($r=.844$; $p<.001$), biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu ($r=.819$; $p<.001$), biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu ($r=.789$; $p<.001$), biyoloji öğrenmede güven boyutu ($r=.821$; $p<.001$) boyutları arasında yüksek ve doğrusal bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanları ile dışsal motivasyon boyutu puanları arasında orta düzeyde ($r=.697$; $p<.001$), öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanlarının geneli ile biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları arasında da ($r=.263$; $p<.001$) düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki den bahsetmek mümkündür. Ayrıca, biyoloji sınavlarında endişe boyutu ile biyoloji öğrenmeye ilgi ve biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutları arasındaki ilişkiler hariç, tüm boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$).

4.12. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerine Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Etkisine Ait Bulgular

Aşağıdaki tablolarda biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim profillerinin öğrencilerin biyoloji motivasyon düzeylerini yordayıp-yordamadığı incelenmiştir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	104,870	1,218		86,099	,000
Öğretmen Profili	-,095	,579	-,003	-,163	,870
R=0,003 R ² =0,000 F ₍₁₋₂₇₂₅₎ =0,027, p=0,870					

Regresyon analizi sonucu incelendiğinde, Tablo 4.30.'dan da anlaşılacağı gibi, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmaktadır (R=0,003, R²=0,000, F₍₁₋₂₇₂₅₎=0,027, p=0,870). Bu sonuç, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin genel olarak biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin yanında, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarına etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	17,859	,268		66,535	,000
Öğretmen Profili	,067	,128	,009	,525	,600
R=0,009 R ² =0,000 F ₍₁₋₃₁₆₅₎ =0,275, p=0,600					

Tablo 4.31’de de görülebileceği gibi, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı değildir (R=0,009, R²=0,000, F₍₁₋₃₁₆₅₎=0,275, p=0,600).

Tablo 4.32. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	20,317	,235		86,503	,000
Öğretmen Profili	-,405	,112	-,064	-3,613	,000
R=0,064 R ² =0,004 F ₍₁₋₃₁₆₆₎ =13,056, p=0,000					

Tablo 4.32’de de görüldüğü gibi dışsal motivasyon açısından yapılan değerlendirmede ise, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu (R=0,064, R²=0,004, F₍₁₋₃₁₆₆₎=13,056, p=0,000), diğer bir deyimle biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin dışsal motivasyonları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, dışsal motivasyona ilişkin toplam varyansın %0,4’ünün biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile açıklandığı söylenebilir.

Tablo 4.33. Öğrencilerin Biyoloji Öğrenmeye İlgili Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	17,428	,285		61,108	,000
Öğretmen Profili	-,131	,136	-,017	-,964	,335
R=0,017 R ² =0,000 F ₍₁₋₃₀₉₉₎ =0,929, p=0,335					

Tablo 4.33'den de anlaşılacağı gibi, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji öğrenmeye ilgi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır (R=0,017, R²=0,000, F₍₁₋₃₀₉₉₎=0,929, p=0,335).

Tablo 4.34. Öğrencilerin Biyoloji Öğrenmede Sorumluluk Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	17,754	,250		70,941	,000
Öğretmen Profili	,007	,119	,001	,056	,955
R=0,001 R ² =0,000 F ₍₁₋₃₀₈₇₎ =0,003, p=0,955					

Tablo 4.34'de biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu açısından yapılan analizlerde, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji öğrenmede sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (R=0,001, R²=0,000, F₍₁₋₃₀₈₇₎=0,003, p=0,955).

Tablo 4.35. Öğrencilerin Biyoloji Öğrenmede Güven Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	18,126	,283		63,940	,000
Öğretmen Profili	-,015	,135	-,002	-,114	,909
R=0,002 R ² =0,000 F ₍₁₋₃₁₄₃₎ =0,013, p=0,909					

Tablo 4.35’de görüldüğü gibi, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji öğrenmede güven düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmaktadır ($R=0,002$, $R^2=0,000$, $F_{(1-3143)}=0,013$, $p=0,909$).

Tablo 4.36. Öğrencilerin Biyoloji Sınavlarında Endişe Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	13,069	,288		45,372	,000
Öğretmen Profili	,436	,137	,056	3,171	,002
$R=0,056$ $R^2=0,003$ $F_{(1-3145)}=10,054$, $p=0,002$					

Tablo 4.36’ dan anlaşıldığı gibi, öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe düzeyleri açısından yapılan değerlendirmede, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($R=0,056$, $R^2=0,003$, $F_{(1-3145)}=10,054$, $p=0,002$). Bu sonuç, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe düzeyleri üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe düzeylerine ilişkin toplam varyansın %0,3’ünün biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile açıklandığını söylemek mümkündür.

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

1. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanı ortalamalarının alt ve üst puanları dikkate alındığında öğrencilerin “orta” düzeyde biyoloji dersi motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, elde edilen ortalama puan öğrencilerin “yüksek” düzeyde dışsal motivasyona sahip olduğunu belirtirken, diğer taraftan elde edilen ortalama puanlar öğrencilerin “orta” düzeyde biyoloji öğrenmede güven, içsel motivasyon, biyoloji öğrenmede sorumluluk ve biyoloji öğrenmeye ilgi motivasyonuna sahiptirler. Ayrıca öğrencilerin “düşük” düzeyde biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

2. Öğrencilerin cinsiyetine göre yapılan değerlendirmede; kız öğrencilerin motivasyon puanlarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında erkek öğrencilerin motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak erkek öğrencilerin biyoloji sınavlarındaki endişe puanları kız öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Biyoloji dersi motivasyonu, içsel, dışsal, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon ortalamalarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonu ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk ve biyoloji öğrenmede güven boyutu motivasyon ortalama farkları kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Biyoloji sınavlarında endişe puanları ise erkek öğrencilerin lehine yüksektir.

3. Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmede; 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonunun ölçeğin genelinde, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk ve biyoloji öğrenmede güven motivasyon ortalamaları en yüksek değerlere sahipken, 9. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonunun ölçeğin genelinde, içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi ve biyoloji

öğrenmede güven motivasyon ortalamaları en düşük değerlere sahiptir. Dışsal motivasyon ve biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu motivasyon puanları ise; 12. sınıflarda en düşük bulunmuştur. Bunun yanında, öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları sınıf düzeyiyle doğru orantılı olup 12. sınıf öğrencilerinin puanları en yüksek, 9. sınıf öğrencilerinin puanları en düşük düzeyde bulunmuştur.

Sınıf değişkenin dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda, motivasyon puanları arasında tespit edilen farklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Biyoloji dersi motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon ortalamalarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf değişkeninin ortalamaları arasında yapılan değerlendirme sonucunda; 10. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonu ve içsel motivasyon boyutu ortalamaları ile 9. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, 10. sınıf lehine ve 11. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında 11. sınıf lehine bir ortalama farkı tespit edilmiştir. Bunun yanında, 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin dışsal motivasyon ve biyoloji öğrenmede sorumluluk motivasyon boyutu puanları ile 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu puanları açısından yapılan değerlendirmeye göre ise, 11. sınıf öğrencilerinin puanları, 9., 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin puanlarından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji öğrenmede güven boyutu puanları 9. ile 12. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksektir. Biyoloji sınavlarında endişe boyutu incelendiğinde ise, 11. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencilerinin; 12. sınıf öğrencileri ile 9.,10., ve 11. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında tespit edilen ortalama farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon ortalamalarının genel akademik başarı düzeyleriyle doğru orantılı olduğu, başarı düzeyi yükseldikçe motivasyonlarının da arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerine göre hesaplanan puanlar arasında tespit edilen ortalama farkları, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonunun ölçeğinin genelinde, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon ortalamalarının genel akademik başarı düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. “55-69 arası”, “70-84 arası” ve “85-100 arası” başarı düzeyine sahip öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonunun ölçeğinin genelinde, içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven motivasyon ortalamaları diğer grup ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında, “70-84 arası” ve “85-100 arası” başarı düzeyine sahip öğrencilerin dışsal motivasyon boyutu puanlarının ve “85-100 arası” başarı düzeyine sahip öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarının diğer grup ortalamalarından önemli ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Kadın öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeyinin hem ölçeğinin genelinde hem de içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutları puanları erkek öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, erkek öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanları kadın öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından yüksektir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin motivasyon ortalamaları arasında tespit edilen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

6. Öğretmenlerin kıdem düzeyine göre yapılan değerlendirmede, biyoloji dersi motivasyonunun ölçeğinin genelinde, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven motivasyon ortalamaları “15 yıl ve altı” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek değerlere sahipken, “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en düşük değerlere sahiptir. Diğer yandan, biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu puanları “15 yıl ve altı” kıdem seviyesine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek, “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin puanları ise en düşüktür. Biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları “16-

20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinde en yüksek, “15 yıl ve altı” kıdeme seviyesine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde ise en düşük değerlerde bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdem düzeyi dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin motivasyon puanları arasında tespit edilen farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dışsal motivasyon ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon ortalamalarının öğretmenlerin kıdem durumuna bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin diğer motivasyon boyutu ortalamaları arasında tespit edilen farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır. “15 yıl ve altı” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanlarının “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunurken, biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarının ise anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin diğer puanlarında görülen farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

7. Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine ait puanların “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, tespit edilen ortalamalar öğretmenlerin “orta” düzeyde “Otoriter Öğretmen”, “Başboş Öğretmen” ve “Aldırmaz Öğretmen” ve “yüksek” düzeyde “Takdir Edilen Öğretmen” davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

8. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi genel puanları, erkek öğretmenlerden yüksektir. Diğer yandan kadın öğretmenler, takdir edilen, başboş ve aldırmaz öğretmen davranışlarını erkek öğretmenlerden daha çok göstermektedir. Erkek öğretmenlerin otoriter öğretmen davranış puanları, kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

9. Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarının kıdem durumlarına göre değerlendirilmesiyle; “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi ortalamaları en yüksek değerde bulunmuştur. En düşük sınıf yönetimi puanına sahip kıdem ise “21 yıl ve üzeri” bulunmuştur. Ayrıca, “16-20 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenler takdir edilen, başboş ve aldırmaz öğretmen davranışlarını diğer kıdem gruplarına göre daha sıklıkla göstermektedir. Otoriter öğretmen davranışını ise en yüksek sıklıkla “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenler sergilemektedir.

Kıdem durumuna göre yapılan değerlendirme sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi ortalamaları arasında tespit edilen farklılıkların istatistiksel olarak birbirinden anlamlı ölçüde farklılık göstermediği saptanmıştır.

10. “Başiboş” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonunun ölçeğinin genelinde, içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon puanı ortalamaları yüksek değerlerde bulunurken, “Aldırmaz” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyonunun ölçeğinin genelinde, içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede güven boyutlarına ait motivasyon puanı ortalamaları daha düşük düzeyde bulunmuştur. Diğer yandan, “Otoriter” sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon ve biyoloji öğrenmede güven boyutlarına ait motivasyon puanı ortalamaları yüksek bulunurken, biyoloji sınavlarındaki endişe düzeyleri düşük bulunmuştur. Ayrıca, “Aldırmaz” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu puanları diğer puanlardan yüksek bulunmuş, “Başiboş” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanı; “Takdir edilen” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin de biyoloji öğrenmede sorumluluk puanlarının en düşük değerlerde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre elde edilen öğrenci motivasyon puanları arasında tespit edilen ortalama farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin dışsal motivasyon ve biyoloji sınavlarında endişe motivasyon ortalamalarının biyoloji öğretmeni sınıf yönetimi profiline göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin diğer puanları ise biyoloji öğretmenlerinin kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. “Otoriter” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin dışsal motivasyon puanları “Takdir edilen” ve “Başiboş” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, “Başiboş” ile “Otoriter” sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları “Başiboş” sınıf yönetimi profili lehine anlamlı bulunmuştur.

11. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon puanları ölçeğinin genelinde aldıkları puanlar ile içsel motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk,

biyoloji öğrenmede güven boyutları arasında yüksek ve doğrusal bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyonu ölçeğinin genelinde aldıkları puanları ile dışsal motivasyon boyutu puanları arasında orta düzeyde, biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanları ile arasında da düşük düzeyde ve pozitif bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Ayrıca, biyoloji sınavlarında endişe boyutu ile biyoloji öğrenmeye ilgi ve biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutları arasındaki ilişkiler hariç, tüm boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

12. Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin genel olarak biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin yanında, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe boyutu puanlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Dışsal motivasyon açısından yapılan değerlendirmede ise, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu, diğer bir deyimle biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin dışsal motivasyonları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji öğrenmeye ilgi boyutu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Biyoloji öğrenmede sorumluluk boyutu açısından yapılan analizlerde, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji öğrenmede sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji öğrenmede güven boyutu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe boyutu düzeyleri açısından yapılan değerlendirmede, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin, öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe boyutu düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin öğrencilerin biyoloji sınavlarında endişe boyutu düzeyleri üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir.

5.2.Öneriler

1. Biyoloji dersi motivasyon seviyesi düşük olan öğrencilere, özellikle erkek öğrencilere, biyoloji konularının günlük yaşantılarıyla bağlantılı ve ilgilerini çeken, başarabilecekleri görevler verilerek ders hakkında daha pozitif düşünmeleri sağlanabilir.

2. Öğretmenlerin uygun sınıf yönetim profilleri kullanmaları halinde öğrencilerin motivasyon seviyelerinin olumlu düzeyde artması nedeniyle, öğretmenlerin uygun sınıf yönetim profilleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

3. Kıdemi yüksek olan öğretmenler öğrencileri motive etmekte problem yaşadıklarından bu öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek problemlerine çözüm sağlanabilir.

4. Öğrencilerin biyoloji dersi motivasyon seviyelerinin yükseltilmesi için öğretmenler öncelikle öğrencilerin motivasyon düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu yönde hazırlanmış olan ölçekler kullanılabilir ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlarından destek alınabilir.

5. Sınıf yönetimi konusu ülkemiz açısından çok yeni bir konu olmakla birlikte biyoloji öğretmenleri konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda yayınlar artırılabilir ve daha fazla araştırması yapılması desteklenebilir.

6. Öğrencilerinde, öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini değerlendirmelerine imkân sağlayan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağoğlu, E. (2006). Sınıf Yönetimi. (Edit: Z. Kaya). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altay, S. (2006). Eğitim Yönetimi ve Yönetici, Müfettiş, Öğretmen Üçlüsü. Ankara. Yöntem Yayınları.
- Altınok, H. (2004a). Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Öğrenci Algıları ve Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Güdüleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 1-8.
- Altınok, H. (2004b). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Güdüsü ile Fen Başarısı ve Cinsiyet Arasındaki İlişki. Çağdaş Eğitim, Ekim 2004, 313, 17-22.
- Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, M.(2004). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Uyguladıkları Öğretim Yaklaşımları Hakkındaki Görüşleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 15.
- Anderson, M.B.G. and Iwanicki, E. F. (1984). Teacher Motivation and its Relationship to Burnout. Educational Administration Quarterly, 20, 109-132.
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1999). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.(2.Baskı). Konya: Mikro Yayınları.
- Arık, A. (1996). Motivasyon ve Heyecana Giriş. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arwood, L. (2004). Teaching Cell Biology to Nonscience Majors through Forencses, or How to Design a Killer Course? Cell Biology Education. 3,131-138.
- Ataman, G. (2001). İşletme Yönetimi: Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar. (1. Baskı). İstanbul: Türkmen Yayıncılık.
- Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydın, M. (1986). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: İ.M.E.A. Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2002). Gelişim ve Öğrenme.(5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahar, M. (2002). Biyoloji Öğrencilerinin Motivasyon Tarzlarının Tespiti. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22 (2): 23-34.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. (3.baskı). İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1991). Örgütsel Davranış. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran İ. E. (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış. Ankara: Gül Yayınevi
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi (Okul Yönetimi Nitelikli Okul). (1. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Binbaşoğlu, C. (1994). Genel Öğretim Bilgisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Brophy, J. (1988). Educating Teachers About Managing Classrooms and Students. Teaching and Teacher Education, 4, 1- 18.
- Brophy, J. (1998). Motivating Students to Learn. Madison, WI: McGraw Hill.
- Broussard, S. C. (2002). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in First and Third Graders. Unpublished Master's Thesis, A. B. D. Louisiana State University.
- Brown, D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching, New York, Longman.

- Büyüköztürk, Ş., (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (5. Baskı). Ankara: Cankurum Matbaası.
- Can, H. (1997). Organizasyon ve Yönetim, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cansaran, A, (2004). Biyoloji Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenliği Programı Hakkındaki Düşünceleri, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24.
- Capshew, T. F. (2005). Motivating Social Work Students in Statistics Courses, Social Work Education, 24 (8), 857–868.
- Cavallo, A. M. L., Rozman, M., Blinkenstaff, J., and Walker, N. (2003). Students' Learning Approaches, Reasoning Abilities, Motivational Goals, and Epistemological Beliefs in Differing College Science Courses. Journal of College Science Teaching. 33, 18-23.
- Celep, C. (1990). Yönetici Davranışın Personelin İş Başarısındaki Rolü ve K-T Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Celep, C. (1993). Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik Ve Akademik Gereksinimlerini Karşılama ile Sınıf İçeri Öğrenci Dönütleri. Eğitim Araştırmalar Dergisi. 8. (Ekim2002), 24–40.
- Celep, C. (2004). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chambers, G. N. (1993). Talking The “de” Out of Demotivation. Language Learning Journal, 7, 13-16.
- Clement, R., Dörnyei, Z., and Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. Language Learning, 44, 417-448.
- Cogan, M. L. (1956). Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Covington, M.V.(2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: an Integrative Review. *Urban Education*, 34,5–9.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, J., Telli, S.,'den Brok, P. (2002). Liselerde Fen Sınıflarında Öğretmen Profilleri, ODTÜ Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Çakmak, M. ve Ercan, L. (2003). Student Teachers Views on the Role of Motivation for Mathematics Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-37.
- Çakmak, M. ve Kayabaşı, Y. (2008). Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmenlerin Kullandıkları Motivasyon Stratejileri Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,41 (1), 325-338.
- Çermik, E. (2001). Ortaöğretim Fizik Öğretmenlerinin Profili, İş Tatmini Ve Motivasyonu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, A. (2005). Students And Lecturers Views On The Motivational Factors Of Preparatory Class Students At University, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dalgety, J. Coll, R. K., and Jones, A. (2003). The Development of the Chemistry Attitudes and Experiences Questionnaire (CAEQ). *Journal of Research in Science Teaching*, 40,649-668.
- Daloğlu, M. (2002). Teacher Perceptions on Classroom Management in Teaching English as a Foreign Language, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Davidson, A.L. (1999). Negotiating Social Differences Youths' assessments of educators' strategies. *Urban Education*, 34 (3), 99–106.

- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. and Ryan, R.M. (1999). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325.
- Demircan, O.(1990).Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2004). Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Bildiri Özetleri. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. s.33-34.
- Destrocher, C. (2000). Creating Lessons Designed to Motivate Students'. *Contemporary Education*, 71 (2), 56-64.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11,113-123.
- Doğan, Ö. (2009). İngilizce Okuyan Öğrencilerin Motivasyon düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doyle. W. (1986). Classroom Organization and Management, *Handbook of Research on Teaching*, Ed. Third Edition, Macmillian Pub. Newyork.
- Dökmen, Ü. (2003). Var Olmak, Gelişmek, Uzlaşmak. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Druger, M. (1998). Creating A Motivational Learning Environmental in Large. Introductory Science Course. Journal of Natural Resources and Life Science Education. 27,80-82.
- Durak, İ. (1998). İşletmelerde Çalışan İnsanlardan Daha Fazla Yararlanma Aracı Olarak Motivasyon Süreci ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim.29 (131), 50–60.
- Ekici, G.(2009). Biyoloji Dersi Motivasyon Anketinin Türkçeye Uyarlanması. Çağdaş Eğitim, 365, 6-15.
- Ekinci, S. (2000). Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Beklenti ve Algılarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Emeksiz, B. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Gütülenme Ölçümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon. (Edit: L. Küçükahmet) Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ercan, L. ve Çakmak, M.(2006). Etkili Öğretim Sürecinde Deneyimli Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Motivasyon Konusundaki Görüşleri, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26 (3), 133-143.
- Erdem, A. R.(1997). İçerik Kuramları Ve Eğitim Yönetimine Katkıları. Pamukkale Üniversitesi Dergisi, Sayı:3.
- Erdem, M. (2001).Gelişim ve Öğrenme. Arkadaş Yayınevi.
- Erdem, M. ve Akman, Y.(1997). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2001). Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). Öğrenmek, Gelişmek, Özgürleşmek. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2005). Sınıf Yönetimi: (9.Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi: (7. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Eroğlu, F.(1983) Türk Kültüründe Motivasyon, Atatürk Üniversitesi İşletme Dergisi, Erzurum, 5,3-4.
- Erol, Z. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Feng, S. and Tuan, H. (2005). Using Arcs Model to Promote 11th Graders' Motivation and Achievement in Learning About Acids and Bases, International Journal of Science and Mathematics Education. 3, 463– 484.
- Fidan. N. (1986). Okullarda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. and Carlsmith, J.M. (1989). Sosyal Psikoloji, (Çev.: Ali Dönmez), İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Gallmeler, K.(1992). The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation, Reports - Research, Information Analyses.

- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Geçer, A., K. (2002). *Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. (Çev.: Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glynn, S. M., Taasoobshirazi, G., and Brickman, P. (2007). Nonscience Major Learning Science; A Theoretical Model of Motivational. *Journal of Research in Science Teaching*, 44,1088-1107.
- Glynn, S. M., and Koballa, T. R. Jr. (2006) .Motivation to Learn in College Science. In J. Mintzes ve W. H. Leonard (Eds), *Handbook of College Science Teaching* (pp. 25- 32). Arlington, VA: National Science Teachers Association Pres
- Gorham, J., and Millette, D. M. (1997). A Comparative Analysis of Teacher and Students Perceptions of Sources of Motivation and Demotivation in Collage Classes. *Communication Education*, 46, 245-261.
- Gottfried, A. E. (1985). Academia Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 631-645.
- Gottfried, A. W. (2001). Continuity of Academic İntrinsic Motivation from Childhood Through late Adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Green, M.H. (1995). Influences of Job Type, Job Status and Gender on Achievement Motivation. *Current Psychology*, 14, 159-166.
- Guay, F., Boggiano, A. K. and Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 643-650.

- Güdücü, F. (2008). Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Günbayı, İ. (2000). Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme: (1. Baskı). Ankara: Özem Yayıncılık.
- Gürsel, M. (1998). Okul Yönetimi. Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Gürsel, M. (2004). Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (2000). Ruhbilim Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hepburn, P. (1983). Can Schools, Teachers and Administrators make a Difference?. The Research Evidence. Mary A. Hepburn (Eds). Democratic Education in Schools and Classrooms. USA: Washington NCSS Bulletin, 70.
- Herzberg, F.(1971). Work and the Nature of Man. World Publishing. C.O. Fifth Printing.
- Husman, J. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. Educational Psychologist, 34 (2), 23.
- Ilgar, L. (2000). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Jersild, A. T. (2005). Öğretmenin Kendisiyle Yüzleştiği An. (Çev.: Ahmet Kaplan). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kahraman, Y. S. (1996). Liderlik, Motivasyon, Yetki ve Sorumluluk Denklığı Açısından Jandarma Teşkilatında Yönetim Faaliyeti. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kapusuzoğlu Ş. (2004, 6-9 Temmuz). İlköğretim düzeyinde sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenci öğretmen görüşleri ve sınıf yönetimi profilleri açısından

değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesinde yapılan XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuramlar ve Uygulama, 2 (1), 3-14.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Karip, E. (2007). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Kaya, E. ve Gürbüz, H. (2002). Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Biyoloji Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 11-21.

Keith, D. (1982). İşletmede İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış, (Çev.:Kemal Tosun vd.).İstanbul: İstanbul Matbaası. s.58.

Keleş, Y. (2007). Motivasyon Stratejilerine Karşı Öğretmenlerin Yaklaşımları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Kelley, C., H., Heneman and Milanowski, A. (2002). Teacher Motivation and School Based Performance Awards, Educational Administration Quarterly, 38(3), 372-401.

Kılbaş, Ş. (2000). 2000'li Yılların Etkili Öğretmeni Nasıl Olmalıdır? Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (19), 34-42.

Kılbaş Ş. ve Köktaş V. (2007). Etkili Sınıf Yönetimi. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

Kikuchi, H. (2006). Motivational Factors Affecting Online Learning by Japanese MBA Students, Australian Journal of Educational Technology, 22 (3), 398–415.

- Kinman G. and Kinman, R. (2001). The Role of Motivation to Learn in Management Education. *The Journal of Workplace Learning*, 13 (4), 132– 144.
- Kızıroğlu, İ. (1988). Günümüzde Biyoloji Dersi ve Amaçları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 3.
- Koçak, Y. (2002). İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçakoğlu, M. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme ve Motivasyon Stillerinin Öğrencilerin Biyoloji Dersine Karşı Tutum ve Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (1989). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Evrim Matbaa.
- Korur, K. (2008). Fizik Öğretmenlerinin Niteliklerinin Öğrencilerin Fizikteki Motivasyonlarını Nasıl Etkilediği Üzerine Çoklu Durum Çalışması. Yayımlanmamış Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köktaş, K.S. (2003). Sınıf Yönetimi. Adana: Nobel Kitapevi.
- Kris, B. (1996a). Teacher talks “ What is your classroom management profile?” Retrieved 12.7. 2002 (‘de indirildi). From the World Wide Web: <http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/what.html>.
- Kris, B. (1996b). Teacher talks “authoritarian”. Retrieved 12.7. 2002 (de indirildi). From the World Wide Web: [http:// education. indiana.edu / cas/ tt/ v1i2/ authoritarian. html](http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/authoritarian.html).
- Kris, B. (1996c). Teacher talk “laissez-faire”. Retrieved 12.7. 2002 (de indirildi). From the World Wide Web: [http:// education. indiana.edu / cas/ tt/ v1i2/ laissez-faire. html](http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/laissez-faire.html). (12.7. 2002’ de indirildi).

- Kris, B. (1996d). Teacher talk “indifferent”. Retrieved July 12, 2002. (de indirildi). From the World Wide: [http:// education. indiana.edu / cas/ tt/ v1i2/ indifferent. html](http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/indifferent.html).
- Kris, B. (1996e). Teacher talk “authoritative”. Retrieved 12.7. 2002 (‘de indirildi). From the World Wide Web: [http://education.indiana.edu/ cas/ tt/ v1i2/ authoritative. html](http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/authoritative.html). (12.7. 2002’ de indirildi).
- Kurt, T. (2005). Herzberg’in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 285-299.
- Küçükahmet, L. (2000). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lemlech, J.K. (1988). Classroom Management,(Second Edition), New York: Longman Inc.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. Cognition and Instruction. 5 (4), 289-309.
- Luck, M. (1998). Undergraduate Research Projects: Motivation and Skills Development. Birmingham: Kogan Page Limited.
- Marks, M. B. (1976). Effective Teacher Evaluation. NASSP Bulletin, 60, 1-7.
- Maslow, A.H. (1971). Motivation and Personality. New York: Horper and Row, Publishers Incorporated.
- McCelland, M. (2000). Learning Theories. NJ: Englewood Cliffs.
- Mihçioğlu, C. (1985). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Ders Notları.
- Mittal, J. P.(1995). Teachers' Motivation to Work, Mittal Publications, New Delhi.

- Miles, R.M. (2000). The Influence of Academic Motivation in at Risk High School Students'. *Collage Teaching*,15 (3), 5–11.
- Monk, R. (1996). The Motivation of Managers for Training. *Management Development Review*, 9 (3), 26-32.
- Monyatsı, P. P. (2006).“Motivating the Motivators with Developmental Teacher Appraisal”, *Journal of Social Sciences*, 13 (2), 101-107.
<http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-13-0-000-000-2006_Web/JSS-132-000-000-2006-Abst-Text/JSS-13-2-101-107-2006-364_Monyatsi-P-P/JSS-13-2-101107-2006-364-Monyatsi-P-P-Text.pdf>,(09.05.2008).
- Moore, K. D. (1989). *Classroom teaching skills: A Primer*. New York: Random House,Inc.
- Morgan, C. T. (1982).*Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*.(Çev: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları Yayın No:1, Ankara.
- Morgan, C. T.(1995). *Psikolojiye Giriş* (Çev.: Hüsnu Arıcı vd.).11.Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Murdock, T.L. (2000). Middle-Grade Predictors of Students' Motivation and Behavior in High School. *Journal of Adolescent Research*, 15 (3). 87-93.
- Newman R.S. (1990). Children's Help-Seeking in the Classroom: The Role of Motivational Factors and. Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 01. 82, No.I, 71-80.
- Norris, J., A. (2003). Looking at Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens. *Theory and Practice*, 42 (4), 313-318.
- Ofoegbu, F. I. (2004), Teacher Motivation: A Factor for Classroom Effectiveness and School Improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38 (1), 81.

- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları, No: 470. Sevinç Matbaası.
- Oxford, R. L., and Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- k, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2000). İlkretimde ğretmen-ğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim- Sanat-Kültür Dergisi*, 145, 20-24.
- nc, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. (Edit.: L. Küçükahmet.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- nc, H. (2003) *Motivasyon (Güdülenme)*. (Edit.: L.Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.
- zsz, B. (2007). *ğrenci Güdülenmesini Etkileyen ğretmen zellikleri Ve Bu zelliklerle İlgili ğretmen Farkındalığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı: 2.
- Özyürek, M. (2007), *Olumlu Sınıf Yönetimi*.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Patton, M. S. and Miskel, C.(1975). Public-School Districts’ Bureaucracy Level and Teachers’ Work Motivation Attitudes. *American Research Association*, Washington, 31 (3), 4.
- Peters, J. T. and Waterman R. H. (1995). *Ynetme ve Ykseltme Sanatı*, (Akt.: Argut, S)

- Pinder, C.C. (1984). *Work Motivation Theory, Issues, and Applications*. USA: Haroer Collins Publisher.
- Pintrich, P.R. and E.V. De Groot (1990). Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pokay, P and Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-50.
- Rowley, J .(1996). Motivation and Academic Staff in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 4 (3), 11–16.
- Ryan, M.A. and Pintrich, R. P. (1997). Should i Ask for Help?, The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329–341.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. (1998).*Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sadık, F. (2002). Yöntem ve Materyal Seçiminin Öğrenci Davranışlarına Etkileri: Sınıfta da İyi Seçim, İyi Yönetim. *Öğretmen Dünyası*, 7,10.
- Salı, J.B. (2002). Uzaktan Öğretimde Güdüleyici Öğrenme Sistemlerinin Tasarımı. *Uluslararası Katılımlı ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunuldu*, Eskişehir.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf Yönetiminin Temelleri. *Sınıf Yönetimi*,(Edit: M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç), s.70-98. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarı, M. (2005). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. (Edit.: L. Küçükahmet) Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (Edit.: Leyla Küçükahmet).(3. Baskıdan Tıpkı Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarıyer, S. (2008). Anadolu Lisesi 9.sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Gütülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Gütüleme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Schunk, D. H., and Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield ve J. Eccles (Eds). Development of Achievement motivation (pp.15-31). San Diego: American Pres.

Selçuk, Z. (1997).Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve Öğrenme. (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seniye, M. (2007). Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Gütüleyici Öğretmen Davranışları Hakkındaki Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Simplicio, J. S.C. (1999). Some Simple and Yet Overlooked Common Sense Tips For A More Effective Classroom Environment. Journal of Instructional Psychology, June, (Çevrimiçi) <http://findarticles.com>,17.10.2006.

Skelton, M. and Playfoot, D. (1995). Effective Teaching. London: Primary File Publishing.

- Stromberg, J. L. (1990). The Impact Of Hertzberg's Motivational Theory On Elementary School Teachers Performance Evaluations. Ph.D, DAI-A. V.50. N.8.
- Şimşek, Ş., Akgemici T. ve Çelik A. (2003). Davranış Bilimlerine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2007). Sınıf Yönetimi, Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Taşpınar, H. K. (2004). Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmenlerin Aktivitelerle İlgili Motive Edici Strateji Kullanımı ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Algılamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Thomas M. D. (1980). Performance Evaluation: Basis for Job Motivation. NASSP Bulletin, 64, 8-11.
- Topal, T. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toy, Ö. (2007). Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Gütüsü Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, S. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Underwood, M. (1987). Effective Class Management, New York: Longman Inc..

- Uslu, A. (2002). Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uz, Y. (2009). İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Motivasyonunu Artırmada Kullandıkları Yeni Yöntem Ve Teknikler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S ve Ada, S. (2003). Sınıf Yönetimi. İstanbul.
- Vallerand, R. J. and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and a Motivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley Publishing.
- Yalçın, A. S. (2002). *Personel Yönetimi (7. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.S..
- Yapıcı, N. (1995). İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ev Ödevi Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, H.(2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yıldız, M. (2006). Güdülenme ve Ödüllendirme. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teacher' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences* , 4 (2009) 157-167.

- Yiğenoğlu, E. (2007). Orta Öğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Etkinliklerindeki Güdülenmişliklerini Sağlayan Etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, H. (2005). Teachers' perceptions of motivational strategy use and the motivational characteristics of tasks. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için Motivasyon (Edit.: Erçetin, Ş. ve Özdemir, Ç.) Sınıf Yönetimi, Ankara: Asil Dağıtım.
- Watters, J. J., and Ginns, I. S. (2000). Developing Motivation to Teach Elementary Science: Effect of Collaborative and Authentic Learning Practices in Preservice Education. *Journal of Science Teacher Education*. 11(4), 277–313.
- Wolters, C.A., and Rosenthal, H. (2000). The Relation between Students' Motivational Beliefs and Their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*. 33, 801–820.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*, (5th ed.) Boston, Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. and Nicolich, L. McC. (1980). *Educational psychology for teachers*. USA: Prentice-Hall.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., and Coppola, B. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation & Cognition in the Learning of College Chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081–1094.

Url-1: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/orta3-sengul.htm>; 06 Aralık 2005 tarihinde alınmıştır.

Url-2: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/cerrah-ayaş.htm>; 06 Aralık 2005 tarihinde alınmıştır.

Url-3: <http://www.xyeni.com>; 20 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

Url-4: www.cellotin.com/forum/egitim/ynt_motivasyon_gudulenme-t19866.0.html;msg30714; 12 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.

Url-5: <http://www.berea.edu/PSC/KPSA/Hughes/Ahmed.Hughes.html>; 05 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

Url-6: <http://www.coe.uga.edu/smq>. Science Motivation Questionnaire

Url-7: <http://www.coe.uga.edu/smq/interpretation.html>. Science Motivation Questionnaire (interpretation).

EKLER

-Ölçek izin yazısı

-İl Milli Eğitim izin yazısı

- Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi ve Sınıf Yönetim Profili Anketi

-Uygulama yapılacak okulların listesi

T.C
ANKARA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

13/11/2009

Öğrencim Fatih ALUÇDİBİ'nin, Türkçeye uyarlamış olduğum "**Biyoloji Dersi Motivasyon Anketini**" ve "**Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profili Ölçeğini**" yüksek lisans tez çalışmasında kullanmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Yrd. Doç. Dr. Gülay EKİCİ
Gazi Üniversitesi
Teknik Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Beşevler-ANKARA
Tel:0505 638 01 53



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 105929
KONU : Araştırma İzni
Fatih ALUÇDİBİ

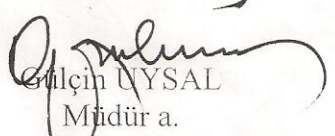
25/11/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 16/11/2009 tarih ve 9567 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Fatih ALUÇDİBİ'nin "**Orta Öğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerini, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi**" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (4 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (4 sayfa)

ÖĞRENCİ ANKET FORMU

DEĞERLİ ÖĞRENCİ,

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesidir.

Öğrencilerin biyoloji dersine karşı motivasyon düzeylerinin artırılması yönünde biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetleri öğrencilerin motivasyon düzeyleri dikkate alınarak düzenlendiği oranda daha nitelikli olabilecektir. Bu noktada sizlerin görüşleriniz araştırma sonuçları açısından oldukça önem taşımaktadır.

Ankette yer alan soruları ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin nasıl olduğunu düşünerek cevaplandırmanızı rica ediyorum. Araştırmanın değeri ve başarısı tümüyle sizin katılımınıza ve vereceğiniz cevaplarınızdaki samimiyetinize bağlı olacaktır.

Araştırmada anket formunu dolduranların kimliği değil, sadece verilen cevaplar önemlidir. Bu nedenle anket formu üzerine kimliğinizi yazmanız gerekmemektedir. Ayrıca, **bu çalışma ile ilgili ileride yayınlanacak hiçbir belge ve/veya dökümanda kimliğinizi açığa vuracak hiçbir ibareye yer verilmeyecektir.**

Araştırmaya gösterdiğiniz samimiyet ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Fatih ALUÇDİBİ

KİŞİSEL NİTELİKLER

CİNSİYETİNİZ: Kız.....

Erkek.....

SINIFINIZ: 1.....

2.....

3.....

4.....

GENEL AKADEMİK BAŞARI DURUMUNUZ:

0-24 Arası 0.....

25-44 Arası 1.....

45-54 Arası 2.....

55-69 Arası 3.....

70-84 Arası 4.....

85-100 Arası 5.....

BİYOLOJİ DERSİ MOTİVASYON ANKETİ

ŞIKLAR: 1= Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3= Bazen, 4= Genellikle, 5=Her Zaman

1.	Biyoloji dersini öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2.	Öğrendiğim biyoloji dersi kişisel amaçlarımla bağlantılıdır.	1	2	3	4	5
3.	Biyoloji dersi sınavlarında diğer öğrencilerden daha başarılı olmak isterim.	1	2	3	4	5
4.	Biyoloji dersi testlerinin nasıl geçeceğini düşünmek beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
5.	Eğer biyoloji dersini öğrenmekte zorluk çekersem sebebini bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
6.	Biyoloji dersi sınav zamanı geldiğinde endişelenirim.	1	2	3	4	5
7.	Biyoloji dersinden iyi bir not almak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
8.	Biyoloji dersini öğrenebilmek için gerekli çabayı gösteririm.	1	2	3	4	5
9.	Biyoloji dersini iyi öğrenmemi sağlayacak stratejiler kullanırım.	1	2	3	4	5
10.	Biyoloji dersini öğrenmenin iyi bir iş bulmama nasıl yardımcı olacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
11.	Öğrendiğim biyoloji dersinin bana nasıl yararlı olacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
12.	Biyoloji dersinde başarımın diğer öğrencilerle aynı seviyede ya da onlardan daha iyi olacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
13.	Biyoloji dersi sınavlarında başarısız olmaktan endişelenirim.	1	2	3	4	5
14.	Diğer öğrencilerin biyoloji dersinde daha başarılı olduğunu düşünmek beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
15.	Biyoloji dersi notumun genel not ortalamamı nasıl etkileyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
16.	Benim için biyoloji dersini öğrenmek aldığım nottan daha önemlidir.	1	2	3	4	5
17.	Biyoloji dersini öğrenmenin kariyerime nasıl katkısı olacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
18.	Biyoloji dersinin sınavlarına girmekten hoşlanmam.	1	2	3	4	5
19.	Öğrendiğim biyoloji dersini nasıl kullanacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
20.	Biyoloji dersini anlamıyorsam bu benim hatamdır.	1	2	3	4	5
21.	Biyoloji dersi laboratuvarında ve projelerinde başarılı olacağım konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
22.	Biyoloji dersini öğrenmeyi ilginç bulurum.	1	2	3	4	5
23.	Öğrendiğim biyoloji dersi yaşantıyla alakalıdır.	1	2	3	4	5
24.	Biyoloji dersindeki bilgi ve becerileri tam anlamıyla öğrenebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
25.	Öğrendiğim biyoloji dersi benim için pratik önem taşır.	1	2	3	4	5
26.	Biyoloji dersi sınavları ve laboratuvarları için iyi hazırlanırım.	1	2	3	4	5
27.	Beni zorlayan biyoloji dersi hoşuma gider.	1	2	3	4	5
28.	Biyoloji dersi sınavlarında başarılı olacağım konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
29.	Biyoloji dersinde en yüksek notu alabileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
30.	Biyoloji dersini anlamak bana başarı duygusu verir.	1	2	3	4	5

Biyoloji dersi motivasyon düzeylerinizin artırılması yönünde biyoloji öğretmenlerinizin dikkat etmesi gereken konular hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.

1-

2-

3-

4-

5-

BİYOLOJİ ÖĞRETMENİ ANKET FORMU

DEĞERLİ ÖĞRETMEN,

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesidir.

Öğrencilerin biyoloji dersine karşı motivasyon düzeylerinin artırılması yönünde biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri oldukça önemli yer tutmaktadır. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetleri öğrencilerin motivasyon düzeyleri dikkate alınarak düzenlendiği oranda daha nitelikli olabilecektir. Bu noktada sizlerin görüşleriniz araştırma sonuçları açısından oldukça önem taşımaktadır.

Ankette yer alan soruları ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin nasıl olduğunu düşünerek cevaplandırmanızı rica ediyorum. Araştırmanın değeri ve başarısı tümüyle sizin katılımınıza ve vereceğiniz cevaplarındaki samimiyetinize bağlı olacaktır.

Araştırmada anket formunu dolduranların kimliği değil, sadece verilen cevaplar önemlidir. Bu nedenle anket formu üzerine kimliğinizi yazmanız gerekmemektedir. Ayrıca, **bu çalışma ile ilgili ileride yayınlanacak hiçbir belge ve/veya dökümanda kimliğinizi açığa vuracak hiçbir ibareye yer verilmeyecektir.**

Araştırmaya gösterdiğiniz samimiyet ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Fatih ALUÇDİBİ

BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ PROFİLİ ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL NİTELİKLER

CİNSİYETİNİZ: Kadın..... Erkek.....

KIDEMİNİZ:

1-5 Yıl 6-10 Yıl..... 11-15 Yıl..... 16-20 Yıl..... 21 Yıl ve üzeri

SINIF YÖNETİMİ PROFİLİ ÖLÇEĞİ

Yönerge

Değerli Biyoloji Öğretmeni;

Aşağıda sınıf yönetimi profillerinize ait düşüncelerinizi içeren örnek durumlar verilmiştir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan size uygun seçeneği işaretleyiniz.

5- Kesinlikle Aynı Fikirdeyim, 4- Aynı Fikirdeyim, 3- Kararsızım,
2- Aynı Fikirde Değilim, 1- Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim,

Kesinlikle Aynı Fikirdeyim

Aynı Fikirdeyim

Kararsızım

Aynı Fikirde Değilim

Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim

1. Eğer bir öğrenci sınıf içi düzeni bozarsa, tartışmasız onu engellerim54321
2. Öğrencilerime kuralları zorla kabul ettirmek istemem.54321
3. Öğrencilerin öğrenmeleri için sınıf sessiz olmalıdır.54321
4. Hem öğrencilerin öğrendikleri konuyla hem de nasıl öğrendikleriyle ilgilenirim.54321
5. Eğer bir öğrenci ev ödevini geç getirirse, bu benim problemim değildir.54321
6. Öğrenciyi azarlamak istemem, çünkü onun duygularını incitebilirim.54321
7. Sınıf hazırlıkları öğretim faaliyetleri için değerli değildir.54321
8. Öğrencilerime her zaman kararlarımın ve kurallarımın nedenlerini açıklamaya çalışırım.54321
9. Geç kalan bir öğrencinin "özür dilemesini " kabul etmem.54321
10. Benim için öğrencinin duygusal olarak iyi durumda olması sınıf kontrolünden daha önemlidir.54321
11. Öğrencilerim, eğer konuyla ilgili soruları varsa, benim sunumumu bölerek sorularını sorabileceklerini anlamışlardır.54321
12. Eğer bir öğrenci izin isterse, her zaman izin veririm.54321

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerine Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Etkisinin Değerlendirilmesi “ konulu tezim ile ilgili olarak “Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi” ve “Biyoloji Öğretmenlerine Sınıf Yönetimi Profili Ölçeğini” aşağıda yazılı okullarda öğrencilere ve öğretmenlere uygulamak istemekteyim.

Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Seyranbağları Lisesi
2. Dikmen Lisesi *
3. Sokullu Mehmet Paşa Lisesi*
4. Anıttepe Lisesi*
5. Tınaztepe Lisesi
6. Ayrancı Lisesi*
7. Cumhuriyet Lisesi
8. Çankaya Lisesi*
9. Deneme Lisesi*
10. 50. Yıl Lisesi
11. İncesu Lisesi
12. Kılıçarslan Lisesi
13. Kocatepe Mimar Kemal Lisesi
14. Kurtuluş Lisesi
15. Süha Alemdaroğlu Lisesi
16. Ankara Ömer Seyfettin Lisesi*
17. Sancak Lisesi

Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Aktepe Lisesi*
2. Aydınlıkevler Lisesi
3. Etlik Lisesi*
4. Farabi Lisesi
5. Fatih Sultan Mehmet Lisesi*
6. İncirli Lisesi*
7. Kalaba Lisesi*
8. Kanuni Lisesi*
9. Keçiören Lisesi*
10. Rauf Denktaş Lisesi*
11. Abdullah-Mürşide Özünenek Cumhuriyet 75. Yıl Lisesi
12. Bağlum Lisesi
13. Bekir Gökdağ Lisesi

(*) İşaretili okullarda Glynn ve Koballa (2006) tarafından hazırlanan ”Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi” ve Kris (1996a) tarafından hazırlanmış olan “Sınıf Yönetimi Profili Envanteri” uygulanmıştır.

Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Alparslan Lisesi
2. Batıkent Lisesi*
3. Gazi Çiftliği Lisesi
4. Halide Edip Lisesi*
5. Kaya Beyazıtöğlu Lisesi*
6. Mehmet Akif Ersoy Lisesi*
7. Demetevler Mimar Sinan Lisesi*
8. Mobil Lisesi*
9. Mustafa Kemal Lisesi*
10. Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi*
11. Şentepe Lisesi*
12. Yahya Kemal Beyatlı Lisesi*
13. 75. Yıl Lisesi
14. Celal Yardımcı Lisesi*
15. Leyla Turgut Lisesi
16. Yakacık Lisesi

Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Eryaman Lisesi
2. Etimesgut Lisesi
3. Mehmetçik Lisesi*
4. Güzelkent Lisesi
5. Ufuk Arslan Lisesi

Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Ahmet Yesevi Lisesi*
2. Mehmet Akif Ersoy Lisesi
3. Necatibey Lisesi
4. Sabahattin Zaim Lisesi
5. İnönü Lisesi*
6. Yeşilöz Lisesi*
7. Yıldırım Beyazıt Lisesi

(*) İşaretili okullarda Glynn ve Koballa (2006) tarafından hazırlanan "Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi" ve Kris (1996a) tarafından hazırlanmış olan "Sınıf Yönetimi Profili Envanteri" uygulanmıştır.

Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. İbni Sina Lisesi*
2. Sincan Lisesi*
3. Selahattin Akbilek Lisesi*
4. Nefise Andiçen Lisesi*
5. Yenikent Lisesi

Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Abidinpaşa Lisesi*
2. Ali Naili Erdem Lisesi
3. Başkent Lisesi*
4. Gülveren Lisesi
5. Mamak Lisesi
6. Nait Menteşe Lisesi
7. Türközü Şehit Nuri Pamir Lisesi
8. Ege Lisesi
9. Hurin Yavuzalp Lisesi
10. Yunus Büyükkusoğlu Lisesi
11. Tuzluçayır Lisesi

Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Pursaklar Lisesi
2. Pursaklar Dede Korkut Lisesi

Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

1. Çubuk Lisesi*
2. Yunus Emre Lisesi*

(*) İşaretili okullarda Glynn ve Koballa (2006) tarafından hazırlanan "Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi" ve Kris (1996a) tarafından hazırlanmış olan "Sınıf Yönetimi Profili Envanteri" uygulanmıştır.