

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
KİMYA EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KİMYA DERSLERİNE YÖNELİK
GÜDÜLENME TÜR (İÇSEL VE DIŞSAL) VE DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal ERTEM

Balıkesir, Nisan – 2006

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KİMYA DERSLERİNE YÖNELİK GÜDÜLENME TÜR (İÇSEL VE DIŞSAL) VE DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hilal ERTEM

Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
OFMA Kimya Eğitimi

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erol ASKER

Balıkesir, Nisan -2006

Eğitimde güdülenme kavramı çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmeleri ile gerçekleşmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme düzeyi ve güdülenme türlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Öğrencilerin güdülenmelerini ve güdülenme türlerini belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirdikleri "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (MSLQ) anketinden yararlanılarak geliştirilen güdülenme anketi kullanılmıştır. 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 güdülenmenin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, fakat dışsal güdülenmelerinin aynı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Güdülenme / İçsel Güdülenme / Dışsal Güdülenme / Kimya Eğitimi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS' MOTIVATION TYPES (INTRINSIC AND EXTRINSIC) AND LEVELS TOWARD CHEMISTRY COURSES BASED ON SOME VARIABLES

Hilal ERTEM

**Balıkesir University, Institute of Science
Department of Secondary Science and Mathematics Education
Chemistry Education**

Master of Science Thesis

Advisor: Asst. Prof. Dr. Erol ASKER

Balıkesir, April -2006

The concept of motivation has very important purview in education. Learning occurs with students' motivation to learn. This study carried out to determine the motivation and motivation types of high school chemistry students.

The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), which had been developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991), was used for determination of students' motivation and motivation types. This questionnaire was applied to the students (N=718) of high school during 2004-2005 school year in Balıkesir.

Students' motivation levels and motivation types (intrinsic and extrinsic) in chemistry lessons were determined with this study. Moreover, the correlations between motivation and motivation types with academic achievement and attitude toward chemistry were investigated. The effect of gender on motivation was investigated through comparing boys' motivation scores with girls'.

Research findings suggest that, students' motivation scores in chemistry lessons showed a normal distribution. There weren't any correlations found between motivation and motivation types with academic achievement and attitude toward chemistry. There is a meaningful difference between students' motivation levels with different academic achievement levels. Also, girls' intrinsic motivation was determined to be more than that of boys'.

Key Words: Motivation / Intrinsic Motivation / Extrinsic Motivation / Chemistry Education

İÇİNDEKİLER	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ŞEKİL LİSTESİ.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	v
ÖNSÖZ	vi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Kavramsal Bilgiler.....	1
1.1.1. GÜDÜLENME.....	1
1.1.2. Temel GÜDÜLENME teorileri.....	3
1.1.2.1 Psiko Analitik Yaklaşımına Göre GÜDÜLENME Teorisi.....	3
1.1.2.2. Davranışçı Yaklaşımına Göre GÜDÜLENME Teorileri.....	5
1.1.2.2.1. Bağlantı Teorisi.....	5
1.1.2.2.2 Klasik Koşullanma.....	6
1.1.2.2.3. Edimsel (Operant) Koşullanma.....	7
1.1.2.3. Hümanist (İnsancıl) Yaklaşımına Göre GÜDÜLENME Teorisi.....	8
1.1.2.3.1. Rogers'ın Teorisi.....	9
1.1.2.3.2. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi.....	9
1.1.2.4. Sosyal Bilişsel Teori.....	12
1.1.2.5. Denetim Odağı (Locus of Control)	13
1.1.3. GÜDÜLENME Çeşitleri.....	15
1.1.3.1. İçsel GÜDÜLENME.....	15
1.1.3.2. Dışsal GÜDÜLENME.....	16
1.1.3.2.1 Dışsal Düzenleme (External Regulation)	17
1.1.3.2.2 İçe yansıtılan Düzenleme (Introjected Regulation)	17
1.1.3.2.3. Belirlenmiş Düzenleme (Identified Regulation)	17
1.1.3.2.4. Bütünleşmiş Düzenleme (Integrated Regulation)	18
1.1.3.3. GÜDÜLENMEME (Amotivasyon).....	19
1.1.4. GÜDÜLENMEYİ ETKİLEYEN Faktörler.....	19
1.1.4.1. Konunun Değeri.....	19
1.1.4.2. Başarı İhtiyacı.....	20
1.1.4.3. Sınav Endişesi.....	20
1.1.4.4. GÜDÜLENME ve Kişilik.....	21
1.1.4.5. Yaşa Göre GÜDÜLENME.....	21
1.1.4.6. GÜDÜLENMEDE Öğretmenin Rolü.....	22
1.1.4.6.1. Öğrenciyi Cesaretlendirme.....	25
1.1.4.6.2. Öğrenciyi Teşvik Etme.....	27
1.1.4.7. Öğrencinin Benlik Kavramı.....	28
1.1.4.8. GÜDÜLENME ve Öğrenme Stratejileri.....	29

1.1.4.9. Güdülenmede Ailenin Rolü.....	30
1.1.5. Güdülenmenin llmesi ve Değerlendirilmesi.....	31
1.2. Literatür.....	33
1.3. Problem Durumu.....	36
1.3. Araştırmanın Problemi.....	37
1.4. Araştırmanın Amacı.....	37
1.5. Araştırmanın nemi.....	38
1.6. Sayıtlılar.....	39
1.7. Sınırlılıklar.....	39
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	40
2.1. Araştırmanın Modeli.....	40
2.2. Evren ve rneklem.....	40
2.3. Veri Toplama Araçları.....	42
2.4. Verilerin Toplanması.....	44
2.5. Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM III	
BULGULAR.....	46
3.1. Öğrencilerin Kimya Derslerindeki İçsel Güdülenmeleri İle Dışsal Güdülenmelerinin Karşılaştırılması.....	46
3.2. Öğrencilerin Kimya Derslerine Yönelik Tutumları İle Sahip Oldukları Güdülenme Arasındaki İlişki.....	47
3.3. Öğrencilerin Kimya Derslerine Yönelik Tutumları İle Güdülenme Türleri Arasındaki İlişki	48
3.4. Öğrencilerin Güdülenmeleri İle Kimya Derslerindeki Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	49
3.5. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri İle Güdülenmelerinin Karşılaştırılması.....	50
3.6. Okul Türü İle ğrencilerin Sahip Olduğu Güdülenmelerinin Karşılaştırılması.....	51
3.7. Öğrencilerin Güdülenmişlik Düzeyleri İle Devam Ettikleri Sınıf Seviyesinin Karşılaştırılması	53
3.8. Öğrenci Güdülenme Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	53
3.9. Güdülenme Türünün Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	54
BÖLÜM IV	
SONUÇ VE TARTIşMA.....	56
KAYNAKÇA.....	59
EKLER	
EK A. Kimya Tutum leği.....	71
EK B. Güdülenme leği.....	72

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil Numarası	Adı	Sayfa
Şekil 1	Maslow'un ihtiyaçlar piramidi.....	11
Şekil 2	Deci ve Ryan (1985, 1991) tarafından geliştirilen kendi belirleme sürecinin gösterimi.....	15

TABLO LİSTESİ

Tablo

Numarası	Adı	Sayfa
Tablo 3.1	Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları.....	41
Tablo 3.2	Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları ile ilgili bilgiler.....	41
Tablo 3.3	Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayıları.....	42
Tablo 3.4	Öğrencilerin güdülenme düzeyleri.....	45
Tablo 3.5	Düşük ve yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin toplam güdülenme düzeylerine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi.....	45
Tablo 3.6	Çalışmaya katılan öğrencilerin kimya dersindeki içsel ve dışsal güdülenmelerinin karşılaştırılması.....	46
Tablo 3.7	Kimya tutum puanları ile güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu.....	47
Tablo 3.8	Kimya tutum puanları ile içsel güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu.....	48
Tablo 3.9	Kimya tutum puanları ile dışsal güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu	48
Tablo 3.10	Akademik başarı ile güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu.....	49
Tablo 3.11	Öğrencilerin güdülenmeleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki farkların manidarlık (F) testi sonuçları.....	50
Tablo 3.12	Akademik başarı düzeylerine göre güdülenme puanlarının karşılaştırıldığı Scheffé testi sonuçları.....	50
Tablo.3.13	Öğrencilerin güdülenmeleri ile okul türleri arasındaki farkların manidarlık (F) testi sonuçları.....	51
Tablo 3.14	Okul türlerinin güdülenme puanlarına göre karşılaştırıldığı Scheffé testi sonuçları.....	52
Tablo 3.15	Öğrencilerin güdülenmeleri ile sınıf seviyeleri arasındaki farkların manidarlık (F) testi sonuçları.....	53
Tablo 3.16	Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre güdülenme puanlarının karşılaştırılması.....	54
Tablo 3.17	İçsel ve dışsal güdülenmenin cinsiyete göre karşılaştırılması.	55

ÖNSÖZ

Hacettepe Üniversitesindeki beş yıllık lisans eğitimimden sonra benim ikinci okulum olan Balıkesir Üniversitesindeki, üç yıllık bir zamana yayılan yüksek lisans hayatım bu tezle son buluyor.

Tez çalışmamı bitirmeyi ve bir an önce mezun olmayı ne kadar çok istediysem, bir o kadar buradan ayrılacağım için üzgünüm.

Benim için yeni bir ortam olan Balıkesir Üniversitesi, bünyesinde bulundurduğu değerli öğretim elemanlarıyla, bana bilimsel düşünme yeteneği ve bakış açısı kazandırdığı için, öncelikle bu üç yıllık eğitim ve öğretim hayatımda bana emeği geçen hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca burada tanıştığım, iyi ve kötü günlerimde benimle olan ve bende önemli yeri olan arkadaşlarımı tanıdığım için kendimi çok şanslı sayıyorum.

Özellikle bu tezi hazırlamamda, yoğun çalışma temposu içinde bana zaman ayıran, sabır gösteren ve yaptığı danışmanlık sayesinde çok şey öğrendiğimi düşündüğüm, danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Erol ASKER'e, engin bilgilerinden yararlandığım Doç. Dr. Canan NAKİBOĞLU'na, değerli öğretim görevlilerine, yüksek lisans arkadaşlarım Murat GÜNAL ve Mediha AKÇAM'a, ayrıca araştırmama katkıda bulunan öğrencilere ne kadar teşekkür etsem azdır.

Hayata adım attığım ilk günden beri, benden sevgisini ve desteğini hiç eksik etmeyen, elde ettiğim başarılarda büyük payı olduğunu düşündüğüm, CANIM ANNEME, BABAMA ve KARDEŞİME, arkadaşım Banu KÜÇÜKÇAKMAK'a, hayatı paylaştığım, beni daima destekleyen ve sabır gösteren çok sevdiğim BİRİCİK EŞİME çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Balıkesir, 2006

Hilal ERTEM

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Kavramsal Bilgiler

1.1.1. GÜDÜLENME (Motivasyon)

Eğitim en genel anlamda, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme, meydana getirme süreci” olarak tanımlanır. Bu süreçte etkili olan kavramlardan biri de güdülenmedir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde güdülenme temel bir öğedir.

Bir Fransız atasözü der ki: “Bir atı suya götürebilirsiniz ama ona zorla su içiremezsiniz.” Bireylerin temel eğitim alması zorunludur, her birey okula gitmek zorundadır. Öğrenciler zorla okula gönderilebilmektedir fakat zorla eğitilememektedir. Etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılması gerekenlerden biri de öğrencileri öğrenmeye güdülemektir.

Güdülenme kelimesi motivasyon kelimesi ile dilimizde eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir. Güdülenme kavramı birden fazla anlamda kullanılmaktadır. Tam ve kesin bir tanımlama yapılamamakla birlikte; “güdülenme insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel durum” şeklinde basit bir tanımlama yapılabilir. Psikolog ve eğitimcilerin çoğu aşağıdaki durumları açıklamak için güdülenme kelimesini kullanır.

1. Davranışı uyandırmak,
2. Davranış için amaç ve talimat vermek,
3. Davranışın devamlılığını sağlamak,
4. Bir davranışı seçmesi ya da tercih etmesi için yol göstermek [1].

Güdülenme, öğrenmede temel bir ögedir. McClelland [2] güdülenmeyi, bir eylemin, harekete geçirilinceye kadar teşvik edilmesi ya da bir uyarıcı ile başlatılarak eyleme yön verilmesi olarak tanımlamıştır. Güdülenme durumu fiziksel (acıma, susama, seks ve dinlenme) ya da psikolojik (istek, ilgi ya da tutum) olabilir. İnsan daima bazı ihtiyaçlarının yönlendirmesi altındadır.

Eğitimde güdülenme, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci güdülenmesinin nasıl sağlanacağı ile ilgilendir. Eğer öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci güdülenmesinin geliştirilmesi ile ilgilenebiliyorsa; öğrenme aktiviteleri ve öğretim yöntemleri gibi temel konularda bilgi sahibi olunması gerekir. O nedenle etkili öğretmenler, öğrencilerinin amaçlar, inanışlar ve tutumlar geliştirmesine yardım ederler. Eğer güdülenme sadece başarı kriteriyle ölçülürse, diğer eğitim hedef ve değerleri göz ardı edilmiş olur. Güdülenme önemlidir çünkü başarıya katkıda bulunur; aynı zamanda bir sonuç olarak güdülenme tek başına da önemlidir.

Psikologlar güdülenmeyi çok detaylı olarak araştırmışlar ve farklı psikologlar güdülenme için farklı açıklamalar getirmişlerdir. Sigmund Freud tarafından geliştirilen psiko analitik yaklaşımda davranışlar, doğal bir direktifin kuvvetli ve bilinçsiz zorlamaları tarafından meydana gelmektedir. Davranışçı psikologlar ise öğrenmeyi içsel süreçlerden çok çevresel faktörlerin kontrol ettiğini söyler [3]. İnsancıl yaklaşıma göre bireyleri güdülemenin temelinde bireyin ihtiyaçları vardır ve insancıl yaklaşım bu ihtiyaçları birey birey ele alır, yani öznel bir yaklaşımdır.

20. yüzyılın başlarına kadar tanımlanamamış bir kavram olan güdülenme günümüzde özellikle öğrenme konusunda dikkati çeken bir kavram olarak yerini almıştır. Güdülenme iki kavram altında tanımlanmaya çalışılmıştır: a-) İrade ve b-) İçgüdü [4].

İrade (Will\Volition):

Wilhelm Wundt 1879'da Almanya 'da ilk psikoloji laboratuvarını kuran ve irade konusunda çalışan bir psikologdur. Wundt'a göre irade, insan davranışlarını etkileyen bağımsız bir faktördür. Duygu, algı, dikkat ve akli ilişkilerin düzenlenmesi

süreçlerine eşlik eder. Duygu ve düşüncelerimizin harekete dönüştürülmesine yardımcı olur. Wundt'un fikirleri çok geneldir ve geçerliliği zordur [4].

William James adlı psikolog da iradeli davranışlar üzerine çalışmıştır. James'e göre irade zihinsel bir durumdur. İrade, niyetin harekete dönüştürülmesi sürecinde etkilidir. Bu süreçte, hareketin mantıklı bir göstergesi, hareketin güdülenmesi için yeterlidir [5].

Asch, irade konusunda deneysel çalışmalara öncülük eden bir psikologdur. Asch [6] iradeyi amaçlara ulaşmak için tasarlanmış, hareketlerin yürürlüğe konması ile ilgili bir süreç olarak tanımlar. Asch (1958) hedeflerin harekete dönüştürülmesinde etkili olan eğilimlerin belirlenmesi süreçlerinden bahsetmiştir.

Wundt, James ve Asch güdülenmede etkili olduğunu düşündükleri irade duygusundan bahsetmişlerdir. Bununla birlikte, irade duygusunun belirsiz ve sayısal olarak test edilmesi çok zor olduğu için irade teorilerinde bireylerin hedeflerini nasıl planladıklarını görmezlikten gelmişlerdir [4].

İçgüdü:

İçgüdü üzerine yapılan çalışmalarda, güdülenme teorileri önemli bir yere sahiptir. İçgüdüler, uyarılar sonucunda oluşur ve bu uyarılara karşı öğrenilmemiş davranışlar ile cevap verilir. Bu davranışlar, kişinin kendini koruma amacıyla yönetilen davranışlar olarak ifade edilmiştir [7].

McDougall [8], bütün davranışların içgüdüsel olduğu hipotezini ortaya koymuştur. İçgüdü yaradılıştan kaynaklanan bir öge değildir. İçgüdü üç öğeden oluşur:

1. Bilişsel (içgüdünün memnuniyeti için gerekli yolların farkında olma),
2. Etkili (içgüdü tarafından uyandırılan duygular),
3. Karşılama (içgüdünün gerektirdiği hedeflere ulaşabilmek için çabalama).

1.1.2 Temel Güdülenme Teorileri

1.1.2.1. Psiko Analitik Yaklaşımaya Göre Güdülenme Teorileri

Freud psikoloji tarihinde en etkili psikologlardan biri olarak görülmektedir. Freud, güdülenmede en önemli kaynağın Id olduğuna inanmıştır. Id, içgüdüsel isteklerin merkezi olarak tanımlanır [7]. Freud, fiziksel enerjinin Id’de görülen fiziksel enerji ve fiziksel ihtiyaçlardan elde edildiğine inanır. Ayrıca kişiliğin diğer iki oğesi Ego ve Spereg, Id ‘den gelişir.

Freud güdülenme teorisinde bilinçli ve bilinçsiz davranışlara dikkat çeker ve bunlar arasındaki farklılıklar üzerinde durur. Bilinç, hayaller ya da düşünceler gibi, dikkatin acil olarak yoğunlaşmasını sağlayan faktörlerin hepsidir. Bilinçsizlik ise farkında olunmayan faktörlerin hepsidir. Freud bilinçsiz düşüncelerin etkisinin derin olduğuna ve hareketleri etkilediğine inanmaktadır. Örneğin; savunma mekanizmaları egoyu korumak için gösterilen davranışların en önemli gdleyicileridir. Ayrıca Freud kişisel gelişimin ve güdülenmenin bir kişinin yaşamındaki seksüel aşamaların sonucu olarak ortaya çıktığına inanır ve üç temel alanı vurgular.

Carl Jung, Freud’un yakın takipçilerinden biridir. Bununla birlikte, Freud’un seks üzerindeki çalışmalarına karşılık psiko analizin bir kolu olan Analitik Psikolojiyi geliştirmiştir. Marx & Tombaugh [7], Jung’ın çok iyimser bir hayat görüşüne sahip olduğunu düşünmektedirler ve yalnız sahip olduğumuz dürtüler değil, aynı zamanda gelecekteki hedeflerimizin de bizi gdlediğine inanmaktadırlar. Bir birey geçmişten öğrenebilir, fakat gelecekte yapmak istediği şeyler için hedef ve amaçlara sahip olmalıdır. Jung, geçmişin gelecek üzerinde çok büyük etkisi olduğunu ve her kişinin geçmişinden biyolojik ve psikolojik bir mirasla dünyaya geldiğini düşünmektedirler.

Alfred Adler psikoloji teorisinde kişisel psikolojiden bahsetmektedir. Adler, insanların aşağlık komplekslerinin üstesinden gelmek ve üstün olmak için abaladığına inanmaktadır. Güdülenme ise buradan alınan gten elde edilmektedir. Aşağlık kompleksinden kurtulmak ve üstün olmak hedefini yerine getirmek için

uğraşmak, insanların yaşam stili haline gelir ve her insan bir tek kişisel hayat stiline sahiptir [7].

Karen Horney'in güdülenme ile ilgili teorisi, spesifik ihtiyaçların giderilmesine ilişkin endişenin gelişmesine dayanmaktadır. Bu ihtiyaçlar üç kategoride yer almaktadır. Bu ihtiyaçlar karşısında gösterilen genel örnek davranışlar şunlardır:

1. İnsanlara karşı olma hareketi (Güç ihtiyacı)
2. İnsanlara doğru olma hareketi (Sevgi ihtiyacı)
3. İnsanlardan uzak olma hareketi (İzolasyon ihtiyacı)

Sağlıklı insanlar, ihtiyaçlarını karşılayacak en iyi yaklaşımı kullanırlar. Nörotik (sinir hastası) insanların ise güdülenmeleri için yalnız bir yaklaşım üzerinde odaklandıkları düşünülmektedir.

1.1.2.2. Davranışçı Yaklaşım Göre Güdülenme Teorileri

Davranışçı yaklaşımı benimseyen psikologlar koşullanma teorilerini ortaya koymuş ve bu yüzyılın başlarında Amerika'da koşullanma teorileri en önde gelen psikoloji araştırmaları olmuştur. Thorndike, Pavlov ve Skinner gibi davranışçı psikologlar, davranışların uyarılara karşı verilen mekanik cevaplar olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Bu teoriler güdülenme çalışmalarını da ilgilendirmektedir. Çünkü davranış seviyelerine etki eden güdülenme, cevaplanma olasılığı ve oranına etki etmektedir. Koşullanma teorilerine göre, bazı kompleks davranışlar azaltılabilir ve davranışın bütün yolları; uygulaması ile birlikte bir kural setiyle verilebilir.

1.1.2.2.1. Bağlantı Teorisi: Thorndike (1913) davranışların öğrenilmesi ile ilgili görüşünde öğrenmenin uyarıların algılanması, sinirsel tepkilerin açıkça davranışa dönüştürülmesi arasında bir ilişkinin oluşması gerektiği üzerinde durur. Organizmalar bir problemle karşı karşıya kaldıklarında üstesinden gelebilmek, bir hedefe ulaşabilmek için girişimlerde bulunurlar. Öğrenme çeşitli cevapların

denenmesi sürecinde meydana gelir; başarılı cevaplar tespit edilir, başarısızlardan vazgeçilir. Etki kanununda davranışın sonuçları vurgulanır.

Etki kanununun temel prensibi: Eğer tepkinin sonucu tatmin edici, haz verici ise uyarıcı ve tepki arasındaki bağın gücü artar; tepki rahatsız edici bir duruma yol açarsa uyarıcı-tepki arasındaki bağın gücü zayıflar [9].

Thorndike öğrenme kuramında etki kanununa ek olarak, hazırbulunuşluk kanununu ‘İnsanın Orijinal Doğası’ adlı kitabında üç bölüm halinde açıklamıştır. Bu açıklamalar şu şekilde özetlenebilir:

1. Bir kişi, etkinlik göstermeye hazır ise, etkinliği yapması da mutluluk verir.
2. Bir kişi, etkinliği göstermeye hazır fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse, bu durum bireyde kızgınlık yaratır.
3. Bir kişi, etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa, kızgınlık oluşur.

Öğrencileri güdülerken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, öğrencilerin çalışmaya hazır olması ve sonucunda tatmin olmasıdır [4].

1.1.2.2.2. Klasik Koşullanma: Pavlov’un (1927) klasik koşullanma teorisi öğrenme alanında çok önemli bir yere sahiptir ve güdülenme için uygulanabilir. Klasik koşullanmada koşulsuz bir uyarıcının koşulsuz bir tepkiye yol açması gerekir. Koşulsuz uyarıcı daha sonra nötr bir uyarıcı ile eşleştirilir ve bu uyarıcı en sonunda koşullu uyaran olur. Pavlov yapmış olduğu deneyinde, aç bir köpeğe et gösterdiğinde köpek salya akıtmıştır. Koşullanmada koşulsuz uyarıcı gösterilmeden önce nötr bir uyarıcının verilmesi gerekir (metronom sesi). En sonunda metronom sesini duyan köpek salya akıtarak cevap verecektir. Metronom koşullu uyarıcı haline gelmiştir ve koşullu tepkiye neden olmuştur [10].

Aynı şekilde duygusal tepkiler nötr uyaranların koşulsuz uyaranlar ile çiftleştirilmesiyle koşullandırılabilir. Örneğin; öğrenciler öğretmen, sınıf, okul gibi

kavramları hiç hoşlanmadığı olaylar (sınavda başarısızlık) ile eşleştirerek bu kavramlara karşı endişe ve korku reaksiyonu geliştirebilir. Pavlov'un klasik koşullanma teorisi güdülenme ve eğitim çalışmalarında önemli bir faktördür. Çünkü klasik koşullanma ile bazı duygusal tepkilerin koşullanması sağlanabilir. Bu duygusal tepkiler güdülenmenin sağlanmasında kullanılabilir. Pavlov'un teorisi, güdülenmenin pasif bir görüş olduğunu belirtir ve bilişsel süreçleri göz ardı eder [4]. Oysaki son zamanlarda yapılan çalışmalar öğrenmede zihinsel aktivitelerinde etkili olduğunu ve bilişsel süreçlerin öğrenme ve güdülenmeyi kontrol altında tutmak için çabaladığını gösterir.

1.1.2.2.3. Edimsel(Operant) Koşullanma: B. F. Skinner'in edimsel koşullanma teorisi eğitimde güdülenme için dikkate alınması gereken etkili bir teoridir [11]. Edimsel koşullanmada tepki önemlidir. Edimsel koşullanmada davranış kendiliğinden ortaya çıkar ve sonuçları birey tarafından kontrol edilir. Uyarılar ya da olaylar, uyarıcı gösterildiğinde yapılacak tepkinin olasılığını ya da oranını etkiler.

Pekiştirme tepkinin meydana gelme olasılığını artırır. Olumlu pekiştirme bir tepkiye bağlı olumlu bir pekiştirencin kullanılmasını gerektirir. Örneğin; sınıfta üretici çalışmalar yapan öğrenciler öğretmen tarafından övülebilir. Böylece öğrenciler üretici çalışmalar yapmak için daha uygun hale gelecek ve öğretmenin övmesi öğrenci üzerinde olumlu bir pekiştirmeye neden olacaktır.

Olumsuz pekiştirme bir uyarıcı ortadan kaldırıldığında, tepkinin meydana gelme olasılığı ya da oranını arttıran bir uyarıcıdır. Olumsuz pekiştirme, tepkiye bağlı memnun edici olmayan bir durumun ortadan kaldırılmasını gerektirir.

Ceza, tepki olasılığını ya da oranını azaltır. Ceza olumlu bir pekiştirencin ortamdaki kaldırılması ya da olumsuz bir pekiştirencin ortama konmasıdır. Örneğin; kitap okumayan öğrencilere teneffüste kitap okutarak (olumlu pekiştirencin-teneffüs ortadan kaldırılması) ya da bir yerine iki kitap okutarak (olumsuz pekiştirencin-kitap okuma ortama konması) öğrencileri cezalandırabilir. Ceza uygulandığı sürece, yapılması istenmeyen davranış baskı altına alınmakta, ancak alışkanlıkları yok

etmemektedir. Çoğu zaman cezalandırılan insanların, ceza ortadan kalktıktan sonra aynı davranışı tekrar gösterdikleri görülmüştür.

Edimsel koşullanma güdülenmenin sınırlandırılmış bir tanımını gösterir. Öğrenciler pekiştirme tarifelerine uygun olarak kurallı güdülenmiş davranışlar sergiler. Edimsel koşullanmada ihtiyaçlar, dürtüler ve duygular gibi içsel süreçler güdülenmiş davranışı açıklamak için gerekli değildir.

Buna rağmen güdülenme ve öğrenme ilişkilendirilir, fakat aynı anlama gelmez [12]. Aynı zamanda pekiştirme ve ceza öğrencileri güdüler, bunların etkileri otomatik değildir, öğrenci inançlarına bağlıdır. Öğrenciler pekiştirileceklerine inandıkları etkinliklerle meşgul olur ya da cezalandırılacaklarına inandıkları etkinliklerden kaçınırlar [13].

1.1.2.3. Hümanist (İnsancıl) Yaklaşımına Göre Güdülenme Teorisi:

Hümanist teori, insanların kapasitelerini ve potansiyellerini vurgular. Bireylerin seçimlere sahip oldukları ve yaşamlarını kontrol altına almak için çabaladıkları düşünülür. Bu görüş içsel güdülenme çalışmalarında önemli bir varsayımdır.

Hümanist teorikler arasında ortak varsayımlar vardır [14]. Birinci varsayım, insanlarla ilgili yapılan çalışmalarda bütünsel (**holistic**) olunmalıdır. Yani hümanistler, kişisel özneliğin farkında olunması gerektiğini ve farklı uyaranlara bireysel tepkilerin verildiğini vurgularlar.

Hümanist bakış açısına göre ikinci varsayım; birey seçimlerinin, yaratıcılığının ve kendini gerçekleştirme çalışmalarının önemli olmasıdır [14]. Yapılan çalışmalarda güdülenmenin kişiden kişiye değişmesi, kişinin psikolojik fonksiyonları, yaratıcılık ve maksimum kapasite ve potansiyele verilen önem, kendini gösterir.

Hümanist teorikilerin üçüncü varsayımı çalışmadaki konunun, metodolojiden daha fazla öneme sahip olmasıdır. Hümanistler önemsiz bir probleme ilişkin karmaşık metodolojilere sahip olan, psikolojik araştırmalarla ilgilenirler. Karmaşık bir metodoloji ile önemsiz bir problem üzerinde çalışmayı, az tanımlanmış bir metodoloji ile önemli bir problem üzerinde çalışmaya tercih ederler.

En iyi bilinen hümanistçiler Maslow ve Rogers'tır. Maslow (1954) bireyin potansiyelini tam olarak geliştirmesinde (kendini gerçekleştirmesinde) güdülenmenin gerekliliğini vurgular.

1.1.2.3.1. Rogers'ın teorisi

Rogers bu sürecin kişinin özünden kaynaklandığına inanır ve "Öğrenmede Özgürlük" adlı kitabında eğitim için kullanılabilecek teorilerinden bahseder. Rogers insanların öğrenme için doğal bir potansiyele sahip olduğuna, dünyaları hakkında meraklı olduklarına ve öğrenme için hevesli olduklarına inanmaktadır [15].

Öğrencileri güdülemiş olmak zorunluluğu beni çok sinirlendiriyor. Gençler özünde zaten yüksek derecede güdülenmiş durumdadırlar. Çevresindeki birçok element onun için meydan okumalar oluşturur. Meraklıdır, araştırmaya, keşfetmeye, bilmeye ve problemleri çözmeye heveslidirler. Günümüz eğitim sisteminin en kötü yanı zamanın önemli bir bölümünü okulda geçiren çocukların içsel güdülenmelerinin bastırılmış olmasıdır. Bizim görevimiz güdülenmeyi sağlamak için gençleri gerçeklerle yüzleştirmek, onlara bunların üstesinden gelmesini sağlamak için fırsatlar vermektir [15].

Maksimum potansiyel ve meydan okuma için uğraşan insanlara yardım etmek, çok önemlidir ve Rogers'ın teorisinde psikoterapik uygulamalar görülür ve büyüme esnasındaki çabalamayı vurgular. Fakat bu süreç belirsiz bir şekilde tanımlanır. Çoğu araştırma özel hedeflerin, bireyi genel hedeflerden daha iyi güdülediğini göstermektedir [16].

1.1.2.3.2. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi

Abraham Maslow, güdülenme için ihtiyaçlar teorisini geliştiren Hürmanist (İnsancıl) bir psikologdur. İnsanın gelişimi ve güdülenmenin temelinde yatan en önemli prensibin ihtiyacın karşılanması olduğuna inanır. Maslow en düşükten en yükseğe doğru ihtiyaçları bir hiyerarşi şekline belirlemiştir [17]. Wlodkowski [18], Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin çok dinamik olduğuna ve öğrenci güdülenmesini ana hatları ile en iyi açıklayan öneri olduğuna inanır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (en düşükten en yükseğe doğru) :

1. Fiziksel ihtiyaçlar
2. Güvenlik ihtiyacı
3. Sevgi ihtiyacı
4. Saygı ihtiyacı
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı

Maslow'a göre öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ya da güdülenmeden önce fiziksel ihtiyaçların karşılanması gerekir. Bu temel ihtiyaçlar genellikle yemek, su, hava, dinlenme, hareket, seks ve duyuşal tatmindir. İhtiyaçların karşılanması ya da duyuşal tatmin öğrenci güdülenmesinde çok önemlidir.

Güvenlik ihtiyacı, kişinin temel güvenlik ihtiyacından bahseder. Bu ihtiyaçlar, korku ve endişeden kurtulmak ve istikrarın sağlanması ile yerine getirilir. Öğrenciler adil bir disiplinin olduğu, kendilerini güvende hissettikleri, korku duymadıkları tutarlı ve düzenli bir çevrede bulunmayı tercih ederler. Öğrenciler korku hissettiklerinde ya da cezadan kaçınmayı arzuladıklarında öğrenme için çok az güdülenirler. Öğrenciler akademik konuların işlenilmesiyle korkutulabilirler, fakat bu baskı ya da negatif güdülenme olarak kabul edilir.

Ait olma ve sevgi ihtiyacı sevecen ilişkiler için insanın özünde olan bir arzudan, bir gruba ait olma, saygı duyulma isteğinden meydana gelir. Öğrenciler kendilerine saygı duyulmasına, sınıfın bir parçası olmaya, öğretmenleri ve arkadaşları ile yakınlık kurmaya ihtiyaç duyar. Öğretmenler, sınıfta kendini geri

çekip sınıfa ait değilmiş gibi davranan öğrencilerin farkına varmalı ve gösterdikleri verimsiz davranışlara dikkat etmelidir. Duygusal ortam, öğrenme sürecinde çok temel bir güdülenme faktörüdür; özellikle ilkokul yıllarında olduğu kadar sonraki okul yıllarında da çok önemlidir. Öğrenciler kimliklerinin devamı duygusuna ve çevresindeki insanlar ile yakınlık kurma ihtiyacındadırlar.

Maslow saygı ihtiyacını ikiye ayırmıştır. Birincisi kendine saygı duymayı vurgular ve güçlü, yetenekli, bağımsız ve başarılı olmak için içten gelen bir arzudur. Bu ihtiyaçlar kişisel standartlara ve değerlere bağlıdır. İkincisi ise diğer insanlardan görülen saygıdır. Bu ihtiyaçlardan bazıları; prestij (saygınlık), statü sahibi olma, dikkat çekme ve başkaları tarafından tanınma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar başkalarına bağımlı olmaya yol açabilir. Wlodkowski [18]'e göre birinci tip saygı ihtiyacını karşılayarak öğrencileri güdülemek en iyisidir.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, kendini tanımak için arzu duyulması olarak tanımlanır. Bu yüzden insan kendi potansiyeline ulaşmak ve yeteneklerinin ne olduğunu öğrenmek için içsel bir çaba gösterir. Öğrenciler kendi potansiyellerine ulaşmak için güdülenmeye ihtiyaç duyarlar. Kendini gerçekleştirme, gelişen bir ihtiyaçtır ve öğrenciler bu ihtiyacın gelişimini devam ettirmeleri için cesaretlendirilmelidir.



Şekil 1: Maslow'un ihtiyaçlar piramidi.

Daniel Defoe'nin ünlü romanında Robinson Crusoe adaya ilk düştüğünde parçalanmış gemiden sahile vurmuş birkaç yiyecek paketini topladıktan sonra başka

eşyaları kullanarak açıktan ve yağmurdan korunabilmek için kapalı bir yer yapar. Önce yiyecekleri daha sonra da güvenli bir yeri düşünür. “Cast Away” filminde de Tom Hanks kendine adadaki meyve ve sebzelerden yiyecek sağladıktan ve güvenli bir yer yaptıktan sonra bir topa yüz çizer ve ona “Wilson” ismini verir. Böylece kendini yalnız kalmaktan kurtaracak bir arkadaş yaratmıştır. Robinson Crusoe da Cuma ile ilişkilerinde öğretmenlik rolünü üstlenerek saygınlık ihtiyacını gidermiştir. Robinson Crusoe ve Tom Hanks aynı şekilde bu ihtiyaçlarını giderdikten sonra düşükleri adayı keşfe çıkarlar ve bütün adayı tanırlar. En son aşamada da kendilerini kurtaracak bir araç yapıp bu adadan kaçıp kurtulmaya, kendilerini gerçekleştirmeye çalışırlar.

1.1.2.3.4. Sosyal Bilişsel Teori:

Son günlerdeki güdülenme ve öğrenme teorileri, öğrencilerin aktif araştırmacı ve bilginin yöneticisi olması gerektiğine ilişkindir [13,19]. Güdülenmeye ilişkin genel bilişsel bir görüşten kaynaklanan bu görüş, davranışçı güdülenme modellerine karşılık geliştirilmiştir.

Bilişsel güdülenme teorileri, bireylerin hedeflerine nasıl karar verdiğini, buna göre hangi yöntemleri seçmesi gerektiğine ve bu süreçte etkili olan içsel enerji, merak ve etkinliklerine odaklanır. Bir etkinlikteki amaç seviyesinin yapılandırılması, karar verme sürecinde etkilidir. Amaç seviyesi, bireyin önceki yaşantıları ve önceden karşılaştığı benzer konulara bağlı olarak kendi hedef ve standartlarını oluşturması olarak tanımlanır. Atkinson’un başarı-güdülenme modeli bireyin beklentileri, ihtiyaçları ve değerlerinin birleştirilmesiyle yapılandırılır [20]. Güdülenmenin ilk bilişsel modellerinde, bireyin inanç ve görüşlerinin önemi vurgulanmıştır. Bu yüzden güdülenme araştırmaları bireyin öznelliği ve psikolojisine odaklanmıştır.

Özyeterlilik: Güdülenmenin sosyal bilişsel modellerinden en bilinen modeli Bandura’nın modelidir. Bandura [21, 22], genel bir sosyal bilişsel model önermiştir. İnsan davranışlarının, bireyin farklı ilgi alanlarına göre belirlenmesi üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. [23, 24, 25].

Özyeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanır [13].

Bandura'nın özyeterlilik yapısının önemli bir katkısı, teorinin çok spesifik olması ve bir işin üstesinden gelebilmek için gerekli bilişsel beceriler ya da davranışları içeren zamanda olayları algılama yeteneğini açıklamasıdır. Mone, Baker & Jeffries [23] özyeterliliğin özsayıdan daha geçerli olduğunu savunurlar. Ayrıca, kişisel hedef ve performanstan daha çok etkilendiğini düşünürler.

Özyeterlilik yargıları dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynaklar şunlardır:

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler,
2. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendisinin de başarıp başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.
3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, öğütler değişik ölçülerde özyeterlilik yargısını etkiler.

Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi özyeterlilik algısını etkiler [26].

1.1.2.3.5. Denetim Odağı (Locus of Control)

Davranışları etkileyen sonuçlar (başarılı, başarısız olma) hakkındaki genel bir inanç olan denetim odağı Rotter tarafından sosyal öğrenme teorisinde, ortaya konmuştur [27]. Dışsal denetim odağı ile insanlar, hareketlerinin sonuçlar üzerinde çok az etkisi olduğuna inanır. İçsel denetim odağında ise sonuçların kendi hareketlerine bağlı olduğuna ve sonuçları kontrol altında tuttuklarına inanılır.

Birey davranışlarının şans, kader gibi etkenlere bağılı olarak gerçekleştiğini ve çevresindeki zorlamaların kendisini etkilediğini düşünebilir. Bireyler bu yolla olayları fark ediyorsa dışsal kontrol inançlarına sahiptir. Birey olayların kendi davranış ya da kendisinden kaynaklandığını fark ediyorsa içsel kontrol inançlarına sahiptir.

Denetim odağının öğrenmeye, güdülenmeye ve davranışlara etki ettiği düşünülür. Öğrenciler başarılı olup olmayacağını kontrol altında tuttuklarına inandıklarında sonuçlar üzerinde daha az etkili olduklarını düşünen öğrencilere göre daha fazla güdülenmiş olurlar, daha çok çaba sarf ederler ve zor konuları öğrenmeye daha istekli olurlar [4].

Araştırmalar okuldaki akademik başarı güdülenme ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Phares [28] içsel denetim odağı ile bireylerin çevreleri üzerinde üstünlük (hâkimiyet) kazanmak için daha çok çaba sarf ettiğini bulmuştur. Denetim odağının yapılandırılması ile ilgili araştırmalar 1960 ve 1970'li yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Martel, McKelvie ve Standing [29] üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada kişisel sorumluluğun(denetim odağı) ders notlarına etki eden bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır.

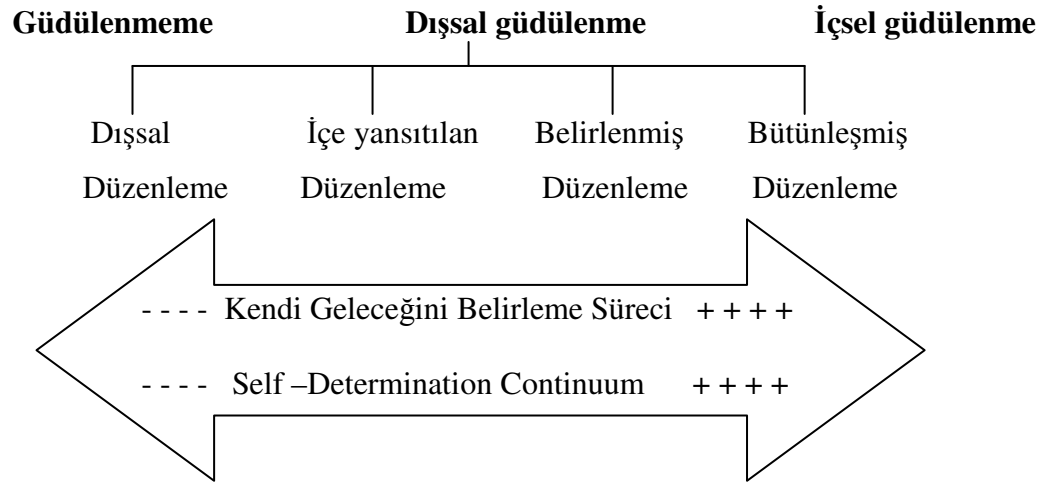
Rotter'in denetim odağı yapılarını izleyen Trice [30], akademik sonuçlar üzerindeki kişisel kontrol inançlarının ölçülmesini sağlayan bir akademik denetim odağı ölçeği geliştirmiştir. Final sınav sonuçlarını kullanarak Trice başarı güdülenmesi ve denetim odağının ölçülmesi ile önemli bir ilişkiyi belirlemiştir. Martin ve Dixon [31] üniversiteye başlayan birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kontrol biçimlerinin bilinmesi üniversiteye alıştırma çalışmalarında önemli kazançlar sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte denetim odağının yapılandırılması üzerine yapılmış birçok çalışma vardır. Genel olarak, yapılan çalışmalar güdülenme ve eğitim üzerine etkili olan denetim odağı kavramlarını etkileyen kontrol inançlarının rolünü tanımlamış ve ayrıntılı bir şekilde analizini göstermiştir [32, 33, 34]. Weiner [35] sayısal analizini gösterdiği denetim odağı yapılarını teorik ve pratik olarak ayırmaya ihtiyaç duymuştur. Sistemik olarak iki

açıdan birleştirilmiş şekilde denetim odağı yapıları ilk olarak içsellik-dışsallık ve olayların kontrollü-kontrolsüz olmasına göre ayrılmıştır.

1.1.3.Güdülenme Çeşitleri

Deci ve Ryan tarafından geliştirilen teoriye göre güdülenme üç çeşitten oluşmaktadır ve kendini gerçekleştirme sürecinde ortaya çıkmaktadır [36, 37]. Bunlar:

1. İçsel güdülenme
2. Dışsal güdülenme
3. Güdülenmeme (Amotivasyon)



Şekil 2: Deci ve Ryan (1985, 1991) tarafından geliştirilen kendi geleceğini belirleme sürecinin gösterimi.

1.1.3.1. İçsel Güdülenme

İçsel güdülenme etkinlikleri görünmeyen bir ödülün varlığında kendiliğinden kabul edilen etkinliklerdir. Etkinliklerin sonucu birey için anlam taşır [38]. O nedenle etkinlikler, genellikle kişilerin tecrübe kazanması olan içsel sonuçlar meydana getirir. İçsel güdülenmede, davranışın yapılması, davranışın performansa dönüştürülmesi için önemli bir sebebin olması dikkate alınır [18].

Sloane ve Jackson (1974) göre, akademik davranışlarda içsel zorlamalar vardır. Örneğin, bir öğrenci kitabı iyi okuduğunda, onu çok ilgi çekici buluyordur. Okumadan kaynaklanan eğlence ya da memnuniyet okuyan için içsel bir zorlamadır.

İnsanlar bir konu üstünde çalışmaya güdülenmişse, onu eğlenceli buluyor demektir. Konuya katılma, konuyla çalışma başlı başına birey için ödüldür ve dışsal ödüllere açık olarak bağlı değildir [4].

İçsel güdülenme insanın özünde olan bir ihtiyaçtır; yetenek ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi bebeklikten başlar [39]. Deci [40] içsel güdülenme, kendini gerçekleştirmek için bireyin çevre ile olan ilişki kurma ihtiyacı olarak tanımlar. İçsel güdülenme, kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması için bireye araştırma yapması ve meydan okuması için yol gösterir. Kendini gerçekleştirmiş bireyler gerçeği olduğu gibi algırlar ve çevre ile olan etkileşimlerine ve nasıl davranacaklarına kendileri karar verirler. Eğer kolaylıkla bir işin üstesinden geliyorlarsa daha zorunu araştırırlar, eğer kendi yeteneklerinin üstünde olduğu için çok zorsa daha fazla çaba sarf etmekten vazgeçebilirler [4].

Araştırma sonuçları, içsel güdülenmenin yetenek ve içsel kontrol ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu hipotezini destekler niteliktedir [41,42]. Öğrenme problemleri olan öğrenciler sık sık başarısız olurlar ve bir işi başarmak için yeteneksiz olduklarına inanırlar. Böyle bireylerin içsel güdülenmesi düşüktür.

1.1.3.2. Dışsal Güdülenme

İçsel güdülenme ile karşılaştırıldığında, dışsal güdülenme hareket hedeflerinin ötesinde hareketin kendine özgü bir davranış çeşididir. Bu davranışlar bireyin kendi hatırı için değil, bir hareketin sonucunun anlamı ile ilgili davranışlardır [38]. Orijinalinde, dışsal güdülenmede kendi geleceğini belirlemenin olmadığı davranışlar gösterildiğinden ve bu yüzden dışsal ihtimaller tarafından ortaya konduğundan söz edilmiştir.

Bununla birlikte Deci ve Ryan [36, 37] kendi geleceğini belirleme teorisinin ayrıntılarına girerek dışsal güdülenmede çeşitli türlerin var olduğunu belirlemişler, kendi geleceğini belirleme sürecinde bu çeşitleri düzenlemişlerdir. Yaptıkları çalışmalar sonucunda dört çeşit dışsal güdülenme türünün var olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu güdülenme çeşitlerinin bireyin kendisinin belirlediğini ve kendi düzenlemeleri ile performans gösterdiklerini açıklamışlardır.

Kendi geleceğini belirleme seviyesinin en düşükten en yüksek olduğu dışsal güdülenme çeşitleri şunlardır:

1. Dışsal Düzenleme(External Regulation)
2. İçe Yansıtılan Düzenleme (Introjected Regulation)
3. Belirlenmiş Düzenleme (Identified Regulation)
4. Bütünleşmiş Düzenleme (Integrated Regulation)

1.1.3.2.1. Dışsal Düzenleme (External Regulation)

Dışsal düzenlemenin literatürde dışsal güdülenme ile aynı anlamda olduğu kabul edilir. Bir hareket dış kaynaklı bir ödül ya da sınırlamalarla ayarlanır. Örneğin; bir öğrenci ailesinden bir ödül kazanmak ya da cezadan kaçmak için okula gider.

1.1.3.2.2. İçe Yansıtılan Düzenleme (Introjected Regulation)

İçe yansıtılan düzenleme ile öğrenciler hareketlerini ayarlayan dışsal anlamları içselleştirmeye başlarlar. Buna göre öğrenciler okula gitmek isterler, çünkü evde kaldıklarında kendilerini suçlu hissederler. Dışsal olasılıklar (okula gitmek için zorlama) içselleştirilmiş olur.

1.1.3.2.3. Belirlenmiş Düzenleme (Identified Regulation)

Hareketler öğrenci tarafından değerli olarak görüldüğünde ve seçildiğinde Deci ve Ryan [37] bu dışsal güdülenme çeşidini belirlenmiş ayarlama olarak

tanımlamışlardır. Bu tip güdülenme ihtiyacı karşısında ortaya çıkar. Örneğin lisede öğrenciler matematik dersini öğrenmekten hoşlanmadıkları halde bu dersi alırlar. Çünkü gelecekleri için çok önemli olduğunu düşünürler.

1.1.3.2.4. Bütünleşmiş Düzenleme (Integrated Regulation)

Bireyin hareketlerini kendisinin en çok belirlediği dışsal güdülenme formu, bütünleşmiş düzenlemedir. Deci ve Ryan'a göre, birey hareketlerini kişisel olarak değerli hissettiğinde ve serbest hareket ettiğinde meydana gelir. Bütünleşmiş düzenleme, belirlenmiş düzenlemeden farklıdır. Bireyler hareketlerinde daha çok söz sahibidir. Hareketler birbiriyle serbest ve dikkatli seçilerek bağlandığı için güvenilirdir. Örneğin bir öğrenci kariyer hedeflerinin ışığı altında tavsiye edilen bir fen programını izlemeye karar verir, özenle çalışır ve bütün akademik gereklerini yerine getirmeye çalışır.

Deci ve Ryan tarafından tanımlanan dışsal güdülenme formülünün değerlendirilmesi için çok miktarda araştırma yürütülmüştür. Sonuçlar formülün temel terimlerini desteklemiştir. Çeşitli güdülenme ölçekleri üzerinde ki doğrulama faktör analizi sonuçları eğitimde üç çeşit dışsal güdülenme tipinin var olduğunu göstermiştir [43,44].

İnsanlar bir ödül kazanmak için bir konu üzerinde çalışıyorlarsa dışsal güdülenmiş demektir. İnsan ödüllere ulaşmak için bilgi performansını kullanırken yaptıklarından kendini yetkili hisseder, ödüle yaklaştıkça elde ettiği bilgiler kendine haz verir ve kendini gerçekleştirme tecrübesi yaşar. Başından sonuna kadar sürdürülen ilgi ödülle yer değiştirir ve insanlar içsel nedenlerden dolayı öğrenmek için bir arzu geliştirir [4].

Araştırmalar, ödül kullanımının yüksek içsel güdülenmede zararlı olabileceğini göstermektedir. Lepper, Greene ve Nisbett [45] ödülün içsel güdülenmeye olan zararlı etkilerini yaptıkları çalışmalarla kanıtlamışlardır. Çocuklarla yapılan bir çalışmada, kendi istekleri ile (içsel güdülenme) boş zamanlarında resim yapan çocuklara bir ödül için resim yapmaları istendiğinde

ilgilerini kaybettiikleri görülmüştür. Beceri kazanmaya bağlanan ödüller (becerideki üstünlüğe göre puanlama) yeteneklerini geliştirme ve özyeterliliğini artırma hakkında öğrencilere bilgi verir [46, 47].

1.1.3.3. GÜDÜLENMEME (AMOTİVASYON)

Deci ve Ryan içsel ve dışsal güdülenme dışında insan davranışlarını, bütünüyle anlaşılmasını sağlamak için üçüncü bir güdülenme tipini açıklamak zorunda kalmışlardır [36, 37]. GÜDÜLENMEME adını verdikleri bu kavrama göre bireyler hareketleri ile sonuçların meydana getirdikleri arasında bir bağlantı kuramazlarsa güdülenme meydana gelmez. Öğrenciler bu durumda ne içsel ne de dışsal güdülenmiş olurlar. Buna göre böyle öğrenciler niçin okula gittiklerini bilmezler. GÜDÜLENMEYEN bireyler yetersizlik hissi ve kontrolsüzlük beklentisine sahiptir. Vallerand'a göre güdülenmemiş öğrenciler hareketlerine kendi kontrollerinin dışındaki güçlerin neden olduğunu düşünürler ve genellikle hareketlerini durdururlar [49].

1.1.4. GÜDÜLENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER:

1.1.4.1. KONUNUN DEĞERİ:

Çoğu insana güdülenmenin anlamı sorulduğunda alınan cevapların kişisel ilgi alanlarını kapsadığı görülmüştür. Kişisel ilgileri araştıran araştırmacılar güdülenmeyi bireyin yaradılışından kaynaklanan karakteristik ya da kişisel özellikler olarak kavramlaştırmıştır [49]. Kişisel ilgilerin spor, fen, müzik, bilgisayar gibi bazı konu ya da aktivitelerle ilgili olduğu varsayılmıştır. Kariyer seçiminde kariyer ile ilişkili farklı etkinliklerdeki bireysel ilgilerin belirlenmesine odaklanılır [4].

Buna karşılık durumsal ilgiler araştırmacılar tarafından çevresel durumlara karşı ilgiler olarak tanımlanmaktadır. Durumsal ilgi (örneğin: yolculuk yapmak, sürpriz hediyeler) çok özel içeriğe bağlanabilir ya da kişisel ilgileri geliştirebilir [50].

Psikolojik bir durum olan ilgiye birbirini etkileyen ilişkili bir bakış açısı etkilidir. Böylece bireyin kişisel ilgilerine psikolojik bir durumun oluşması için çevresel faktörler etki eder [49].

İlgi bireyin hem bir etkinlik için yüksek bir değere sahip olması (onu yapmayı seçmesi, önemli olduğunu düşünmesi) hem de etkinlik hakkında bilgiye sahip olduğunda meydana geldiği şeklinde kavramlaştırılır [51,52]. Schiefele [53] üniversite öğrencilerinin kişisel ilgilerinin derin bilişsel süreç becerilerini kullanmasıyla (araştırma için çabalama, kritik düşünme ve kendi rapor etme) pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

1.1.4.2. Başarı İhtiyacı

Son yıllarda psikologlar “başarı için ihtiyaç” olarak tanımladıkları, güdülenmenin bu alt basamağına oldukça ilgi göstermişlerdir. McClelland bireylerin, ailelerin, büyük kültürel grupların ve olağanüstü ticari başarılarla önem veren toplulukların karakterini araştırmıştır [54]. Elde ettiği sonuçlardan birisi, toplumları başarıya götürenin aklın bağımsızlığını tanımlayan bir felsefe ya da din olduğudur. Bireyler zorlamanın az olduğu koşullar altında çalışmayı ve ortalama zorluktaki konuları tercih ederler. Bazı bireyler çok çalışmaktan, meydan okumaktan, enerjik ve değişik aktivitelerden hoşlanırlar. Bu nedenle bu bireyler içsel denetim odağı ve içsel güdülenmeye sahip olan bireylere örnek olarak gösterilebilir.

DeCharms [55] aşağıda başarı için güdülenmeyi sağlayan dört temel kriter vermiştir:

1. Başkaları ile yarışma (Bir şeyi başkalarından daha iyi yapma)
2. Kendi standartları ile yarışma (Bir şeyi daha önce yaptığından daha iyi yapma)
3. Benzersiz olarak yapma (Bu zamana kadar kimsenin yapmadığı bir şey yapma)
4. Uzun zaman ilişkisi (Bir şeyi uzun zaman alacak fakat kişisel başarı ile sonuçlanacak şekilde yapma)

1.1.4.3. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısının genel bir tanımı bir sınav ya da değerlendirme durumunda, psikolojik ve davranışsal etkilere sahip olan hoşça gitmeyen bir his ya da duygudur [56]. Sınav kaygısı teorikileri sınav endişesinin bilişsel ve duygusal bir ögeden oluştuğuna inanır [57].

Bilişsel ya da kaygı ögesi, testten kalma kaygısı, tanınan sürede bitirememe kaygısı, zayıf not aldığıında oluşacak utandırıcı durum kaygısı, endişelerin sebep olduğu düşünceler olarak tanımlanır.

Duygusal ögesi, bireylerin bir testi alırken hoşça gitmeyen duyguların uyanması olarak tanımlanır. Sınav kaygısı olan insanlar için bu endişe bir konuda performans göstermek için gerekli yeteneklerini engeller. Yapılan araştırmalarda sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki gösterilmiştir. Sınav kaygısı daha zayıf bir performans yaratır. Aynı zamanda özsaygı ile negatif ilişkilidir [58].

1.1.4.4. GÜDÜLENME VE KİŞİLİK

Güdülenme ve kişilik arasında kesin bir bağlantı vardır. Marx [7]'e göre güdülenmenin kişiliğin temelinde yer almasının üç nedeni vardır. Birincisi, davranışların meydana gelmesi genellikle bireyin kişisel karakteri ve güdülenmesinin ortak bir ürünüdür. İkincisi, güdülenmenin belirlenmesinde kişiliğin normal gelişimi çok önemlidir. Düzensiz kişilik ve karakterlerin davranışında farklı güdülenme stilleri belirlenir. Üçüncüsü, bireye çeşitli aralıklarla uygulanan psikoloji test sonuçlarının güdülenme seviyesinden etkilendiğidir.

1.1.4.5. Yaşa göre Güdülenme

Marx ve Tombaugh yaşa göre güdülenme çeşitlerini açıklamışlardır [7]. Okul öncesi çocukların doğal merakı, onların erken güdülenmesinde temel faktördür. Anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin doğal merakı hala çok önemli bir güdülenme faktörüdür. Bununla birlikte, bu çağ boyunca çocuklar çevrenin üzerlerindeki

hâkimiyetinin farkına varmaya başlarlar ve yeteneklerini sadece kendi istekleri doğrultusunda kullanamayacaklarını anlarlar. Fakat başka yollarla diğer ihtiyaçlarını ve güdülenmelerini karşılarlar. Bu yaş çocukları “başarı” ile güdülenebilir; övgü ve suçlamalar en yakın başarı ya da başarısızlık ile ilişkilendirilir. Yarışma ya da “başarı güdülenmesi” ve başkalarının onayı önem taşır.

Ortaokul ve lise öğrencilerinde, temel güdülenme faktörü; kişiler arası ilişkilerden etkilenen sosyal özendiriciliktir. Üniversite öğrencileri öğrenme için çok güçlü bir güdülenmeye sahiptir. Kendileri için en iyi olanı isterler ve böylece iyi bir geleceğe sahip olabilirler.

1.1.4.6. Güdülenmede Öğretmenin Rolü

Öğrenci güdülenmesinde öğretmenler çok önemli roller oynarlar. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilere yapmış olduğu eğitim çoğu öğrencinin ev ve çevresinin yapmış olduğu etki ile aksatılmaktadır.

Araştırmalar, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili sahip olduğu becerilerin, öğrencilerin güdülenmesini, başarısını ve davranışlarını etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur [59]. Son günlerde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ve okulların çoğu çocuğun yaşamında dramatik farklılıklar yarattığını göstermektedir.

Etkili öğretmenler, öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak için planlar yapar. Grossinckle & Thiel [60] güdülenmeyi arttıran etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin yer aldığı aşağıdaki listeyi hazırlamışlardır.

1. İşbirlikçi ve demokratik bir tutuma sahip olma
2. İyiliksever ve nazik kişilikli olma
3. Sabırlı olma
4. Meraklı olma
5. Samimi ve hoş görünlü olma
6. Adaletli ve tarafsız olma

7. Mizah duygusuna sahip olma
8. Tutarlı hareketlerde bulunma
9. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenme
10. Esnek olma
11. Onay ve övgüyü kullanma
12. Konuların öğretiminde uygun öğretim yöntemlerini kullanma

Öğrencilerin güdülenmesi, öğretmenden hoşlanıldığında, öğretmenin adil, sıcak ve özenli bir kişi olduğu hissedildiğinde artar. Bazen öğrenciler öğretmenin kişiliğini benimser ve öğretmenin hareketlerini ve stilini tekrar ederler. Bununla birlikte, eğer bir öğrenci bir öğretmeni sevmiyorsa ona karşı düşmanlık ve korku hisseder; bu da öğrencinin öğrenme güdülenmesini azaltır.

Öğretmen öğrenci ile bazı değerleri paylaşırken iyi bir ilişki belirlemelidir. Öğretmen buna öğrencileriyle zaman geçirerek ve kişisel dikkat harcayarak başlayabilir. Öğretmenin bu tavrı öğrencinin kendisini özel hissetmesine yardım eder. Mizah ve komik anlar paylaşılabilir. Öğretmen ve öğrenci birlikte eğlenebilir. Öğrenci öğrenmenin eğlenceli bir etkinlik olduğunu gördüğünde öğrenme için güdülenmesi de artar. Öğretmenler hislerini, değerlerini ve bazı gerçekler hakkındaki kendi gerçeklerini öğrencileri ile paylaşabilir. Bu öğrencilerin kendilerini bir birey olarak hissetmelerini sağlar. Böylece öğretmenler bir konuyu öğretmenin dışında öğrencilere kişilik gelişiminde yardımcı olabilirler.

Öğretmenler empatik bir tutumla öğrencilerini dinlemelidirler. Bu açıdan dinleme; onları anlamayı, problemlerinin farkına varmayı ve kendini onların yerine koyarak olaylara onların açısından bakmayı sağlar. Bunu yapmanın bir yolu, öğrencinin duygusal ton ya da anlamını kaybetmeden öğrencinin ifade etmek istediği şeyin ana fikrini kendi kelimeleri ile tekrar cümle haline getirmesidir. Öğrenciler duydukları ve anladıkları ile ilgili kendi gerçeklerini söylemeye ihtiyaç duyarlar. Bu onların güdülenmesini pozitif yönde etkileyecektir. Dinleme becerisi çok önemlidir, etkili kullanıldığında öğrencilerin kendilerini önemli, kabul görmüş ve saygın hissetmelerine, aynı zamanda kendi davranışlarının sorumluluklarını alabilmelerine izin veren bir ilişki yaratır [61].

Öğretmenler öğrencilerine sıcak ve onları onayladığını gösteren davranışlar göstermelidir. Drew ve Olds, öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk vererek ve onlara güvenerek, onaylandıklarını gösterebileceklerine inanırlar [62]. Öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu kişisel bir ilgiyi ele alması öğrencilerin güdülenmesini açık bir şekilde artırır. Bugünün çocukları demokratik bir atmosferin hâkim olduğu okullarda öğrenim görmektedir ve sorumlu, yararlı, kendi kararlarını alabilen bireyler olarak davranmaları beklenmektedir [63]. Aşağıda öğrencilere onaylandığını göstermek için yapılabilecek davranışların bir listesi vardır.

1. Bazı durumlarda öğrenciye yararlı bir insan olduğunu söylemek
2. Var olduğunu hissettirmek
3. Yardımcı olmak
4. Destekleyici olmak
5. Öğrenciden kapasitesine uygun yardım istemek
6. Anladığını gösterme
7. Hoşlanma ya da ilgi gösterme
8. Öğrencileri ciddiye alma
9. Öğrencilere karşı kendini açıkça ifade etme
10. Öğrencilerle paylaşımda bulunma
11. Öğrencileri cesaretlendirme
12. Öğrenciye açıklamaları ve ifadeleri için fırsat verme
13. Öğrencilerin ifadelerinde özgür olmasına izin verme

Wlodkowski [18]'e göre cana yakınlık (warmth), onaylama ve kabul olmanın gösterilmesinde olduğu gibi sözlü değildir. Cana yakınlık, samimiyet ve özenin pozitif bir ifadesidir. Sıcaklık gerçektir ve uydurma olması çok zordur. Eğer öğretmenin sıcaklığı ve samimiyeti gerçek değilse öğrenciler genellikle bunun farkına varırlar. Sıcaklığı gösteren bazı ipuçları şunlardır:

1. Ses tonu: Yumuşak, hoş ve anlamlı,
2. Yüz ifadesi: Güler yüzlü, ilgili ve uygun ciddiyette,
3. Duruş: Rahat, açık, bireye doğru yönelme,

4. Göz teması: Öğrencilerin gözünün içine bakma,
5. Dokunma: Nazik, kucaklayıcı ve destekleyici,
6. El, kol, baş hareketi: Hoş karşılayan el, kol ya da baş hareketi ile çağırma,
7. Uzaklık: Öğrenciye uygun uzaklık ve yakınlıkta bulunma.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin daha iyi olmasını desteklemek için kullanılacak başka bir stratejide daha iyi tutum ve ilişki yapılandırmak için sınıf ya da kişisel toplantıları kullanmaktır. Bu toplantıların amacı, cezalandırıcı ve suçlayıcı olmayan bir ortamda pozitif sınıf ilişkileri için birey ya da grup sorumluluklarının ele alındığı problem çözme yaklaşımının kullanıldığı toplantılardır [18]. Bu strateji, çeşitli görüşler hakkında bilgi edinilmesinde öğretmene yarar sağlar. Aynı zamanda; tutumların değiştirilmesine de olanak sağlar.

Wlodkowski [18], öğrencilerde öğrenme ile ilgili pozitif davranışların sürdürülmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler pozitif objeler etrafında koşullar yaratmalıdır. Öğretmenler olabildiğince pozitif özne ve durumlar kullanarak, öğrencilere ilk deneyimlerini yaşatmalıdır. İlk etki önemlidir ve devam eder. Öğretmenler öğretimin istekli hale gelmesinde öğrencilere model olmalıdır. Eğer öğretmen bir konudan sıkılmış ve bıkmış halde görünüyorsa, öğrencileri de bundan etkilenecektir.

Öğrenmeye hevesli öğrenciler diğer öğrencilerle ilişkide bulunduğunda olumlu bir ortamın doğmasına sebep olur. Heves bulaşıcıdır ve bazen iyi çiftlerin birbirine model olmasına yardım eder. Bazı öğrenciler negatif tutumlara sahiptir ve bu tutumların etkisi ile yanlış yaparlar. Bu tutumların olumlu hale dönüştürülmesi gerekir.

1.1.4.6.1. Öğrencileri Cesaretlendirme

Pozitif güdülenmenin sağlanmasında öğrenciler cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin kendilerinin içindeki saklı gücün farkına varmalarını sağlamak için cesaretlendirilmeleri gerekir [64]. Öğretmenin öğrencide bir güvenin oluşmasını sağlamalı ve güven duyulan bir kişiliğe sahip olması için çocuğa olanak

sağlamalıdır. Bu çocukların kendilerine karşı saygısının artmasına neden olurken, öğretmenin çocukların güvenin kazanmasını da sağlayacaktır. Öğretmenler öğrencilerin yapmış olduklarına “Aferin” diyerek onay vermeli ve gayretlerinin farkına varmalıdır.

İyi bir öğretmen, çocuğun gelişimini arttırmak ve kolaylaştırmak için gruplardan yararlanabilir. Öğrenci kendini bir gruba ait olarak hissettiğinde grupla bütünleşir. Öğretmen öğrencilerin becerilerinin gelişmesini ve başarılı olmalarını sağlamak için psikolojik olarak onları desteklemelidir. Eğitime enerji vermek ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için de öğrencilerin ilgi alanlarından yararlanılmalıdır [65].

Öğrencilerin cesaretlendirildiği zamanlarda, başarısızlığın vurgulanmaması gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin başarısız olmayı kabul etmelerine yardımcı olmalıdır. Bir çocuk başarısız olduğunda şoka uğranmamalı, başka bir öğrenciye geçilmemelidir. Başarısızlığın vurgulanmaması çok önemlidir, aynı zamanda başarının da çok fazla vurgulanmaması gerekir. Başarı üzerine çok fazla vurgulamanın olması, başarısızlık durumunda karşılaşılabilecek olanakların vurgulanmasını sağlar. Yanlışlıklar olduğunda sakın, heyecandan uzak ve açık davranılmalıdır. Wlodkowski [18], bir öğretmenin sözlü ya da sözsüz mesajının, öğrenciye bir işi nasıl daha iyi yapacağına ilişkin bilgiyi ya da kesin doğru cevabı içermemesi gerektiğini savunur. Öğretmen öğrencinin doğruya ulaşmasını sağlayacak yol göstericidir.

İnsanlara başarısızlıklar karşısında utanması öğretilir. Oysaki çaresizlik yaratmadan yanlışların kabul edilmesi çok önemlidir. Martin [66], bunu yapmak için bazı ana hatlar vermiştir. Öğrencilerin yanlışları beklenmeli ve bunların düzeltilmesi için plan yapılmalıdır. Öğretmenler ve ebeveynler, yanlışların hayatın bir parçası olduğunu çocuklarının kabul etmelerini sağlamalıdır. Onların yanlışları karşısında kırılan cesaretlerini onarmalıdır.

Öğretmenler yanlışlardan öğrenme etkinliklerinde yararlanarak doğruların gelişmesini sağlamalıdır, yanlışlara karşı korkunç bir şeymiş gibi davranılması

gerçekçi olmayan beklentileri cesaretlendirir ve aşırı baskının oluşmasına yol açar. Öğrencilerin yanlışları görmesi sağlanmalıdır; çünkü yanlışlarını bilirlerse onları düzeltebilirler. Eğer bazı yanlışlar önemli değilse, bunların görmezlikten gelinmesi daha uygundur. Hiç kimse başkalarının yanlışları için sorumluluk hissetmemelidir.

Yarışmalar çok eğlendirici ve öğrenme için teşvik edici olabilir. Fakat kaybedenlerin başarısızlık hissine kapılmasına, kazananlarında kendini üstün hissetmelerine yol açmamalıdır [66]. Dreikurs & Cassel [63], teşvik edici yarışmaların genellikle öğrencileri cesaretlendirmedeğini söyler. Kazanma umudu, ekstra güç ve çaba harcanmasını sağlar. Fakat kazanmak arzusunun sebep olduğu stres, işbirliği ve yardımlaşmadan daha fazladır. Öğrenmede güdülenmeyi arttırmak için daha az rekabete dayalı yarışmalar tercih edilmelidir.

Öğrencilere övgüde bulunmak onları cesaretlendirebilir, fakat aynı zamanda başarısızlık korkusu ve endişesine de yol açabilir. Öğrenciler övgü kazanmak için çıkarıcı ve hileli davranışlar gösterebilir [66]. Dreikurs & Cassel [63], övgünün cesaretlendirmek ile aynı olmadığını söyler. Övgü bazı öğrenciler üzerinde cesaretlendirici bir etkiye sahip olabilir, fakat bu bazen cesaretsizlik, korku ve endişe de yaratabilir. Sonuçları karşısında özel bir övgü alan öğrenciler, tam başarıya ulaştığını ve artık bundan başka yapabileceğinin olmadığını düşünerek yaşamdaki beklentilerini devam ettirmeyebilir.

1.1.4.6.2 Öğrenciyi Teşvik Etme

Teşvik etme, öğrencilerin öğrenme davranışlarının devam etmesini sağlar. Öğrenciler öğrenmeye çeşitli etkinlikler ile başlarlar. Başlangıçta öğrenmeye ve etkinliklere ihtiyaç duyarlar. İhtiyaçlarının bir bölümünü karşıladıktan sonra devam etmek istemezler. Eğer öğrenme teşvik edici değilse öğrenciler teşvik edici başka şeylere ilgi duyacaklardır. Dreikurs & Cassel [63] öğretmenlerin öğrencileri teşvik etmesini, onlara yol göstermesini fakat onları zorlamamasını önerir. Öğrenciler kendi adımları ile hareket etmelidir. Eğer öğrenciler alışılmadık, çok yeni ya da zor bir şey öğrenecekler ise kafaları karışabilir ya da korkuya kapılabilir. Kendini tekrar eden, basit ya da çok yeni olmayan bir şey öğreniyorlarsa; bunu geri çevirebilirler,

çünkü öğrenmeyi sıkıcı bulabilirler. Öğrenciler genellikle bir şey tarafından teşvik ya da güdülendiklerinde öğrenmeyi anlamlı bulabilir.

1.1.4.7. Öğrencilerin Benlik Kavramı

Eğer öğrencilerin benlik kavramları pozitif değilse; öğrenme için güdülenmenin sağlanması çok zordur. Öğrenciler kendi imajları ile tutarlı davranışlar göstermeye çalışırlar. Öğrenciler öğrenmeye karşı pozitif bir tutuma sahipler, öğrenmeyi motive eden pozitif bir tutum geliştirirler. Eğer öğrenmekle ilgili negatif bir imaja sahipler, başarısızlığı merkeze alan bir kişilik geliştirir ve her işe başarısız olacağım diye başlarlar.

Yaş olarak küçük çocuklar ilk defa bir sınıfa girdikleri zaman çevresindeki pozitif ve negatif hislerle karşı karşıya gelirler. Çocuklar çok uyanıktır ve çevresindeki bütün işaretlerin farkındadırlar. Negatif tutumların oluşması için birçok risk vardır. Öğrenci çevresindeki uyarılardan hangilerini kabul edeceğinden emin değildir.

McAllister [67], öğretmenlerin vücut dili ve öğrencilerle etkileşim stillerinin onların öğrencilerden beklentilerini ortaya koyduğunu söylemektedir. Her ne kadar öğrenci kendi zihinsel yeteneği ile benlik kavramlarını oluştursa da, öğretmen de bu kavramların yapılandırılmasında öğrencilere yol gösterebilir. McAllister [67] öğretmen ve öğrenci arasındaki pozitif etkileşimin gerçekleşmesi için öğretmenlere aşağıdaki davranışları göstermesini tavsiye eder.

1. Kabul etme: Her öğrenciyi nerede olursa olsun kabul et. Beklenti mümkündür, olanaksızlık değil.
2. Ara: Her öğrencinin en iyi yaptığı bir beceri bul ve bu becerisini kullanabilmesi ona fırsatlar ver.
3. Bekle: Yavaş öğrencilerin cevaplarını düzenlemesi için onlara zaman ver ve sabırlı davran.

4. Hareket: Hareket et. En az favori öğrencilerine daha yakın durmak için çaba harca.
5. Katılım: Sınıf tartışmalarına ve sınıfın sorumluluklarını sınıftaki her öğrenciye paylaşır.

1.1.4.8. GÜDÜLENME VE ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Güdülenmenin çeşitli öğretim stratejileri ile arttırıldığı ortaya konmuştur. Güdülenme teorileri ve modellerinden yararlanarak kullanılacak öğretim stratejileri bulunmaktadır. Birçok araştırmacı güdülenme teorileri üzerinde durmuş ve bu teorilere uygun stratejiler geliştirmişlerdir.

Keller [68], Beklenti-Değer teorisini göz önüne alarak öğrencilerin ilgilerini arttırmak için bazı stratejiler önermiştir:

1. Gösteri durumlarında ani değişiklikler kullanma. Problem çözümünün gösterilmesinde ani bir değişikliğin olması dikkat uyandırır.
2. Anekdolar ve kişisel görüşler katmak için başka yollar kullanma.
3. Öğrencilerin öğrenilen konuyla ilgili bildikleri ya da inandıkları şeyler hakkında daha çok şey öğrenmeleri için fırsatlar verme, ayrıca bilmedikleri konuların ne az ne de çok olmasına izin verme.
4. İlginç benzerlikler ve benzer ilginçlikler kullanmak için analogjiler kullanma.
5. Araştırma ve soru üretme sürecinde öğrencilere yol gösterme.

Keller [68] aynı zamanda eğitimde içsel memnuniyeti sağlamak için kullanılacak birkaç strateji önermiştir:

1. Beklenmeyen ödüller kullanımı. Ders zili çalmadan beklenmedik bir zamanda sınıfın gitmesine izin verme buna örnek olarak verilebilir.
2. Tehdit, faaliyetleri gizlice izleme ya da dışsal performans değerlendirmeleri yerine çeşitli övgü ve formal olmayan dönütler kullanma.

3. Performans miktarını sürdürmek için cevabın hemen ardından güdülenmeyi sağlayacak dönüt kullanma.
4. Performansın kalitesini geliştirmek için, genellikle bir daha ki pratikten hemen önce kullanışlı olacak doğru bir dönütün sağlanması.

Bazı güdülenme teorileri, bireyin ihtiyaçlarını gidermek için güdülendiklerini öne sürmüştür. Buna göre bir eğitim programı tasarlanırken öğrenenin ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Bohlin, Milheim, ve Vienhnicki [69] tarafından tanımlanmış, konunun ilgisi üzerine pozitif etkiye sahip olmayı sağlayacak bazı öğretim stratejileri şunlardır:

1. Öğrenenin beklenti ve hedefleri belirlenmesi ve eğitimde bu hedefleri karşılama.
2. Öğrenenin kişisel yararı ve öğrenmesi için uygulamalı projeler belirleme.
3. Tehditsiz eğitim yapma ve eğitimde esnek olunmasına izin verme.
4. Öğrenilen şeyin kullanışlılığını vurgulama, merak uyandırma.
5. Sınıfta başarının sağlanması için gerekli olan şeyleri açık bir şekilde anlatma.
6. Öğrenenin güvenini yapılandırma.
7. Zamanında ve doğru dönüt ve düzeltmeler sağlama.

1.1.4.9. Güdülenmede Ailenin Rolü

Aile çocukların yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Okula karşı aile tutumları öğrencilerin hislerini ve davranışlarını etkiler. Ailelerin çocuklarının güdülenmesi için kullandıkları yöntemler çocuğun ileriki yaşantısında geliştireceği güdülenme modellerini etkileyebilir. Jones & Jones [59] etkili öğretmenlerin, ailenin öğrencinin yaşamında çok önemli bir rol oynadığını kabul ettiğine ve onlarla iyi bir iletişim için metotlar bulduğuna işaret eder. Çocukların okul ile ilgili tutumları aileler tarafından etkilenir. Aileler çocuklarının okul durumları hakkında iyi şeyler hissettiklerinde, çocuklar okulu zorlanmadan kabul etmektedir. Çoğu zaman okul

personeli, öğrenciler için bir davranış değiştirme programının geliştirilmesinde ailelerden elde ettikleri bilgilere ihtiyaç duyarlar.

1.1.5. GÜDÜLENMENİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmacılar tarafından güdülenmenin değerlendirilmesi için birçok yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemler doğrudan gözlem, başkaları tarafından değerlendirilme ve kendini rapor etmeyi içerir.

Doğrudan gözlemlerde bir konunun seçimi, gayret sarf etme ve ısrar gibi davranışlara odaklanılır. Doğrudan gözlem yaklaşımı bazı dezavantajlara sahiptir. Gözlem açıkça yapıldığı için davranışlar yüzeysel olabilir ve güdüleyici davranış sürecini etkiler ve bilişsel süreçler göz ardı edilebilir [4].

Diğer oranlayıcılar (başkaları tarafından değerlendirilme, öğretmenler, aileler, araştırmacılar vs.) daha objektiftir. Dezavantajı ise başkalarının çıkarımlarına ne oranda güvenileceğidir. Konunun bilişsel seviyesi, öğrenmedeki ilgisi gibi konularda, karar vermenin çok zor olmasıdır [4].

Kendini rapor etme, bireyin hakkındaki konularda hüküm verme ve karar vermeyi gerektirir. Kendini rapor etme yönteminde onların inanç ve hareketleri hakkında soruların sorulduğu ve cevapların gösterildiği anketler kullanılır. Anketlerin özel bir tipi tahmin etme ölçütleridir. Tahmin etme ölçütleri, güdülenmeyi etkileyen kişisel karakterlerin tahmin edilmesine bağlıdır.

En iyi bilinen başarı için güdülenmeyi tahmin etme ölçeği Thematic Apperception Test (TAT) dır. TAT, Murray [70] tarafından kişisel süreç çalışmaları için geliştirilmiştir ve McClelland ve çalışma arkadaşları başarı güdülenmesinin değerlendirilmesinde bu anketi kullanmışlardır [54]. TAT bireylerin düşünce, davranış, gözlem kapasitesi ve duygularının farklı anlama gelen test materyalleri ile cevaplarının değerlendirilmesidir. TAT sosyal ve kişisel durumların gösterildiği 31 resim kartı içerir. Kişiye her resim hakkında cevap vermesi istenir.

Cevaplar 1-7 arasında, (1) kesinlikle bana uymuyor ile (7) kesinlikle bana uyuyor şeklinde sıralanır. 31 resim kartından 10 tanesi cinsiyete göre değişir, diğer 21 tanesi sorulurken cinsiyet ve yaş gözeticilmez.

Sosyal öğrenme teorisinde ölçek kullanımı Rotter'in I-E Locus of Control Scale (Denetim Odağı Ölçeği) [26] ile Bandura'nın [71, 72] özyeterlilik yapısının beklenti teorisine göre ölçüldüğü ölçek çeşitleri kullanılır. Özyeterlilik yapısının özel uygulamaları, özyeterlilik çalışmalarının geçerlilik çalışmalarını içerir. Bunlar yazma performansının tahmini [73] ve kolej öğrencilerinin teknoloji ve fen alanındaki başarı ve devamı için özyeterlilik beklentisi ile ilgili çalışmalardır [22]. Robert Lent ve diğerleri[22], akademik başarının tahmininde özyeterlilik ve ilişkisinin önemini bulmuştur. Güdülenme üzerine eğitim araştırmaları için en önemli ölçeklerden biriside Wood ve Locke [25] 'un geliştirdiği Akademik Özyeterlilik Ölçeği (Academic Self-Efficacy ASE) dir. ASE ölçeği hem akademik özyeterlilik hem de sonuç özyeterliliğinin geçerliliği için kullanılır.

Öğrenme için Güdülenme Stratejileri Anketi (Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) anketi sosyal bilişsel teorisinin beklenti yapısına göre geliştirilmiş kapsamlı ve güvenilir bir ölçektir [74]. MSLQ anketi Michigan Üniversitesi ve Ulusal Öğretme ve Öğrenmeyi Destekleyecek Gelişmeleri Araştırma Merkezi tarafından oluşturulmuş bir araştırma grubu tarafından tasarlanmış ve geliştirilmiştir. MSLQ anketi Midwest'deki dört yıllık halk üniversitesi, liberal sanatlar fakültesi ve bir halk yüksek okulunun işbirlikli çalışması ile yürütülmüştür.

Bu üç kurumun öğrencilerinde MSLQ anketinin pilot çalışmaları yapılmış ve veri toplanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamadaki veriler; 1986'da 326 öğrenciden, ikinci aşamadakiler 1987'de 687 öğrenciden, üçüncü aşamadakiler de 1988'de 758 öğrenciden elde edilmiştir. Her aşamadan sonra veriler analiz edilmiştir. MSLQ anketini oluşturan maddelerin faktör analizi, iç geçerlilik hesaplamalarını içeren psikometrik ve genel istatistiksel hesaplamalar yapılmış ve MSLQ'nun son hali oluşturulmuştur. Faktör analizi sonucunda MSLQ anketinin her maddesinin bir güdülenme faktörünü belirlediği bulunmuştur. Bu güdülenme faktörleri:

1. İçsel güdülenme
2. Dışsal güdülenme
3. Konu değeri
4. Öğrenme hakkındaki kontrol inançları
5. Öğrenme ve performans için özyeterlilik
6. Sınav kaygısı

Yapılan analiz sonuçları MSLQ anketinin kolej öğrencilerinin güdülenmelerinin belirlenmesinde kullanılabilir, güvenilebilir ve geçerli bir anket olduğunu göstermiştir.

1.2.Literatür

Bu bölümde eğitim alanında güdülenme kavramı üzerine yapılan çalışmalardan bahsedilecek olup, öğrenci güdülenmesini etkileyen değişkenler üzerinde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

Thibert ve Karsenti [75] yapmış oldukları çalışmada okul başarısında etkili olan güdülenme tiplerini araştırmışlardır. Yüksek okul öğrencilerinin katıldığı bu çalışmada Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek kendi geleceğini belirleme teorisine göre eğitimdeki güdülenmenin ölçülmesini sağlayan bir ölçektir. Bu çalışmanın sonucunda akademik güdülenmenin not ortalaması, GPA (Grade Point Average), ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Thibert ve Karsenti [76] öğrenci güdülenmenin de cinsiyetten kaynaklanan farklılıkların olasılıklarını araştırmışlardır. İlkokul, lise ve yüksek okul öğrencileri bu çalışmaya katılmışlardır. İki temel akademik etkinlik “okula gitme” ve “ödev yapma” hakkında öğrencilerin güdülenme stillerini belirlemek için Akademik Güdülenme Ölçeği kullanmışlardır. Erkek ve kızlar için güdülenmenin aynı durumlar karşısında meydana gelmediğini bulmuşlardır. Sonuçlar, bütün okul aşamalarında cinsiyet ile ilgili farklılıkların var olduğunu desteklemiştir.

Howey [77], üniversiteye başlayan öğrenciler için akademik başarı ile güdülenme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu güdülenme, Öğrenme için Güdülenme Stratejileri Anketi (MSLQ) ile belirlenmiştir. Bu anket altı güdülenme faktörünün belirlendiği yedi dereceli bir likert ölçeğidir. MSLQ anketi, güdülenmede etkili olan içsel güdülenme, dışsal güdülenme, konu değeri, öğrenme hakkındaki kontrol inançları, öz yeterlilik ve sınav kaygısı faktörlerini belirlenmiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı düzeyi ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, altı güdülenme faktörünün dördünde akademik başarısı yüksek öğrenciler ile düşük olanlar arasında önemli farklılıklar belirlenmiştir.

Büyüköztürk [78] ve diğerleri, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirdikleri Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) anketini Türkçe' ye uyarlayıp üniversite öğrencilerine uygulamışlardır. Bu analiz sonuçlarından yararlanarak anketin geçerlilik ve güvenilirliği belirlenmiştir.

Corder [79]'un ortaokul öğrencilerinde güdülenme kazanımını sağlayan boyutları, güdülenme seviyelerine göre heterojen gruplara karşılık homojen gruplar karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda homojen ve heterojen gruplar karşılaştırıldığında güdülenme artışını sağlayan boyutlar arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte; akademik başarı ve güdülenme gelişiminin sağlayan boyutların işbirlikli öğrenme aktivitesinin bir fonksiyonu olduğu bulunmuştur.

Garcia [80] yapmış olduğu çalışmada fen derslerindeki başarının etnik grup ve cinsiyet farklılıkları ve psikolojik faktörlerini incelemiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bu çalışmada fen derslerindeki başarının cinsiyet ve etnik grup farklılıklarından çok akademik hazırlık, güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanmaya bağlı olduğu bulunmuştur.

Bahar [81], biyoloji öğrencilerinin güdülenme tarzlarını ve cinsiyet farklılıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin güdülenme

tarzları, başarı, meraklılık, bilinçlilik ve sosyallik boyutunda inceleyen bir anket formuyla belirlenmiştir. Sonuç olarak meraklı ve sosyal öğrencilerin sayısının, başarı ve bilinçli öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla başarı tipinde, fakat kız öğrencilerde erkeklere nazaran daha fazla bilinçli tipinde olduğu bulunmuştur.

Çakmak ve Ercan [82], aday öğretmenlerin matematik öğretimi ve öğreniminde güdülenmenin rolü konusunda görüşleri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Nicel araştırma tekniği olan anket ve nitel araştırma tekniği olan görüşme kullanılmış ve adaylardan (ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencileri) konuya yönelik görüşleri alınmıştır.

Litteral [82] yapmış olduğu çalışmasında 11. sınıf öğrencilerinin eğitim, güdülenme ve yazma becerilerini geliştirerek kavramlara olan hâkimiyetinin artırılmasını amaçlamıştır. Kimya öğrencilerinin laboratuvar gibi grup ile öğrenme durumlarında çok iyi performanslar sergiledikleri halde sınavlarda çok zayıf performanslar sergiledikleri problemi üzerinde durmuştur. Literatür araştırmalarından elde ettiği bilgilere dayanarak, çeşitli metot ve öğrenci merkezli yapılan eğitimin daha etkili olduğu kanısına varmıştır. Bunun sonucunda, çözüm stratejileri olarak: a-) klasik öğrenme metotlarını ayarlanmasıyla eğitimi geliştirme, b-) işbirlikli öğrenme ve teknoloji kullanımı ile güdülenmeyi artırma, c-) anket, soru, özet, grafik ve testler kullanarak yazma becerisini artırma. Seçilen çözüm stratejileri ile öğrencilerin içerik bilgilerinin arttığı ve konu ile ilgili kavramları daha iyi anladıkları görülmüştür. Çoktan seçmeli sorulardaki ve yazılı sınav sonuçlarındaki başarı artmıştır.

Mazlo ve diğerleri [83], Genel Kimya laboratuvarında, öğrencileri motive edecek yöntemler üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler dört eşit gruba ayrılmıştır. Birinci gruba laboratuvara başlamadan önce her hafta deneyle ilgili kavramlar, eşitlikler, hesaplamaların sorulduğu bir kısa sınav(quiz) uygulanmıştır. İkinci grup öğrencileri laboratuvarın ilk günü eşlere ayrılmış ve sömestr boyunca özel bir haftada deney öncesi deneyle ilgili bir özet sunmuşlardır. Bu sunumlar notlandırılmamıştır. Üçüncü grup öğrencileri her hafta iki kişi deney ile ilgili sunum

yapacak şekilde belirlenmiştir. Her öğrenci sömestr boyunca, üç kez sunum yapacaktır ve yine bu sunumlar notlandırılmayacaktır. Dördüncü grup ise standart laboratuvar özetlerini takip etmişlerdir. Bu çalışma sonucunda laboratuvar için öğrencileri motive etme metotlarından; quiz çalışmasının uygulandığı grupta ön test ve son test skorları arasında, çok önemli farklılık ve pozitif değişiklikler olduğu görülmüştür.

1.3. Problem Durumu

Literatürde eğitim alanında güdülenme ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Güdülenme kavramı eğitim alanında çok önemli bir kavram olmakla birlikte bu kadar az çalışma yapılmasının nedeni psikoloji alanına daha uygun olması ve ölçme değerlendirme işleminde geçerli ve güvenilir kaynaklar elde edilememesi olabilir. Her birey farklı karakteristik özellikler taşıdığı için aynı etkilere farklı tepkiler gösterebilmekte, aynı uyarıcılardan farklı etkilenebilmektedir. Bu yüzden güdülenme de her birey için farklı özellikler taşıyabilir.

Genellikle güdülenme kavramı başarı değişkeni ile birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır. Literatürde bu konuyla ilgili bazı bilim adamları şu çalışmalarını yapmışlardır: Thibert ve Karsenti [75] okul başarısında etkili olan güdülenme tiplerini belirleye çalışmıştır. Howey [77], üniversiteye başlayan öğrenciler için akademik başarı ile güdülenme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Ayrıca cinsiyet değişkeninin güdülenmeye olan etkisi de bazı araştırmalara konu olmuştur. Thibert ve Karsenti [76] cinsiyet farklılıklarının güdülenmeye etkisini, Garcia [80] fen derslerindeki başarının cinsiyet farklılıklarına bağlı olduğunu bulmuştur.

Literatürde fen bilimleri derslerinden biri olan ve soyut kavramlar taşıdığı için öğrenme gücünü çekildiği düşünülen kimya derslerindeki başarıya güdülenmenin etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Başarıya etki eden diğer faktörlerden kimya derslerine yönelik tutum ile güdülenme arasındaki

ilişki de incelenerek araştırma genişletilmiştir. Cinsiyet farklılıklarının güdülenmeye olan etkisi de bu çalışmamada belirlenmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Problemi

Bu çalışma kapsamında “Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerindeki güdülenmişlik düzeyleri ve etkili olan güdülenme türleri ile kimya tutumu, akademik başarı, okul türü, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenleri açısından nasıl bir ilişki ve/veya fark vardır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ana problemine cevap bulabilmeye yardımcı olması için aşağıdaki alt problemler tespit edilerek yanıtları araştırılmıştır:

1. Öğrencilerin kimya dersindeki içsel güdülenmeleri ile dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin kimya dersine olan tutumları ile güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin kimya dersine olan tutumları ile güdülenme türleri arasında (içsel veya dışsal) anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin sahip oldukları güdülenme ile kimya dersindeki akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin kimya dersindeki güdülenmeleri ile akademik başarıları düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin güdülenmişlik düzeyleri arasında devam ettikleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğrencilerin cinsiyetleri ile kimya derslerindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğrencilerin cinsiyetleri ile güdülenme türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi için çaba harcanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi, öğrenci güdülenmişlik düzeyinin artırılarak öğrenmeye istekli hale getirilmesi ile mümkün olacaktır. Bu yüzden eğitimde güdülenmeyi artırıcı önlemlerin alınması için güdülenme tür ve biçimlerinin farkına varmak ön şarttır. Kimya derslerinde Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenme biçimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile Ortaöğretim öğrencilerinin Kimya derslerine yönelik güdülenme tür ve düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Kimya derslerinde öğrenci güdülenmesinin sağlanması konusunda öğretmen, öğrenci ve ailelere ışık tutacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin kimya dersine karşı olumlu tutum geliştirmesinde hangi güdülenme türünün kullanılmasının daha etkili olacağı konusunda öğretmenlere yol göstermesi bakımından çalışma önem taşımaktadır.

Kimya dersinde etkili olan güdülenme türlerinin belirlenmesi öğrenme ve öğretme stratejilerinin kullanımında da öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlaması bakımından çalışma yol gösterici bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

1.7. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmada seçilen örneklemin araştırmanın evrenini temsil ettiği,
2. Öğrencilerin kimya dersinde yapılan yazılı yoklamalardan alınan not ortalamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yansıttığı,
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma Balıkesir ilinde bulunan Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli:

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak, öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve türleri ile kimya tutumu ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlişkisel çözümleme için korelasyon türü ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, güdülenme bağımsız değişkeninin, akademik başarı düzeyi, okul türü ve sınıf düzeyi bağımlı değişkenleri üzerine etkisi nedensel kıyaslama modeliyle incelenmiştir. Nedensel kıyaslama modeli ile neden-sonuç ilişkileri incelenmiştir. Değişkenlerden akademik başarı düzeyi, okul türü ve sınıf düzeyi neden, güdülenmişlik düzeyi ise sonuçtur.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir il merkezindeki Ortaöğretim kurumlarına 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılı süresince devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Balıkesir ilinde bulunan farklı türdeki Ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerden yansız olarak seçilen 718 öğrenci oluşturmaktadır. Bu örneklem katmanlı yansız örnekleme metodu kullanılarak belirlenmiştir. Balıkesir il merkezinde bulunan Ortaöğretim kurumlarına devam eden 13647 öğrencinin %5 ini oluşturmaktadır. Her okul türüne devam eden öğrenci sayısı sınıflarına göre belirlenmiş ve uygulama bu sayılar göz önüne alınarak her okul türü ve sınıfı seviyesinde uygun sayıda öğrenciye uygulanmıştır.

Balıkesir ilinde bulunan Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yapılan bu çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı ve yüzdeleri Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları

	Frekans	% Yüzde
KIZ	279	38,9
ERKEK	439	61,1
TOPLAM	718	100,0

Bu çalışmaya 279 kız, 439 erkek olmak üzere toplam 718 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan kız öğrenciler çalışmaya katılan öğrencilerin % 38,9' unu oluştururken, % 61,1' ini de erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları ile ilgili bilgiler Tablo 3.2 de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları ile ilgili bilgiler

Yaş değerleri	N	%	\bar{X}	SS
14	5	0,7		
15	117	16,3		
16	263	36,6		
17	239	33,3		
18	84	11,7		
19	9	1,3		
20	1	0,1		
Toplam	718	100,0	16,4	0,97

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları 14 ile 20 arasında değişmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 16 ya da 17 yaşındadır. Yaş ortalaması 16,43' tür.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri ortaöğretim okul türleri Tablo 3.3' de verilmiştir.

Tablo 3.3. Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayıları

Okul türü	Sınıf türü	n	N	%
Fen Lisesi	Lise 1	13	43	6
	Lise 2	18		
	Lise 3	12		
Anadolu Lisesi	Lise 1	75	128	17,8
	Lise 2	53		
	Lise 3	0		
Meslek Lisesi	Lise 1	83	174	24,2
	Lise 2	42		
	Lise 3	49		
Genel Lise	Lise 1	165	373	51,9
	Lise 2	119		
	Lise 3	89		
TOPLAM		718	718	100

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin 43 tanesi Fen Lisesi, 128 tanesi Anadolu Lisesi, 174 tanesi Meslek Lisesi, 373 tanesi Genel Lise okul türlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin % 51,92' u Genel Lise, % 24,2' si Meslek Lisesi, %17,8 'i Anadolu Lisesi ve % 6 ı Fen Lisesinde okumaktadır. Çalışma 2004- 2005 yılı bahar döneminin Nisan ayında yapılmıştır. Anadolu lisesinde okuyan 3.sınıf öğrencileri ÖSS ye hazırlanmak amacıyla okula devam etmediklerinden çalışma Anadolu Lisesi 3. sınıf öğrencilerine uygulanamamıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Yapılan literatür araştırmaları sonucunda öğrenci güdülenmesini belirlemek için en güvenilir ve geçerli ölçeğin sosyal bilişsel teorinin beklenti yapısına göre geliştirilmiş Öğrenme için Güdülenme Stratejileri Anketi (MSLQ) olduğu kanısına varılmıştır. MSLQ anketi A.B.D.'de öğrencilerin güdülenmelerini altı boyutta ortaya koyabilen bir ankettir. Bu boyutlar içsel güdülenme, dışsal güdülenme, konu değeri, öğrenme hakkındaki kontrol inançları, öğrenme ve performans için özyeterlilik ve sınav kaygısıdır.

Yapılan pilot uygulama çalışmasında MSLQ anketi doğrudan Türkçe'ye çevrilip 120 ortaöğretim kurumu öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapıldığında, bu anketin Türk kültürü ve eğitim sistemini yansıtmadığı için öğrencilerin güdülenmelerini belirlemek için kullanılamayacağı sonucuna varılmıştır.

Güdülenme anketinin belirlenen son halinin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman kişilere kontrol ettirilmiş ve araştırmanın amacına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Orijinal MSLQ anketi göz önüne alınarak 70 maddeli bir güdülenme anketi taslağı hazırlanmıştır. Bu anket 159 ortaöğretim kurumu öğrencisine uygulanmış ve güdülenme anketi taslağının faktör analizi sonucunda, iki güdülenme faktörünün belirlenebileceği bulunmuştur. Ayrıca 70 maddeli bu anketin madde analizi yapılarak güdülenme anketi 30 maddeye indirgenmiştir. Böylece anketin yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda, belirlenen 30 madde içsel ve dışsal güdülenme olmak üzere iki faktör altında toplanmıştır. Ankette içsel ve dışsal güdülenmenin belirlenmesini sağlayan maddeler şunlardır:

İçsel güdülenme: Madde 1, Madde 2, Madde 3, Madde 4, Madde 6, Madde 10, Madde 11, Madde 12, Madde 14, Madde 15, Madde 16, Madde17, Madde 20, Madde 21, Madde 23, Madde 24, Madde 26, Madde 27, Madde 29.

Dışsal Güdülenme: Madde 5, Madde 7, Madde 8, Madde 9, Madde 13, Madde 18, Madde 19, Madde 22, Madde 25, Madde 28, Madde 30.

Ayrıca, öğrencilerin kimya dersi tutumlarını ölçmek için hazırlanan 70 maddeli kimya tutum ölçeği taslağı 130 öğrenciye uygulanarak madde analizi yapılmış ve 25 maddeli bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Uygulanan güdülenme anketinin Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Kimya tutum ölçeğinin Cronbach α güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin toplanması

Türk eğitim ve öğretim sistemine uygun olarak geliştirilen 30 maddeli 5 ölçekli Likert türü güdülenme anketi 718 öğrenciye uygulanmıştır. Bu anketten elde edilen veriler öğrencilerin sahip olduğu güdülenme düzeyleri ile güdülenme türlerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Kimya dersi ile ilgili öğrenci tutumları ile güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile öğrencilere güdülenme anketi ile birlikte, geliştirilen 30 maddeli Likert kimya tutum ölçeği uygulanmıştır.

Bu ölçekler Ek-1 ve Ek-2’de verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanında Pearson r korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere güdülenme ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek sonucunda elde edilen puanlar standartlaştırılarak T-puanları bulunmuştur. Güdülenme düzeyleri bu puanlar dikkate alınarak, T puanı < 40 ise *düşük*, T puanı 50 ± 10 ise *orta* ve T puanı > 60 ise *yüksek* güdülenme düzeyi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.4’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri

Güdülenme düzeyi	N	%
Düşük	90	12,5
Orta	513	71,5
Yüksek	115	16
TOPLAM	718	100

Çalışmaya katılan Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenme puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Düşük ve yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin toplam güdülenme düzeyleri bağımsız gruplar için yapılan t- testi ile analiz edilmiştir. Bu analizin sonuçları tablo 3.5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Düşük ve yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin toplam güdülenme düzeylerine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi

	Güdülenme düzeyi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Toplam Güdülenme	Düşük	90	74,61	8,93	202	-41.33	p<0,001
	Yüksek	114	117,66	5,89			

Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda düşük ve yüksek güdülenme düzeyine sahip olan öğrencilerin toplam güdülenme puanı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç uygulanan anketin güvenilirliğini Cronbach α güvenilirlik katsayısı ile birlikte onaylayıcı niteliktedir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için başarı puanlarından T standart puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin Kimya dersinden aldıkları notlar 1-5 arasında değişmektedir. Bu puanlardan yararlanarak önce z-puanları daha sonrada standart t- puanları hesaplanmıştır. Başarı düzeyleri T puanı<40 ise düşük, T puanı 50 ± 10 ise orta ve T puanı>60 ise yüksek olarak belirlenmiştir

BÖLÜM 3

BULGULAR

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları güdülenme ve güdülenme türünün belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; öğrencilerin kimya dersine olan tutumu ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan anket sonuçlarının analizinden elde edilen bulgular bu bölümde verilecektir.

3.1. Öğrencilerin Kimya Derslerindeki İçsel Güdülenmeleri İle Dışsal Güdülenmelerinin Karşılaştırılması

Öğrencilere uygulanan güdülenme ölçeğinde iki faktör belirlenmiştir. Bu faktörler içsel güdülenme ve dışsal güdülenmedir. Araştırmadaki birinci alt problem olan Kimya dersindeki içsel ile dışsal güdülenme arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına belirlemek için; içsel ve dışsal güdülenmeyi belirleyen maddelere verilen cevaplardan elde edilen puanlar standartlaştırılarak T-puanları belirlenmiştir. T-puanlardan yararlanılarak eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmış ve öğrencilerin kimya dersindeki içsel ve dışsal güdülenmeleri karşılaştırılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 3.6 da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Çalışmaya katılan öğrencilerin kimya derslerindeki içsel ve dışsal güdülenmelerinin karşılaştırılması.

Eşleştirilmiş örnekler	Örnekler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
İçsel/Dışsal Güdülenme	İçsel Güdülenme	717	50,01	10,00	716	0,03	0,975>0,05
	Dışsal Güdülenme	717	50,00	10,10			

Tablo 3.6 da öğrencilerin içsel güdülenme ve dışsal güdülenmeleri açısından, içsel güdülenmelerinin ortalama 50,01 puan, dışsal güdülenmelerinin ortalama 50,00 puan düzeyinde olduğu görülmektedir. Eşleştirilmiş gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir [$t(716)=0.03$, $p>.05$]. Hem içsel, hem de

dışsal güdülenmeye sahip öğrencilerin ortalama puanlarının 49.26-50.74 puan aralığında değiştiği ortaya çıkmıştır.

3.2. Öğrencilerin Kimya Derslerine Yönelik Tutumları İle Sahip Oldukları Güdülenme Arasındaki İlişki

Bu çalışmanın ikinci alt problemini oluşturan, öğrencilerin kimya dersleri ile ilgili tutumları ile güdülenmişlikleri arasındaki ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için, tutum ölçeğinden alınan sonuçlar ile güdülenme ölçeği elde edilen sonuçlar Pearson r korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Kimya tutum puanları ile güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu (N = 717)

	KTÖ	MÖP
1. Kimya Tutum Ölçeği Puanı (KTÖ)	--	-,04*
2. Güdülenme Ölçeği Puanı (GÖP)	-,04*	--
\bar{X}	68,41	97,95
SS	6,67	13,47

* $p < 0.01$

Tablo 3.7 de verilen analiz sonuçlarına göre kimya tutumu ve güdülenme arasındaki ilişki katsayısı (Pearson r Korelasyon katsayısı) $-0,04$ olarak bulunmuştur. Elde edilen Pearson r korelasyon katsayısından güdülenme ile kimya tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

3.3. Öğrencilerin Kimya Derslerine Yönelik Tutumları İle GÜdülenme Türleri Arasındaki İlişki

Bu çalışmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilerin kimya derslerine olan tutumları ile güdülenme türleri arasındaki bir ilişkinin var olup olmadığı, Pearson r korelasyon katsayısı tekniği ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.8 ve Tablo 3.9' da gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Kimya tutum puanları ile içsel güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu (N = 717)

	KTÖ	İMP
1. Kimya Tutum Ölçeği Puanı (KTÖ)	--	-,15*
2. İçsel Güdülenme Puanı (İGP)	-,15*	--
\bar{X}	68,41	64,96
SS	6,67	9,87

* $p < 0.01$

Tablo 3.8 de verilen analiz sonuçlarına göre kimya tutumu ve içsel güdülenme arasındaki ilişki katsayısı (Pearson r Korelasyon katsayısı) -0,15 olarak bulunmuştur. Pearson r korelasyon katsayısı sifra yaklaştığı için kimya tutumu ile içsel motivasyon arasındaki ilişkinin zayıf olduğu, negatif bir değer aldığı için de ilişkinin ters olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.9. Kimya tutum puanları ile dışsal güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu (N = 717)

	KTÖ	DMP
1. Kimya Tutum Ölçeği Puanı (KTÖ)	--	-,14*
2. Dışsal Güdülenme Puanı (DGP)	-,14*	--
\bar{X}	68,41	32,99
SS	6,67	6,08

* $p < 0.01$

Tablo 3.9 da verilen analiz sonuçlarına göre kimya tutumu ve dışsal güdülenme arasındaki ilişki katsayısı (Pearson r Korelasyon katsayısı) $-0,14$ olarak bulunmuştur. Pearson r korelasyon katsayısı sifıra yaklaştığı için dışsal güdülenme ile kimya tutumu arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu negatif bir değer aldığı için de biri artarken diğerrinin azaldığını yorumu yapılabilir.

3.4. Öğrencilerin Güdülenmeleri İle Kimya Derslerindeki Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi öğrencilerin güdülenmeleri ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığıdır. Bunu belirlemek amacıyla öğrencilerin güdülenme anketinden almış oldukları puanlar ile kimya öğretmenlerinin yapmış oldukları yazılı sınav sonuçları baz alınarak belirlenen akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Akademik başarı ile Güdülenme puanları arasındaki Pearson r korelasyonu (N = 717)

	Akademik Başarı	Güdülenme Puanı
1. Akademik Başarı	--	,20*
2. Güdülenme Puanı	,20*	--
\bar{X}	3,49	97,95
SS	1,29	13,47

* $p < 0.01$

Tablo 3.10 da verilen analiz sonuçlarına göre akademik başarı ile güdülenme arasındaki ilişki katsayısı (Pearson r korelasyon katsayısı) $0,20$ olarak bulunmuştur. Pearson r korelasyon katsayısı belirlenen manidarlık düzeyinde güdülenme ile kimya tutumu arasındaki pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

3.5. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerini İle GÜdülenmelerinin Karşılaştırılması

Çalışmanın beşinci alt problemi öğrencilerin kimya dersindeki güdülenmişlikleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığıdır. Akademik başarı düzeyi *yüksek*, *orta* ve *düşük* öğrencilerin güdülenmeleri arasındaki farkı belirlemek amacı ile tek-yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.11 de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Öğrencilerin güdülenmeleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki farkların manidarlık (F) testi sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı Düzeyi	Gruplar Arası	4571,44	2	2285,72	13,05	,00 < 0.05
	Grup-içi	123338,82	704	175,20		
	Toplam	127910,27	706			

$p = 0,05$

Tablo 3.11 de akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [F (2,704) = 13.05; $p < .05$]. Akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerin, güdülenme puanları arasındaki farkı belirlemek için Scheffé testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Akademik başarı düzeylerine göre güdülenme puanlarının karşılaştırıldığı Scheffé testi sonuçları

Bağımlı değişken: Güdülenme puanı

(I) Başarı Düzeyi	(J) Başarı Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
Düşük	Orta	-4,28(*)	1,25	,003
	Yüksek	-7,65(*)	1,50	,000
Orta	Düşük	4,28(*)	1,26	,003
	Yüksek	-3,38(*)	1,25	,027
Yüksek	Düşük	7,65(*)	1,50	,000
	Orta	3,38(*)	1,25	,027

* Anlamlılık farkı 0,05 anlamlılık düzeyindedir.

Scheffé testi sonucunda, akademik başarı düzeyi farklı öğrencilerin güdülenme puanları arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Düşük, orta ve yüksek akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın var olduğu belirlenmiştir.

3.6. Okul Türü İle Öğrencilerin Güdülenmelerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt problemi olan farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığı bu bölümde incelenmiştir. Ortaöğretim kurumlarından Fen lisesi, Anadolu lisesi, Meslek lisesi ve Genel liseye devam eden öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA analizi ile belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.13 de verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğrencilerin güdülenmeleri ile okul türleri arasındaki farkların manidarlık (F) testi sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okul türü	Gruplar Arası	4473,03	3	1491,01	8,47	,000 < 0.05
	Grup-içi	125460,96	713	175,96		
	Toplam	129933,99	716			

Tablo 3.13 de okul türü farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasındaki arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(3,713) = 8,47; p < .05$]. Okul türü farklı öğrencilerin güdülenme puanları arasındaki farkı belirlemek için Scheffé testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Okul türlerinin güdülenme puanlarına göre karşılaştırıldığı Scheffé testi sonuçları

Bağımlı Değişken: Güdülenme puanı

(I) Okulu	(J) Okulu	Ortalama farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
<i>Fen Lisesi</i>	Anadolu Lisesi	-4,72	2,34	,255
	Meslek Lisesi	,56	2,26	,996
	Genel Lise	-5,07	2,14	,132
<i>Anadolu Lisesi</i>	Fen Lisesi	4,72	2,34	,255
	Meslek Lisesi	5,28(*)	1,55	,009
	Genel Lise	-,35	1,36	,995
<i>Meslek Lisesi</i>	Fen Lisesi	-,56	2,26	,996
	Anadolu Lisesi	-5,28(*)	1,55	,009
	Genel Lise	-5,63(*)	1,22	,000
<i>Genel Lise</i>	Fen Lisesi	5,07	2,14	,132
	Anadolu Lisesi	,35	1,36	,995
	Meslek Lisesi	5,63(*)	1,22	,000

* Ortalamalar arası farklar 0,05 anlamlılık düzeyindedir.

Tablo 3.14 de verilen Scheffé testi sonuçlarına göre Fen lisesi öğrencilerinin güdülenme anketinden elde ettiği puanlar ile Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin güdülenme puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca Anadolu Lisesi öğrencilerinin güdülenme puanları ile Genel Lise öğrencilerinin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin güdülenme puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Son olarak Meslek Lisesi öğrencilerinin güdülenme puanları ile Genel Lise öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Scheffé testi sonuçlarına baktığımızda Anadolu Lisesi öğrencilerinin güdülenme puanları ortalamalarının, Meslek Lisesi öğrencilerinin güdülenme puanları ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Genel Lise öğrencilerinin güdülenme puanları ortalaması, meslek lisesi öğrencilerinin güdülenme puanları ortalamalarından daha yüksektir. Bunun sonucunda Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin güdülenme puanları meslek lisesi öğrencilerinin güdülenme puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.7. Öğrencilerin GÜDÜLENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE DEVAM ETTİKLERİ SINIF SEVİYESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırmanın yedinci alt problemi olan öğrencilerin devam ettikleri sınıf seviyelerine göre güdülenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçla Tablo 3.15 de gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Öğrencilerin güdülenmeleri ile sınıf seviyeleri arasındaki farkların manidarlık (F) testi sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf seviyesi	Gruplar Arası	415,30	2	207,65	1,14	,32 > 0.05
	Grup-içi	129518,7	714	181,40		
	Toplam	129934,0	716			

Tablo 3.15 de sınıf seviyeleri farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasındaki farkın anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2,714)=1.14$; $p<.05$]. Lise 1, Lise 2 ve Lise 3 sınıf seviyelerine devam eden öğrencilerin güdülenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

3.8. Öğrenci GÜDÜLENME PUANLARININ CİNSİYETE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırmanın sekizinci alt problemini Öğrencilerin cinsiyetleri ile kimya derslerindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığının belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu yüzden öğrenci güdülenmesine cinsiyetin etkisi, bağımsız gruplar için t-testi ile belirlenmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3.16 da gösterilmiştir.

Tablo 3.16. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre güdülenme puanlarının karşılaştırılması (Bağımsız örneklem için t-testinden elde edilen sonuçlar)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Güdülenme puanı	Kız	279	99,74	11,87	715	2,86	0,07>0,05
	Erkek	438	96,81	14,29			

Tablo 3.16 da öğrencilerin kız ve erkek öğrencilerin güdülenmeleri açısından, kız öğrencilerin güdülenmelerinin ortalama 99,74 puan, erkek öğrencilerin güdülenmelerinin ortalama 96,81 puan düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir [t (715) = 0.07, p > .05].

Bağımsız örneklem için t-testi sonucunda cinsiyetin güdülenme puanlarına etki etmediği bulunmuştur. Fakat bulunan p değeri belirlenmiş 0,05 anlamlılık seviyesine çok yakındır. Analize katılan erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilerin sayısından oldukça fazladır. Öğrenci sayısı arasındaki bu farkın analiz sonuçlarına etki ettiği düşünülebilir.

Kız ve erkeklerin güdülenme anketinden almış oldukları güdülenme puanlarının analizi sonucunda öğrencilerin ortalamaları, Standart hata ve Standart hata ortalamaları belirlenmiştir. Kız öğrencilerin güdülenme puanı ortalaması erkek öğrencilerin güdülenme puanı ortalamasından yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar göz önüne alındığında kız öğrencilerin güdülenmelerinin çok az da olsa erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.9. Güdülenme Türünün Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan cinsiyet ile güdülenme türleri arasında anlamlı bir farkın var olup olmadığı bu bölümde araştırılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu güdülenme türlerinden içsel ve dışsal güdülenmeleri cinsiyet

değişkenine göre bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3.17 de verilmiştir.

Tablo 3.17. İçsel ve dışsal güdülenmenin cinsiyete göre karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
İçsel Güdülenme	Kız	279	66,67	8,90	715	3,74	0,04<0,05
	Erkek	438	63,67	10,30			
Dışsal Güdülenme	Kız	279	33,07	6,01	715	0,28	0,74>0,05
	Erkek	438	32,94	6,13			

Tablo 3.17 de öğrencilerin kız ve erkek öğrencilerin güdülenme türleri açısından, kız öğrencilerin içsel güdülenmelerinin ortalama 66,67 puan, erkek öğrencilerin içsel güdülenmelerinin ortalama 63,67 puan düzeyinde olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin içsel güdülenmeleri arasında ortalama puanlar açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir [t (715) = 0.04, p < .05]. Kız öğrencilerin içsel güdülenme puanları ortalamaları, erkek öğrencilerin içsel güdülenme puanları ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuca bakarak kız öğrencilerin içsel güdülenmelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.17 de öğrencilerin kız ve erkek öğrencilerin dışsal güdülenmeleri açısından, kız öğrencilerin dışsal güdülenmelerinin ortalama 33,07 puan, erkek öğrencilerin güdülenmelerinin ortalama 32,94 puan düzeyinde yeterli olarak görülmektedir. Bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır [t (715) = 0.74, p > .05]. Kız ve erkek öğrencilerin dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Kız ve erkek öğrencilerin dışsal güdülenme puanları birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüz eğitim sisteminde güdülenme kavramı, oldukça fazla kullanılmaktadır. Bununla en önemli sebebi öğrenci merkezli eğitimi sisteminin benimsenmesi ile birlikte öğrencilerin öğrenmedeki rolünün artmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye istekli hale getirilmesi onların öğrenme ile ilgili güdülenmenin artırılması ile mümkündür.

Öğrenci güdülenmesini arttıran ve azaltan nedenlerin bilinmesi öğrenmedeki kalitenin de artmasını sağlayacaktır. Öğrenci güdülenmesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, her öğrencinin farklı karakterlere sahip olmasından dolayı farklı etkilere sahip olarak güdülenmelerinde de farklılıklar yaratmaktadır.

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin kimya dersine ile ilgili var olan güdülenmeleri ve güdülenme türleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin kimya dersi ile ilgili güdülenmeleri genel olarak orta düzeydedir. Güdülenmişlik düzeylerinin fazla yüksek çıkmamasının sebebi olarak kimya dersinde öğretilen çoğu kavramın soyut olması dolayısıyla günlük yaşam ile ilişkilendirilememesi verilebilir.
2. Öğrencilerin kimya dersindeki içsel güdülenmeleri ile dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Kimya dersinde içsel güdülenmeleri ve dışsal güdülenmeleri birbirine yakındır sonucuna ulaşılabilir.
3. Öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları ile güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tutum ve güdülenme bir birinden farklı iki kavram olduğundan ve dolayısıyla değişkenlerinin de farklı oluşundan dolayı aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Bireyin yaşadığı sosyal çevre, aile, ihtiyaçlar, bireyin kendisi ile ilgili görüşleri gibi güdülenmeyi

etkileyen birçok etken vardır. Bu yüzden güdülenme kavramı tutum kavramından ayrı tutulabilir.

4. Öğrencilerin kimya dersine olan tutumları ile içsel güdülenmeleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. İçsel güdülenmenin insanın özünde olan bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden her birey için farklı güdüleyiciler bulunurken farklı öğrencilerin kimya dersine olan tutumları aynı olabilmektedir.
5. Öğrencilerin kimya dersine olan tutumları ile dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bireyi güdüleyici dışsal etkenler her birey için farklı anlamlar taşıyabilir. Bu yüzden dışsal güdülenme ile tutum arasında bir ilişkinin bulunamadığı söylenebilir.
6. Akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca yapılan analizler ile akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin güdülenmelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden başarılı öğrencilerin öğrenmeye daha çok güdülendikleri veya güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir. Literatürde de akademik başarının güdülenmeye olan olumlu etkisi üzerine çalışmalar yapılmıştır [75,77]. Sonuçlar bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.
7. Okul türü farklı olan öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin güdülenme puanları diğer okul türüne devam eden öğrencilere göre daha azdır. Meslek lisesi öğrencilerinin ileride kimya dersini meslekleri ile ilişkilendirememeleri nedeni ile güdülenmişlik düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.
8. Öğrencilerin cinsiyete göre güdülenmişlik düzeyleri arasında belirlenen manidarlık düzeyinde ($p = 0.05$) anlamlı bir fark yoktur. Ancak, ortaya çıkan fark 0.10 manidarlık düzeyinde kız öğrencilerin güdülenmişlik puanları ortalamasının ($\bar{X} = 99,74$) erkek öğrencilerininkine göre ($\bar{X} = 96,81$) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürden elde edilen bilgilere göre de, yapılan çalışmalar kız öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir [76,81].
9. Öğrencilerin içsel güdülenmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin içsel güdülenme puanları ortalamalar erkek

öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuca bakarak kız öğrencilerin içsel güdülenmelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun en önemli nedeninin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duygusal ve içe dönük olması verilebilir. Kızların doğası gereği içsel güdülenmeleri dışsal güdülenmelerine göre daha yüksektir. Literatürde de kızların içsel güdülenmelerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur [76,81].

10. Kız ve erkek öğrencilerin dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışma Ortaöğretim öğrencileri arasında yapıldığı için yaş ortalamaları da birbirine çok yakındır. Aynı yaşta bulunan bireylerin güdülenmelerinin dışsal faktörlerden aynı oranda etkilenebilir.

Yapılan bu araştırma ile eğitimde önemli bir kavram olan güdülenmenin kimya derslerindeki önemi vurgulanmaya çalışılmış; başarı ile ilişkisi irdelenmiştir. Kimya derslerinde etkin olan güdülenme ve güdülenme türleri araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Derslerde öğretmen tarafından kullanılan öğretim teknikleri ile güdülenme arasındaki ilişki,
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etmede kullandığı yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,
- Öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için kendilerinin geliştirmiş olduğu teknikler,
- Öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için kullandıkları öğrenme stillerinin belirlenmesi.

KAYNAKÇA

[1] Wlodkowski, R. J., *Motivation*, Washington, D.C.: National Education Association, (1982); [AKT: Merlin, R., *Student Motivation to Learn: Considerations for Elementary Teachers*, Master's of Art and Education With an Emphasis in Curriculum and Instruction, Elementary Education, (July 2003)].

[2] Mcclelland, D, C., *Studies In Motivation*, New York. Englewood Cliffs, Nj: Educational Technology. (1955); (AKT: Pintrich, P. R. & Schunk, D. H., *Motivation in Education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1996)].

[3] Beard, R. M., & Senior, I. J., *Motivating Students*, London: Routledge, (1980); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[4] Pintrich, P. R. & Schunk. D. H., *Motivation in Education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1996).

[5] James, W., *The Principles Of Psychology*, (Vol. 2.) New York: Henry Holt, (1890); [AKT: Howey, S. C., "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students", (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[6] Asch, S. E., "Interpersonal Influence", In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, E. L. Hartley (Eds.), *Readings In Social Psychology*, Newyork : Holt, (1958), 3rd Ed., Pp. 174; [AKT: Howey, S. C., "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students", (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[7] Marx, M. H. & Tombaugh, T. N., *Motivation*, San Francisco: Chandler, (1967); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[8] Mcdoughall, W., An Introduction To Social Psychology (Rev.Ed.) Boston. John W. Luce, (1926); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[9] Thondike, E. L., Educational Psychology: Vol. 2. The Psychology of Learning, Newyork: Teachers College Press, (1913); [AKT: Senemoğlu, N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara (2004) s.133].

[10] Pavlov, I. P., Conditioned Reflexes, (G. V. Anrep. Trans), London: Oxford University Pres, (1927); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[11] Skinner, B. F., Science and Human Behaviour, Newyork, Free Press, (1953); [AKT: Senemoğlu, N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara (2004) s.169-172].

[12] Schunk, D. H., Learning Theories: An Educational Perspective, New York: Merrill/Macmillan Publishing Co. [LB1060 .S37: Mann]., (1991); [AKT: Ray, Nancy, Motivation in Education, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[13] Bandura, A., Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1986); [AKT: Senemoğlu, N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara (2004), s. 230-231].

[14] Weiner. B., Human Motivation, New York: Springer-Verlag, (1985); [AKT: Ray, Nancy, Motivation in Education, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[15] Rogers, C. R., *Freedom to Learn*: Columbus, OH: Merrill. (1969); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[16] Locke, E. A., & Latham, G. P., *A Theory Of Goal Setting And Task Performance*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1990).

[17] Maslow, A., *Motivation and Personality*, Newyork: Harper, (1954);; [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[18] Wlodkowski, R. J., *Motivation and Teaching*, Washington, D.C: National Education Association, (1984); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[19] Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & Mckeachie, W. J., *Instructional Psychology*, *Annual Review Of Psychology*, (1986), **37**, 611-651.

[20] Atkinson, J. W., *An Introduction To Motivation*, Princeton Nj: Van Nostrand, (1964); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[21] Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C., “Relation Of Self-Efficacy Expectations To Academic Achievement And Persistence”, *Journal Of Counselling Psychology*, (1984), **31**, 356-362.

[22] Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C., “Comparison Of These Theoretically Derived Variables In Predicting Career And Academic Behaviour:

Self-Efficacy, Interest Congruence And Consequence Thinking”. *Journal Of Counselling Psychology*, (1987), **34**, 293-298.

[23] Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F., “Predictive Validity and Time Dependency of Self-Efficacy, Self-Esteem, Personal Goals, and Academic Performance”, *Educational and Psychological Measurement*, (1995), **55**, 716-727.

[24] Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W., Relation of Self Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation, *Journal Counselling Psychology*, (1991), **38**, 30-38.

[25] Wood, R. E., & Locke, E. A., “The Relation of Self-Efficacy and Grade Goals to Academic Performance”. *Educational And Psychological Measurement*, (1987), **47**, 1013-1024.

[26] Senemoğlu, N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara (2004), s. 231.

[27] Rotter, J. B., “Generalized Expectancies For Internal Versus External Control of Reinforcement”, *Psychological Monograph*, (1966), **80**; [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[28] Phares, E. J., Locus of Control in Personality, Morristown, Nj: General Learning Press, (1976); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[29] Martel, J., McKelvie, S. J., & Standing, L., Validity of an Intuitive Personality Scale: Personal Responsibility as a Predictor of Academic Achievement, *Educational Psychological Measurement*, (1987), **47**, 1153-1163.

[30] Trice, A. D., “An Academic Locus of Control Scale for College Students”, *Perceptual and Motor Skills*, (1985), **61**, 1043-1046.

[31] Martin, N. K., Dixon, P. N., “The Effects of Freshman Orientation and Locus of Control an Adjustment to College”, *Journal Of College Student Development*, (1989), **30**, 362-367.

[32] Connel, J. P., “A New Multidimensional Measure of Children’s Perceptions of Control”, *Child Development*, (1985), **56**, 1018-1041.

[33] Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M., *Learned Helplessness: A Theory for Age of Personal Control*, New York: Oxford University Press. (1993).

[34] Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes. P., “Control, Means-Ends, and Agency Beliefs: A New Conceptualization and Its Measurement during Childhood”, *Journal Of Personality And Social Psychology*, (1988), **54**, 117-133.

[35] Weiner, B., *An Attributional Theory Of Achievement Motivation And Emotion*, New York: Springer-Verlag, (1986); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[36] Deci, E. L., & Ryan, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*, New York: Plenum, (1985); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[37] Deci, E. L., & Ryan, R. M., “A Motivational Approach to Self: Integration in Personality”, In R. A. Dientsbier (Ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, Ne: University Of Nebraska Press, (1991).

[38] Deci, E. L., *Intrinsic Motivation*, New York: Plenum, (1975); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[39] Deci, E. L., & Porac, J., *Cognitive Evaluation Theory and Study Of Human Motivation*. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The Hidden Cost Of Reward, New Perspectives On The Psychology Of Human Motivation*, Hillsdale, Nj: Erlbaum. (1978), (Pp. 149); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[40] Deci, E. L., *The Psychology Of Self-Determination*, Lexington, Ma: D.C. Heath, (1980); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[41] Harter, S., “A Model of Mastery Motivation in Children, Individual Differences and Motivation Change”, In W. A. Collins (Ed.), *Aspects on The Development Of Competence: The Minnesota Symposia On Child Psychology*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, (1981), (Vol. 14. pp. 215).

[42] Harter, S., & Connell, J. P., “A Comparison of Children’s Achievement and Related Self-Perceptions of Competence, Control, And Motivational Orientation”. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances In Motivation and Achievement: The Development of Achievement Motivation*, Greenwich H, and Ct: Jai Press, (1984), (Vol. 3. Pp. 219).

[43] Ryan, R. M., & Connell, J.P., “Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains”. *Journal of Personality And Social Psychology*, (1989), **57**, 749-761.

[44] Karsenti, T., “Analyse De La Relation Entre Le Style D’en Seignement Et La Motivation Des Étudiants Au Collégia”, Mémoire De Maîtrise Présenté À L’uqam. (1993); [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[45] Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E., “Undermining Children’s Intrinsic Interest with Extrinsic Reward”, Attest Of The “Over justification” Hypothesis, *Journal Of Personality And Social Psychology*, (1973), **28**, 129; [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[46] Cameron, J., & Pierce, W. D., “Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation, a Meta-Analysis, Review of Educational Research, (1994), **64**, 363.

[47] Schunk, D.H., “Self-Efficacy and Academic Motivation”. *Educational Psychologist*, (1991b), **26**, 207-231.

[48] Vallerand, Rr. J., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L., “Construction Et Validation De L’échelle De Motivation En Éducation”, *Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, (1989). **21**. 323-349; [AKT: Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[49] Knapp. A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest Learning And Development In K. A. Renninger, S, Hidi, & Krapp (Eds.), *The Role Of Interest In Learning And Development*, (pp. 3-25) Hillsdale, Nj: Erlbaum.

[50] Hidi, S., & Anderson, V., Situational Interest And Its Impact On Reading And Expository Writing, In K. A. Renninger, S. Hidi, & Knapp (Eds.), *The Role Of Interest In Learning And Development* Hillsdale, NJ: Erlbaum. (1992), (pp. 215).

[51] Renninger, K. A., "Children's play Interests, Representation, And Activity. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Knowing and Remembering In Young Children*, Cambridge: Cambridge University Press. (1990), (pp. 127).

[52] Renninger, K. A., Individual Interest and Development, Implications for Theory and Practice. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.). *The Role of Interest in Learning and Development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum. (1992), (pp. 361).

[53] Schiefele, U., "Interest, Learning, and Motivation", *Educational Psychologist*, (1991), **26**, 299-323.

[54] McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L., *The Achievement Motive*, New York: Appleton-Century-Crofts, (1953); [AKT: Howey, S. C., "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students", (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[55] De Charms, R., *Enhancing Motivation*, New York: Irvington, (1976); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[56] Dusek, J. B., *The Development Of Test Anxiety In Children*, In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, And Applications*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, (1980), (Pp. 87); [AKT: Howey, S. C., "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students", (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[57] Wigfield, A., & Eccles, J., "Test Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Educational Psychologist*, (1989), **24**, 159-183.

[58] Hembree, R., "Correlates, Causes, Effects, And Treatment Of Test Anxiety", *Review Of Educational Research*, (1988), **58**, 47-77.

[59] Jones, V. J., & Jones, L. S., *Classroom Management*, Boston: Allyn & Bacon, (1990).

[60] Grossnickie, D. R., & Thiel, W. B., *Promoting Effective Student Motivation In School And Classroom*, Reston, VA: National (1988).

[61] Burkhart, R. C., & Neil, J. M., *Identity and Teacher Learning*, Scranton, Pa: International Textbook Company, (1968); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[62] Drew, W. F., Olds, H., Jr., *Motivating Today's Student*. Palo Alto, Ca: Learning Handbooks, (1974); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[63] Dreikurs, R., & Cassel. P., *Discipline without Tears*, New York: Hawthorn/Dutton, (1974); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[64] Dichter, E., *Motivating Human Behaviour*. New York: McGraw-Hill. (1971); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in Education*, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[65] Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R., *Encouraging Children to Learn*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall. (1963); [AKT: Ray, Nancy, *Motivation in*

Education, (Report No. Sp 034 041), Eric Document Reproduction Service No: Ed 349 298, (1992)].

[66] Martin, R. J., *Teaching Through Encouragement*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, (1980).

[67] McAllister, E., "Anatomy of Crushed Spirit", *Childhood Education*, (1990), **66**, (4), 203-210.

[68] Keller, J. M., *Motivational Design of Instruction*, In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview Of Their Current Status* Hillsdale, NJ: Erlbaum, (1979) (pp. 383).

[69] Bohlin, R. M., Milheim W. D., And Viechnicki, K. J., "Factor Analysis Of The Instructional Motivation Needs Of Adult Learners", (Report No. Ir 016 300). New Orleans, La: Association for Educational Communications and Technology. (Eric Document Reproduction Service No Ed 362 152.), (1993).

[70] Murray, H. A., *Explorations in Personality*, New York, Oxford University Press, (1938); [AKT: Howey, S. C., "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students", (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[71] Bandura. A. *Principles of Behaviour Modification*, New York: Holt, Rinehart & Winston, (1969).

[72] Bandura. A., "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioural Change", *Psychological Review*, (1977), **84**, 191; [AKT: Howey, S. C., "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students", (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

[73] Meier, S., McCarthy, P. R., & Schmeck. R. R., “Validity of Self-Efficacy as a Predictor of Writing Performance”, *Cognitive Therapy and Research*, (1984), **8** (2). 107-120.

[74] Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J., “Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement*, (1991), **53**, 801-813.

[75] Karsenti, T. P., & Thibert, G., “What Type Of Motivation Is Truly Related To School Achievement?” (Report No. Sp 036 448) San Francisco: American Educational Research Association, Eric Document Reproduction Service No: Ed 391 783. (1995).

[76] Thibert, G., & Karsenti, T. P., “Motivation Profile of Adolescent Boys and Girls: Gender Differences throughout Schooling. (Report No. Cg 027 062) San Francisco: American Educational Research Association. Eric Document Reproduction Service No: Ed 395 248, (1996).

[77] Howey, S. C., “The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students”, (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999).

[78] Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., Demirel, F., “Güdülenme Ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2004), **4**, 207-239.

[79] Corder, G. W., “Motivating Middle Grades Students Using A Cooperative Learning Approach”, (Report No. Ps 028 214). Eric Document Reproduction Service No: Ed 437 217, (1999).

[80] Garcia, T., and Others, “Women and Minorities in Science: Motivational And Cognitive Correlates Of Achievement”. Atlanta: American Educational

Research Association. (Report No. Tm 020 004). Eric Document Reproduction Service No: Ed 359 235, (1993).

[81] Bahar, M., “Biyoloji Öğrencilerinin Güdülenme Tarzlarının Tespiti”, *G.. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* **22 (2)**, (2002), 23-33.

[82] akmak, M., Ercan, L., “Aday Öğretmenlerin Matematik Öğretimi Ve Öğreniminde Güdülenmenin Rolü Konusunda Grşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **25**.

[83] Litteral, D. B., “Improving Instruction, Motivation, and Writing Skill To Foster Content Mastery Among 11th Grade Chemistry Students”, Nova South-eastern University. (Report No. Se 062 020). Eric Document Reproduction Service No: Ed 436 369, (1998).

[84] Mazlo, J., Dormedy, D., Niemoth-Anderson, J., Urlacher, T., Carson, G., Hass, E. & Ketler, P. “What Motivates Student in the Lab? Assessing Motivational Methods In The General Chemistry Lab”. *Journal Of College Science Teaching*, (2002), **31**, (5), 318-321.

KİMYA DERSİ TUTUM ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

“Kimya” dersiyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçme aracındaki **her bir ifadenin, doğru ya da yanlış yanıt bulunmamaktadır.** Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. **Bu bir sınav değildir.** Bunun için, vereceğiniz yanıtlar sadece sizin kendi görüşünüz olmalıdır. Her bir ifadeyle ilgili görüşünüzü belirtirken, ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Sonra ifadede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce veya duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hilal Ertem
Balıkesir Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü

I-KİŞİSEL BİLGİLER

Ad, Soyad:..... Yaşınız:.....

Okul/ Sınıf:/..... | Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Kimya dersi not ortalamanız:

LİSE 1	<input type="checkbox"/> Pekiyi (5)	<input type="checkbox"/> İyi (4)	<input type="checkbox"/> Orta (3)	<input type="checkbox"/> Geçer (2)	<input type="checkbox"/> Başarısız (1)
LİSE 2	<input type="checkbox"/> Pekiyi (5)	<input type="checkbox"/> İyi (4)	<input type="checkbox"/> Orta (3)	<input type="checkbox"/> Geçer (2)	<input type="checkbox"/> Başarısız (1)
LİSE 3	<input type="checkbox"/> Pekiyi (5)	<input type="checkbox"/> İyi (4)	<input type="checkbox"/> Orta (3)	<input type="checkbox"/> Geçer (2)	<input type="checkbox"/> Başarısız (1)

CÜMLELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Kimya, çok sevdiğim dersler arasındadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Kimya dersinde anlatılan konular beni sıkır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kimya dersi derslerin en güzelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kimya dersinden hiç hoşlanmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Programda, Kimya ders saatleri azaltılırsa mutlu olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mümkün olsa, Kimya dersi yerine başka bir ders alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Kimya dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Kimya dersine mecbur olduğum için çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Kimya dersinde kendimi rahat hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Diğer derslere göre Kimya dersine, daha büyük bir zevkle çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Kimya dersine, sadece sınıf geçmek için çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Kimya dersinde yer alan konuların yaşantımda önemli olduğuna inanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Kimya dersinin konuları hiç ilgimi çekmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Kimya dersine mecbur olduğum için girerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Kimya dersinin çalışmalarıyla uğraşmak beni eğlendirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kimya dersine sadece notumu yükseltmek için çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Kimya dersinin okul dışında da bana yararlı olacağı kanısındayım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Kimya dersi çalışmaları beni yorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Dersler arasında en çok Kimyadan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Kimyasal olaylara ilişkin problemleri çözmekten hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Kimya rahatlıkla öğrenebileceğim bir bilim dalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Kimya dersini anlamakta zorluk çekiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Kimyanın hayatıma katacağı bir şey yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Kimya derslerinde kendimi baskı altında hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Kimya ile ilgili kavramları anlamakta güçlük çekiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK B.

GÜDÜLENME ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

“Kimya” dersindeki motivasyonunuzu belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçme aracındaki **her bir ifadenin, doğru ya da yanlış yanıtı bulunmamaktadır.** Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. **Bu bir sınav değildir.** Bunun için, vereceğiniz yanıtlar sadece sizin kendi görüşünüz olmalıdır. Her bir ifadeyle ilgili görüşünüzü belirtirken, ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Sonra ifadede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce veya duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

CÜMLELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Kimya konuları bende merak uyandırır.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sınıftaki diğer öğrencilerin çoğundan daha iyi notlar almayı isterim.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kimya konularından hoşlanırım.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kimsenin bilemediği sorulara cevap vermek beni mutlu eder.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Kimya dersinde iyi olmayı isterim; çünkü yeteneklerimi aileme, arkadaşlarıma ve öğretmenlerime göstermek benim için önemlidir.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kimya dersine karşı kendimi yetenekli hissediyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Bu derse sadece ÖSS sınavında başarılı olabilmek için çalışıyorum.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ailemi mutlu etmek için bu derste başarılı olmak isterim.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Öğretmenin sorduğu soruları herkesten önce ben cevaplamak isterim.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Kimya konularında arkadaşlarıma yardım etmek hoşuma gider.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Kimya dersinde başarılı olacağıma inanıyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Kimya dersinde çok iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Arkadaşlarıma laboratuvar çalışmalarında liderlik etmek hoşuma gider.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Kimya dersinde hazırladığım ödevler ve sınavlarda çok iyi bir iş çıkardığıma eminim.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Kimya dersi konularını öğrenmeye değer buluyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Bu derste en iyi ödevi ben hazırlamak isterim.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Kimya dersinin içeriği (konuları) çok ilgimi çeker.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Öğretmenimin dikkatini çekebilmek için sınıfta sürekli soru sorarım.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Arkadaşlarıma taktirini kazanmak için Kimya dersine çok çalışırım.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Mümkün olsaydı Kimya dersi yerine başka bir ders alırdım.	İ--	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Kimya dersinin konularını bir çok yönden faydalı buluyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Öğretmenimin gözüne girmek için kimya dersine çok çalışırım.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Kimya ders kitabındaki en zor konuları bile okuduğumda kolaylıkla anlayabiliyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Kimya dersinin zorluk derecesini, öğretmeni ve kendi yeteneklerimi göz önüne aldığımızda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Kimya konularını arkadaşlarımla birlikte çalıştığımda daha iyi anlıyorum.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Kimya dersinde öğretmen tarafından gösterilen birçok karmaşık konuyu kolaylıkla anlayabiliyorum.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Kimya dersini sadece “geçmem gereken bir ders” olarak görüyorum.	İ--	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Kimya bilgisi gerektiren bir alanda meslek sahibi olmak istediğim için bu derse iyi çalışıyorum.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Kimyada başarısız olmayı asla kabul edemem.	i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Sınıfta popüler olmak için bu derste başarılı olmak isterim.	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>