

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDA TEKNİK
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: **Çiğdem TUFAN TUĞCU**

İSTANBUL, 2009

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDA TEKNİK
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan:

Çiğdem TUFAN TUĞCU

Öğrenci No:
060712038

Danışman:

Yard. Doç. Dr. Şule KAYA

İSTANBUL, 2009

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığıma and içerim. 10/6/2009

Aday: ığdem TUFAN TUĞCU

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim Dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 060712038 numaralı Çiğdem TUFAN TUĞCU “*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*” nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği “**MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDA TEKNİK ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**” başlıklı Tezini, Yönetim Kurulumuzun Tarih ve sayılı toplantısında seçilen ve Fakülte binasında toplanan biz jüri/izleme komitesi üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (.....) dakika süre ile aday tarafından takdim edilmiş ve sonuçta adayın tezi hakkında **Oybirliği/Oy Çokluğu** ile **Kabul/Red** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü’ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir...../...../.....(Tarih)

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman

.....

Üye

.....

Üye

.....

MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDA TEKNİK ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Tezi Hazırlayan: Çiğdem TUFAN TUĞCU

ÖZET

Öğretmenlerin, öğrencilerini güdüleyebilmek için onların gereksinmelerini karşılamaları, sözlü ve sözsüz mesajlarla öğrencilere olumlu bir eğitim ortamı sağlamaları gerekir. Bu araştırma ile, endüstri meslek ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin teknik öğretmenlerinin davranışlarının öğrenci motivasyonlarını etkilemesine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Anket modeliyle yapılan bu çalışmada 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı Kış döneminde İstanbul İli Anadolu yakasındaki 7 endüstri meslek lisesi ve teknik lisesinde okuyan 600 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisindeki güvenlik ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve sosyal ihtiyaç ve öğretmenin beden dili davranışları ile öğrenci motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe içsel motivasyonun azaldığı, teknik lise ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, öğretmen davranışlarından eşit düzeyde etkilendikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Motivasyonu, Beden Dili, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Güvenlik İhtiyacı, Saygı İhtiyacı, Sosyal İhtiyaç

TECHNICAL TEACHERS IMPACT ON THE MOTIVATION OF THE STUDENTS IN THE TECHNICAL AND INDUSTRIAL PROFESSION HIGH SCHOOLS

Presented by: Çiğdem TUFAN TUĞCU

ABSTRACT

In order to motivate the students the teachers should meet their needs, provide a suitable education atmosphere with verbal and non-verbal messages. By this research it is aimed to assign the opinions of students in industrial profession and technical high schools related with the impact of technical teachers behaviours on their motivation. In this research which was made as a survey model has been effected on 600 students in 7 industrial profession and technical high schools in Anatolian side of İstanbul in winter semester of 2008-2009 education year.

According to the result of this research is found a positive connection between the necessity for security, respect, sociality ,the body language of teacher and the motivation of the student .Besides it was proved that the motivation related with the appereance of the female students is higher than male students, the internal motivation decreases when the level of the class increases and the students both in technical and industrial profession high schools are effected by the teachers in same grade.

Key Words: Student Motivation, Body Language, Internal Motivation, External Motivation, Necessity for Security Necessary, Respect and Sociality

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	
JURİ SAYFASI	
ÖZET	
ABSTRACT	
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1

I. BÖLÜM

MOTİVASYON TANIMI VE KURAMLARI

1	MOTİVASYON TANIMI VE SÜRECİ	4
1.1	Motivasyon ve Gereksinimler	7
1.1.1	Motiv Çeşitleri.....	9
1.2	Motivasyonu Etkileyen Kişisel Etkenler	11
1.2.1	Uyarılma	11
1.2.2	İhtiyaçlar	12
1.2.3	İnançlar	12
1.2.4	Amaçlar.....	13
1.3	Motivasyon Süreci	13
2	MOTİVASYON TEORİLERİ	14
2.1	Kapsam Teorileri	16
2.1.1	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	16
2.1.2	Hijyen (Çift Faktör) Teorisi.....	25
2.1.3	Başarı İhtiyacı Teorisi.....	28
2.1.4	ERG Teorisi.....	32
2.2	Süreç Teorileri	34
2.2.1	Bekleyiş (Ümit) Teorisi	34
2.2.2	Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi.....	36
2.2.3	Davranış Şartlandırma Teorisi.....	37
2.2.4	Eşitlik Teorisi	38
2.2.5	Amaç Teorisi	39

3.	ÖĞRENME KURAMLARINDA MOTİVASYON	42
3.1	Davranışçı Yaklaşım	43
3.2	Bilişsel Yaklaşım	46
	3.2.1 Yükleme Kuramı.....	47
	3.2.2 Yeterlik Kazanma.....	52
3.3	Sosyal Yaklaşım	53
3.4	İnsancıl Yaklaşım	56
4	MOTİVASYON ÇEŞİTLERİ	57
4.1	İç Motivasyon	57
4.2	Dış Motivasyon	59
4.3	İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları	60

II. BÖLÜM

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VE İLETİŞİM

1	ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	62
1.1	Öğretim Yaşantılarının Oluşturulması	64
1.2	Etkili Öğretim İçin Gerekli Öğretmen Becerileri	64
	1.2.1 Organizasyon.....	64
	1.2.2 İletişim.....	65
	1.2.3 Yeterli İçerik Bilgisi ve İfade Düzgünlüğü.....	65
	1.2.4 Dikkat Çekme.....	66
	1.2.5 Geribildirim.....	66
	1.2.6 Kontrol Altına Alma.....	67
	1.2.7 Tekrar Gözden Geçirme ve Özetleme.....	67
	1.2.8 Soru Sorma.....	67
	1.2.9 Soru Düzeyi.....	68
	1.2.10 Öğretim Yaklaşımlarının Seçimi.....	68
1.3	Sözel Olmayan İletişim Öğeleri	69
	1.3.1 Jestler ve Beden Hareketleri.....	69
	1.3.2 Göz Teması ve Gözler.....	70
	1.3.3 Mekân Kullanımı ve Alancılık.....	71
	1.3.4 Yüz İfadeleri.....	71
	1.3.5 Ses Değişimi.....	72
1.4	Güdülenmeyi Artırmak İçin Öğretmenlerin Kontrol Edebileceği Faktörler	72
	1.4.1 Endişe Düzeyi:.....	72

1.4.2 Duygusal Ton:	72
1.4.3 İlgi	74
1.4.4 Sonuçların Bilinmesi.....	75
1.4.5 Sınıfın Amaç ve Ödül Sistemi.....	75
1.4.6 Öğrencilerin Etkili Olma ve Bağlılık Güdülerini Dikkate Almak	76
2 MOTİVASYON YÖNTEMLERİ	77
2.1 Övme ve Yerme	77
2.2 Ödüllendirme	78
2.2.1 Ödül Çeşitleri.....	78
2.2.2 Ödüllerde Bulunması Gereken Karakteristik Özellikler.....	79
2.2.3 Ödülün Yarar ve Zararları	79
2.3 Pekiştirme	80
2.3.1 Pozitif Pekiştirme	81
2.3.2 Negatif Pekiştirme.....	81
2.3.3 Pekiştirme Teknikleri.....	82
2.4 Cezalandırma	83
2.4.1 Cezanın Yararlı ve Zararlı Yönleri	83
2.4.2 Cezadan Yararlanma Kuralları	84
2.4.3 Ödül ve Cezanın Önemi.....	86
2.5 Gözdağı Verme	86
2.6 Yarışa Sokma	87
2.7 Başarılı Kılma	88
3 ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ	90
3.1 Etkili Öğretmen Öğrenci İletişiminin Kurulması	91
3.2 Açık ve Saydam Olma Becerisi	92
3.3 Konuşma ve Aktarma Becerileri	93
3.4 Anlama ve Dinleme Becerileri	94

III. BÖLÜM

MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDA TEKNİK ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

1 YÖNTEM	95
1.1 Araştırmanın Problemi	95
1.2 Araştırmanın Amacı	95
1.3 Araştırmanın Önemi	95

1.4	Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	96
1.5	Evren ve Örneklem	97
1.6	Sayıtlılar	98
1.7	Araştırmanın Varsayımları	98
2	BULGULAR VE YORUM	99
2.1	Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar	102
2.2	İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum	105
2.2.1	Güvenlik İhtiyacı.....	107
2.2.2	Sosyal İhtiyaçlar.....	108
2.2.3	Saygı İhtiyacı.....	110
2.3	Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum	111
2.4	Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum	113
2.5	Beşinci Hipotez İlişkin Bulgular ve Yorumlar	116
2.6	Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar	118
2.7	Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar	121
2.8	Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar	123
3	SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME	125
	KAYNAKÇA	131
	ÖZGEÇMİŞ	136

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo No.</u>	<u>Sayfa</u>
1.Örnekleme Büyüklükleri	6
2.Ölçek Maddelerine Yönelik Puanlama ve Sınırlandırma	99
3.Araştırmaya Cevap Veren Öğrencilerin Cinsiyetleri	100
4.Araştırmaya Cevap Veren Öğrencilerin Sınıfları	100
5.Araştırmaya Cevap Veren Öğrencilerin Okul Türü	100
6. Meslek ve Teknik Lise Öğrencilerini Sayısı,Ortalama,Std Sapma, Std. Hata	104
7.Meslek Öğretmenlerinin Davranışlarına İlişkin Meslek ve Teknik Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Dair T Testi Sonuçları	105
8. Bay ve Bayan Öğrenci Sayısı ,Ortalama,Std. Sapma ve Std Hata	106
9. Meslek Öğretmenlerinin Davranışlarına İlişkin Bay ve Bayan Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Dair T Testi Sonuçları	107
10. Meslek ve Teknik Lise Öğrencilerinin Sayısı , Ortalama,Std sapma, Std Hata	107
11. Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Güvenlik İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Davranışlarına İlişkin Bay ve Bayan Öğrenciler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Dair T Testi Sonuçları	108
12.Meslek ve Teknik Lise Öğrencilerinin Sayısı ,Ortalama,Std Sapma,Std Hata	109
13.Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sosyal İhtiyacını Karşılamaya Yönelik Davranışlarına İlişkin Bay ve Bayan Öğrenciler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Dair T Testi Sonuçları	109
14.Meslek ve Teknik Lise Öğrencilerinin Sayısı , Ortalama, Std. Sapma, Std. Hata	110
15.Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Saygı İhtiyacını Karşılamaya Yönelik Davranışlarına İlişkin Bay ve Bayan Öğrenciler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Dair T Testi Sonuçları	110
16.10.Sınıf ve Lise Son Öğrencilerinin Sayısı ,Ortalama,Std. Sapma, Std. Hata	112

17.Meslek Öğretmenlerinin Davranışlarına İlişkin 10.Sınıf ve Lise Son Sınıf Öğrencileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına Dair T Testi Sonuçları	112
18.Mesleki ve Teknik Okullardaki Meslek Öğretmenlerinin Beden Dili Davranışlarının Öğrenci Motivasyonunu Etkileme Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	114
19.Meslek Öğretmenlerinin Bedendili Davranışları İle Öğrencilerin Güdülenme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	115
20.Mesleki ve Teknik Okullardaki Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Güvenlik İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Davranışlarının Motivasyonlarını Etkileme Ortalaması ve Std Sapma	116
21.Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Güvenlik İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Davranışları İle Öğrencilerin Güdülenme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Sonuçları	118
22.Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sosyal İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Davranışları İle Öğrencilerin Güdülenme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Sonuçları	119
23.Mesleki ve Teknik Okullardaki Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sosyal İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Davranışlarının Motivasyonlarını Etkileme Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	120
24.Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Saygı İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Davranışları İle Öğrencilerin Güdülenme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Korelasyon Sonuçları	121
25.Mesleki ve Teknik Okullardaki Meslek Öğretmenlerinin Öğrencilerin Saygı İhtiyaçlarını Karşılama Yönelik Davranışlarının Motivasyonlarını Etkileme Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	122
26.Model Özeti	123
27.Anova	124
28.Katsayılar	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No.</u>	<u>Sayfa</u>
1. Motivasyon Süreci	14
2. Maslow'un Temel İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Sınıf Ortamına Uyarlanması	17
3. Yükleme Nedenleri ve Yükleme Boyutları	48
4. Başarı/Başarısızlık Durumlarında Yapılan Yüklemelemlerin Bilişsel ve Davranışsal Akışı	51

KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.k	Adı Geçen Kitap
a.g.m.	Adı Geçen Makale
a.g.t.	Adı Geçen Tez
sd.	Serbestlik Derecesi
N	Frekans
P	Tutarlılık Değeri
Edt.	Editör

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi, toplumları bilgi toplumu haline getirmiş, toplumdaki en büyük güçlerden birisi bilgi olmuştur. Günümüzde çoğu insan bilgisi sayesinde para kazanır durumdadır. Birey hayatını kazanabilmek, geçim sıkıntısını bertaraf edebilmek için süratle teknolojinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmak zorundadır. Yoksa yokluk kapıda beklemektedir. Şüphesiz ki bilginin sistematik ve planlı olarak kazanıldığı yer okullardır.

Günümüz toplumunda eğitim her birey için kuşkusuz çok önemlidir. Eğitim, hayatın her kademesinde devam eden toplumsal bir olaydır. Bu sürecin eğitim kurumlarında yürütülen kısmında öğrenciyi yönlendiren, rehberlik eden en önemli bileşen öğretmendir.

Motivasyon itici güçtür. Bireyi bir davranışta bulunmak üzere harekete geçirir, davranışının sürekliliğini sağlar. Eğitim sürecinde motivasyon, öğrencinin eğitim amaçları doğrultusunda harekete geçmesi, bu hareketliliği devam ettirmesi ve sonuca ulaşmasıdır.

Okullarda meydana gelen öğrenme güçlükleriyle disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı motivasyonla ilgilidir. Bazı öğrenciler öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar takınır, bunun neticesinde ise ilgisini ve ihtiyaçlarını başka kanallara yönlendirir. Öğrencilerin öğrenme ortamına katılımının sağlanması, öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmesi ve öğrenme ortamına katılması öğrencinin sorumluluğudur. Öğrenme ortamına öğrencileri çekmek, onların öğrenmeye ihtiyaç duymasını sağlamak, sorumluluk geliştirmek, bu nedenle öğrenme için motivasyonu sağlamak okulun ve öğretmenlerin öncelik taşıyan görevlerinden biridir.

Motivasyon eksikliği günümüz eğitim sisteminde önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bir Fransız atasözü der ki: “Bir atı suya götürebilirsiniz ama ona zorla su içiremezsiniz.” Çünkü suyun içirilmesi “susamışlık” ihtiyacına bağlı bir olaydır. İşte öğrenci de öğrenme isteği duymazsa ona öğretemezsiniz.

Bazı öğrenciler derse istekle gelip, ödevlerini istekle yaparlarken diğer bir kısmında isteksizlik görülmektedir. Bir öğrenci okul dışında mesela bir bilgisayar oyununda başarılı olmak amacıyla saatlerce o oyun üstünde çalışmak için gerekli enerjiyi bulmakta, fakat aynı

öğrenci ev ödevlerini yapmak için aynı saatleri harcamamaktadır. Her öğrenci, öğrenim yaşantılarının çeşitli aşamalarında değişik nedenlerle motivasyon eksikliği sorununu yaşamıştır. Bu nedenler çevresel faktörler, kişinin kendi içindeki bazı çatışmalar, aile problemleri gibi çeşitli nedenler olabilir. Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen çok neden vardır. İşte bu motivasyonsuzlukta öğretmen öğrencileri motive edebilmek için neler yapmalıdır? Öğrenciler öğretmenlerinden neler beklemektedirler?

Öğretmen, öğrencisinin davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Öğrencileri bazı olumsuz davranışlarında öğretmenler öğrencileri daha fazla olumsuz davranışa sevk edecek sözel ve bedensel davranışlar içerisine girmektedirler. Öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak, onları öğretim ortamının içine sokmakla görevli öğretmenin, bu görevi yerine getirirken kullandığı öğretim yöntemi kadar öğrenciye yaklaşım biçimi de önemlidir.

Öğretmenler genellikle derse girdiklerinde sadece verecekleri ders konuları üzerine odaklanmaktadır ve müfredatı yetiştirme kaygısı içinde telaşla ders süresiyle adeta yarışmaktadırlar. Derslerine öğrencileri güdülemek için pek çaba sarf etmezler. Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne almazlar.

Öğrencilerin bir şeyi öğrenebilmeleri için o konu hakkında eksik olduklarını hissetmeleri ve o konuya merak duymaları gerekmektedir. İşte bu ihtiyaç eksikliğinin ve konuyla öğrencilerin ilgilenmelerinin sağlanması için öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi asıl görevlerindedir. Eğitimciler bunları yaptığı zaman öğrencisini güdülemiş olur. Motivasyon ya da güdülenme okulda öğrencilerin davranışlarını yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen itici güçtür. Öğrenciler daha çok merak ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler.

Motivasyonun olabilmesi için öğrenci ihtiyaçlarının göz önüne alınması, öğretmenin beden dili ve sözlü davranışlarıyla öğrencileri derse motive etmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçları anlayabilmek için öğrenci davranışlarını ve ihtiyaçlarını iyi okuyabilmek gereklidir. Gereksinimler insan davranışlarının itici gücüdür. Gereksinimleri olmayan bireyin motivasyonu eksiktir. Motivasyon eksikliği öğrencilerin derse katılımını, başarısını engellemektedir.

Araştırmacılar, sınıf ortamının öğrenci güdülenmesi ve öğrenme üzerindeki etkilerini araştırdıklarında, genelde karşılıklı saygı, yüksek akademik standartlar ile ilgili ve sıcak öğretmen yaklaşımlarının bulunduğu sınıf ortamlarının öğrenci güdülenmesini arttırdığını bulmuşlardır.

I. BÖLÜM

MOTİVASYON TANIMI VE KURAMLARI

1 MOTİVASYON TANIMI VE SÜRECİ

Motivasyon kavramı çok çeşitli kaynaklarda tanımlanmıştır. Genel olarak, itici güç, bireyi bir eyleme sevk etme olarak söylenebilir. Kişide itici güç oluşturma ve kişiyi, belli bir amaç yönünde eyleme geçmeyi isteklendirme ve bu davranışı devam ettirmesini sağlama yönünde heveslendirmektir.

Motivasyon bir insanı belirli bir hedef için harekete geçiren kuvvettir. Motivasyon harekete yöneltici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür.¹ Motivasyon kişiyi belli bir davranışa yönelten ve kişiyi harekete geçiren bir süreçtir. Motivasyon dilimizde güdüleme ve güdülenmeyi ifade eder.²

Motivasyon, eğitime öğretmen ve öğrencinin kendi istekleri ile katılımını sağlamaktır. Sorumluluk alma, paylaşma, üretkenlik, eğitime etkili katılım ,zevk alma davranışları motivasyonun sonuçlarıdır. Motivasyon öğretmen öğrenci eksenli bir kavramdır. Öğrencinin motive edilmesi için öncelikle öğretmenin öğretim etkinliklerine coşkulu, hevesli katılması gerekmektedir. Öğretmen tutum ve davranışlarıyla eğitim ve öğretime verdiği önemi öğrencilerine hissettirebilmelidir. Yani öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişki ve iletişimin kalitesi motivasyonda belirleyici bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin okulla bütünleşmeleri, zorluklarla baş edebilmeleri ve sağlam bir kişilik geliştirmelerinde motivasyon çok önemlidir. Motivasyonun başarısı, öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarına dönük insancıl bir iletişimin sonucunda meydana gelir. Öğretmen eğitimin amaçları ile öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini uyumlaştırmalıdır.

Motivasyon, bireyin ihtiyaçlarını doyumak amacıyla, öğrenmek eyleme geçmek isteği içinde bulunmasıdır. Bu isteğin, bireyi harekete geçirebilecek yoğunlukta olması gerekir. Diğer yandan, bireyin, çok yoğun motivasyon içinde olmasının da, öğrenme yönünden bazı

¹ Eren, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 2001 s.492

² Peker, Ö ve Aytürk, N., Yönetim Becerileri, Ankara,2000,s.290

sakıncaları vardır. Çok yoğun motivasyon süreci içindeki bireyin öğrenmesi, gerilim ya da bunalım içinde olması nedeniyle, kısıtlanabilmektedir.

Motivasyon, insanın kişisel temel gereksinmelerinin doyurulmasından, kendini gerçekleştirmesine kadar birçok evreleri kapsar.³ GÜdüleme, isteklendirme, özendirme, teşvik etmek, etki altına almak, harekete geçirmek vb. kavramlarla da ifade edilmektedir. Motivasyonun, harekete geçirici anlamının olmasından dolayı, bu kavram istek, amaç, eğilim, davranış, çıkar, seçme, tercih, irade, hırs, korku, özlem, beklenti, arzu, başarı, moral, tatmin gibi bir dizi kavramları kapsamaktadır.

İnsanların motive olmasını sağlayan gereksinmeler kişiden kişiye değişir. Bir ihtiyaç ortaya çıktığında bireyde onu karşılama isteği belirir. Birey böylece belli bir güçle hedefe itilmeye başlar. Sonra hedefine ulaşmak için çeşitli biçim ve yönde davranışlar sergiler. Bireyin amacı kendisine gereksinmelere karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaktır. Birey doyuma ya da amaca ulaşmadığı sürece kendisinde bir boşluğun varlığını duyar. Gereksinme karşılandığında amaca ulaşmanın mutluluğunu yaşamaya başlar.

Ayrıca motivasyon kişilere enerji sağlayan, onu belli bir amaca yönlendiren ve belirli davranışlarının devamını temin eden bir güçtür. Motivasyon kişinin iç dünyası ve dış etkilerden etkilenir. Kişi ya istenen davranışa yönelir ya da istenmeyenden kaçma yönünde davranış gösterir.

İnsanların ihtiyaçları meydana geldiğinde insan motive olmaya ilk adımı atmıştır. Birey ihtiyacını karşılamak için motive olduktan sonra davranışa geçer. Bu davranışı sonucunda da ihtiyaç giderilmiş olur. Motive olmuş birey mutlaka harekete geçer. Yani sınavı kazanmak istiyorum deyip eğer kişi sınava hazırlanmıyorsa o kişi gerçekten motive olmamıştır. Çünkü hareket yoktur.

Motivasyon, bir bireyin içsel ve çevresel etkilerle, önceki davranışından başka bir biçimde hareket etmesini sağlamaktır. Bireyin davranışında gözlenebilir bir değişikliğin meydana gelmiş olması onun güdülenmesini ifade eder. O halde motivasyon, bireylerin

³ İncir, G., Çalışanların Motivasyonuna Genel Bir Bakış, Ankara, 1984, s. 2.

davranışlarında bir değişiklik meydana getirmektedir. Motive edilmiş davranış seçicidir. Yani acıkan bir kişi ile susayan bir kişinin istekleri birbirinden farklıdır.

Motivasyon, bireyi harekete geçirir ve belirlenen amaçlar yönünde uğraşların sürdürülmesini sağlar, uyarlanmayı kolaylaştırır, bireyi yöneltir, yönetim düzeni sağlar, bireyin algılama gücünü artırır ve zihinsel faaliyetlerin en üst yönde gelişmesini sağlar.⁴

Şu halde motivasyon faktörü, bireyin kararlarını buna bağlı olarak da, davranışlarını etkileyebilen bir güçtür. Motivasyon, insanı belli bir amaca doğru yöneltir, dikkatini o yöne çeker, zekasını ve davranışlarını o amaç için kullanmasını sağlar.

Motivasyon, öğretmen, öğrenci eksenli bir kavramdır. Öğretmenin tutumu, özeni, coşkusu iletişimi olumlu etkileyecek ve motivasyonu sağlayacaktır. Özgün var oluş biçimleri olduğu için öğretmen bunlara duyarlılık göstermeli ve paylaşım için gerekli psikolojik dinamikleri sağlamalıdır.⁵

Sınıftaki öğrencileri, sınıfın genel ortamı içinde ve bir konunun öğretimi sırasında motive etmek motive etme olarak iki durum için motive etmeliyiz. Öğrencileri sınıfın genel ortamı içinde motive ederken, onların ilgi ve ihtiyaçlarından, öğretmen öğrenci işbirliğinden, verilecek ödevlerden, sınıf köşelerinden yararlanabiliriz. Öğrenme öncesinde öğrenciyi motive ederken, öğrenilecek konunun niteliği, zorluk derecesi, konunun yeniliği, uyarıcı çeşitliliği, derste başarılı sayılabilmek için ortaya konan hedefler, standartlar ve modeller, öğrenciyi faaliyete yöneltten öğrenme durumları oluşturulmalıdır. Öğrenme sonrasında öğrencilere başarı veya başarısızlık geribildirimi , başarı sonucunda ödüller ve özel haklar (sosyal beni kazanma, kabul edilme, pekiştireç elde etme, gelecekte yararlı olacak özendiriciler) verilmelidir.

Motivasyonla ilgili iki tür ödül söz edilebilir. Bunlar içsel ödüller (bir işi başarmanın oluşturduğu tatmin duygusu) ve somut olarak çevreden gelen dışsal ödüllerdir . İçsel ödüllerde zor bir işin tamamlanması başarıma tatmini oluşturacaktır. Dışsal ödüller ise, diğer insanları memnun etme temeline dayanır. İşinden hoşlanmayan bir kişi aldığı yüksek ücretle motive olabilmektedir.

⁴ Sabuncuoğlu,Z.- Tüz ,M.,Örgütsel Psikoloji, Bursa, 1995. s. 89

⁵ Aydın, A., Sınıf Yönetimi, Ankara,1998,s.76

Öğrencilerin yaşlarına göre baskın olan bazı ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların bilinmesi öğrencilerin motivasyonunda önemlidir. İlköğretimde, öğretmenin takdirinin ve beğenisini kazanmak, öğretmene benzemek istemek, akademik alanda başarılı olmak, merakının giderme, kontrol etme, kuvvet sahibi olma, statü kazanma gibi ihtiyaçlar, ergenlikte ise araştırma ve öğrenme için somut nedenlere ihtiyaç duyma, kendi amaçları ile okul çalışmalarını arasında bir ilişki olduğunu görme isteği, bağımsız çalışma ve kazanma isteği, akran grubu değerlerine bağımlılık ihtiyaçları öğrencinin motivasyonunda etkilidir.

Okulda olumlu motivasyon için öğrencide kendine güven duygusunu ,kendisine saygısını geliştirmek, öğrenmeyi öğrenci için anlamlı ve değerli yapmak, herkesin kendi ilgisine göre hedef ve projeler seçmesini sağlamak, sınıfta öğrenmeyi zevk veren bir eylem olması için ortam hazırlamak, öğrencilerin ideallerini ve tutkularını bilerek bunlardan yararlanmak, olumlu pekiştirme kullanmak, öğrencilerin izleyeceği, taklit edebileceği model davranışlar oluşturmak gereklidir.

Öğretmen öğrencilerine başarılı olma fırsatı yaratmalıdır. Bu imkanlar sağlanmazsa öğrenci bu duygu ve ihtiyaçları okul dışı ve sınıf dışı faaliyetlerde, bazen de istenmeyen durumlarda karşılama yoluna gidebilir.

1.1 Motivasyon ve Gereksinmeler

Motivasyon insan davranışlarını yönetirler. İster fizyolojik ister psikolojik olsun motivasyon kişileri çeşitli yönde davranışlara iter. İstenilen davranışa ulaşıldığında yani güdünün gereği yerine getirildiğinde güdü ortadan kalkar. Ancak yeni gereksinmeler güdülerini yeniden var eder. Bu durum motivasyonun dinamik bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Ayrıca motivasyon ile gereksinmeler arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu da göstermektedir. Çünkü gereksinme olmazsa motivasyon olmaz.

Motivasyon çeşitleri, biri diğerini tamamlamak veya gücünü azaltmak suretiyle birbirlerine etkide bulunurlar. Her insanda çeşitli istekler olabilir, böylece motivasyon çeşitleri artar. Bunlar farklı şiddetlerde ortaya çıktıkları gibi tatmin edildikleri veya edilmedikleri oranda artıp, azalabilirler. Bazı hallerde motivasyon durumlarının sırasının da değiştiğini

görebiliriz. Bu gibi durumlarda, bir motive edici etken geride bırakılarak onun ardından gelen başka birisi tatmin edilmektedir.⁶

İhtiyaçlar, insan doğasının olmazsa olmazıdır. Öyle ki, insan yaşamının gerek fiziksel, gerek ruhsal yönden çeşitli ihtiyaçları vardır. İnsan bu ihtiyaçların doğurduğu çeşitli olaylar içinde mücadele vermektedir. Bu bakımdan gereksinmeyi giderildiğinde insanın yaşamını veya varlığını sürdürmesini sağlayan; giderilmediğinde onun, varolma güçlerini, giderek yok olma tehlikesi içine iten olgu biçiminde tanımlamak daha tutarlı olabilir.⁷

Motivasyona itici gücü veren gereksinimlerdir. Gereksinme bedende yada ruhda herhangi bir somut yada soyut durumun azalmasına ya da yokluğuna dayanır. Gereksinme, kendini, giderilmesi gereken fizyolojik bir güç ya da gerilim biçiminde ortaya koyduğu zaman dürtü (drive) oluşur. Örneğin, aç ve susuz kalmamak, bireyin bir gereksinmesidir. Açlık ve susuzluğun organizmada yaptığı fizyolojik gerilim hali bir dürtüdür.⁸

Genel olarak motivasyon ile ilgili açıklamalar incelendiğinde, motivasyon ile ihtiyaç arasındaki doğrusal orantı göze çarpmaktadır. İlk olarak, motivasyon meydana gelen bir ihtiyacın giderilmesi ya da şiddetinin en aza indirilmesi yönünde olacaktır. İkinci olarak, en çok şiddetle istenilen bir ihtiyaç, motivasyonun şiddetini artıracaktır. İnsanların tatmin olması, ihtiyacın azaldığı yolundaki cevaptan doğan kendi kendine edinilmiş bir deneyimi belirtir.⁹

Fiziksel gereksinimler; insanın biyolojik yapısının devamını ve gelişmesini sürdürmesi için gerekli olan gereksinimlerdir.

Ruhsal gereksinimler; tecrübe kazanma, öğrenme, sevgi görme ve güven duyma gibi gereksinimlerdir. Bireyin düşünsel veya duygusal yapısından kaynaklanan gereksinimlerdir.

⁶ Eren, E., İşletme Örgütleri Açısından Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 1979, s. 254.

⁷ Sabuncuoğlu, Z., Endüstriyel Davranışlar, Bursa, 1982, s. 87.

⁸ Binbaşıoğlu, C., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1995, s.289

⁹ Arı, R.-Üre, Ö.-Yılmaz, H., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Konya, 2003, s.226

Toplumsal gereksinmeler; işgörenler, belirli bir derneğe, sendikaya üye olma, belirli bir statü sahibi olma gibi birtakım gereksinmeleri giderme ihtiyacı duyabilir.¹⁰

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insan diğer insanlarla iletişim kurmak, toplumda kabul görmek, statü sahibi olmak, teşvik görmek ister. Bu ihtiyaçlar insanların toplumsal gereksinmeleridir.

1.1.1 Motiv Çeşitleri

McClelland'a göre güdü, bir duyguyla ya da duygu yaratan koşullar ile birleşen işaretlerin tecrübe edilen sonucudur. Bir duygunun ortaya çıkmasına neden olan işaretlerin tipi yönünden önce güdülerini diğerlerinden ayırmamız gerekir.¹¹ Motivasyonun temelinde çeşitli güdüler vardır. Bu güdüler olmadan birey harekete geçmez.

1.1.1.1 İçgüdüler

İçgüdüsel davranışlar doğuştan vardır, öğrenilmemişlerdir her canlı türüne özgü olarak belli durumlarda kendilerini gösterirler. Doğuştan gelen yapılaşmış davranışlar belli uyarıcıların ortamında ortaya çıkarlar.¹²

İçgüdü, canlıların kendine özgü, kuşaklara göre değişmeyen, kalıplaşmış davranışları meydana getiren ve devam ettiren güçtür. İçgüdünün amacı, canlıyı yaşatmak ve soyunu devam ettirmek için gerekli olan gereksinmeleri karşılamaktır.

Bir davranışın içgüdü olabilmesi için doğuştan gelmeli sonradan kazanılmamalıdır, bir türün tüm üyelerinde olmalıdır, başka türlerde olmamalıdır, karmaşık bir davranış örüntüsü olmalıdır. Eğer bu dört şarttan biri yerine gelmezse o davranışın içgüdü olmadığı söylenebilir.¹³

İçgüdüler bilinçsiz hareketlerdir. İnsanların bilinçli davranışlarını açıklamada içgüdülerin yeri yoktur.

¹⁰ Aşıkoğlu ,M., İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon, İstanbul, 1996, s.30-31

¹¹ Can, H., Başarı Güdüsü Ve Yönetmel Başarı, Ankara, 1985,s.65

¹² Cüceloğlu,D.,İnsan ve Davranışı, İstanbul,2004,s.233

¹³ Bacanlı,H.,Gelişim ve Öğrenme, Ankara, 1999, s.99

1.1.1.2 Fizyolojik Motivler

Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan temel ihtiyaçlarını karşılayan güdüler fizyolojik güdüler olarak adlandırılır. Bu tür güdüler yarı bilinçli, yarı bilinçsiz güdülerdir. Mesela beslenmek, giyinmek gibi güdüler fizyolojik güdülerdir. Fizyolojik güdüler, tüm insanlarda vardır. Ancak şiddet ve kuvveti kişiden kişiye değişir.

1.1.1.3 Sosyal Motivler

İnsanlar, toplum hayatı yaşarlar. Toplumu yöneten gelenek, görenek, kanun gibi kurallarla düzenlenmiş, kişisel ilişkiler örüntüsü içinde hayatlarını devam ettirirler. İnsanlar toplumun düzenini sağlayan kurallardan bir an olsun uzak kalamazlar. Toplum hayatını devam ettiren ve düzenleyen kurallara uyma insan hayatında doğal hareketler haline gelmişlerdir. Bunlara görenekler, gelenekler, idealler denir. Birey de toplumun beğendiği, takdir ettiği bu ideallere, görenek ve geleneklere göre davranışlara sahip olmaya çalışır. Yani, toplumun beğendiği, takdir ettiği davranışlar, bireyin hedeflediği davranış şekilleri için birer güdü rolü oynarlar. Buna göre sosyal güdüler, toplum hayatı yaşayan bireyde; eğitim, öğrenme, tekrar ve alışkanlıklar sonucu meydana gelen iç itilmeleri etkileyen kuvvet ve etmenlerdir.¹⁴

Her insan yaşadığı toplumun bir parçasıdır. Her toplumun kendine özgü, gelenek görenek, ahlak yapısı ve zorunlulukları vardır. Sosyal güdüler, bireylerin kişilik yapısına, zamana bulunulan toplumun değer yargılarına göre değişiklik gösterirler. Birey yaşadığı toplumun değerlerine saygı göstermek zorundadır. Bir kesimde hoş görülen bir davranış diğerinde onaylanmayabilir. Birey toplum içinde saygın olmak, sevmek, sevilmek ister. Bunları sağlayabilecek yolları öğrenmek sosyal güdünün sonucudur.

1.1.1.4 Psikolojik Motivler

Bireylerin davranışlarını biçimlendiren ya da yönlendiren sosyal güdülere ek olarak psikolojik nitelikli güdüler de vardır. Psikolojik güdüler bireyin doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan güdüleridir. Bu güdülerin yapısı bireylerin kişiliklerini ve belli olaylar karşısında takındıkları davranış modellerini oluşturur.

¹⁴ Öztabağ, L., Psikolojide İlk Adım, İstanbul, 1970, s. 44.

Psikolojik güdülerin kaynağı karışıktır. Belli olaylar karşısında gösterdiğimiz kişisel özelliklerimizi çoğu zaman kendimiz de açıklayamayız. Çünkü bunların kökleri çocukluğumuzda yaşadığımız çeşitli olaylardan, genlerimizden ya da bugünkü çevresel etkilenmelerden etkilenmemiz neticesinde oluşurlar. O nedenle, bireyin davranışına, bakmakla, o davranışı etkileyen güdüyü anlayabilirsek de nedenini anlayamayız. Çünkü bir davranışı etkileyen kuvvet ile davranışı doğuran olaylar birbirinden farklıdır.

Çeşitli aşamalardan geçerek gelişen kişilik yapısı psikolojik güdülerin oluşma biçimini belirler ve yönünü sağlar. Psikolojik güdü bazen kendini gösterme isteği, bazen de bağımsız olma isteğidir. Ama bunları birleştiren bağ iktidar olma arzusudur.

1.2 Motivasyonu Etkileyen Kişisel Etkenler

1.2.1 Uyarılma

Uyarılmışlık düzeyi, öğrencinin uyarıcıları alma derecesidir. Uyarılmışlık düzeyinin düşük olması (uyuklama gibi) ya da yüksek olması (heyecan, panik hali gibi) öğrenmeyi zorlaştırır. Öğrencilerin çok düşük veya çok yüksek seviyede kaygı duymaları dikkatlerini öğrenilecek konu üzerinde yoğunlaştırmalarına engel olur. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken orta düzeyde bir kaygı öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder.¹⁵

Uyarılmışlık, öğrencinin dikkatinin sürekliliğinin öğrencinin derse katılımının sağlanmasıdır. Öğretmen beden dilini, göz temasını ,ses tonunu aktif kullanarak öğrencilerin derse karşı uyarılmasını sağlayabilir.Derste espri yapmak, öğrencilere bireysel sorular yönelmek, öğrencinin işlenen konuya görsel ve işitsel olarak dikkatini çekmek, işlenen konu hakkında merak uyandırmak öğrencinin uyarılmışlık düzeyini artırır.

Öğretmenin davranışları öğrenciler tarafından kestirilebilir olmamalıdır. Öğrencilerin ilgisinin canlı tutulabilmesi için etkinliklerde, yöntem ve metaryallerde çeşitlilik

¹⁵Yavuzer,Y.-Demir,Z.,Koç,M.,Eğitim Psikolojisi, Ankara, 2006, s.108

sağlanmalıdır. Öğrencilere soru yöneltirken, soruların basit olmaması, öğrenciyi düşünmeye sevk edici sorular olmasına dikkat edilmelidir.¹⁶

1.2.2 İhtiyaçlar

İhtiyaç öğrenciyi bir amaca doğru yönlendiren güçtür. Öğrenci anlatılan konunun kendisi için ihtiyaç olduğuna inanmalıdır. Fakat her öğrencinin ihtiyaçları farklıdır. Öğretmen sınıfındaki öğrencilerini tanımalı ve ona göre öğrencilerinde gereksinimler yaratmalıdır. Öğretmen öğretimi bireyselleştirerek her öğrencinin ihtiyacını karşılayabilmelidir.

Öğretmen öğrencileri derse güdüleyen sosyal kabul,sevgi,ait olma, bağlanma, başarıma gibi ihtiyaçların da kişiden kişiye değiştiğini bilmeli, her öğrenciyi güdüleyebilmek için uygun yöntemler geliştirmelidir.

1.2.3 İnançlar

Yeteneklerle ilgili inançlar hakkında farklılıklar vardır. Küçük yaştaki çocuklar yetenekli olduklarını düşünürler ve yüksek bir başarı beklentisi içindedirler. 7-9 yaşlarında ise çaba ve yeteneğin aynı olduğuna inanırlar. Bu yaşlarda çocuklar zeki insanların çok çalıştığını, çok çalıştıkları içinde zeki olduklarını düşünürler. Daha ilerdeki yaşlarda, yetenekleriyle ilgili olumsuz duygular içine girerler. Öğretmenlerinin kendi yetenekleriyle ilgili düşüncelerinden oldukça etkilenirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin yetenekleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederlerken oldukça dikkatli olmaları gerekir. Yetenekleri ile ilgili yanlış inançlara kapılan öğrencilerin güdülenmeleri güçleşir.¹⁷

Yetenekleri konusunda kendine güvenmeyen öğrencilere, başarılı olma fırsatları verilmelidir. Bu tür öğrenciler akademik konularda güvensizlik hissederler. Buyüzden , kendilerini kanıtlayabilecekleri akademik olmayan konularda fırsatlar sunulabilir. Mesela bilebileceği sorular sorularak kendisine güven kazanması sağlanabilir. Bu sorular çoktan seçeli olabilir.

¹⁶ Karip, E., Sınıf Yönetimi, Ankara,2008,s.142

¹⁷ www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat.pdf(1.04.2008)

Olumlu davranışları için öğrencileri ödüllendirmek gerekir. Ödüllendirmeler, diğer öğrencilere nasıl davranmaları gerektiği konusunda örnek olur.

Öğrencilerde bazı şartların kendi denetimlerinde olduğu duygusunu geliştirmek ve onlara seçenekler sunmak yararlı olacaktır. Aksi bir durumda, öğrenciler dışsal yüklemeler yapabilirler. Öğrencilere başarısızlıklarının yeteneksizliklerinden değil, yeterince çaba harcamadıkları için olduğu anlatılmalıdır.

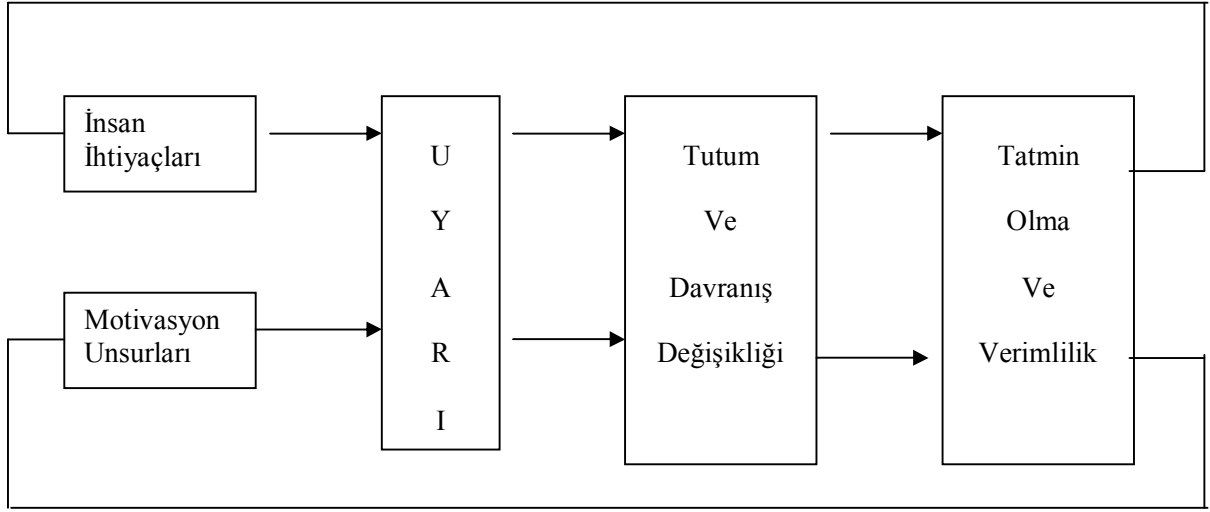
1.2.4 Amaçlar

Öğrencilerin öğrenme amaçları onların güdülenme düzeylerini etkilemektedir. Ancak bir çok öğrenci amaç oluşturamamaktadır. Kimi zaman çok kolay, kimi zaman da çok zor amaçlar saptarlar. Bu durum güdülenmelerini olumsuz etkiler. Etkili bir amaç kısa vadeli ve öğrenilecek konuyla ilgili olmalıdır. Uzak amaçlar öğrencinin hemen ulaşamayacağı için güdülenmelerini olumsuz etkiler. Öğretmenler öğrencilerinin amaçlarına bakarak, öğrencilerin amaçlarına ulaşip ulaşamayacakları hakkında görüş bildirebilirler. Özellikle başarısız olan öğrencilerin amaçlarını değerlendirmeye alıp rehberlik etmelerinde fayda vardır

1.3 Motivasyon Süreci

Motivasyon süreci, bir gereksinim etkisiyle harekete geçme, belirli bir eylemde bulunma sürecidir. Bir birey herhangi bir şeye karşı belirli bir ihtiyaç duyduğunda bu ihtiyacı gidermek için bir takım davranışlarda bulunur. Motivasyon sürecinde dört temel aşama vardır: Motivasyon, belirli şeylere karşı duyulan gereksinim ile başlar. Bireyde gereksinimin giderilebilmesi için, herhangi bir gücün oluşmasıyla uyarılma olur. Bireyin ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelinir. Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşır.¹⁸

¹⁸ Aşıkoğlu, A.g.k., s. 39-40



ŞEKİL 1 Motivasyon Süreci¹⁹

2 MOTİVASYON TEORİLERİ

Endüstri devriminden sonra artan işbölümü ve uzmanlaşma, çalışanlarda isteksizlik uyandırmaya başlamıştır. Bu isteksizlik, bilim adamlarını araştırmaya yöneltmiştir. Araştırmacılar, çalışanların hareketlerini işe olan heveslerini ve bunların gerçek nedenlerini bulmak için çalışmışlardır. Çalışmalarında, hemen hemen aynı yeteneklere sahip olan insanlar aynı koşullarda, verimli olarak çalışırken; diğer grup insan neden, verimsiz çalıştıklarını bulmaya çalışmışlardır. Bu noktadan hareketle, motivasyonun iki ana ögesi olan ekonomik ve psiko-sosyal ihtiyaçlar, biçimleri farklı motivasyon teorilerinin doğmasına sebep olmuşlardır.

Bu görüşlerin bazılarını incelemek gerekirse, bunları ortaya atan kimi kuramcılar, insanların neden çalıştıkları sorusuna cevap bulabilmek için onların çalışmaya ilişkin isteklerinin, gereksinimlerinin neler olduğu noktasından yola çıkarak gereksinimleri sıralamışlardır. Bu kuramlara göre insanlar, bu gereksinimleri gidermek amacıyla çalışmaya yönelirler. Bu araştırmalar sonucu her yerde ve her zaman geçerli bir takım gereksinimler ortaya konmuştur. O zaman hemen şu soruyu sormamız gerekir. İnsanlarda böyle değişmeyen, temel gereksinimler var mıdır, yoksa güdüler ayrı durumlarda, değişik biçimlerde

¹⁹ Aşıkoğlu ,A.g.k..s.38

mi ortaya çıkar? Bir başka deyişle, güdü çeşitli durumlarda değişmeyen bir kişilik özelliği midir, yoksa belli bir duruma karşı belli bir tepkide bulunma biçimi midir? Bu sorulara kesin bir cevap vermek kolay olmadığından kimi kuramcılar da çalışan insanın gereksinimlerini sıralamak yerine üretime neden ve nasıl yöneleceği, daha başarılı çalışmasında hangi etmenlerin etkili olacağı üstünde durarak çalışan insanın güdü yapısının işleyişini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Güdüleri sınıflandıranların kuramlarının altında insan doğasına ilişkin temel bir değer yatmaktadır. Yani, insanın gerçekte iyi, doğru ve yaratıcı olduğunu, insanın yaşamda bir amacı olduğunu kabul etmişlerdir. Diğerleri ise, doğal bilimler yaklaşımıdır. İnsan davranışının belirlenebilir ve ölçülebilir değişkenlerini bulmak isteyen bu araştırmacılar bu değişkenleri kesin, açık ve ölçülebilir biçimde ortaya koyarak, etkileşimleri bulmak istemişlerdir.²⁰

Motivasyon teorilerine temel teşkil edecek kavram çalışmaya karşı isteksizliktir. 18.yüzyılın ortalarından sonra artan makineleşme, insan gücünün kullanımını azaltmıştır. Makineleşme insanları işinden olma tehlikesi ile karşı karşıya getirmiştir. Bu olay da insanlarda çalışmaya karşı isteksizliği meydana getirmiştir. İnsanlardaki isteksizlik üretimi verimsiz hale getirmiştir. Klasik yönetim teorisinde ekonomik varlık kavramı geliştirilmiş en önemli motivasyon aracının para olduğu düşünülmüştür. Neo klasik yönetim teorisi ile işgörenlerin bireysel arzu, istek ve ihtiyaçlarının bilinmesini ,bir insana yakışacak şekilde davranılmasını bekledikleri araştırmalarla anlaşılmıştır. Modern yönetim kuramı insanı sınırlanamayacak kaynakları olan yetenekli varlıklar olarak görmüştür. “Ekonomik insan” olgusu “sosyal insan” ve “psikolojik varlık olarak insan” sentezi içinde değerlendirilmeye başlanmıştır.

Tarihi süreç içerisinde; çalışma isteksizliğini, alışkanlıklardaki ve ruhsal yapıdaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve insanları yönlendirmek konularında araştırmacılarca çeşitli motivasyon teorileri önerilmiştir. Bu teoriler, insanları motive eden faktörleri belirlemek ve motivasyonu sürdürülebilir kılmak üzerinde yoğunlaşırlar. Bazıları insanın ihtiyaçlarına ağırlık verirken bazıları da insana dışardan verilen teşviklere önem vermişlerdir. Bu halde, motivasyon teorilerini iki ana grupta toplamak mümkündür. Bunlardan ilki içsel faktörlere ağırlık veren “Kapsam Teorileri” ikincisi ise dışsal faktörlere ağırlık veren “Süreç

²⁰ Onaran,O., Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları, Ankara, 1981, s. 2-3.

Teorileri” dir. Kapsam Teorileri ile Süreç Teorileri arasındaki ayrımı başka bir değişle ifade etmeye çalışırsak; Süreç Teorileri, davranışın sonucunu hedeflerken Kapsam Teorileri, davranışın öncesini yani amacını hedefler.²¹

2.1 Kapsam Teorileri

İnsanları motive eden belli istekler vardır. Bu istekler doğrultusunda insan çeşitli davranışlar geliştirir. Bu teoriler, insanın ihtiyaçlarının belirlenmesiyle bu ihtiyaçlar doğrultusunda motive edilebileceklerini savunurlar. Ayrıca bireyin içinde bulunduğu ve onu çeşitli davranışlara sevk eden faktörleri anlamaya çalışan kuramlardır.

2.1.1 Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

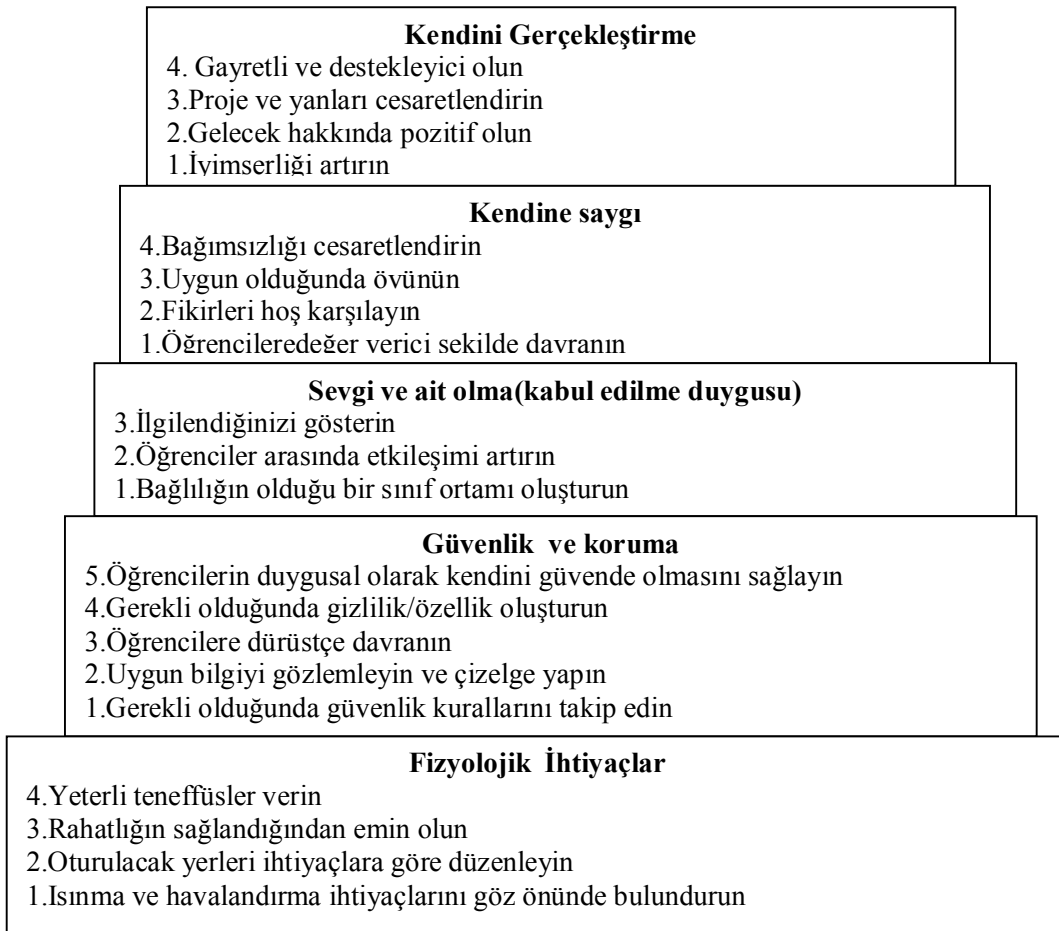
Bu teoriye göre, insanın davranışların temelinde ihtiyaçlarını giderme yatmaktadır. Maslow’a göre hiyerarşik olarak sıralanan bu ihtiyaçlardan alttaki ihtiyaç giderilmeden üstteki ihtiyaç giderilemez. Her davranış belli bir ihtiyacı gidermeye yöneliktir. İhtiyaçlar davranışı doğurur, yönlendirir ve sürmesini sağlar. Tatmin edilmiş ihtiyaçlar bireyin davranışı üzerinde etkili değildir.

Psikologlar, insanları motive eden gereksinimleri çeşitli şekillerde sınıflandırmaya çalışmışlardır. Bu sınıflandırmalar içinde en çok kullanılanı Brandize Üniversitesi profesörlerinden Abraham H. Maslow’ un sınıflandırmasıdır. Maslow, klinik gözlemlerden yararlanarak insanların ihtiyaçlarını beş kümede toplamıştır.

Örneğin, Robinson Crusoe adaya ilk düştüğünde parçalanan gemiden sahile savrulmuş birkaç yiyecek paketini topladı kendisini dış etkenlerden korumak için barınak yaptı. Önce yiyeceklerini daha sonra da güvenli bir yeri düşündü. “Cast Away” filminde de Tom Hanks kendine adadaki meyve ve balıklardan yiyecek sağladıktan ve kendine güvenli bir yer yaptıktan sonra kargosundaki bir topa “Wilson” yüz çizdi ve insan haline getirip yalnız kalmaktan kurtuldu, böylelikle de kendine yakın birini ve sevebileceği birini yarattı. Bu ihtiyaçlara Maslow “var kalma” ihtiyaçları demektedir. Tom Hanks ve Robinson Crusoe aynı şekilde bu ihtiyaçlarını giderdikten sonra düştükleri adayı keşfe çıktılar ve bütün adayı

²¹ Koçel, T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul 2001,s.510

tanıldılar. Daha sonra da yaptıkları ilk güvenli yerden taşınıp çok daha güvenli düzenli (estetik) bir yer yaptılar. Dahası her ikisi de birer takvim yaptılar. Rahatladıkları anda şarkı söylemeye başladılar. “Mavi Göl” filminde de iki genç, bütün bu aşamaları geçtikten, sonra sahip oldukları kitapları okumaya başladılar. En son aşamada da kendilerini adadan kurtaracak bir araç yapıp bu adadan kaçıp kurtulmaya, kendilerini gerçekleştirmeye çalıştılar. Maslow bu ihtiyaçlara da “gelişim ihtiyaçları” demiştir.²²



ŞEKİL 2 Maslow'un Temel İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Sınıf Ortamına Uyarlanması²³

Maslow, kendini gerçekleştiren bireyi şöyle tanımlar: gerçekçidir, kendisini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabul eder, doğaldır, sorun merkezlidir, bireyseldir ve özel yaşama ihtiyaç duyar, özerk ve bağımsızdır, kendinden başka şeyleri de takdir eder, mistik ve

²² Thompson, Brad Lee., Yeni Yöneticinin El Kitabı (Çev. V. G. Diker), İstanbul,1998,s.120.

²³ Edt. Karip, E.,Sınıf Yönetimi, Ankara,2008,s.140

manevi yaşantısı vardır, sosyal ilgisi gelişmiştir, az sayıda kişiyle yakın arkadaşlıkları vardır, demokratiktir, amaç ve araç belirler, felsefi bir mizah duygusu vardır, yaratıcıdır ve kültürlenmeye dirençlidir, çevreyi kendine uydurur. Maslow'a göre kendini gerçekleştirme ihtiyacının ortalama olarak %10'u doyurulmaktadır

İnsanın gereksinimleri önemlilik derecesine göre en aşağı düzeydekilerden (fizyolojik) başlayarak, fizyolojik, güvenlik, sevgi (sosyal),saygı ve kendini gerçekleştirme arasında yer alır. Bu gereksinimlerin öncelik sırasının anlamı şudur: Bu gereksinimler arasında en şiddetlisine birey yönelecek, daha az önemli olan gereksinimler ise küçülecek hatta unutulacaktır.

İnsan sürekli olarak ihtiyaç içindedir. Bu nedenle, gereksinimlerden hiçbirisi hiçbir zaman tamamiyle tatmin edilemez. Bir gereksinim biter bitmez önemsizleşir ve hemen bir başka gereksinim ortaya çıkarak onun yerini alır. Bu bir kimsenin gereksinimlerini karşılayabilmek için sürekli bir çaba harcaması hususunda onu motive etmeye yardım eden ve hiçbir zaman sona ermeyen bir süreçtir.

Bir gereksinim, çok fazla tatmin olmuşsa, o gereksinim yoluyla kişinin davranışları motive edilemez. Mesela barınma ihtiyacı kalmamış bir kişi bu yönde motive edilemez. Bu durumda, kişi, hiyerarşideki ondan sonra gelen bir üst düzeyde tatmin olmamış gereksinim tarafından motive edilir. Ama, daha alt düzeydeki gereksinimlerden birisi eksikse, o kimse aksi yönde de motive edilebilir

Gereksinimler birbirlerine bağlıdır ve üst üste binmiş durumdadırlar. Bir gereksinim ortaya çıktığında diğeri ortadan kalkmayacağına göre, tüm gereksinimler her sahada kısmen tatmin olma eğilimindedirler.²⁴

Buna göre birey, ilk önce en alt düzeydeki ihtiyacını tatmin etmeye çalışacaktır ve ihtiyaçlarını sırasını takip ederek tatmin etme yolunu izleyecektir. Örneğin aç bir insan sosyal ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışmaz. Herhangi bir seviyedeki ihtiyaç karşılandıktan sonra diğeri seviyedeki ihtiyacın tatminine yönelir. Karşılanan ihtiyaçların motive edici özellikleri azalır ve tatmini kesilen ihtiyaçlara yeniden ihtiyaç duyulabilir. Yani geriye yönelik

²⁴ Baykal,B., Organizasyonların Yönetimi İlkeler ve Süreçler,İstanbul,1981

motivasyon olabilir. Mesela çok iyi komşuluk ilişkileri gerçekleştiren bir kişi evini kaybedeceği bir tehlikeyle karşılaşır, güvenlik ihtiyacını tatmin etmeye çalışacaktır.

Teoriye göre insan ihtiyaçları beşe ayrılır ve şöyle sıralanır:

2.1.1.1 Fizyolojik ihtiyaçlar

Hiyerarşinin en altında yer alır ve motivasyon teorisinin başlangıcı sayılan gereksinimler, fizyolojik gereksinimlerdir. Bunların bireyin biyolojik yapılarının devamı için tatmin edilmeleri zorunludur. Oksijen, yemek, içmek, uyku, dinlenmek, barınmak gibi gereksinimler bunların içindedir. Fizyolojik gereksinimlerin bir takım ortak yönleri vardır: Birbirlerinden bağımsızdırlar. Birçok durumlarda vücudun belli bir yerinde meydana gelebilirler. (Örneğin; açlık midede oluşur.)Gelir düzeyinin yüksek olduğu bir toplumda motive unsuru değildir. Bu gereksinimlerin sürekli biçimde ve kısa aralıklarla karşılanması zorunludur.²⁵

Bu gereksinimler karşılanmadığında insanlar diğer gereksinimleri yönünde motive olmazlar. Yani insan uzun bir süre aç ya da susuz kaldığında açlığını ya da susuzluğunu gidermekten başka bir şey isteyemez. Bu gereksinimler karşılandığında sonraki gereksinimler için birey motive edilmeye başlar.

Fizyolojik gereksinimlerin karşılanmaması organizma üzerinde baskı yapar. Birey başka bir şey düşünemez. Bu nedenle öğrencilerin aç, uykusuz, yorgun olduğu durumlarda, sınıf ortamının rahatsız, soğuk olduğu durumlarda ders dinlemelerini beklemek çok gerçekçi olmayacaktır.²⁶

2.1.1.2 Güvenlik ihtiyacı

İnsan fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, ikinci kademdeki ihtiyaçlar olan güvenlik ihtiyaçlarının tatminine yönelecektir. Bu ihtiyaç grubu, hem fiziksel, hem de psikolojik anlamda güvenlik ve güvence ihtiyacını kapsamaktadır. Bedenlerimizi ve kişiliklerimizi dış tehlikelerden koruma ihtiyacı bu gruba girmektedir. Örneğin, çoğu iş

²⁵ Hicks,H G., Örgütlerin Yönetimi: Sistemler Ve Beşeri Kaynaklar Açısından(Çev. O. Tekok), Ankara, 1979, s. 367-368.

²⁶ Erden,M.-Akman, Y.,Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1996, s.235

görenler fiziksel ve psikolojik tehlikelerden soyutlanmış ve kıdem imtiyazı sağlayan işlerde çalışmayı isterler. Gelir düzeyi yüksek ülkelerde insanların hukuk, sağlık barınma gibi ihtiyaçları rahatlıkla karşılandığından bunların sağlanma durumu motivasyonu etkilemez.

Güvenlik ihtiyacı fizyolojik gereksinmelerden daha yüksek derecededir. Biyolojik gereksinmelerini tatmin eden birey, biyolojik yaşamını her türlü tehlikelerden uzak tuttuğu ve bu durumun devamlı olduğu ölçüde huzurlu olacaktır. Bu gereksinmeler tehlikeyi, yoksunluğu ve tehditleri savuşturmaya yönelmiştir. Birey devamlı bir gelir seviyesi sağlamak ve yaşlanıp kazanç sağlayamadığı günlerde kendisini koruması için çeşitli önlemler almak isteyecektir. İşe ve yönetime karşı güvensizlik, yaşlanma korkusu ve buna benzer korku ve tehditler insana yarınını güven ve garanti altına alma arzusu verir.

Öğrencilerin tehdit, alay, acımasızca eleştiri olmaksızın görüşlerini aktarabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Güvenlik gereksinmesi korkunun, kaygının olmadığı, dersin başında hedeflerin açık bir şekilde belirtilerek motivasyonun sağlandığı, değerlendirmenin objektif yapıldığı ortamlarda doyurulabilir. Ayrıca sınıf içinde uyulması beklenen kurallar da açık ve net olmalı, eklenecek kurallarda öğrenci görüşleri alınmalıdır.²⁷

Öğrenciler ders ortamında kendileriyle alay edilmeyecek, bağırlılıp sindirilmeyecekleri, görüşlerini açıkça belirtebildikleri, sınıf içindeki kuralların belirlenmesinde görüşlerinin alındığı, değerlendirmelerin objektif yapıldığı, her öğrencinin eşit şartlarda olduğu güvenli bir sınıf ortamı isterler. Öğretmenler böyle bir sınıf ortamını sağlamak durumundadırlar.

Korku ve kaygının hakim olduğu sınıflar, öğrencilerin güvensizlik duymalarına neden olur. Öğretmen sınıfta öğrenciler için güvenli bir ortam sağlamalı, derse başlamadan hedeflerini öğrencilere açıkça duyurmalı, başarı objektif olarak değerlendirilmelidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak bir kararla belirlenmeli, gerekirse sınıfın görülür bir yerine asılmalıdır. Sınav tarihleri, ödev tarihleri gibi kararlar öğrencilerle birlikte alınmalıdır.

²⁷ Edt. Yeşilyaprak,B.,Eğitim Psikolojisi, Ankara, 2006, s.268

2.1.1.3 Sosyal İhtiyaçlar

Fizyolojik ve güven gereksinimleri giderilmiş olan bireyde sosyal ihtiyaçlar meydana gelecektir. Bireyin duygusal yönden ihtiyaçlarıdır. Mesela birey belli bir sosyal çevreye ait olma arzusu duyacak, bu çevrenin diğer üyelerini sevmek ve onlarca sevimlik isteyecektir.

Birey; bir gruba ait olmak, başkalarıyla birarada ve iyi ilişkiler içinde olmak, çalıştıkları kimseler tarafından veya içinde bulunduğu sosyal çevre tarafından kabul görmek ve çevresini etkilemek ister. İnsan bu gereksinimleri de, aç bir insanın gıdaya olan arzusu kadar şiddetle duyacaktır.

Birey, gününün büyük bir kısmını işyerinde veya okul gibi ortamlar içinde geçirir ve bu süre içinde belirli kişilerle konuşur, ilişkiler ve arkadaşlıklar kurar. Bu tür ilişkiler onu sosyal yönden belirli bir doyuma sürükler ve çalışma güdüsünü artırır.

Okul ortamında öğrenci, öğretmeni ve arkadaşları tarafından önem verildiğini, sınıfın bir parçası olduğunu bilmek ister. Bu nedenle öğretmen her bir öğrenciye ayrı ayrı önem vermeli, hepsiyle tek tek ilgilenmelidir. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişki kurmalarını, birbirlerini sevmelerini sağlamalıdır.

Ait olma ve sevgi gereksinimleri öğrencinin okul ortamında sınıf tarafından benimsendiğini hissetmesi, sınıfın bir bireyi olduğunu ve öğretmeni ve arkadaşları tarafından sevildiğini bilmesi gibi davranışlarla doyurulabilmektedir. Öğretmen öğrenciye değer verdiğini hissettirmeli, öğrencileri ile tek tek ilgilenmeli sınıf içinde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimin olumlu olmasına da özen göstermelidir.

Bu ihtiyaçların karşılanmaması yabancılaşma, bireysellik gibi duyguların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

2.1.1.4 Saygı ihtiyacı

Bu basamakta birey, kendisine güven ve saygı duymak, öte yandan başkalarının beğeni ve saygısını kazanmak ister. Kendi kendine saygı gereksinmesi bireyin güçlü olma ve kendine güven duyma isteğidir. Fakat başkalarının takdirini kazanma isteği kendine güven duygusundan daha baskındır

Saygınlık gereksinmesine örnek olarak onur, ün, bağımsızlık, kendi başına iş yapabilme, inisiyatif kullanabilme verilebilir.²⁸

Ana gereksinme niteliğindeki saygı görme olgusu temelde başka bazı gereksinmelerin giderilmesiyle sağlanabilecektir. Birey saygı görme gereksinmesinin giderme aşamasına ulaşmak için bu tür alt değerleri çözümlenmek zorundadır. Bu alt değerler ikiye ayrılırlar. Örneğin; güçlü olmak, başarılı olmak, güven duymak birinci türde ki niteliklerdir. Birinci türü oluşturan değerlere ulaşmak bireyin kendi elinde olan türden olgulardır. İkinci türde sayılanlar ise bireyin birinci türde gerçekleştirebildikleri ile orantılı olarak sosyal çevrenin onun için takdir edeceği değerlerle ilgili olanlardır. Her iki değerler gurubu yeterince gerçekleştiği takdirde, birey saygı görme gereksinmesini, bu gerçekleşme oranında tatmin etmiş olacaktır.

Öğrenci kendine saygı duymayı, arkadaşlarının ona saygı duymasını, bilgi ve becerilerinin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından beğenilmesini ister. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin bu gereksinmelerini karşılamak için öğrencileri iyi tanıyarak sınıf içinde ya da okulda yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermeli ve onların yeteneklerini ve olumlu davranışlarını ödüllendirmelidir. Okulda başarılı öğrencilere teşekkür, takdimame gibi ödüllerin verilmesi, öğrencilerin bu ihtiyaçları için gereklidir. Öğrencilerin akademik başarısızlıkları karşısında onları eleştirmek, sınıf içinde küçük düşürmek öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkiler. Bunun yerine, onlara başarılı olmalarını sağlayacak ortamlar düzenlenmesi, öğrencinin güdülenmesini sağlayabilir. Hatta dönem başında çok kolay sınavlar yaparak öğrencilerin kendilerine güvenmeleri sağlanabilir.

Öğretmenler öğrencilerinin sosyal faaliyetlerdeki yetenekleri ya da ders ortamındaki yeteneklerini, davranışlarını ödüllendirmeleri onların kendilerine saygı duymalarını, diğer

²⁸ Gürgeç, H., Örgütlerde İletişim Kalitesi, İstanbul, 1997 s. 205.

arkadaşları tarafından takdir edilmelerini sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin statü ve saygınlık gereksinimleri karşılanabilir. Öğretmen, öğrencilerin başarılı yönlerini pekiştirip onların olumlu bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Özetle bu ihtiyaç kategorisi öz-saygı, kuvvet, başarı, yeterli olma ustalık, güven, bağımsızlık ve özgürlük arzularını içerir. Aynı zamanda bu gruba prestij ve başkalarında saygı görme ihtiyacı da dahil edilebilir.

Bunların karşılanmaması aşağılık, zayıflık ve çaresizlik duygularını ortaya çıkarmaktadır.

2.1.1.5 Kendini Tamamlama İhtiyacı

İnsanın kendi yetenek ve gücünün farkında olması ve bunları uygulamak, kullanmak için duyduğu ihtiyaçtır. Kişi mesleğinin hakkını veremediğini düşündüğünde bu ihtiyacı hissedecektir.

Gereksinmeler hiyerarşisinin en üstünde kendini gerçekleştirme gereksinmesi bulunur. Bu gereksinmeler bireyin kendi potansiyellerinin ve yeteneklerinin farkına varması, yaratıcı olabilmek için kendisini sürekli bir gelişime tabi tutması ile ilgili gereksinmelerdir. Bu gereksinmelerin belirli türleri, kişilik gibi, insandan insana sonsuz sayıda değişir. İnsanların kendilerini gerçekleştirme gereksinmelerini tatmin ile ilgili örnekler, önemli bir teorinin geliştirilmesi, şöhretli bir atlet olmak, olgun ve dengeli çocuklar yetiştirmek, başarılı bir işletme yöneticisi olmak olabilir. Kendini gerçekleştirme hangi konuda olursa olsun, bireyin kendi yeteneklerinin farkına varması ile ilgili yaratıcılığını yansıtır. Bu gereksinmenin karşılanması, bir çeşit başarıma duygusu ve bireyin kendi kendinden hoşnut olmasını sağlar.

İnsanlar kendi yeteneklerine uygun, davranabilmeli ve Maslow'un deyişiyle neyi olabiliyorlarsa onu olmalı. Maslow'un tanıdığı, öğrencileri, arkadaşları ve tanınmış kişiler üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda saptadığı özellikler söz konusudur. Bu özelliklerin Rogers'ın tam verimlilik ve ruh sağlığı ölçütleri ile benzeştiği görülmektedir. Gerçekçi olmak, kendini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabul etmek, problemlerin çözümüne dönük olmak, özerk olmak, derin kişiler arası ilişkiler kurmak, doğal olabilmek, amacı araçtan ayırabilmek, insanlara karşı empati, sempati ve acıma duyguları geliştirmek, içinden geldiği gibi

davranmak, mizahtan yararlanabilmek, özel ve yalnız yaşamdan zevk almak, verimli ve yaratıcı olmak gibi. Maslow, bu gereksinmelerin dışında bilme-anlama ve estetik gereksinmelerden de söz etmektedir. Bilme-anlama; bilgi edinme, evreni tanımaya çalışma, dünyadaki güvenliği sağlama yollarını araştırma gibi gereksinmelerdir. Sürekli olarak bilinmeyi bulmaya, açıklamaya çalışan kişiler vardır. Bilme-anlama gereksinmesinin karşılanmaması, bu kişileri rahatsız edebilir. Estetik gereksinmeler ise bazı insanların çirkinlikten, düzensizlikten rahatsız olmaları, düzenden, dengeden ve güzellikten, güzel ortamlarda bulunmaktan hoşlanmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır.²⁹

Bireyin tüm yeteneklerini ve gücünü kullanması, kişiliğine üst düzey güdülerin sahip olduğunun göstergesidir. Kendini gerçekleştirme, bireyin kendi yeteneklerini en üst düzeyde kullanarak hedeflerine ulaşabilme isteği ve çabası olarak tanımlanabilir. Kendini gerçekleştirme, en üst düzeydeki gereksinmedir. Kendini gerçekleştirme sürecindeki insanlar, kendilerine ve dış dünyaya karşı duyarlıdırlar. Dış dünyaya ilişkin bilgiler edinme, kendilerinde ve çevrelerinde olup bitenleri anlama ve yorumlama gereksinimi duyarlar. Birey çevresi ve kendisi hakkında aydınlandıkça daha ince, estetik, soyut alanlarla ilgilenmeye yönelir, yaratıcı yönü açığa çıkar .

Kendini-gerçekleştirme aşamasına herkes ulaşamayabilir. Fakat büyük ressamlar, sanatkarlar, yazarlar, şairler, filozoflar bu aşamaya gelerek, yaşamlarını en üst düzeye taşırlar. Yaşamını son derece anlamlı,önemli gören ve yaşamın her dakikasını hayatı ıskalamadan yaşayabilen herkes, ister tanınmış ister tanınmamış olsun kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmıştır. Bu kişiler hayattan zevk alarak yaşarlar, yaratıcıdırlar, yaşama gülümseyerek bakarlar.

Üst düzey gereksinmeler hiç bir zaman tamamıyla karşılanamaz. Birey sürekli daha iyisini elde etmeyi ister. Güdeleri temel gereksinmeler seviyesindeki insanlar dışa bağımlıdır. Oysa davranışları üst düzey gereksinmeler tarafından yönlendirilen kişiler, bağımsızdırlar, kendilerini geliştirmeye çalışır. Hatta bazen alt düzeydeki ihtiyaçlarını bile göz ardı edebilirler. Örneğin işinde başarılı olmak isteyen bir kişi uykuya daha az zaman ayırır, koşullar olumsuz da olsa çalışmasını sürdürür. Bazen yemek yemeyi bile unutabilir. Öğret-

²⁹ Edt. Yeşilyaprak, A.g.k., s.267

menler, öğrencilerin gelişmesini sağlamak için ihtiyaçlarını yukarı doğru çekmek zorundadır. Temel ihtiyaçlar seviyesinde öğrencilerin takılıp kalmalarını önlemelidirler.

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi, öğretmenin çocukları daha iyi tanıyarak, onların hangi güdüler altında hareket ettiklerini anlamasına yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerinin daha çok hangi ihtiyaçların etkisi altında olduklarını bilirse onlara daha gerçekçi yardım getirebilir, güdülenmelerini sağlayabilir ve gereken rehberliği yapabilir.

Herkes aynı zamanda ve aynı sıradaki ihtiyaçlar tarafından motive edilemezler. İnsanlar, çeşitli basamaklardaki ihtiyaçları tarafından motive edilebilirler. İhtiyaçların sırası kişinin içinde bulunduğu duruma göre değişebilir. Bunun sebebi; ihtiyaçların kesin sınırlarla birbirlerinden ayıramamaları yani ortak alanlarının olmasıdır. Bu eleştirilere rağmen, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, basit ve akılda tutulabilir olduğu için en çok bilinen motivasyon teorisidir.

Öğretmenlerin, öğrencilerini tanımaları ve içinde buldukları aile ortamı ile sosyal sınıfın değerlerini bilmeleri, onlar için hangi gereksinmelerin ön sırada olduğunu anlamlarına yardımcı olacaktır. Bazı kişiler için sosyal ilişkiler kurarak insanlarla yakınlaşmak, güvenlik gereksinmesinden önce gelebilir. Sonuç olarak öğretmenler bireysel farklılıkları dikkate almak durumundadırlar.

Murray ve Maslow'un açıklamalarına göre insanların ihtiyaçlarının tamamen ve mükemmel bir şekilde karşılandığı durumlar pek azdır. Bu nedenle insanlığın daha iyiye ve daha mükemmel doğru gelişmesi mümkün olmaktadır. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak ve ya ihtiyaçlarının eksikliğinin ortaya çıkardığı gerilimlerden kurtulmak için bunları gidermede etkili olacak hedeflere doğru harekete geçerler. Bu yönden okul eğitiminde ihtiyaç yaratmak ve varolan ihtiyaçlardan yararlanmak öğrencileri güdülemede etkili bir rol oynar.³⁰

2.1.2 Hijyen (Çift Faktör) Teorisi

Maslow kişisel arzu ve gereksinimleri ele alarak motivasyon kuramını geliştirirken, Herzberg hedef konulan araçları dikkate alıp, konuyu örgütsel olanak ve araçlar bakımından

³⁰ Fidan,N.,Okulda Öğrenme ve Öğretme,Ankara, 1985,s.132.

işlemiştir. Aslında birbirinin aksi gibi görünen bu iki kuram birbirini tamamlayıcı özelliklere sahiptir. Herzberg ve arkadaşlarının araştırmaları görüşme yöntemine dayanmaktadır.

Frederick Herzberg ve arkadaşları tarafından Pittsburg bölgesindeki 200 mühendis ve muhasebeci üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Bu kişilerden işlerinden özellikle hoşlandıkları bir zaman ile özellikle hoşlanmadıkları bir zaman düşünmeleri ve sonra bu duygulara yol açan koşulları anlatmaları istenmiştir.

Herzberg araştırmalarında kişisel tatmini yani işini başaran kişilerin işinde daha mutlu olduğunu ,yüksek ücret vb. dış etkilerin olmasına karşın içsel tatmini yakalayamamış kişilerin işlerini sevmediklerini belirlemiştir.

Herzberg' in çift faktör kuramına göre, işyerinde bireylerin kendilerini kötü hissetmelerine yol açan ve tatminsizliğe sebep olan hijyenik etmenler ile işyerinde bireyi mutlu kılan, işyerine bağlayan özendirme ya da tatmin sağlayan faktörlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Çünkü işyerindeki bazı durumlar bireyi doyuma ulaştırırken bunların yokluğu bireyi doyumсуuzluğa sevk etmektedir. Herzberg yaptığı araştırma sonuçlarına göre işgöreni motive eden faktörleri hijyenik (dışsal) faktörler ve özendirici (içsel) faktörler olmak üzere iki ana grupta sınıflandırmıştır: Şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi, bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu, amir ile beşeri ilişkilerin iyi olması, iş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu, ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışların yetersizliği, aynı seviyedeki iş arkadaşları ile geçimsizlikler ve kötü arkadaşlık ilişkileri, işgörenin kişisel yaşamına gereken saygının gösterilmemesi ve istihdam güvenliğinin yetersizliği dışsal faktörler olarak, bir işi tamamlamanın verdiği mutluluk, işyerinde başarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirilme, arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma, iş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma, terfi edebilme olanaklarına sahip olma, işyerinde kendisini geliştirip yeni şeyler öğrenmede bulunma, alıştırmalarla çevresine olumlu katkılarda bulunma içsel faktörler olarak belirlenmiştir.³¹

Herzberg'in kuramındaki içsel faktörler, Maslow' un gereksinmeler hiyerarşisinin üst, dış faktörler ise Maslow'un alt basamaktaki gereksinmelere karşılık gelir. Maslow, duyulan

³¹ Aşıkoğlu, a.g.k., s. 97-98-99.

her gereksinimin motive edici olduğunu söylerken, Herzberg, yalnızca üst düzeydeki örneğin, anlamlı iş, başarı duygusu gibi faktörlerin motive edici olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan Herzberg, işgörenlerin motive olmasında, özendirici faktörlere daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşünür. Özellikle, ücret, iş güvenliği gibi hijyenik faktörlerin yetersiz olduğu durumlarda, özendirici faktörlerin daha da önemli olduğunu ileri sürer.

Herzberg' in çift faktör kuramına çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Özellikle görüşme yöntemiyle varılan sonuçların yanıltıcı olabileceği ileri sürülmüştür. İnsanlar doyum yaratan olayların kaynağını kendileri olarak görürler. Fakat doyumsuzluk yaratan faktörleri dış etmenlere bağlama eğilimindedirler. Bu iki faktörün ayırımının görüşme yöntemiyle ayırtılamayacağı yönünde eleştiri yapılmıştır. Öte yandan Herzberg iç faktörlerin, bireylerin iş tatminini artırarak, performanslarında olumlu yönde iyileştirme sağlayacağını düşünmektedir. Oysa birçok araştırmacı doyumla performans arasındaki ilişkinin doğrusal ve basit bir ilişki olmadığı kanısındadır.

Herzberg çalışanların ekonomik, sosyal ve duygusal yönlerden etkilendiklerini savunur. Çalışma tatminlerinin bu üç boyut tarafından belirlendiğini ve üç boyutun birlikte ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir. İnsanların işteki doyumlarını artıran nedenler ile onları işte mutsuz kılan nedenlerin farklı olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle iş doyumunu sağlayan nedenleri ikiye ayırmıştır. Bunlardan ilki tatmin edici faktörler (motivasyon) olarak adlandırılmış ve diğer grubu ise tatmin sağlamayan faktörler (hijyen faktörler) olarak ifade etmiştir. Tatmin edici faktörler, çalışanların işe ilişkin tutumlarını uzun dönemli olarak etkilerken hijyen faktörlerin daha kısa dönemde etkilediklerini belirlemiştir.³²

Hijyen faktörler tatmin edilmezlerse sonuçta motivasyonların azalması ortaya çıkar. İçsel faktörlerin varlığı motivasyona katkıda bulunur, fakat bunların yokluğu tatminsizliğe yol açmaz. İçsel faktörlerin varlıkları motivasyon kaynağı olabilmektedirler. Hijyen Faktörleri olmazsa tatminsizlik doğar. Bunlar başarı kazanma, takdir edilme, yükselme ve kendi kendini tamamlama olanakları vb. faktörlerdir.

³²Efil, İ., İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Bursa, 1996, s.121.

Dışsal faktörlerin yokluğu tatminsizlik yaratır, fakat varlığı kişide nötr bir durum doğurur, tatmine yol açmaz. Motive edici faktörler bireyi yöneltici, kamçılayıcı ve giderildikleri ölçüde tatmin yaratıcı niteliktedirler. Söz konusu faktörlerden birinin gerçekleşmemesi ,bireyin motivasyonunu kırar . Motive Edici Faktörler olursa tatmin (job satisfaction) doğar. Bunlar şirket politikası, ücret-maaş, çalışma koşulları vb. gibi kişi için “dışsal” sayılabilecek faktörlerdir.

Şehirlerin kanalizasyon sistemleri insanları sağlıklarını kazandıramaz, fakat insan sağlığının olmazsa olmazıdır. Yokluğunda hastalıklar meydana gelir. Aynı şekilde hijyenik faktörler, personeli motive etmeyecek, sadece iş doyumlarını negative yönlendiremeyecektir.

İlk önce hijyenik faktörlerin kabul edilebilir alt sınırın altına düşmemesi sağlanarak nötr durumun yaratılması, sonrada motive edici faktörlerin kullanılması ile çalışanların istenen yönde güdülenmesi, motive edilmesi, tatmin olmaları mümkündür.

2.1.3 Başarı İhtiyacı Teorisi

Maslow başarı gösterme davranışını saygı görmenin bir sonucu olarak tanımlarken, McClelland başarıyı bireysel motivasyonun temel taşlarından biri olarak daha büyük bir önemle ortaya koymaktadır.

Kendi kapasitesinin farkında olan birey, bir işe girmeden önce başarı ve başarısızlık olasılıklarını düşünür. Başarı olanağı düşük bir işe bireyin girmesi olasılığı düşüktür. Denilebilir ki başarı ile başarı gereksinmesi arasındaki korelasyon yüksek; başarısızlık ile başarı gereksinmesi arasındaki korelasyon ise düşüktür.

Ayrıca başarısızlıktan dolayı elde edilen olumsuz sonuç veya ceza, ya da başarıdan dolayı edinilen ödül bireyde başarı motivasyonunu etkileyen sebeplerdir . Başarısızlığından dolayı kötü sonuçla karşılaşan birey, sürekli başarısızlığa uğrayacağı korkusunu üzerinden atamayacağı için başarı gereksinimi körleşebilir. Bireyin güdülenebilmesi için bu korkunun yenilmesi gereklidir.

Mc Clelland'a göre insanlar kişiliklerinden dolayı başarı odaklıdır. Bireyi başarılı kılan ödüller değil kişisel olarak tatmin olması, sorumluluk alması, gerçekçi hedefler

belirlenmesi, yönlendirilmek için değil, ama başarısını değerleyecek ödüller istemesi gibi özellikler başarı odaklı insanların ortak karakteristik özellikleri arasında sayılabilir. Gerçekçi hedefler belirleyememek, görevlerin tanımlanmamış olması, performansına göre ödül ve terfi imkanı verilmemes, güven duygusunun ortadan yok edilmesi gibi nedenler başarısızlığı meydana getirir.

McClelland'a göre insanlar yaşamları boyunca çeşitli ihtiyaçlar duymaktadırlar. İnsanlar bu ihtiyaçlarla doğmamakta yaşam içinde bu ihtiyaçları öğrenmektedirler. Bu ihtiyaçlar içinde en sık ortaya çıkan üçü üzerinde durulmaktadır. Bunlar;

2.1.3.1 Başarma İhtiyacı

Zor olan, yüksek bir başarı standardına sahip bir şeyi başarmak, karmaşık bir görevin ustası olmak ve diğer insanları geçmek isteği. Araştırmalar yöneticilerde bu güdünün yoğun bir şekilde olması konusunda birleşirler. İyi iş yapma, kusursuzluk standartını yakalama başarma ihtiyacının temelleridir. Başarma isteği ile performans arasında olumlu bir ilişki vardır.

Yüksek başarma ihtiyacına sahip kişiler çabalarının sonuçlarından kişisel sorumluluk yüklenebilecekleri durumları tercih ederler, çeşitli durumların başarı olasılıklarını inceleyerek amaçlarını belirlerler, Orta ya da uzun vadeli gelecekle daha çok ilgilenirler. Daha uzun vadeli bakış açlarına sahiptirler.

Başarma ihtiyacı bazı insanlarda yoğun olduğu gibi bazılarında hiç önemli değildir. Ebeveynleri başarılı olan çocuklar da başarılı olmak için, başarı odaklı yetiştirilirler. Başarı odaklı ebeveynler, çocukları bir başarı kazanırsa onları daha başarılı olmaları için ödüllendirirler. Başarı beklentisi yüksek ve sorumluluk sahibi kişiler için başarı kazanma yüksek bir ihtiyaçtır. Başarı kazanımı sonuçlarının kişi üzerindeki etkisi de başarı ihtiyacını etkileyen bir faktördür.

Bir göreve ilgi duyma isteği, başarma ihtiyacı ve başarı ve gurur duyma beklentisi içinde olan bireylerde olur.. Bir görevden kaçınma eğilimini ise başarısızlık korkusu ve başarısızlık ve utanma beklentisi içinde olan bireylerde meydana gelir. Bu iki eğilim göreve yaklaşma ve görevden kaçınma birbirine karşıt güçlerdir ve birbirleri ile çatışırlar. Eğer

yaklaşma eğilimi daha güçlü ise kişi görevi yerine getirmeye istekli olur. Eğer kaçınma eğilimi daha güçlü ise, kişi görevi almaktan kaçınır.

Başarma ihtiyacı, bir kişinin başkaları ile sosyal ilişkilerini artırma ile ilgili ilişki kurma, başkalarını etki altında tutmaya yönelik güç kazanma ve kişilerin yetenek ve becerileri ile belli bir başarı elde etme gibi çeşitli ihtiyaçlarını gidermeye yönelik davranış göstermesidir. Eğer yöneticiler elemanlarının ihtiyaçlarını bilebilirse onlardan daha iyi yararlanabilir ve bireyler bilgi ve yeteneklerini daha iyi kullanırlar. Gerçekleştirme (Başarma ihtiyacı) ihtiyacı ile ilgili olarak Mc Clelland yaptığı bir araştırmada büyük bir işletmenin yöneticilerinden %73'nün daha çok otoriteye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur.³³

2.1.3.2 İnsanlarla yakın ilişki kurma ihtiyacı

Yakın ilişkiler kurma, çatışmaya girmeme samimi arkadaşlıklar geliştirme arzusu, bağlılık, olarak tanımlanabilir. Yakın ilişki kurma ihtiyacı yüksek bireyler, işlerinden çok, arkadaşları ve aileleriyle ilgilenirler. Bu kişiler işlerin verimliliğini arttıracak kurallara, diğer arkadaşlarıyla ilişkilerini bozacak iş bölümlenmelerine karşı çıkarlar. Örgüt içinde oluşan doğal grupların, değişikliğe direnç göstermelerinin nedeni budur.

Yakınlık kurma güdüsü öğrencilerin diğer kişilerle ilişki kurma isteği veya ihtiyaç derecesini temsil eder ve akademik başarı üzerinde önemli etkileri olabilir. Güçlü yakınlık kurma güdüsüne sahip öğrencilerin akademik başarıları, kişilerarası ilişkilerin daha yakın olduğu sınıflarda daha yüksektir. Öte yanda, yakınlık kurma güdüsü zayıf olan kişilerin akademik başarıları, kişiler arası ilişkilerdeki yakınlığın yüksek olduğu sınıflarda, kişiler arası ilişkilerde yakınlığın düşük olduğu sınıflara nazaran daha düşüktür. Bir sınıftaki kişiler arası ilişkilerdeki yakınlık, kişilere daha çok söz verilmesi, tartışmalara ve grup çalışmalarına ve grup kararlarına katılma imkanının çokluğu, sorulara cevap vermek için yüreklendirilme ve kişisel becerileri gösterme fırsatlarının verilmesi oranlarına bakılarak belirlenir. Eğer öğretmen sıcak, arkadaşça ise, dersin konusundan çok sınıftaki öğrencilerle ilgili ise o sınıfta kişiler arası ilişkilerdeki yakınlık daha yüksektir.

³³Efil,a.g.k.,s.100-104

Bağlılık ihtiyacına göre insan, toplum içinde var olan bir varlıktır. İnsanların arkadaşlık grupları ve grup içi çeşitli seviyelerde arkadaşlık ilişkileri vardır. Bu güdüye sahip olan insanlar, sorumluluk almak isterler, amaca yönelirler, zorlu çalışmalara girerler. Grup değerlerine uyum için daha isteklidirler. Düzgün ve iyi performansları için onay gördüklerinde daha hızlı öğrenme sağlarlar. Toplum tarafından kabul edilmeme korkuları olduğundan bağımsız usluba sahip olmaktan korkarlar.

2.1.3.3 Güce sahip olma ihtiyacı

Diğer insanları kontrol etme veya etkileme, onlardan sorumlu olma ve diğer insanlar üzerinde yetkiye sahip olma isteğidir. Başkaları üzerinde üstünlük kurma, zorlama, cezalandırma, iletişim kanallarını performansı geliştirmekten çok saygınlık kazanmak ve ünvanını yükseltmek için denetlemek; başkaları üzerinde egemenlik kurucu eylemlerde bulunmak güce sahip olma isteğinde olan bireylerin özellikleridir.

Güç kazanma ihtiyacı insanın çevresine hakim olma isteğinden kaynaklanmaktadır. İnsanlar çevrelerindeki etkilerini artıracak tüm yöntemleri kullanırlar. Bu güdüye sahip olanlar, güç için yarışır.

Güç güdüsü başkalarını etkileme ihtiyacı olarak tanımlanır. McKeachie ve Gilligan 1982 yılındaki araştırmalarında öğrencilerine fikirlerini serbestçe belirtme şansı veren öğretmenleri incelemiştir. Araştırmada yüksek güç güdüsüne sahip erkek öğrencilerin serbestçe fikir belirtebildikleri derslerden daha yüksek not aldıkları belirlenmiştir. Öte yanda, güç ihtiyacı düşük olan erkek öğrenciler, daha fazla yapılandırılmış ve öğretmen merkezli derslerde daha yüksek not almaktadırlar. Bu farklılık kız öğrencilerde bulunamamıştır. Bunun nedeni erkek ve kız öğrenciler arasındaki ihtiyaç farklılıkları ile açıklanabilir.

Araştırmalar sonunda, bu üç güdü her insanda bulunmaktadır. Fakat, yoğunluğunun kişiden kişiye değiştiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, örneğin, başarı güdüsü yüksek, erk güdüsü orta düzeyde ve bağlanma güdüsü düşük bir işgörenle, bağlanma güdüsü yüksek, erk ve başarı güdüsü düşük bir işgörenin motivasyonu farklı olacaktır. Bunun neticesinde farklı yönetsel ihtiyaçlar içine gireceklerdir.

“Kazanılmış ihtiyaçlar teorisi, bireylerin bir işte en önde olmak istemesi, başarı kazanmak ve amaçlarına ulaşma gibi ihtiyaçlarının olabileceğini savunmaktadır. Yine bu teoriye göre, bu ihtiyaçlar da, Maslow’un modelindeki ihtiyaçlar gibi ya da Herzberg’in motivasyon faktörleri gibi sonradan kazanılan niteliklerdir. Bu yüzden de toplumlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Mesela girişimciliğin ve bireysel başarının ödüllendirildiği bir toplumda bu ihtiyacın, kültürel değerlerin, girişimciliği ve bireysel başarıyı çok da fazla takdir etmediği toplumlardan daha fazla gelişeceği ve bireylerde görülebileceği yadsınmaz.

2.1.4 ERG Teorisi

Maslow’un İhtiyaç Hiyerarşisi teorisini temel alır. Maslow’un teorisinin iş organizasyonlarına uyarlanmış biçimi olarak da tanımlanabilir. Maslow’un teorisinde bazı eksiklikler olduğunu gözlemleyen Alderfer bu teoriyi temel almış, geliştirerek iş organizasyonlarına uygun bir teori oluşturmuştur.

Clayton Alderfer, Maslow'un modelini modern durumlara uyarlayarak modelini, varlığını sürdürme, ilişkilerde bulunma ve gelişme ihtiyaçları üzerine kurmuştur. İlk iki basamaktaki ihtiyaçların tatmin edilmesiyle şiddetleri kaybolur. Ancak gelişme ihtiyaçları, tatmin edildikçe daha da şiddetlenir. Erg kuramına göre her bir basamağın tatmini zor ve soyut bir duruma gelir. Bazıları bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme izler, buna karşılık bazıları bunalım ve hayal kırıklığına uğrar. Bu kişiler gelişme ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa, diğer basamaklardan birine dönerek çabalarını onun üzerinde yoğunlaştırırlar.³⁴

Teorisyen Adelfer, insan ihtiyaçlarını başlıca üç gruba ayırmıştır. Var olma (**E**xistence), Ait olma (**R**elatedness) ve Gelişme (**G**rowth). Bu teoriye, sayılan ihtiyaçların İngilizce karşılıklarının baş harflerine atıf yapılarak ERG Teorisi denmiştir. Var olma ihtiyacı, bireyin temel ihtiyaçlarını kapsar; Maslow’un fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları dediği ihtiyaçlardır. Çalışma hayatındaki karşılıkları; ücret, ikramiye, iş ortamı, sosyal güvenlik vs. olarak sayılabilir. Ait olma ihtiyacı, bireyin bir insan topluluğu tarafından kabul edilmesi, kendini bir gruba ait hissetmesidir. Bunlar da Maslow’un sosyal ihtiyaçlar ve saygınlık

³⁴ Şimşek, M.Ş., Yönetim ve Organizasyon, Ankara, 1999,s.201

ihtiyaçları dediği ihtiyaçlarla eşdeğerdir. Gelişme ihtiyacı bireyin durağan olmadığını kendini geliştirme ihtiyacı içinde olduğunu belirtir. Bu ihtiyaç Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamaktadır.

Maslow'a göre ihtiyaçların tatmin edilmesi en alttaki ihtiyaçlar tatmin edilmeden üstteki ihtiyaçlara geçilemeyeceği yönündeydi, Alderfer'e göre tüm ihtiyaçlar aynı anda bireyde, bireyin kişisel ve çevresel özelliklerine göre değişik yoğunluklarda bulunabilir.

Alderfer Maslow'un beşe ayırmış olduğu ihtiyaçları üç kategoride ele almıştır.

Alderfer'e göre :İlişkili olma ihtiyacı ne kadar az tatmin edilirse varolma ihtiyaçları o kadar önem kazanır. Gelişme ihtiyaçları ne kadar az tatmin edilirse ait olma ihtiyaçları o kadar önem kazanır.

Bu teoride Maslow'dan farklı olarak; ihtiyaçların belli bir sırası yoktur. Bireyin ihtiyacı belli bir anda ortaya çıkabilir. Birden fazla ihtiyaç grubu aynı anda güdüleyici olabilir.

Adelfer'e göre birey bir ihtiyacı karşılanmadığında daha aşağıdaki ihtiyacına yönelecektir. Maslow'a göre bir ihtiyaç karşılandıktan sonra bir üst basamağa geçilir fikrine karşılık Adelfer, doyumsuzluk sonucu ortaya çıkan hüsrana-gerileme kavramını da eklemiştir. Örneğin; gelişme ihtiyacı karşılanmayan bir kimse hüsrana uğrar ve bunun sonucunda ait olma ihtiyacında artış olur. Eğer ait olma ihtiyacı karşılanırsa tekrar gelişme ihtiyacı duyar.

Adelfer ihtiyaçların sürekli ve dönemsel olarak ayrıldığını söyler. Sürekli olanlar bireyin kişisel özellikleri ile bağlantılıdır. Örneğin; başarı ihtiyacı. Dönemsel olanlar belirli aralıklarla ortaya çıkarlar ve tatmin edildikleri anda motive edici özelliklerini kaybederler. Örneğin; yeme ihtiyacı³⁵

Bir ihtiyacın tatmin edilmesi az doyurulursa, o ihtiyaç aynı derecede fazla olur. İhtiyaç az tatmin edilirse, bir üst ihtiyaca duyulan istek o kadar fazla olur. Üst basamak ihtiyaçları ne kadar az doyurulursa, alt basamaktakilere o kadar fazla istek duyulur.³⁶

³⁵ Baysal, C. - Tekarşlan,E., Davranış Bilimleri, İstanbul 1996,s.115

³⁶ Tevrüz, S., Davranışlarımızdan Seçmeler, İstanbul 1999,s.73

2.2 Süreç Teorileri

Süreç teorileri motivasyon sürecinde motivasyonu etkileyen sebepler üzerinde durmaktadır. Süreç Teorileri'nin odak noktası; insanların hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleridir. Bir davranış gösteren bireyin bu davranışı sürdürmesi ve tekrarlamasını sağlayan nedenler üzerinde durulur. Süreç Teorileri'ne göre, ihtiyaçları insanı davranışa iten faktörlerden yalnızca bir tanesidir. Bu iç faktörlere ek olarak birçok dış faktör de insanı motive edici rol oynamaktadır

Belli başlı Süreç Teorileri şunlardır: Vroom'un Bekleyiş (Ümit) Teorisi, Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi, Skinner'in Davranış Şartlandırma Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Locke'un Amaç Teorisi.

2.2.1 Bekleyiş (Ümit) Teorisi

Teorisini Vroom'dur. Motivasyon valens ve beklenti isimli iki kavrama bağlıdır. Valens kavramı, bireyin sonuca ulaşmaya değer değmeyeceği noktasında yaptığı tercihi ifade eder. Ancak insanlar sonuçları farklı biçimlerde değerlendirebilirler.

Bekleyiş teorisi insanların işlerine motive edilemeyişlerini açıklamaya insanları işlerine yönlendirmek için gerekli minimumu yapmaya yardım eder, denebilir. Ödül almak isteyen bireyler gayretli kendileri göstereceklerdir. Bekleyiş Teorisi mevcut durum ile beklentiler arasındaki farklar önceden tahmin edildikten sonra bireylerin motivasyonu üzerinde çalışmayı önerir. Herkesin motivasyonu ile ilgili genel bir varsayım yoktur. Beklenen sonuçlar, bireylere ve ortama göre değişebilen pozitif, negatif veya nötr durumlar oluşturabilir.

Birey bir eyleme veya davranışa kalkışmadan önce işin sonuçsal değeriyle ilgilenmektedir. Örneğin, mevki, statü, saygı kazanma. Bireyin gerçek sonuçsal değerlere ulaşabilmesi için daha önceki bir boyutta yer alacak araçsal nitelikte bir Valance'yi belirlemesi ve ona ulaşmış olması gerekecektir; örneğin, yüksek başarı gibi. Teori, bireyin akılcı davrandığını amacına ulaşma olasılığını artıracığı davranış tarzını seçtiğini varsaymaktadır.

Vroom' a göre çalışanların çalışmalarının sonucunda elde edecekleri örgüt performans beklentisi ve insanın hedeflediği bireysel hedefler bulunmaktadır. Eğer, performans sonucu

elde edilecek sonuç hakkında beklenti pozitif ise bu bireyleri daha fazla çalışmaya itecektir. Yani motive edici bir faktör olacaktır. Buna karşın, performans sonucu elde edilecek beklenti negatif ise bireyler daha fazla çalışma gayreti içerisine girmeyeceklerdir. Örgütte gösterilen performans bireyin hedefleri için basamaktır. Mesela işçinin ürettiği parça örgüt performansını bunun karşılığında alacağı ücret bireysel hedefidir. Örgüt performansı ile ilgilenmeyen birey, kişisel hedeflerine geçiş basamağı olduğunu bilmesi örgütsel performansa bakış açısını pozitif hale getirir.

Vroom' un teorisinin temeli ödüllendirme beklentisidir. Birey göstereceği çabanın takdir edilmesi ve ödüllendirme beklentisi içerisindedir. Organizasyonda takdir ve ödüllendirme ile ilgili ilkeler ve politikalar önceden belirlenmiş ise bu çalışanlar üzerinde motive edici etki gösterecektir.

Vroom' un modeli de Porter ve Lawler tarafından genişletilmiş ve ayrıntılı bir model haline getirilmiştir. Vroom' a göre, motivasyon, bireyin hedefi isteme derecesi ile (arzulama derecesi), belirli bir hareketin bu hedefe ulaşma beklentisinin (bekleyiş) çarpımıdır.

Arzulama derecesi (valance), bireyin bir hedefe ulaşma arzusunun derecesini ifade eder. Örneğin, bir öğrenci Anadolu lisesini kazanmayı çok istiyorsa, sınavı kazanmanın bu öğrenci için arzulama derecesinin büyük olduğu söylenir.

Bekleyiş, bireyin belirli bir davranışın belirli sonuçları olacağı hususundaki inancının gücünü ifade eder. Bekleyiş, işgörenin bir sonucu elde etmesinin, kendisini belli bir sonuca götürme olasılığına ilişkin yorumu yansıtır.

Bekleyiş modelindeki motivasyon, davranışa yönelmenin gücü olarak tanımlanır. Modelde belirli bir zamanda bireyin bir davranış konusunda motive olması; davranışın tüm sonuçlarının beklenen değerlerinin, arzulama derecelerinin bireyin davranışının o sonuçlara yol açacağına ilişkin bekleyiş gücüyle çarpımına bağlıdır.³⁷

Vroom'un teorisine göre bireyin elde etmek istediği sonuçların toplamı ile bu sonuçlara verdiği değerlerin çarpımı motivasyonun gücünü belirtir. Çünkü birey amaçladığı hedeflere

³⁷ Davis, K., İşletmede İnsan Davranışı, (Çev. K. Tosun), İstanbul, 1982, s.78

hizmet edecek davranışlar içine girmektedir. İstemediği sonuçlara yol açacak davranışlardan kaçınmaktadır. Bir amaç elde edilmek isteniyorsa amacın valance'ı (+) ,elde edilmek istenmiyorsa (-)'dir. Zihninde oluşan yani beklenti içine girdiği sonuçlar davranışlarının nedenini oluşturmaktadır.

Kurama göre hedefe ulaşma beklentisi yüksek olan ve çok istenen amaçlar için bireyler çok gayret sarf edeceklerdir. Buna karşılık istenen, ancak sonuç beklentisi zayıf olan amaçlar için pek çaba harcamayacaklardır. Öte yandan sonuç beklentisi kuvvetli ama istenmeyen amaçlar için de bireyler çabalamayacaklardır.

Bekleyiş modeli henüz gelişme evresindedir. Bu nedenle, bireyleri motive etmeyle ilgili her olayı tüm ayrıntılarıyla çözümleyemez. Personel motivasyon tekniklerine katkısı yoktur. Fakat motivasyon sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırır. Bu yönden insan kaynakları yönetiminin geliştirilmesine yardımcı olduğundan önemlidir.

2.2.2 Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi

Vroom' un beklentiler teorisi, daha sonra Lyman W Porter ve Edward E. Lawler tarafından daha farklı şekilde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Ortak noktaları bireylerin motivasyonunun bekleyişten ve valance'den etkilenmesidir. Bu iki yönetim uzmanı ödüllendirme beklentisi dışında ödüllendirmenin adaletli olup olmayacağı beklentisinin de önem taşıdığı ifade etmişlerdir. Mesela bir hastanede çalışan doktor aynı işi yapan bir doktorla ücretini kıyasladığında eğer kendi ücreti düşükse çalışma şevkinde bir kırılma meydana gelir.

Porter ve Lawler'in beklenti modelinde dokuz değişken yer almaktadır. Bunlar ödülün değeri, çabanın ödülü doğuracağına ilişkin algılanan olasılık, çaba, bireyin yetenekleri, rol algıları, performans, ödüller, algılanan denkser(kişinin kendine biçtiği)ödüller ve tatmindir. Ödüllerin değeri, çeşitli sonuçların birey için çekiciliğini ;çabanın ödülü doğuracağına ilişkin algılanan olasılık ise kişinin çabaları karşılığında beklediği ödülü elde edip edemeyeceğine ilişkin beklentilerini kapsamaktadır.

Lawler ve Porter, sarfedilen, yüksek çabanın her zaman yüksek bir performansa ulaştırmayacağını ifade ederler. Buna göre sarfedilen yüksek çabayla birlikte bilgi birikimi ve

yapılan işe yeteneğinde beraber olması gerekir. Bu teorinin ilave olarak getirdiği başka bir kavram da insanın kendisi için algıladığı roldür. Motivasyon için önemli olan insanların performans gösterebilmek için örgüt içinde uygun bir role sahip olmaları ve rollerini algılayabilmeleridir. İşgörenin içinde çalıştığı örgütte görev tanımları yapılmış, yetki ve sorumluluklar belirlenmemişse bu takdirde başarıyı ve güdülemeyi etkileyecek rol çatışmalarına rastlanabilecektir. O halde olumlu bir örgütsel yapı ve plan güdülemeyi kolaylaştıracaktır. Aksi durumlarda sarfedilen çabalar performansa dönüşmeyecektir.

Performans bir organizmanın bizzat yaptığı şeydir. Performans her zaman gözlenebilir ve ölçülebilir. Öte yandan öğrenme, davranış potansiyelini işaret eder. Öğrenme organizmanın ne yapabileceğini belirler. Halbuki performans organizmanın gerçekte ne yaptığını belirtir. Performansa etki eden değişkenler, öğrenme, motivasyon ve yorgunluktur.³⁸

2.2.3 Davranış Şartlandırma Teorisi

Skinner, Pavlov'dan esinlenerek bu motivasyon teorisini ortaya atmıştır. Davranışların karşılaştıkları sonuçlar tarafından şartlandırıldığı varsayımıdır. İnsanların davranışlarının bir nedeni vardır. Önemli olan ise davranışın sonucudur. İnsan sonuca göre davranışı ya tekrarlayacak ya da tekrarlamayacaktır.

Bireyin davranışının sonucu çok önemlidir. Sonuca göre kişi aynı davranışı tekrarlayacak ya da tekrarlamayacaktır. Yani sonuca göre davranışa devam edilecek ya da davranıştan uzaklaşılacaktır. Bu durumda olumlu davranışların devam ettirilmesi olumsuz davranışların ise tekrarlanmaması için yönetim psikolojisi dört kavramdan bahseder

Olumlu pekiştirme, istenen bir davranışın tekrar etmesi için bireyin teşvik edilmesidir. Ödüller olumlu pekiştirme için kullanılır. Bu ödüllerin niteliği içsel veya dışsal olabilir. İçsel ödüller eser yaratma, prestij kazanma... dışsal ödüller ise zam, prim, terfi... şeklinde örneklendirilebilir.

Olumsuz pekiştirme, Hatalı yapılan bir davranışın tekrarlanmamasını sağlamadır. Bireye, davranışının yanlış olduğunu anlatmak hedef olmalıdır. Cezalandırıcı bir durum söz

³⁸ Kazancı,O., Eğitim Psikolojisi,Ankara,1989,s.82-83

konusu değildir. Olumsuz pekiştirmeye örnek olarak, yapılan hatanın teşhir edilmesi verilebilir.

Son verme, bir davranışın yapılmasını engelleme ve tekrar edilmesini bütünüyle önleme önlemlerinden oluşur. Böylece istenmeyen hareket tekrarlanmayacak ve pekiştirme süreci yaşanmayacaktır. Yine ceza söz konusu değildir.

Cezalandırma, ceza; hoş görülme davranışı ortadan kaldırır fakat bireye istenen davranışı yaptırma gücü çok zayıftır. Olumsuz davranışına son verilen kişi istenen davranışı ya hiç göstermez ya da verimli bir şekilde göstermez.

2.2.4 Eşitlik Teorisi

Stacy Adams tarafından tanımlanan modele göre, eşitlik derecesi, kişilerin çalışma ortamındaki performans ve doyum miktarlarını etkiler. Eşitlik teorisinde işten elde edilen netice ve o işe harcanan girdiler söz konusudur. Girdiler çalışanın emeği, bilgisi, eğitimi gibi işe yapılan yatırımlardır. Sonuçlar ise ücret, terfi, takdir, başarı ve statü gibi işin tamamlanması sonucunda elde edilen ödüllerdir.

Teorinin çıkış noktası; işgörenlerin iş ilişkilerinde, eşit muamele görme arzusunda oldukları ve bu arzunun motivasyonu etkilediği konusudur.

Teori dört temel kavrama dayanır:

Birey: Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan insan.

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

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

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

Bireyin iş tatmini ve motivasyonu benzer iş yapan kişilerle eşit olup olmamasına bağlıdır. Birey sarf ettiği çaba ölçüsünde aldığı geri bildirim diğer kişilerle kıyaslar. Yapılan

karşılaştırma sonucunda kişinin sonuç-yatırım orantısı, diğerlerinden düşük olabilir, aynı olabilir veya daha yüksek olabilir. Eğer düşükse, bu farkı azaltmak amacı ile ya da sonucun daha fazla olması için çaba gösterebilirler ya da ters bir tepki içine girip işlerini (yatırım) yavaşlatabilirler. Eşitliği sağlamak için girdilerini ve ödülleri değiştirebilir, başkalarını sarf ettiği gayreti azaltmaya zorlayabilir. Eğer kişi eşitliği sağlayamazsa, ya karşılaştırma yapmaktan vazgeçer ya bir başka karşılaştırma grubu seçer veya eşitliğin olduğu bir başka yerde iş arar.

Model girdi ve çıktıların tanımlanma biçimi, diğer kişilerin nasıl seçildiği, faktörlerin zaman içindeki durumu gibi bazı ana konuları belirsiz bırakmasına rağmen, son zamanlarda yapılan birçok araştırmadaki bulguları desteklemekte ve işgören motivasyonunun anlaşılmasında bize önemli fikirler sunmaktadır.³⁹

2.2.5 Amaç Teorisi

Bu motivasyon teorisine göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirler. Ana fikri ise kişilerin belirledikleri amaçların ulaşılabilirlik dereceleridir. Erişilmesi zor ve yüksek amaçlar belirleyen bir kişi, elde edilmesi kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans göstermek zorundadır.

Amaç, kişinin hedeflediği, onun için emek harcadığı herhangi bir şeydir. İsteddiği bir lisans programına girmek için çok çalışkan bir öğrenci veya ödevinden 100 üzerinden 90 almayı hedefleyen bir öğrenci amaç yönelimli davranış içindedir. Amaç kuramına göre, bireyler amaçlarını düşündüklerinde, mevcut durumları ile ("Daha henüz ödevime başlamadım bile") ideal durum ("Ödevimi eksiksiz, özenli bir şekilde tamamlıyorum") arasındaki tezatlığın, uyumsuzluğun farkındadırlar. Belirlenen amaçlar insanları nerede oldukları ile nerede olmak istedikleri arasındaki uyumsuzluğu azaltmak için eylemde bulunmaya sevk eder.⁴⁰

Teorisyen Locke; amacın, herhangi bir işin nesnesi olduğunu söyler. Yüksek performans, hedeflenen amacın zorluk derecesi ne kadar yüksekse o derece yüksektir. Belirginlik, güçlük ve yoğunluk amaç belirlemenin özellikleridir. Belirginlik, amacın sayısal

³⁹ Ceylan,A.,Örgütsel Davranış,Kocaeli,1998,s.207

⁴⁰Edt. Kaya,A.,Eğitim Psikolojisi, Ankara,2007,s.604

ölçü değeridir. Güçlük, amaca ulaşabilme yeterliliğidir. Yoğunluk ise amaca ulaşma yolunu belirlemektir. Amaç belirleme beş aşamada gerçekleşir. İlk aşama; imkanlar açısından amaç belirlemeye hazır olmanın anlaşılması devresidir. İkinci aşama; çalışanların iletişim, eğitim, hareket planları yolu ile amaç belirlemeye hazırlanması devresidir. Üçüncü aşama; yöneticilerin ve çalışanların amaçları özelliklerini belirleme ve anlama devresidir. Dördüncü aşama; belirlenen amaçlar için gözden geçirme ve düzeltmelerin yapılma devresidir. Beşinci aşama ise; Belirlenmiş amaçların başarıya ulaşma derecelerini kontrol için son bir gözden geçirme devresidir.⁴¹

Açık ve net amaçların belirlenmiş olması birey motivasyonu konusunda katkı sağlar. Yani en önemli motivasyon faktörünün insanın amaçları ve niyetleri olduğu görülür. Başka bir ifade ile insanın belirlediği amaçlar onun davranışlarını yönlendirir ve insan bütün enerjisini belirlediği amaca yöneltir.

İnsanın amaçları onu yönlendirir. İnsan, fiziki ve akli enerjisini kendi hedeflediği amaca yöneltir. Böylece amaç, başarıyı etkileyen çok önemli bir faktör olur. Amaç olmadığından davranışlar belli bir disiplin kazanamaz. Rotası olmayan bir gemi nasıl nereye gideceğini bilemezse amacı olmayan insanın da davranışlarının tutarlı olması beklenemez.

Amaç edinme başarıyı artıran bir faktör olarak etkilidir. Özendiriciler ve niyetler bağlı olmadan da amaçlar başarıyı arttırmaktadırlar. Davranışın özendiriciler ile etkilenmesinde, özendiricilerin, amaçlarla niyetleri etkilemesinden yola çıkılmaktadır. Burada öncelik akli süreçtir. Amaçlarla niyetler yok sayıldığında özendiricilerle davranış arasındaki ilgi de yok olmaktadır⁴²

Zor ama ulaşılabilir amaçlar kolay amaçlara göre daha yüksek motivasyon dereceleri sağlarlar ve bunun sonunda bireylerin performansları artar. Amaçlar, yöneticiler tarafından değil de çalışanların isteğiyle belirlenmişse motive etme ve performans artırma özellikleri daha fazla olacaktır. Amaç belirlerken, gösterdikleri performansla, tarafsız özellikte, uygun zamanda bir geri bildirim alan çalışanlar almayan çalışanlara göre daha yüksek seviyelerde tatmin olacaklardır.

⁴¹Can, H., Organizasyon ve Yönetim, Ankara, 1999,s.85

⁴² Durmaz , M . Kişiler Arası İletişim ve Motivasyon , İzmir ,2002,s.125

Öğrenciler yakın vadedeki orta zorluklu amaçları güdülenmek için daha çok tercih ederler. Mesela matematik dersi düşük olan bir öğrenci ilk etapta sınavdan 50 alabilmeyi amaçlamaktadır. 100 alabilmek onun için uzak ve zor bir amaçtır. 50 almayı hedeflemek onu güdüleyecektir. Amaçlar uzak ve zor oldukça güdüleme seviyesi düşecektir.

Amaç kuramının temsilcilerinden Locke ve Latham'a göre, amaç belirlemenin neden performansı artırdığına dair dört neden bulunmaktadır. Amaçlar, dikkatimizi yaptığımız işe, çalışmaya yoğunlaştırmamıza neden olurlar (kitabın bu bölümünü tamamlama amacım, dikkatimi yazmaya vermeme yardım ediyor.), çaba sarfetmeye neden olurlar(amaç ne kadar zor ise çaba o denli büyük olur), bireyin kararlı ve ısrarcı olmasını sağlarlar, eski yöntemler işe yaramazsa yeni yöntemler geliştirmeyi sağlarlar

Locke ve Latham'a göre, insanlar amaç belirleme bağlamında iki temel yönelime sahiptirler Yetkinlik-amaç yönelimi ve performans-amaç yönelimi. Yetkinlik yönelimi farklı kaynaklarda öğrenme veya görev yönelimi olarak adlandırılmaktadır. Performans yönelimi ise ego yönelimi olarak da tanımlanmaktadır. Yetkinlik yönelimli öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ve becerilerini, yeteneklerini geliştirmeye karşı ilgilidirler, yeni şeyler öğrenmek için gerekli çabayı gösterme ve zorlayıcı görevlerle yüzleşme konusunda isteklidirler. Bu öğrenciler öğrenmeye güdülenmişlerdir. Yetkinlik yönelimi çoğu zaman bağımsız öğrenmeyi ve başarı etkinliklerinde süregelen katılımı sağlar. Performans yönelimli öğrenciler ise daha çok sahip oldukları beceriyi sergilemeye, onu korumaya çalışırlar. Bu bağlamda sonuca odaklanırlar, kolayı seçerler, öğrenmekten çok iyi not almaya odaklanırlar ve zorlayıcı durumlardan sakınmaya çalışırlar.⁴³

Bir güçlkle karşılaşıldığında performans yönelimli öğrencilerin cesareti, istekleri çabuk kınılma eğilimindedir ve çabaları da bundan olumsuz etkilenir. Fakat yetkinlik yönelimli öğrenciler bir sorunla karşılaştıklarında o sorunu giderme yönünde eyleme geçerler, istekleri kınılmaz ve daha fazla güdülenirler. Yetkinlik/öğrenme amaçları öğrenmeye güdülenmeyi artırırken, performans/ego amaçları öğrenmeye güdülenmeyi azaltmaktadır.

⁴³ Edt. Kaya, a.g.k.,s.605

Öğrencilerin performans yada yetkinlik yönelimli olmaları öğretmenin sınıfta yarattığı atmosferle ilişkilidir. Bir çok öğrenci öğrenme ortamına yetkinlik yönelimiyle gelir, ancak yıllar içinde çevre etkisi ile performans yönelimli olma yönünde davranış geliştirir. Maalesef okullarımızda da bu yönelimi görmekteyiz. Öğrencilerimiz çabalarını, dikkatlerini öğrenmeye değil, elde edecekleri niceliksel başarıya yoğunlaştırmaktadırlar. Benzer şekilde birçok veli çocuğunun ne kadar öğrendiği, nasıl öğrendiği ile değil, aldığı notlarla ilgilenir ve başarıyı da bu niceliksel sonuçlara göre değerlendirir.

Sınıfta amaç belirlemenin etkili olabilmesi için geri bildirim ve amaçların kabulü olarak iki unsura daha gereksinim bulunmaktadır. Öğrencilere amaçlara ulaşma noktası, sarf ettikleri çaba, öğrenirken uyguladıkları öğrenme yönteminin etkililiği, sonuca ne kadar yaklaştıklarına dair verilecek net, belirli dönütler öğrenciyi motive edecektir. Stipek, sosyal geri bildirim (sözel övgü veya eleştirme), nesnel geri bildirim (Tüm sorulan doğru yanıtladım), simgesel geri bildirim (Sınavdan A aldım) ve normatif geri bildirim (Sınavda herkesten daha iyi not aldım) dört ayrı geri bildirimden bahsetmektedir. Anaokuluna ve ilköğretim birinci sınıfa giden çocuklar öğretmenden gelecek sosyal geri bildirim daha çok dikkat ederler. Gülen yüz ifadelerini ve yıldızlar simgesel geri bildirim notlarını oluşturur. Anaokuluna ve ilköğretim birinci sınıfa giden öğrenciler bu simgeleri sosyal kabul olarak kabul ederler. Öğrencinin verdiği yanıtın doğruluğunda verilen cevap nesnel geri bildirimdir. Üst sınıflarda bu tür geri bildirimler öğrencinin başarıyla ilişkili bilişlerinde daha önemli bir etmen olur. Özellikle ikinci sınıf ve üstü sınıf öğrencileri için normatif geri bildirim daha önem kazanır. Öğrenciler kendilerinin ve diğerlerinin başarılarını açıklamada görece performanslarını ve görevin güçlüğüne dikkate almaya başlarlar. Bir amaca ulaşmada motivasyonu etkileyen diğer unsur amacın kabulüdür. Öğrenciler gerek öğretmenleri tarafından belirlenen, gerekse kendilerinin belirlediği amaçları kabul ettiklerinde, öğrenmeye güdülenmeyi sağlamak için yapılan amaç belirleme daha etkili olmaktadır.

3. ÖĞRENME KURAMLARINDA MOTİVASYON

Davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayan temel yaklaşımlardır. Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasındaki eylem olarak görmektedirler. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış etkenlerdir. Bir uyarıcı

karşısında organizmada meydana gelen fizyolojik ve psikolojik değişme, davranım ya da tepki olarak adlandırılır. Örneğin, zil sesi uyarıcı, kapıyı açma ise davranıştır. Karnın acıkması uyarıcı, yemek yeme davranıştır. Bilişsel yaklaşımcılar ise, öğrenmede rol oynayan, doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmişlerdir. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, hatırlanması ve zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, bilişsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir. Değişik psikologlar tarafından ortaya konulan öğrenme teorileri de bu temel yaklaşımlar içerisinde yer almaktadır.⁴⁴

Davranışçılar, organizmanın gözlenebilen yanlarını dikkate alırlar. Davranışçılar, öğrenmeyi uyarıcılara verilen tepkiler arasındaki bağ olarak görerek öğrenme işini basite alırlar. Öğrenmeyi davranış değiştirme olarak görürler. Davranışçılar, öğrenmede ve kişilik oluşumunda çevresel faktörlerin daha etkili olduğunu, dıştan verilen pekiştireçlerin öğrenme için önemli olduğunu savunurlar. Bilişçiler ise, organizmanın gözlenemeyen yanlarını inceler, öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunu basit ve mekanik olarak açıklanamayacağını, öğrenmenin kalıtımsal faktörlerin etkisinde olduğunu, içsel pekiştireçlerin büyük önem taşıdığını, öğrenmenin bireyin içsel kapasitesindeki değişme olduğunu savunurlar

3.1 Davranışçı Yaklaşım

Motivasyonu açıklayan önemli kuramlardan biri de davranışçı kuramdır. Davranışçı kuramcılar arasında Pavlov'dan(ilk koşullanma deneyi) Thorndike'a, Skinner'den Hull'a kadar birçok kuramcı vardır.

Davranışçılar, hayatı mücadele olarak görürler. İnsanda, yaşamını tehdit eden durumlara tepkide bulunmaya yönelik içgüdüler vardır. Bu tehditler belli bazı ihtiyaçlar biçiminde ortaya çıkar. Bu ihtiyaçlar, tatmin olana kadar organizmayı hareketli tutar. Motifler biyolojik ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla uyarılır.⁴⁵

⁴⁴ Yavuzer, Y.-Demir Z.,-Koç,M.,Eğitim Psikolojisi,Ankara,2006,s.111

⁴⁵ Arı.-Üre.-Yılmaz,a.g.k.,s.226

“Davranışsal yaklaşım, uyarıcı-davranış psikolojisi olarak da bilinir. Uyarıcının cinsi, şiddeti ve tekrarı ile davranışın türü, kuvveti ve frekansı arasındaki ilişkiyi inceler. Ayrıca davranışı pekiştiren ödüllendirme koşullarını da ele alır.”⁴⁶

Hull güdü yerine dürtü kavramını kullanmış ve dürtüyü daha çok yaşamsal boyutu olan bedensel gereksinimlerle (birincil dürtüler) tanımlamıştır. Hull bu yönüyle Freud ile aynı görüştedir. Dürtü ve isteklendirmenin motivasyonun iki temel kavramı olduğunu belirtmiştir. Korku, kaygı, kaçınma dürtüleri gibi öğrenilmiş ikincil dürtüleri de tanımlamıştır. Organizmadan gelen dürtüler organizmayı harekete geçirir ve gereksinim giderildiğinde dürtüde azalma olur. Buyüzden, Hull güdülenmeyi "dürtü azalması" olarak tanımlamıştır. Dürtü azalmasına ulaşan davranış, sonucunda kazanılan nesne organizma için ödüllendirici bir niteliğe sahiptir ve organizma dürtü azalmasına yol açan bu davranışa ve nesneye koşullanmaya başlar. Bu davranışlar ya da nesnelere pekiştireç olmaya başlar. Neticede ödüle ulaştıran davranışlar öğrenilmiş olur ve organizma bu davranışları yapmaya güdülenir

Thorndike da güdülenmeyi açıklamada dürtü kavramını kullanmıştır. Dürtü, davranış harekete geçirir, davranışı ödüle götüreceği şekilde yönlendirir ve ödüle götürücü nitelikteki davranışları seçer, yani davranışın öğrenilmesine yol açar. Hull ve Thorndike'in dürtü açıklamasında içsel etmenler (bedensel dürtüler) hem de dışsal etmenler (çevredeki ödüllendirici nesnelere) etkilidir. Hull ve Thorndike dürtü azalmasıyla ilgili çalışmalarını hayvanlar üzerinde uygulamışlardır. Bu çalışmalarını K. Spence ve J. T. Spence insan güdülenmesine uygulamışlardır.

Skinner'in daha sonradan geliştirildiği kurama göre, motivasyonda, kişinin gösterdiği bir davranışın sonucu önemlidir. Sonuçlar, ödüllendirme ya da cezalandırma şeklinde gruplandırılır. Kişinin belli bir davranışı göstermesi ya da göstermemesi sonuç için önem teşkil etmektedir.

Davranışçı kuram Skinner'ın pekiştirme kuralıyla açıklanır. Pekiştirilen davranış tekrar edilir. Sınıfta sorulan sorulara doğru cevap veren öğrenciler ödüllendirildiğinde daha sonraki sorulara cevap vermeye güdülenir ve öğrenmeye karşı istek duyarlar.⁴⁷

⁴⁶ Cüceloğlu,D.,İnsan ve Davranışı,İstanbul, 2004, s.28

⁴⁷ Küçükahmet,L,Sınıf Yönetimi,Ankara,2000,s.115

Pekiştirenler öğrencinin yaşına göre olmalıdır. Her pekiştiren her sınıfa uygulanmaz. Bu dışsal güdülenmeye dayalıdır. Öğrenci sadece ödüle ulaşmak için çalışmaya başlayabilir. Sonuçta, davranışlar ödül almak için yapılır hale gelir. Oysa öğrencilerin içsel olarak güdülenmesi, başarının sonucundaki ödüle güdülenmesi istenmeyen bir durumdur. Diğer yandan, pekiştirenlerin etkili kullanılmaması güdülenmeyi zora sokacaktır. Örneğin, herkesin kolaylıkla ulaşabileceği pekiştirenleri sınıfa sunmak çok etkili olmayacaktır. Ya da tembel öğrencilere yüksek not aldıklarında ödül vaat etmek ulaşma ihtimalleri zayıf olduğu için fazla önemsenmeyecektir.⁴⁸

Davranışçı yaklaşımda öğrenciler dıştan verilen ödüller ile güdülenmektedir. Bu tür güdülenmeye dıştan güdülenme denir. Dıştan güdülenmede, öğrenci kendi amaçları için değil, ödül getirici amaçlar için davranış geliştirmeye başlayabilir. Öğrenci, her yaptığı olumlu davranış sonunda dışarıdan bir ödül almak ister duruma gelebilir. Öğretmene ya da dışarıdan ödül veren bireylere bağımlı kalabilirler. Bu nedenle bireyin içsel olarak kendisini pekiştirmesi ve kendisini yönlendirmesi daha çok istenen bir durumdur.

Pekiştirenler, ödül ve ceza dikkatli kullanıldığında öğrencileri istedik davranışlarda bulunmaya güdüleme konusunda etkili olabilmektedir. Ödül etkili kullanılmazsa öğrenci kendi amaçlarını bırakıp sadece ödül için çalışmaya başlayabilir. Takdir edilen öğrenci ilgi görmeyen öğrenciden daha iyi öğrenir.

Öğrencinin yanlış davranışlarda, ilgisizliğinde, dikkatsizliğinde ceza verilebilir. Pekiştirenin hangi davranışların sonucunda verileceği öğrencilere açıklanmalıdır. Yanlış cevaba pekiştiren verilirse öğrenci motive edilemez. Ödülün iyi davranış sonucunda kendiliğinden geldiğine öğrenci inanmalıdır.

Davranışçı kuramda eleştirilen taraf, öğrenci belli bir süre sonra öğrenme işini sadece ödül almak için yapmaya başlayabilir. Bunun sonucunda amaç öğrenmek değil sadece ödül kazanmak durumuna dönüşür. Bu durumda öğretmenin dikkatli davranması ve davranış ortaya çıkınca pekiştiren kaldırması gerekir.

⁴⁸Selçuk, Z.,Gelişim ve Öğrenme, Ankara, Kasım 2001,s.212.

3.2 Bilişsel Yaklaşım

Tolman ve Lewin'in öncülüğünü yaptığı beklenti kuramında her eylem bir amaca yöneliktir. Bireylerin sonuçlar hakkında bir fikre sahip olduğu inancı bilişsel yaklaşımların temelidir. İnsan davranışlarının sonucuna ilişkin fikir sahibidir. Bu yüzden tahmin ettiği sonuçların kendi gözündeki değerine göre bilinçli seçimler yapar. Lewin ve diğer yazarlar tahmin edilen sonuç için bireyin o sonuca ihtiyaç derecesi anlamında çekicilik (valance) tanımını kullanırlar. Murry, Atkinson, Mc Clelland ve Lowell gibi kuramcılar ise başarı güdüsünün sonucun çekiciliğinden çok daha önemli olduğunu savunurlar.

İçsel motivasyon ön plandadır. Esas olan öğrencinin kendi amaçları doğrultusunda güdülenmesidir. Burada davranışları bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi gereksinimleri karşılamak önemlidir.⁴⁹

Sevdiği bir dersin sınavına çalışan bir öğrenci yorgunluk, açlık ya da uykusuzluk gibi temel ihtiyaçlarını fark etmeyebilir. Çünkü başarıya ve amaçlarını gerçekleştirme gibi içsel motivasyonun etkisi altındadır. Öğretmenlerin ders esnasında merak uyandırma, kavramsal zıtlık oluşturma gibi öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını harekete geçirecek etkinliklerde bulunmaları gerekir. Öğrencinin kendisi için öğrenme durumu içine girmesi sağlanarak, kendi kendini keşfetmesi ve ileri düzey öğrenmeler için hazırlanması amaç olmalıdır. Öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri birbirinden çok farklıdır. Bu yüzden tüm öğrencilerin kendileri için öğrenmelerini sağlamak zordur. Ayrıca her ortamda merak uyandırma ve kavramsal zıtlık oluşturmada mümkün görülmemektedir. Ancak bilişsel yaklaşım, bireysel farklılıklara göre uygun güdüleme yöntemleri kullanılmasına yardımcı olabilir.⁵⁰

Bilişsel kuramlara göre öğrenmede güdülenme ile amaç, birbirinin aynıdır. Birey amacını gerçekleştirmek için öğrenir. Birey öğrenmeye başlamadan amacını düşünebilmelidir. Hedeflediği amaca ulaşabileceğini düşündüğü müddet öğrenmeye güdülenmiştir. Öğretmenin öğrenciyi ulaşabilir amaçların olduğuna inandırması ve bir amacının olmasına uğraşması gerekmektedir. Öğrenci bazen, birkaç sonuçtan (amaçtan) birini seçmede kararsızlığa

⁴⁹ Edt. Karip,E., Sınıf Yönetimi, 2002,s.106

⁵⁰ Özbay,Y.,Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,1999

düşebilir. Kararsızlık, öğrenciyi çatışmaya düşürür, öğrencinin çatışmadan kurtulmasında, öğretmen kılavuzluk etmelidir.

Bu kurama göre insanlar, çalışmaktan hoşlandığı için ya da anlamak istediği için çalışırlar. Örneğin, bir öğrencinin ödevini eksiksiz olarak hazırlaması kendisi için bir ödüdür. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencileri güdülemek için öğrendikleri konunun onlar için ne kadar önemli olduğu bu konunun nerelerde kullanıldığının açıklanması gerekmektedir. Derse ilgi çekici, merak uyandırıcı sorularla başlamak çocukları konuya yönlendirmek için kullanılmalıdır.

Öğrencileri bu şekilde güdülemek her zaman kolay değildir. Öğrencilerin ayrı ayrı amaçlarını, merak ettikleri konuları ya da değerlerini tahmin etmek oldukça güçtür.

Bilişsel alan kuramcılarının geliştirdiği kuramlar şunlardır:

3.2.1 Yükleme Kuramı

“Bazı biliş kuramcıları da güdülenmeyi yükleme kuramı ile açıklamaya çalışmışlardır. Weiner, yükleme kuramının, belirli bir olayın niçin oluştuğuna ilişkin kişide oluşan yargı ya da algıladığı nedenle ilgilendiğini belirtmiştir. Kişinin bir davranışın sonucuna ilişkin vardığı karar ya da algıladığı neden, sonraki davranışının oluşmasında etkili olmaktadır.”⁵¹

Weiner başarıyı doğuran davranışların başarı yüklemelerinden çok, bu yüklemelerin altında yatan boyutların belirlediğini savunur. Weiner’e göre bir nedenin dışsal veya içsel olmasından çok, kontrol edilebilir olup olmaması veya sürekli olup olmaması önemlidir.

Fritz Heider, yüklemenin temelinde, insanların, davranışlarının altındaki nedenleri anlama isteğinin yattığını söyler. Bireye ait özellikler yada bireyin içindeki koşullar ,bireyin davranışlarını şekillendirir.

Bu kurama göre bireyler kazandıkları bir başarı ya da başarısızlık durumlarında bu durumu açıklamaya çalışırlar. Mesela zayıf not alan bir öğrenci öğretmen dersi kötü anlattı ya da başım ağrıyordu gibi nedenlerle başarısızlıklarını bir nedene yüklerler. Aynı şekilde iyi not alan bir öğrenci çok çalışmışım gibi çaba ve emek ifade eden nedenler gösterirler.

⁵¹ Kelecioğlu,H.,Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1992,sayı7,s.176

Yükleme kuramına dayalı güdülenme kuramları, öğrencinin bir olay karşısında algıladığı nedenleri yorumlayarak veya geçmişte gösterdiği davranışlarını açıklayarak gelecekteki davranışlarını güdülemeye çalışmaktadır.

Beceri, çaba, görevin güçlük derecesi ve şans etmenlerine bireyler başarı yada başarısızlıklarında yükleme yapma eğilimindedirler. Weiner ayrıca bireylerin başarı veya başarısızlığın nedenlerine dair yapmış oldukları farklı yüklemelerin 3 boyutta toplandığını ileri sürmektedir

		Kalıcılık		Kontrol	
		Kalıcı	Değişken	Kontrol Edilebilir	Kontrol Edilemez
Denetim odağı	İçsel	Beceri	Çaba	Çaba	Beceri
	Dışsal	Görevin güçlüğü	Şans		Şans,görevin güçlüğü

ŞEKİL 3 Yüklem Nedenleri ve Yüklem Boyutları⁵²

3.2.1.1 Denetim Odağı Boyutu

Bireyin yapmış olduğu yüklemenin yönü, odak noktası söz konusudur. Birey başarısında veya başarısızlığında beceri, çaba gibi içsel nedenlere yüklem yapabilirken, görevin güçlüğü veya şans gibi dışsal nedenlere de yüklem yapabilir. Örneğin, bir öğrenci sınavdaki başarısızlığını "Sorular çok kazıktı" şeklinde dışsal bir nedenle açıklarken, diğer bir öğrenci "Sanırım çalışmam yeterli olmadı" şeklinde içsel bir nedenle açıklayabilir. Öğrenciler arasında yaygın olan bir durum vardır. Öğrenci dersten kalmışsa "hoca bıraktı" olur, geçmişse "dersten geçmişim" olur.

3.2.1.2 Kalıcılık Boyutu

Bu boyut bireyin yaptığı yüklemenin beceri, görevin güçlüğü gibi kalıcı nedenlere mi yoksa çaba, şans gibi değişken nedenlere mi yüklem yaptığıyla ilgilidir. Öğrenci, sınavdaki başarısını o dersteki yeteneği gibi kalıcı bir nedene yüklerken, diğer bir öğrenci derse çok çalıştığını söyleyerek

⁵² Edt. Kaya, a.g.k.,s.597

başarısını değişken bir nedene yükleyebilir.

3.2.1.3 Kontrol Boyutu

Bireyin başarı ya da başarısızlığının nedeninin ne kadar kontrol edilebilir olduğuyla ilgilidir. Bireyin sonuç üzerindeki kontrolünde etkisinin olup olmadığı önemlidir . Örneğin, öğrenci "Ahmet hocanın dersinde kuş tutsam geçemem" dediğinde, sınav sonucu üzerinde kontrolünün olmadığını ifade eder. ÖSS sınavına hazırlanan bir öğrenci "Diğerleri yapabiliyorsa, demek ki ben de yeterince çalışırsam yapabilirim" dediğinde çaba gibi kontrol edilebilir bir nedeni dikkate almaktadır.

Yüklemelerin yukarıdaki sınıflamalara göre şekli, daha sonraki davranışlarımızdaki performansımızı da etkiler. Eğer başarısızlığı kontrol edilebilir olarak görüyorsak, yani başarısızlığı çabamızın azlığına bağlıyorsak, gelecek sefere daha başarılı olmak için çabamızı arttırırız. Öte yanda eğer başarısızlığın sebeplerini kontrol edemeyeceğimize inanıyorsak, bir sonraki görev için denemeye bile girişmeyebiliriz. Başarısızlığımızı, kontrolümüz dışındaki nedenlere bağlamak daha fazla çaba sarf etmemizi engelleyen bir durumdur.

Başarı ya da başarısızlığımızı içsel ve kontrol edebilen bir faktör olan çabaya yükleyenlerin, kontrol edilemeyen faktörler olan yetenek, şans ve iş güçlüğüne yükleyenlerden daha başarılı oldukları açıktır. Bu kurama göre başarı ya da başarısızlığın nedeninin çaba olarak görülmesi, gelecekteki çabanın ve güdülenmenin artmasına yol açmaktadır. Başarısızlığı kontrol edilemeyen faktörlere yükleme, öğrenmeye karşı isteksizliğe ve giderek öğrenilmiş çaresizliğe yol açmakta; başarıyı bu faktörlere yükleme şükran ve minnet duygularına neden olmakta, ancak öğrenme isteğinin artmasına ve devamına bir etkisi olmamaktadır.

Başarı güdülenmesi yüksek olan ve başarılı olan öğrencilerin başarısızlıklarının ve başarılarının nedenini çoğunlukla kendi çabalarında ve çalışmalarındaki bir eksiklikten kaynaklandığını bu zor durumu kendilerinin kontrol edemediklerine inanırlar. Bu öğrenciler başarılı olmak için yeterli olduklarına ve gerekli çabayı gösterdiklerinde başarıya ulaşacaklarına inanırlar ve genelde sorunu çalışma davranışlarında ararlar. Diğer taraftan, başarı güdülenmesi düşük olan ve başarısız olan öğrenciler başarısızlıklarını genelde dış etkenlerde ararlar ve bu

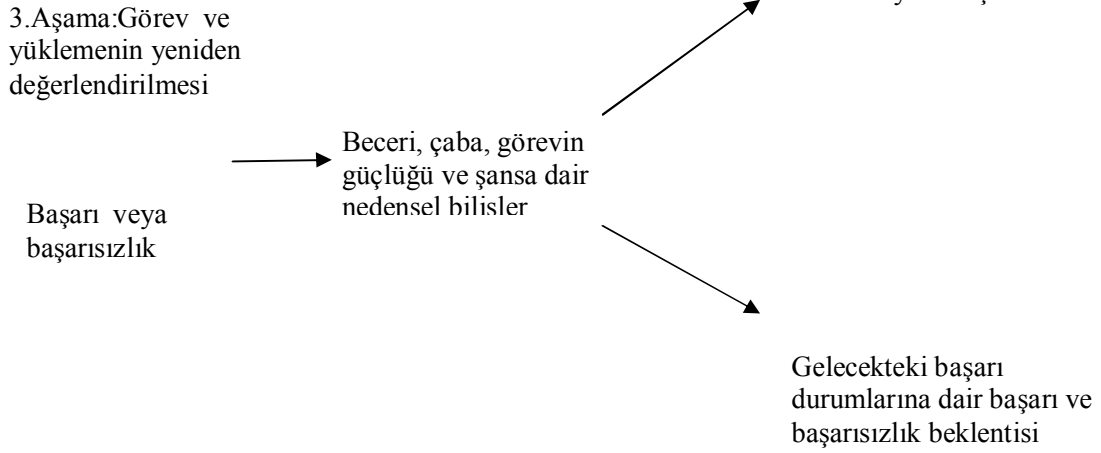
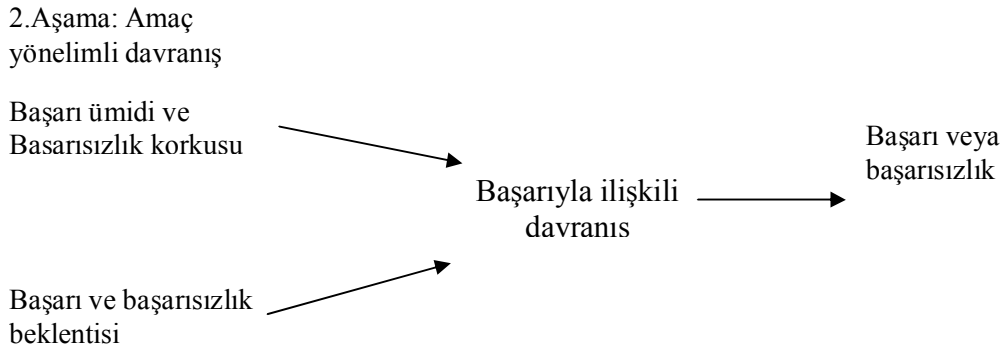
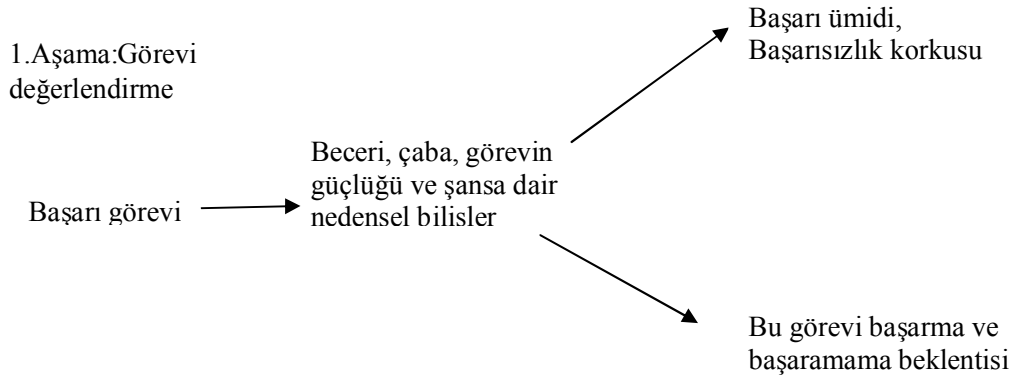
nedenlerin kontrol edilemez olduğuna inanırlar. Bu öğrenciler başarılarını şansa, soruların kolaylığına veya öğretmenlerinin bol not vermesine yükleyebilirler.

Bireyin gelecekteki başarı güdülenmesi ve duyguları kendi başarı ve başarısızlığına yapmış olduğu yüklemeler tarafından etkilenmektedir. Başarıyı içsel etkenlerle açıklayan bireyler, gurur ve özgüven duygusu yaşar. Başarısızlığı, dışsal etmenlerle açıklayan bireyler ise öfke duygusunu yaşarlar. Başarıyı, çevreden gelen yardımlarla açıklayan kişi minnettarlık duygusu yaşarken, başarısızlık bireyin sahip olduğu özelliklerle açıklandığında ise suçluluk duygusuna yol açmaktadır. Başarısızlığını, birey kontrolünde olmayan nedenlerle açıklarsa acıma duygusu, kalıcı, kontrol edilemez ve içsel nedenlerle açıklandığında ümitsizlik duygusu yaşar. Örneğin, derslerdeki başarısızlığını yeterince zeki (içsel, kalıcı ve kontrol edilemez bir neden) olmamasıyla açıklayan bir öğrenci, muhtemelen sınıfını geçme konusunda ümitsizliğe kapılacaktır.

“Kay Deaux kadın ve erkeklerin yükleme süreçlerini karşılaştırdığında ilginç farklar bulmuştur. Başarı ve başarısızlıkla ilgili yükleme süreçleri karşılaştırıldığında kadınlar başarılarını çevresel koşullara ya da şansa, başarısızlıklarını kişisel özelliklerine yüklemişlerdir. Erkeklerde ise durum tam tersidir. Erkekler başarısızlık nedenlerini çevresel koşullara yüklerken, başarılarının altında kendi becerilerinin yattığını söylemişlerdir.”⁵³

Weiner başarı/başarısızlık durumlarında yapılan yüklemelerin bilişsel ve davranışsal akışını aşağıdaki şekilde betimlemiştir.

⁵³ Cüceloğlu, A.g.k.,s.519



ŞEKİL4 Başarı/Başarısızlık Durumlarında Yapılan Yüklemelerin Bilişsel ve Davranışsal Akışı⁵⁴

⁵⁴ Edt. Kaya, a.g.k.,s.599

Yükleme kuramı, öğrencinin başarı/başarısızlık durumlarında yaptığı nedensel yüklemelerin başarı davranışını, duygularını ve gelecekteki davranışını etkilemesi bakımından önemli veriler sunmaktadır. Bu kuram bağlamında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin başarı ya da başarısızlığı tanımlama biçimleri, öğrencinin yapmış olduğu yüklemeleri etkiler. Şayet öğretmen başarısızlığı beceri eksikliği, kişilik gibi içsel kalıcı ve kontrol edilemez etmenlere yüklerse, öğrenci büyük olasılıkla benzer biçimde kendi başarısını/başarısızlığını içsel, kalıcı ve kontrol edilemez etmenlere yüklemeye yapacaktır ve akabinde de başarısızlık durumunda öğrenci öğrenmeye, başarıya güdülenmesi düşük olacaktır. Öğretmenin verdiği dönütler çok önemlidir. Eğer öğretmen, öğrenciyi başarısızlığından ötürü acırsa, öğrenci başarısızlığını düşük beceriye sahip olmaya yükleyebilir. Öğretmen geri bildirim verirken çaba gibi içsel, değişken ve kontrol edilebilir etmenlere vurgu yaparsa öğrencinin başarıya güdülenmesi yüksek olur.

Tabii ki öğretmenler de öğrencilerin başarısızlıklarını çeşitli nedenlere yükleyebilirler. Öğretmenler öğrencinin başarısını ev ortamına, çabaya, ilgiye ve dersi öğretmedeki kendi başarısına yüklerken, başarısızlığını ise öğrencinin yeterince hazırlanmamasına, beceri eksikliğine, olumsuz ev koşullarına ve sınavın güçlüğüne, öğrencinin içinde bulunduğu arkadaş grubu ile olan sorunlarına yüklemeye eğilimindedirler.

Yüklemenin boyutlarından biri olan denetim odağı özellikle özgüven ve kendinden gurur duymayla yüksek düzeyde ilişkilidir. Çünkü birey durumu denetim altında tutabildiğine inanırsa kendine olan güveni artar. Başarısını kendinde bulunan özelliklere bağlayan öğrencinin(becerili, zeki, çalışkan olması gibi) özgüveni artar ve kendisiyle gurur duyar. Bununla birlikte, başarısızlığını beceriksiz, aptal veya tembel oluşuyla açıklayan bireyin ise kendisine güveni zedelenir. Bu güven yitimi ilerideki başarısızlıklarında da etken hale dönüşür.

3.2.2 Yeterlik Kazanma

Yeterlik kazanma kuramı, White tarafından geliştirilmiştir. Bireyin, çevresiyle ve kendisiyle etkileşimde bulunma kapasitesi, bu kurama göre yeterlik olarak tanımlanmıştır . Etkileşimde bulunmak, insanların içinde ve doğuştan gelen bir eğilim olarak kabul edilmektedir. Yeterlik kazanma, çevreyle etkileşimde bulunma ihtiyacını gideren, kalıcı, seçici

ve doğrudan olan bir yönelimdir. Kişi çevreyle etkileşim kurma ihtiyacını istediği biçimde sağladığında yeterlik duygusu geliştirir. Öğrenmenin sonucunda yeterlik duygusu oluşur ve öğrenmeye karşı isteğin sürmesini yeterlik duygusu sağlar. Öğrenmeye isteğin başlamasına içsel yönelme, öğrenme sonucunda kazanılan başarı da yeterlik duygusuna yol açarak tekrar güdülenmeyi sağlar.

3.3 Sosyal Yaklaşım

Sosyal öğrenme kuramları, güdülenmeyi açıklarken davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşımı birleştirmektedir. Bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisi güdülenmeyi etkileyen üç temel öğedir. Eğer sıkı çalışırsam başarabilir miyim? Başarılı olursam, yaptığım davranışın sonucu bana ne kazandıracak? Bu iş hakkında ne hissediyorum? Öğrencinin güdüsünü, bu üç soruya verdiği yanıt belirler. Örneğin bir öğrenci dersinde başarılı olabileceğini, dersteki bilgilerin kendisine yararlı olacağını ve bu dersi çalışmaktan zevk alıyorsa daha istekle çalışacak ve başarılı olmak için çaba gösterecektir.

Sosyal öğrenme kuramına göre çevresel faktörler kadar bireyin güdülenmesini kendi özyeterliliği, saldırganlığı, başarı hırsı gibi kişisel özellikleri de etkiler. Bireyin davranışları çevresel faktörler ve kişisel özelliklerin harmanlanmasıyla oluşur.

Bandura'ya göre birey, geçmiş tecrübelerine dayalı olarak ya da başka kişilerin yaşantılarından öğrenerek, bir işin gelecekteki sonuçlarını tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise, yapacağı işin kendisine yarar sağlayacağına inanıyorsa güdülenir. Öğrenciler yeni bir ders alırken, hem kendi eski yaşantılarına dayalı olarak, hem de o dersi daha önce alan öğrencilerin başarılarına bakarak bir düşünceye ulaşırlar. Bu derse benzer derslerde daha önceden başarılı olmuşlarsa ve bilgi aldığı arkadaşları bu derste başarılı olmuşlarsa, öğrencinin derse yönelik güdüsünün yüksek olması beklenir. Daha önceden ne kadar çalışırsa çalışsın başarısız olmuş bir öğrenci, başarısının çalışmayla olmayacağına inanır

Bandura'nın kişisel yeterlik(self-efficacy) kuramı, bireyin hissettiği yeterliğin (kişisel yeterlik) ve kişisel kontrolünün güdülenme ve başarıda rolü olduğunu savunmaktadır. Bandura algılanan yeterliliği, bireyin belli durumlar karşısında göstermesi gereken davranışları

ne ölçüde yapabildiğine ilişkin kişisel yargısı olarak tanımlanmıştır. Gösterilen başarı, başkalarının başarı tecrübelerini gözleme, başaracağına dair inancı ve bireyin içinde bulunduğu ruh hali, kişisel yeterlik yargılarının dört kaynağıdır. Kişinin yeterliğine ilişkin algısı da güdülenmenin önemli bilişsel kaynaklarından birini oluşturmaktadır.

Bandura'nın öz-yeterlik kuramı, öğrencilerin geçmişteki başarı ve başarısızlıklarını bireysel olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeye bağlı olarak kendilerine amaç belirlemeleri, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmede kullandıkları bireysel amaç belirlemeleri olarak iki temel varsayıma dayanır. Bandura'ya göre insanlar yeterliklerini aşan durumlardan kaçınma ve sahip oldukları yeterliklerin başarılı olma şansını yüksek kıldığı durumları ise kabul etme eğilimindedirler. Hedefe ulaşıldığında yaşanan öz-doyum içsel bir ödül niteliğindedir. Öz-doyum, dışsal ödüllerden çok daha etkilidir. Öz-yeterlik algısını besleyen kaynaklar :

Geçmiş yetkinlik yaşantıları: Bireylerin geçmişte bir işi yaparken, işin sonundaki başarı veya başarısızlık durumu, gelecekte benzer olan işi sonucunda o yönde olacağı hissini doğurur. Geçmişte başarılı olunmuş bir işte birey istekli olacak ve o işi üstlenecektir.

Dolaylı yaşantılar: Birey bir iş yapan kendisiyle benzer özelliklere sahip diğer bir kişiyi gözleyerek öz-yeterlik inancı geliştirebilir. Şayet örnek alınan birey başarılı olursa, kişi kendisinin de başaracağına inanabilir. Tersi durumda ise birey o işi başarıyla tamamlayabilme konusunda tereddüt yaşayabilir.

Sözel ikna: Çevremizdeki insanların söylediği ya da kendimize söylediğimiz güdüleyici, coşkulu, heyecan verici sözler, yeterliklerimize, olumlu niteliklerimize ve güçlü yanlarımıza odaklanmamıza neden olur. Bu sözler yeterince ikna edici olduğunda birey daha fazla çaba gösterir, sonuç beklentisi ve öz-yeterlik inancı yükselir.

Fizyolojik ve duygusal durum: Bireyin algıladığı fizyolojik tepkiler ve duygusal tepkiler, o işi başarmaya dair öz-yeterlik inancını etkiler. Çünkü birey bu tepkileri birer geri bildirim olarak kabul eder. Örneğin bir öğrenci sınav sırasında yaşadığı mide rahatsızlığını, baş ağrısını, terlemesini ve kaygı duymasını, sınavının kötü geçeceği ve sınavı başarmayacağına dair işaret olarak kabul edebilir. Yetersizlik inancı ile fizyolojik ve psikolojik durum aslında çift yönlü işler.

Düşük öz-yeterlik inancı fiziksel ve duygusal tepkileri harekete geçirir, bu tepkilerde yetersizlik inancını pekiştirir.

Öğretmenlerin öğrencilerine dair yeterlik ve başarı konusundaki beklentileri de öğrenci başarısında önemli bir etmendir. Öğrencilerin öğretmenin kendilerinden beklentilerine uygun biçimde davranma eğilimi içindedirler. Öğretmenler, öğrencilerine başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu beklentiler beslediğinde ve bunu onlara ifade ettiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ve başarı beklentileri olumlu anlamda etkilenmektedir. Öğrenciler arasında gereksiz olan başarı kıyaslamalarından uzak durabilir ve tüm öğrencilere sınıf içinde eşit davranabilir. Bunun yanında, öğrenciler başarısızlık yaşadığında öğretmenin öğrencilere başarıyı tatmaları için şans vermesi, onlara yeterli oldukları, çaba gösterirlerse yapabileceklerine, başarılı olabileceklerine dair içten, gerçekçi geri bildirimler vermesi öğrencilerin öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyecektir. Öğretimin öğrencilerin kendilerindeki cevheri keşfedebilecekleri yetkinlik yönelimli olması öz-yeterliliği olumlu yönde etkiler

Margolis ve McCabe, öğretmenlere öğrencilerinin öz-yeterlik algılarını artırmaya yönelik bazı önerilerde bulunmaktadır. Bunlar arasında yeni bir konu öğretilirken konunun yakın zaman öncesindeki başarılarla ilişkilendirilmesi, ihtiyaç duyan öğrencilere öğrenme yöntemlerinin öğretilmesi, çabanın ve ısrarlı olmanın pekiştirilmesi, akranı model almanın vurgulanması, öğrencilere nasıl işlevsel, uyum sağlayıcı yüklemeler yapılacağının öğretilmesi, öğrencilerin kişisel amaçlar oluşturmalarına yardım edilmesi yer almaktadır. Öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin özelliklerinden birisi de kendileri için yeterliklerine uygun amaçlar belirlemeleri ve bu amaçlara götürücü davranışlar sergilemeleridir. Öğrencinin bir amaca sahip olması başarıya götürücü, güdüleyici bir etmendir.⁵⁵

Hedefler belirlendiğinde, bu hedeflerin günlük yaşamdaki işlevleri örnekle de açıklanırsa, öğrencilerin dikkatini çeker, onları güdüler. Amaçlar, somut, öğrencilere yararı olabilecek davranışlar olarak söylenmeli, soyut, kapalı, belirsiz olmamalıdır: Çok

⁵⁵ Edt. Kaya, a.g.k.,s.603

yararlanacaksınız, bu çok önemlidir gibi sözler yerine, şu davranışı kazanınca bundan şuralarda şöyle yararlanacaksınız demek, gerekir.⁵⁶

Öğretmenler sosyal öğrenme yaklaşımlarını sınıfta uygulamak için öğrencilerine açık net beklentiler oluşturmalı, öğrenme etkinliklerinde dikkat çekici öğeler kullanmalı, bir amaç belirleyerek, bu amaçta ilerleyip kendilerine güven duymalarını sağlamalıdır.

3.4 İnsancıl Yaklaşım

İhtiyaçlar, bireylerin motive edilmelerinin temeline vardır. İnsancıl yaklaşım bu ihtiyaçları her bireye özel ele alır. Öğrenci arzu, istek, özlem, duyduğu zaman güdülenir. Tabii her birey için bunların etkisi farklıdır.⁵⁷

İnsancıl yaklaşım, bütün insanların güdülenmiş olduğunu savunur. Fakat insanlar, bizim belirlediğimiz hedefler için güdülenmemiş olabilirler, ancak onların tamamen motivasyonsuz olduğunu söylemek doğru olmayabilir. İnsanlar zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler içinde incelenmeli ve bu faktörlerin öğrenme ve güdülenmeyi nasıl etkilediği üzerinde araştırma yapılmalıdır. İnsancıl psikoloji kişilerin algılamaları ve içten gelen ihtiyaçlarına cevapları üzerine odaklanır.⁵⁸

İnsanın en önemli güdüsü kendini gerçekleştirme gereksinmesinden kaynaklanmaktadır. Daha iyiyi, daha mükemmeli elde etmek isteyen birey, kendisi için neyin iyi olduğunu bilir. Bu yüzden insanlara güvenmek, seçim şansı vermek gerekir.

Davranış bozuklukları güvensizlik ortamındaki bireyde ortaya çıkmaktadır. Normal koşullarda doğası gereği iyi olan insan kişiliğini geliştirir. Tehdit ve güvensizlikle karşılaşan birey kişiliğini koruyucu davranışlar içine girer. Böyle durumlarda saldırganlık, gerçeği yadsıma ve çarpıtma gibi davranış bozuklukları göstermektedir.

İnsanın davranışları, hem çevresel faktörler hem de kendi ruh hali tarafından oluşmaktadır. Birey geçmiş yaşantılarını değerlendirir, yaşamını yeniden düzenler ve yaşamına

⁵⁶ Başar, H., Sınıf Yönetimi, İstanbul, 1999, s.76

⁵⁷ Newman, W., Yönetim, İşletmelerde ve Kamu Yönetiminde Sevk ve İdare, (Çev.K. Sürgit), Ankara, 1979, s.445

⁵⁸ Küçükahmet, L., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2000, s.116

yön verir. Yani kendi kaderini kendi belirleyebilecek bir güce sahiptir.

İnsanın davranışlarını, kendi doğası tayin etmektedir. Kişi içten ve dıştan gelen uyarıcıları, kendin fikrine göre algılar ve kendi algılamasına göre bunlara tepki verir. Bireyin her davranışının arkasında o kişiye özgü bir mantık bulunur. Bu mantığı ise kişinin geçmiş tecrübeleri belirler ve kişi yeni yaşantılarındaki davranışlarını eski yaşantıları çerçevesinde şekillendirir.

İnsanın davranışlarını şekillendiren en önemli durum, kişinin kendini algılayış biçimidir. Kişi kendini nasıl görüyorsa öyle davranmaktadır. Dış dünyadaki olaylara, kendi ihtiyaç ve amaçlarına göre anlamlandırılan kişinin davranışlarının nedenlerini anlayabilmek ve için, onun kişiliğini bilmek ve olan olaylara onun algıladığı şekilde bakabilmek gerekmektedir.

İnsan davranışlarını değiştirmek için önce kişinin kendi doğrularını değiştirmek gerekmektedir. Bireyin ihtiyaç ve inançlarıyla tutarlı olan olaylar birey için anlamlıdır, fakat kişilikle tutarlı olmayan veya benliğin anlam vermediği olaylar davranışlarda bir değişikliğe neden olmamaktadır. Bireyin ihtiyaçları ve inançları tehdit altında olduğunda, gerçekleri algılaması zorlaşmakta ve davranış değişikliği gerçekleştirememektedir. Güvenli bir ortamda olan kişi, kişisel özelliklerini yeni gerçeklerle yeniden organize ederek daha uyumlu ve gerçeklerle tutarlı davranışlar ortaya koyabilmektedir.

4 MOTİVASYON ÇEŞİTLERİ

Motivasyonun sınıflanmasında en ilgi çekici sınıflama motivasyonun dışsal veya içsel oluşudur. Hatta kuramların da bu sınıflamaya bağlı olarak sınıflanması mümkün olabilir. Davranışçı kuramlar daha çok dışsal güdülenme, hümanist ve bilişsel kuramlar içsel güdülenme kaynaklıdır.

4.1 İç Motivasyon

İç motivasyon bireyin kendinden gelen etkiyi anlatır. bireyin, bir konuya dönük kişisel ilgisinden ve aldığı derin zevkten ileri gelir. İlgiyi kamçılama ve koruma sürecinde birbirini etkileyen iki etken ortaya konabilir. Birincisi, öğretmenin kendi konusuna karşı beslediği şevkin çocukta da görülmesidir. İkincisi ise, öğretmenin çocuğun günlük yaşamdaki geniş

kapsamlı ilgilerini özel bir öğrenme durumuna kanalize etmesi ya da onları belli bir konu üzerinde odaklanmasıdır. Tüm eğitimcilerden de bu motivasyon türü ile öğrencilerini motive etmeleri istenir.⁵⁹

İçsel güdülenme bireyin dış etki olmaksızın bir işi, işi sırf o işi yapmış olmanın getirdiği haz, doyum v.b. sebeplerle yapması durumunda ortaya çıkar. İçsel güdülenmede, işin kendisi güdüleyici bir etkidir. Böyle bir durumda öğrenci aslında öğrenmeye güdülenmektedir. Öğrenmek isteme güdüleyici faktördür. Eğer öğrenci tarih dersinde ülkelerin geçmişini merak ediyorsa veya öğrenci matematik sorularını çözmekten keyif aldığı için matematik ödevlerini yapıyorsa, bu öğrenci içsel olarak güdülenmiş demektir.

Öğrenci bir öğrenme faaliyetini kendi yararını, hazzını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçekleştirir. Başarısızlık yaşadığında bunu başka nedenlere yüklemeyi, nedenini kendisinde, harcadığı çabada veya izlediği öğrenme, çalışma yönteminde arar. İçsel güdülenmesi yüksek olan öğrenciler kendilerine öğrenme amaçları belirlerler. Belirtilen özelliklerden dolayı, içsel güdülenmesi yüksek olan öğrenciler başarısızlığa karşı daha dirençlidirler. Başarısızlık karşısında yılmazlar, başarısızlığa neden olan süreci inceler ve bunun için alınması gereken önlemleri alırlar. Aslında bizler öğretim ortamına girdiğimizde içsel olarak güdülenmiş biçimde öğretim etkinliklerine katılırız. Ancak süreç içerisinde sunulan ödül/ceza öğrencileri dışsal olarak güdülenir hale getirir.

İç motivasyon öğrenmeye güdülenme olarak da tanımlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlamak bağlamında öğretmenlere düşen çok önemli görevler vardır . Öğrenmeye güdülenme konusunda öğretmenler model olmalıdır. Öğretmenlerin, sınıf içindeki söylem ve davranışlarıyla öğrencilerin öğrenmeyi değerli, ödüllendirici, geliştirici bulduğunu görmelerini sağlamaları gerekir. Öğrenci öğretmen etkileşimlerinde, öğrenciler öğrenmeye karşı öğretmenin duyduğu coşkuyu hissetmelidir. Öğrencilerin, öğrenmeyi geliştiren eğitsel etkinliklere daha önem vermelerini sağlamalı performansı ölçen sınavların öğrenmeden sonra geldiği anlatılarak öğrencilerin sınav kaygısını en aza indirilmelidir. Sözel ve sözel olmayan iletişimi kullanarak öğrencilerin dikkatini öğrenilen konuya yoğunlaştırmalarını sağlayın. Öğrencilerin gerçekleştirdiğiniz etkinliğe ilgisini çekmeye ve etkinliği değerli

⁵⁹ Dönmezer, İ., Eğitim Psikolojisi, İzmir, 2003, s.88

bulmalarını sağlamaya çalışılmalıdır. Öğrencilerde öğretilen konuya karşı merak uyandırılmalıdır. Öğrencilere tanıdık bir konu sunduğunuzda konunun çelişkisel, beklenmedik, bilinmeyen yönlerine vurgu yaparak öğrencilerde merak uyandırın. Soyut olan içeriğin çevreden örnekler verilerek, somut veya anlaşılır olmasını sağlanmalıdır. Öğretmenin konuya dair kişisel yaşantılarını paylaşması, örnekler vermesi, görsel malzemeler kullanması veya canlandırma tekniğini kullanması yardımcı olabilir. Öğrencilerden kendi ilgilerine veya önbilgilerine uygun konu veya etkinlikler üzerine düşünmelerini isteyerek öğrencilerin kendilerini öğrenmeye güdülemelerini destekleyin. Görevle ilgili düşünme ve sorun çözme konusunda öğrencilere model olun.⁶⁰

4.2 Dış Motivasyon

Öğrencinin öğrenme konusunun kendisi için yararlı olmadığını düşündüğü durumlarda öğretmen tarafından ödüller ya da cezalar konularak güdülenmesinin sağlanmasıdır⁶¹

Dışsal motivasyon, ödüllere sağlanan motivasyondur. Teşekkür etme, ceza, ödül, kabul görmek, ... gibi faktörler önemlidir. Bu motiveleri dengeli olarak sunmak gerekir.

Dış motivasyonda, birey bir görevi o görevi yapmanın getireceği ödül için veya cezasından kurtulmak için yapar. Eğer bir öğrenci ödevini öğretmenden sözel övgü almak veya cezadan sakınmak için yapıyorsa, bu öğrenci dış motivasyon kaynaklarından etkilenmektedir. Öğrenci görevi, görevin sonundaki ödüllerden dolayı değil, o görevi yapmanın doğuracağı sonuçlar için yapmalıdır. Not ortalamasını beş üzerinden beş yapmaya çalışan bir öğrenci, bunu babasının söz verdiği ödülü alması için yapıyor olabilir. Çünkü sunulan ödül veya ceza bireye dışarıdan sunulmaktadır. Eğitim ortamında ödül/ceza sistemine dayalı güdüleme yöntemleri sıkça kullanılmaktadır ve maalesef yetkin biçimde olmayan kullanımı oldukça fazladır.

Dış motivasyonda çevresel baskı ve istekler ön plandadır. Örneğin, çocuklar, bazen yüksek not almaları, okulda dereceye girmeleri Anadolu ya da Fen Lisesi sınavlarını kazanmaları, üniversite giriş sınavlarında iyi bir puan elde etmeleri için ana-babalarından,

⁶⁰ Edt. Kaya, A., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 2007, s.612

⁶¹ Sardoğan, M., Sınıf Yönetimi, Ankara 2003, s.96-98

öğretmenlerinden baskı görürler. Kendini baskı altında hisseden çocuklarda aşırı bir motivasyon görülür.

Öğretmenler öğrencilerin istedik davranışları yapmaları, akademik görevleri tamamlamalarını sağlamak amacıyla dışsal güdülenmeye sık sık başvurumaktadırlar. Ödül – cezaya dayalı güdülenmenin istedik sonuçları almada etkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. Ancak dışsal güdülemenin olumsuz sonuçlarının da olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Hatta dışsal bir güdüleme aracı olan ödül "rüşvet" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinde istedik akademik başarılar sağlamak için sık sık ödül- ceza gibi dışsal motivasyon tekniklerine başvurumaktadırlar. Ödül, yaratıcılığı engellediği, bireyi öğrenmeye değil, öğrenme sonrası gelecek ödüle güdülediği, içsel güdülenmenin önemini ortadan kaldırdığı, yarışmacı bir ortam hazırladığı, öğrencileri özerk kılmadığı, performans yönelimli kıldığı için zararlarının olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin ödül yöntemine başvururken dikkatli olmaları gerekmektedir.

Ödül, uygun bir şekilde kullanıldığında öğrenciyi başarıya güdülemede etkili olabilmektedir. Ödül; bir şarta, duruma bağlı olarak sunulduğunda, başarının niteliklerini belirgin kıldığında, öğrencinin başarısına açık biçimde dikkati çektiğinde, belli performans ölçütlerinin yerine getirilmesini sağladığında, öğrencinin yetkinliği veya başarının değeri hakkında bilgi verici nitelikte olduğunda, öğrencileri görev yönelimli davranışı takdir etmeye ve sorun çözmeye düşünmeye sevk ettiğinde, öğrencilerin eski başarıları, mevcut başarılarını açıklamada bağlam olarak kullanıldığında, zor görevleri başarmanın veya takdire değer çabanın tanınması anlamında verildiğinde, başarıyı çaba ve beceriye yüklediğinde, kişisel yüklemeleri desteklediğinde, öğrencilerin dikkatini kendi görev yönelimli davranışlarına odakladığında ve işlem tamamlandığında görev yönelimli davranışın ve istedik yüklemelerin takdir edilmesini sağladığında öğrencileri güdüleme de etkili biçimde kullanılmış olacaktır.⁶²

4.3 İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları

Motivasyon karmaşık bir konudur. Motivasyon kaynaklarının çoğu öğrenciden gelirken, pek çoğu da öğrenme çevresinden gelmektedir. Bireysel hedefler ve niyetler,

⁶² Edt. Kaya, a.g.k.,s.611

biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar, kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı, bireysel inançlar, değerler, beklentiler, ve başarı veya başarısızlık tanımları, öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik, kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile başatme, merak, duygusal durum ve bilinç düzeyi gibi faktörler öğrenci kaynaklıdır. Öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşlarının hedefleri, Sınıfın hedef yapısı, sosyal etkileşimlerin sonuçları, sınıf pekiştiricileri, ödül ve ceza sistemleri, belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyarılar, Öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri, performans modelleri, başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamaları gibi faktörler ise çevreden gelen kaynaklardır.⁶³

Öğrencinin öğrenmeye güdülenmesini etkileyen pek çok kaynak vardır. Aynı konu üzerinde ilgili davranan ve başarılı olan iki öğrencinin nedenleri farklı olabilir. Öğrencilerden biri konuya ilgi duyduğu için çalışırken diğeri başarılı olursa yüksek not alacağı için çalışmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları burada rol oynamaktadır

⁶³ Ulusoy, A. ve Diğerleri, Gelişim ve Öğrenme, Ankara, 2002,s.272

II. BÖLÜM

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VE İLETİŞİM

1 ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Öğretmen öğrencisinin gözünde modern dünyanın gereklerini yerine getiren, bilgili, çağdaş değerlerin temsilcisi olmayı başarabilmelidir. Özellikle ilköğretim kademesindeki öğrenciler, öğretmenlerinin her yaptığı davranışı doğru kabul ederler. Öğretmenlere yönelik bu yüksek beklenti, öğrencilerin yaşı ilerledikçe, öğretmenin göstereceği performansa bağlıdır. Çünkü öğrenciler seçici ve eleştirel bir kişilik yapısı içine girmektedirler. Bu yüzden öğretmenler, örnek ve saygın insan olma vasıflarını öğrenci önünde yitirmemek için sürekli değişim ve gelişim içinde bulunmalıdırlar.

Okuldaki öğretim hizmetlerinin kalitesini büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir. Öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarını şekillendirmesi, öğretmen davranışlarının önemli kılan nedenlerin başında gelmektedir. Çünkü öğrencide oluşan davranışlar, öğretmen davranışlarının bir yansımasıdır. Eğitilmiş kişilerin nitelikleri kendilerini eğiten kişilerin nitelikleri ile özdeş sayılabilmektedir.¹

İyi bir öğretmen davranışlarında tutarlı, olgun, dengeli, tarafsız, güvenilir kişilik örneği sergilemelidir. Sınıfın demokratik bir çalışma ortamı olmasını sağlamalı, öğrencilerin sorumluluk duygusunu ve özdenetim yeteneklerini geliştirmelidir. Duyarlı bir öğretmen her şeyden önemlisi öğrencilerin ruh sağlığına geren önemi göstermeli ve öğrencilerin iç dünyalarına inebilmeyi başarmalıdır.

Öğretmenin kendine güvensizliği, öğretmenin her hareketinden etkilenen öğrenciye de yansiyacaktır. Şüpheli, kararsız ve istikrarsız davranışlar sergileyen öğretmenin öğrencileri de bu davranışları kendi kişilik özelliklerine ister istemez ekleyecektir. Kendine güvenen öğretmen, davranışlarında akademik kararlılık ve öğretimsel yöntemlerde başarılı olur. Sınıfa güven vermeyen öğretmenler, öğrencide şüpheli ve güvensiz davranışlar gelişmesine yol

¹ Ergin,A.,Bırol,C.,Eğitimde İletişim,Ankara,2000,s.123

açacaktır. Söylediği sözlerde, yaptığı etkinliklerde karasız olan öğretmen, sınıf ilişkilerini kontrol edemeyecek ve iletişimsizliğe neden olacaktır.

Kendini dış etkilere kapatan öğretmen, yansıtma, eleştirme ve yersiz tepki gösterme güdülerini geliştirecek, meslektaşlarıyla bilgi transferinde bulunmayacak, yeni gelişmelere kendini kapayacaktır.

Öğrenci, kendisine yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve dostça davranan bir öğretmenin sınıfında, kendisine yakınlık göstermeyen bir öğretmenin sınıfında olduğundan çok daha rahat hissedecektir. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı yükselecektir.²

Sınıfta sürekli öğrencileri kıyaslayan öğretmen, öğrencilerinin kişiliğinin zedelenmesine yol açmaktadır. Karşılaştırma, öğrencilerde öğretmenin beğendiği ideal tipe benzemeye çalışma yada bu ideal tipe karşı tavır alma şeklinde davranışlar geliştirecektir. İşaret edilen öğrenci tipine yaklaşmaya çalışan öğrenci, kişilik ve akademik yeteneklerini zorlayacak, sahip olduğu değerleri yitirecek ve ideal öğrenci tipinin davranışlarına karşı nefret duyguları geliştirecektir. Bu durum uyumsuz öğrencilerin oluşumuna zemin hazırlayacaktır. Öğretmen öğrencilerini bireysel olarak ele almalı, en küçük başarısını bile görebilmelidir.

“Öğretmenin öğrenciyle olan iletişimi, hem öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin artmasında hem de öğrenci davranışlarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenler, sözel dilin yanı sıra beden dilini de kullanmak zorundadırlar. Sözsüz iletişimde konuşma ya da yazı olmaksızın, insanlar birbirlerine bir takım mesajlar iletirler. Bu iletişim şeklinde insanların ne söyledikleri değil, ne yaptıkları ön plana çıkar. Eğitim sürecinin başarıyla sonuçlanması için öğretmenler iki dilden de etkin bir şekilde yararlanmak durumundadırlar.”³

² Açıkgöz,K.Ü.,Etkili Öğrenme ve Öğretme,İzmir,1996,s.110

³ Çalışkan,N.,Yeşil,R.,“Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili”Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1,2005,s. 201

“Bir öğretmen çok kötü bir ödev hazırlayan öğrenciye "nasıl becerdin bunu, gerçekten harika!" derken beden dili ile onunla alay ettiğini belirtebilir. Bazı araştırmacılara göre öğretmenlerin başvurdukları iletişim biçiminin %80 i beden diline dayalıdır. Ancak sözel mesajla sözel olmayan arasında bir çatışma varsa mesajın güvenilirliği iyice azalmaktadır. Beden hareketlerine ilişkin sebepleri ve bunların belirtilerini anlamak oldukça güçtür. Daha öncede belirtildiği gibi bunların çıkış ortamları da oldukça önemlidir.”⁴

1.1 Öğretim Yaşantılarının Oluşturulması

Öğrencileri hedef davranışlara ulaştırmak için, program içerikleri ile programın getirdiği yetkinliği öğrencilere kazandırmak için yöntem, teknik ve araçların belirlenmesidir. Öğretmen öğretim yaşantısını tasarlarken, öğrencilerin kapasitesi ve okulun donanımlarını göz önüne almalıdır. Gerçekçi bir öğretim yaşantısı, gerçek ihtiyaçlara ve birden fazla amaca yönelik olmalıdır. Farklı öğretim yaşantıları arasında iletişim oluşturulmasına ve amaçlanan davranışın uyum yöntemlerle pekiştirilmesine önem verilmelidir.

Öğretmen uygulanacak öğretim yaşantısının öğrenciler için önemini, amacını, uygulanacak yöntemleri öğrencilerine ders başında açıklamalıdır. Bunun sonucunda öğrencilerin de görüşleri alınmalı ,karşılıklı olarak oluşturulmuş bir öğrenme yaşantısı planlanmalıdır. Amaçların ortak olması amaçlanmalıdır. Ayrıca önceki konularla ve öğrencinin çevresindeki olay ve nesnelere ilişkilendirme yapılmalıdır.

Öğretmenler öğretim yaşantısının özelliklerine göre farklı yöntem ve tekniklerde ders işlemeli, dersin içeriğine göre çevre gezileri, uzmanların okula davet edilmesi ya da görsel araçlardan yerinde ve zamanında yararlanabilmelidir.

1.2 Etkili Öğretim İçin Gerekli Öğretmen Becerileri

1.2.1 Organizasyon

Öğretmenin öğretim sürecindeki faktörleri düzene sokmasıdır. İyi organizasyonda öğretmen , zamanı, kendi enerjisini araç gereçleri vb. en verimli biçimde kullanır.

⁴ <http://www.hskizilcik.com/egitim/sibve.pdf>(10.10.2007)

Derse tam vaktinde başlayan, öğretim materyallerini önceden hazırlayan, iş programı hazırlayan, öğretimi olumsuz etkileyen faktörleri ve karışıklıkları en aza indirmeyi başarabilen öğretmen yönetsel organizasyonu iyi yapmıştır. Konular arasındaki geçişi yumuşak yapan, tüm etkinlikleri bir düzen içinde sunan, öğrenci dikkatini çekmekte etkili yöntemler kullanan öğretmenler kavramsal organizasyonda başarılıdır.

1.2.2 İletişim

Bireyler arasında, belli kavramlara ortak anlamlar yüklemektir. Ortak paydada buluşabilmek, karşılıklı tarafların karşılıklı birbirlerini anlayabilmesidir.

Öğretmen kullandığı kavramları açıkça açıklayabilmelidir. Belirsizlik ifadelerini kullanmamaya özen göstermelidir. Öğrencinin soruları ve konu anlatımları öğrencinin anlayabileceği terminolojide konuşmak gerekir.

Öğretmen, öğrenciye sunacağı konuyu uygun iletişim kanallarını kullanarak öğrenciye ulaştırmalıdır. Öğretmenin sesi, beden dili ya da görsel bir öğretim aracı etkili bir kanal olabilir. Eğer öğretmen uygun kanalı kullanıp öğrenciye ulaşamazsa, öğrencide istedik davranışların oluşması sağlanamaz.

Konuların bitirilmesinde ve bitişinde öğrencilere bunun sözel veya görsel olarak bildirilmesi gerekir. Çünkü farklı konular arasında geçiş yapıldığında bu kavramların öğrenciler tarafından karıştırılmaması için konuların bitiş ve başlangıçlarının öğrencilerin bilgisi dahilinde olması sağlanmalıdır.

Öğretmen konuları anlatırken konunun önemli yerlerini öğrencilere vurgulamalıdır. Öğretmenin konuyu tekrar etmesi, farklı etkinliklerle konunun bir bölümüne dikkat çekmesi konuyu vurgulamadaki tekniklerdir. Sesi kullanarak da konunun önemli yerine dikkat çekilebilir.

1.2.3 Yeterli İçerik Bilgisi ve İfade Düzenliliği

Öğretmenin anlatacağı konu bilgisi ve akıcı, düzenli ifadeler kullanması gerekir. Aksi durumda dersin zamanı gereksiz yere kullanılacaktır. Çünkü öğrenci tekrar anlayamadığı

konuyu soracak ya da öğretmen konuyu toparlayabilmek için gereksiz tekrarlar içine girebilecektir. Konu bilgisi yüksek, öğrencilerle iletişimi yüksek öğrencilerin sınıflarında başarı yüksek olacaktır.

1.2.4 Dikkat Çekme

Öğrencilerin öğrenecekleri konu üzerine ilgilerinin yoğunlaştırılması öğretmenin bilgi süreçlerine ve dersi çekici hale getirmek için uyguladığı tekniklere bağlıdır. Öğrencilerin dikkatleri, cinsiyetlerine, zeka seviyesine ve öğretilen konuya göre farklı şekillerde çekilmelidir.

Dersin başında öğrenciye, öğrenilecek konu hakkında güncel örnekler vererek ya da dersin hedeflerini öğrenciye açıklayarak öğrencilerin, anlatılacak konuya dikkatleri çekilebilir. Öğrencilerin, beş duyusunu kullanarak, ders esnasında resimler, filmler, modeller, tepegöz gibi metaryellerle öğrenciler dersle ilgili hale getirilebilir. Nitelikli öğretmenler, konunun önemsiz noktaları ile öğrencilerin dikkatini fazla dağıtmazlar. Konunun önemli noktalarına vurgu yaparak, dersinin açık ve anlaşılır olmasını sağlarlar, ses tonlarını kullanarak önemli noktalara vurgu yaparak öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırırlar.

1.2.5 Geribildirim

Öğrenciye yapmış olduğu davranışın sonucu hakkında bilgi vermektir. Birey yaptığı davranışın sonucunu merak eder ve eğer iyi bir davranış yaptıysa aldığı geri bildirim sonucunda bu davranışını sürdürmek için motive olur. Yaptığı davranış olumsuz ise bunu düzeltmek için hareketlerini ayarlamaya çalışır.

Öğretmenler geri bildirimleri sözel ya da yazılı olarak verebilirler. Öğrencilerin yapmış olduğu ödevler, sınavlar ya da projelerde yazılı geribildirimler kullanılabilir. Sınıf içinde öğrencinin yapmış olduğu bir davranış karşısında öğretmenin öğrenciyi sözel olarak uyarması sözlü geribildirimdir. Öğrenci olumlu bir davranış gösterdiğinde sözlü geribildirim uygulanması öğrencinin kendine güven hissetmesini sağlar.

1.2.6 Kontrol Altına Alma

Öğretmenin, öğrenme anında öğrencinin davranışlarını dikkatle izleyerek öğrenciyi kontrol altına alması gerekir. Kontrol altına alma öğrencinin öğrenme esnasındaki tepkilerinin farkında olunmasını ve doğru geribildirimler verilmesini sağlar. Öğrencilerin sözel olmayan davranışları irdelenerek öğrencinin derse dönmesi sağlanabilir.

1.2.7 Tekrar Gözden Geçirme ve Özetleme

Önceki konu özetlenerek, öğrencinin önceki konu ve işlenecek konu arasında bağ kurması sağlanır. Dersin önemli görülen bir noktasında, ders başında ya da ders sonunda özetleme işlemi yapılabilir. Öğrencilerin önemli noktalara dikkatlerinin çekilmesini sağlar.

Tekrar etme öğrenmenin öğrenci belleğine yerleştirilmesi için önemlidir. Öğrencilerin bilgileri anlamlı organize etmelerinde etkilidir. Böylece öğrenci konunun ana hatlarını değerlendirme fırsatı yakalar.

1.2.8 Soru Sorma

Bir öğretmen iyi soru sorma becerisine sahipse, öğrencilerin düşüncelerini etkiler, sınıf içi ilişkilerinde yardımcı olur, başarılarını destekler, sıkılgan öğrencilerin derse katılımını sağlar, öğrencilerin dikkatini işlenen konuya çeker.

Sorunun sıklığı, dağılımı, cevap için hatırlatıcıların kullanılması, cevap için yeterli zaman verilmesi gibi faktörler etkili soru sormanın temelidir. Soru sıklığı, öğretmenin sorduğu soruların sayısını ve zaman aralığını belirten bir terimdir. Soru sıklığı fazla olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu araştırmalarla sabittir. Soru sorma öğrencilerin tekrar yapmasında, derse aktif katılımında etkilidir. Soru sorulan sınıfın konuyu ne kadar anladığı öğretmene bir geribildirim olarak gelir.

Sorulara sınıfta sadece bazı öğrencilerin cevap vermesi diğer öğrencileri pasifize edebilir. Pasif kalan öğrencilerde derse katılım azalır, öğretmenin bir grup öğrenciyle ders işlemesine yol açar. Diğer öğrencilerin sözel iletişim becerileri gelişmez, dikkatlerini öğrenilen konuya toparlamakta güçlük çekebilirler ve sınıf içinde istenmeyen davranışlar geliştirebilirler. Tarafsız dağılım terimi soruların tarafsız olarak sınıftaki her öğrenciye

yöneltilmesi yeterli cevaplama süresinin verilmesi demektir. Ayrıca cevaba sınıfın koro olarak karşılık vermesi önlenmeli, soru bir kişiye yöneltilmelidir. Sorular öğrencilerin bilgileri dışına çıktığında amaca hizmet etmez.

Soru sorulan öğrenci cevabı bilemez ya da eksik cevaplarsa öğretmen hatırlatıcılarla öğrenciyi yönlendirmelidir. Hatırlatıcılar, öğrenci başarısını artırmak ve güvence altına almakta, motivasyonu artırmaktadır. Eğer soruyu yanlış cevaplayan öğrenciye hatırlatıcılarla yardım edilmezse öğrenci tekrar soru cevaplamaktan kaçınabilir. Yanlış cevap veren öğrenci, hatırlatıcılarla yönlendirilerek konuya olan motivasyonu yüksek tutulur ve doğruyu öğrenmesi sağlanır.⁵

Bekleme zamanı tüm sınıfın soruya dikkat kesilmesini sağlar. Bekleme süresinin uygun kullanımı öğrencilerin cevaplarının uzunluğunu, niteliğini, çeşitliliğini etkiler. Öğrenciler düşüncelerini toparlayarak daha anlamlı cevaplar üretebilirler. Böylece başarısız cevaplamalar azalacağından öğrencilerin kendilerine güvenleri artar, derse gönüllü olarak katılırlar.

1.2.9 Soru Düzeyi

Öğrencilere soru sorarken sorunun düzeyi ne çok kolay ne de çok zor olmamalıdır. Sorular konunun amacına uygun olmalıdır. Öğrencide olumlu davranış değişikliği meydana getirmesi, öğrencinin düşünsel ve zihinsel kabiliyetini kullanması sağlanmalı konunun vurgulanan önemli kısımlarından sorular yöneltilmelidir. Öğrencilerin kapasitesinden yüksek soru sormak öğrencide derse karşı ilgisizliğe, bıkkınlığa, kendine güvenini kaybetmesine; kolay soru sormak da derse yeterince önem vermemeye yol açar.

1.2.10 Öğretim Yaklaşımlarının Seçimi

Öğretim yöntemleri, teknikleri, öğretim araç gereçleri kavramları öğretim yaklaşımları konusunun içine girer. Öğretmenler öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilere göre farklı öğretim yaklaşımları kullanmalıdırlar. Mesela teorik bilgileri öğrencilere kazandırılmasıyla ya da beceriye yönelik uygulamalarda öğretmen farklı öğretim yaklaşımları benimsemelidir.

⁵ Edt. Karip, E., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2008, s.79

Öğrenciyi aktif tutmalı, öğretmen ve öğrencilerin kullanımlarına uygun olmalı, öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun olmalı, Öğrencileri motive edecek nitelikte olmalı, somut öğrenmeler gerçekleştirebilmeli, mümkün olabildiği kadar fazla duyu organına hitap edebilmeli, öğrencilerin yeteneklerini göstermelerine fırsat vermeli, öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlaması öğretim yaklaşımlarının etkili kullanılması için dikkat edilmesi gereken noktalardır.

Öğretim yaklaşımı seçilirken öğretmenin neyi hedeflediği önemlidir. Aynı amaç için her zaman aynı öğretim yaklaşımının uygulanmaması gereklidir. Böyle olması öğrenmenin yetersiz olmasına yol açar. Öğretmenler amaçlarına uygun mümkün olduğu kadar fazla öğretim yaklaşımından yararlanmalıdırlar. Bunun nedeni her öğrencinin her öğretim yaklaşımına eşit düzeyde ilgisinin olmaması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki tercihlerinin farklılığı, programların farklı amaçlar barındırması ,tek öğretim yaklaşımının tüm öğretim etkinliklerine uygulanamayışı gibi nedenlerdir.

Farklı öğretim yaklaşımlarından yararlanılması, öğretim zamanını etkin kullanmayı, amaçlara kısa zamanda ulaşılmasını, disiplin sorunlarını azaltması, öğretimi ilgi çekici hale getirmesi , öğrenci yeteneklerini ortaya çıkarması gibi faydalar sağlar.

1.3 Sözel Olmayan İletişim Öğeleri

Öğrenciler, öğretmenlerinin sergiledikleri, sözsüz iletilere çok duyarlıdırlar. Adale gerilmelerini, dudak kenarlarındaki gergin çizgileri, tümüyle beden dilini okumasını hemen öğrenirler. Bu sözsüz iletiler sözlü iletilerle çelişiyorsa, öğrencilerin akli karışır ya da sözsüz iletilere inanır ve bununla ters düşen sözlü iletileri yapmacık kabul ederler.⁶

1.3.1 Jestler ve Beden Hareketleri

Beden hareketlerine belirli anlamlar yüklemek güçtür. Çünkü kültürlere göre özel anlamlar taşırlar. Türkler ve Yunanlılar "hayır" demek istediklerinde başlarını yukarı kaldırarak Amerikalılar ise iki yana sallamaktadır. Burada önemli olan öğretmenin beden hareketleriyle sesi arasındaki uyumdur. Hareketliği, yavaş oluşu, sakin veya sinirli oluşu

⁶ Gordon, T.,Etkili Öğretmenlik Eğitimi, (Çev.E.Aksay), İstanbul, 1999, s.33.

beden hareketleri ve jestleri ile ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin beden hareketlerinden de derse ilgisi ya da bir probleminin olup olmadığı anlaşılır.

Eller beden hareketlerinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü eller insanların duygularını anlatmasında en duyarlı ve etkili organıdır. Ellerle bir yöne dikkat çekip tarif yapılır. Bu da duyguları ifade eder. İnsanın elinin becerisinin gelişmesi beynin biyolojik gelişimine paraleldir. İnsan beyninin düşünüp hayal ettiğini, eller gerçekleştirir. Ellerin tecrübeleri beyne yeni düşünce ufukları açmıştır.⁷

Öğretim sürecinde, en etkili iletişim aracı olan ellerin, sözlü ifadeleri güçlendirmek için kullanılması motivasyonu artırmada katkı sağlayabilir.

1.3.2 Göz Teması ve Gözler

Sınıftaki iletişimde göz ve göz teması çok önemlidir. Göz hareketleriyle bir kişinin yalan söyleyip söylemediği bile anlaşılabilir. Sınıfa ilk girilip ders anlatmaya başlamadan önce göz teması kurulmalıdır. Eğer öğrencilerle göz teması kurulmazsa sıkılıp dersten ve hatta sınıftan uzaklaşır, başka şeyler düşünmeye başlarlar.

Göz temasında süre iletişim açısından önemlidir. Öğretmen bir öğrenciye veya gruba uzun süre baktığında öğrenci bu bakışı “tehdit” olarak algılayabilir. Bu nedenle Heidemann’ın şu tavsiyesi yerindedir: “Öğrencilerden birine uzun süre bakmamaya dikkat ediniz. Onu güvensizleştirir ve korkutursunuz. Bu baktığınız kişinin saldırgan olmasına yol açar ve baskın davranmak isteyen öğrenciler, kimin daha fazla bakabileceğini test etmek isteyebilirler.”⁸

Beden diliyle iletişimde her mimik istendiğinde kontrol edilebilir. Fakat göz bebekleri istenerek kontrol edilemez. Yalan söyleyen bir insanı, ayrıca bir insanın bir şeyden hoşlanıp hoşlanmadığını da göz bebeklerinden anlayabiliriz. Birşeyden hoşlanma durumlarda göz bebeklerinin dört kat kadar büyüdüğü gözlenmiştir.

⁷ Baltaş, Z. ve Baltaş, A., Beden Dili, İstanbul,2000, s.53

⁸ Çalışkan,N.,Yeşil,R.,A.g.m.,s.202

“Gerçekten karşıya anlatılan bir çok şey gözlerle anlatır ve gözlerle algılanır. Konuşurken öğrencilerin bakışlarından tepkileri ölçülebilir ve anlatılan konulardan ne kadar etkilendikleri anlaşılabilir. Konu anlatıldıkça öğrencilerin bakışlarında yüzlerinde ve tavırlarında olumlu tepkiler artıyorsa, konu öğrencilerin psikolojik dünyasında yankı buluyor demektir.”⁹

1.3.3 Mekân Kullanımı ve Alancılık

Öğretmen sınıf içinde hareketli olmalıdır. Masaya bağlı olarak ders anlatmak ilgiyi üstüne çekemediği gibi sınıf hakimiyetini de kaybedebilir. Sınıf ortamı uygun ise sınıfta gezmelidir ve gerekirse öğrencilere doğru eğilmelidir. Bu noktada öğretmen gerekirse sıraların düzenini öğrenciye daha iyi ulaşacak şekilde düzeltirebilir.

Bizden 50cm ye kadar olan bölge özel alanımızdır. Bu bölgeye sadece anne-babamız, eşimiz, sevgilimiz, ya da çok yakın arkadaşlarımızın girebildiği bölgedir. Bu alana başkası girerse stresimiz artar kalp daha hızlı artmaya başlar.50-120cm arasına uzun süre beraber çalıştığımız iş arkadaşlarımız ve dostlarımız girebilirler.

Kendimize yakın bulduğumuz insanlara yaklaşır hatta dokunmak isteriz. Hoşlanmadığımız insanlarla ise aramıza mesafe koymak isteriz. Sevgi ile dokunma beynin endorfin salgısına sebep olur ve insanı rahatlatır. Öğretmenlerin de öğrencilerine şevkat dolu dokunuşları öğrencilerin gerginliğini alır. Aynı zamanda öğrencinin öğretmeninin kendisine değer verdiğini hissetmesine neden olur.

1.3.4 Yüz İfadeleri

Kaş çatma, gülme, hüznün, umut, beklenti, şaşkınlık, sinirlenmek, merak ...gibi ifadelerin insan yüzünde verdiği ifadelerdir.

Etkileyici bir yüz, rahatlamış bir yüz ifadesi ile olur. Mutlu insanların yüzleri güleç, ağız uçları kalkık ve geriye çekilmiş, dişleri görünecek şekilde açık ve başları dik konumdadır. Yüz

⁹ Ertuğrul,H., Öğretmenlikte Yeni Teknikler, İstanbul, 2002,s.165

ifadelerini gerçekleştiren çoğu çift olmak üzere yirmi kas grubu bulunmaktadır. Bu kasların gerilip gevşetilmesi yüzlerce duyguyu ifade etmemizi sağlar.¹⁰

1.3.5 Ses Değişimi

Öğretmenin hep aynı tonda ders anlatması öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltacaktır. Çünkü monoton bir ses beyni de monoton bir ortama sokar. Öğrenmede azalır. Ders boyunca öğretmen sesini yükseltip alçaltmalıdır. Gerekli yerlerde hoşlandığını, gerekli yerlerde kızdığını ses tonu ile göstermelidir. Akıcı konuşmamız ve "eaa" "ııh" gibi konuşmadaki düşünürken çıkardığımız seslerden uzaklaşıp kurtulmamız gereklidir. Bunlar içine çoğu bağlaç kelimeler de dahildir. Ayrıca çok hızlı konuşmada çok yavaş konuşmada iyi bir iletişim için uygun değildir. Konuşurken sesimizin hızını söylediğimiz şeyin önem durumuna ve içeriğine göre ayarlamalıyız. Heyecanlı bir şey söylerken sesimiz hızlı, ciddi bir şey söylerken sesimiz yavaş olur.

1.4 GÜDÜLENMEYİ ARTIRMAK İÇİN ÖĞRETMENLERİN KONTROL EDEBİLECEĞİ FAKTÖRLER

Öğrenci güdülenmesini etkileyen ilk çocuklukta deneyimler üzerinde öğretmenin yapabileceği bir şey yoktur. Öte yanda, güdülenmeyi arttırmak için öğretmenin kontrol edebileceği ve değiştirebileceği bazı faktörler bulunmaktadır.

1.4.1 Endişe Düzeyi:

Öğrencilerin, bir öğrenme amacına ulaşmak için duydukları endişe düzeyidir. Sınav veya bir görev için öğrencilerdeki endişe düzeyi çok yüksek veya çok düşükse güdülenme düşer. Öğrencilerdeki bir miktar endişe, başarılı olmak için gayret etmeye yönlendirir.

1.4.2 Duygusal Ton:

Öğretmenin yönerge veriş şekli veya tepkileri ile öğrencilerde yarattığı duygular öğrenme için gösterilen gayreti etkiler. Aşağıdaki cümleler olumlu, olumsuz ve ne müsbet ne de menfi duygular yaratan öğretmen yönergelerine örnektir.

¹⁰ Özkan, Z., Kazandıran Beden Dili, İstanbul, 2006, s106

Olumlu: Sen daima çok problemleri çözmek için değişik yollar bulursun.Eminim şimdiki probleme de çok orijinal bir yol bulacaksın

Olumsuz: Bu problem bitmeden sınıftan çıkamazsınız.

Yansız: Problemlerinizi çözmeyi bu ders bitiremezseniz, diğer derste de devam edebilirsiniz.

Öğretmenlerin mutlaka dikkat etmeleri gereken bir nokta bir görevin gerçekleştirilmesi için zaman zaman öğrencilerde olumsuz duygular yaratabilecek yaklaşımlarda bulunmak zorunda kalsalar bile, ilk fırsatta olumlu duygular yaratacak bildirimde bulunmalarıdır.

Sizi çok zorladım ama sonuçta çok iyi bir iş çıkardınız.

Sizden çok fazla çalışma istediğim için bana kırgınsınız ama başardıklarınızla gurur duyacaksınız.

Çoğu kez öğretmenin sözel övgüsü, somut pekiştiricilerden daha etkili olabilmektedir. Uygun bir davranış veya bir başarı karşısında söylenen,“Harika”, “Güzel”, “Aferin”, “Bravo” gibi sözler etkili birer güdüleme aracı olmaktadır.

Çeşitli araştırmalar, öğretmenin bir sınav kağıdı yada ödev üzerine yazdığı övgülerin veya olumlu yorumların bir sonraki sınavın başarısını artırmada olumlu katkısının olduğunu göstermiştir. Öğretmen sınav kağıtları veya ödevler üzerinde öğrenciye mesajlar ilettiğinde öğrencilerin gayretlerinde, derse karşı dikkatlerinde ve tutumlarında ölçülebilir bir olumlu değişiklik meydana geldiği bulunmuştur.

Başarı: Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerden biri, başarıyı sınavın zorluk veya kolaylığına ya da gayret miktarına bağlamaktır. Öğretmenler öğrenilecek konuyu veya ödevlerin zorluğunu öğrencilerinin seviyesine göre ayarlayabilirler. Örneğin zeki öğrencilere daha zor ve karmaşık ödevler verirken, bazı ödev veya görevleri zor bulan öğrencilere yardım ya da destek verirler.

1.4.3 İlgi

“Organizmanın bir grup uyararı arasından belli bir bölümü üzerinde seçici olarak odaklaması anlamındadır. Bu süreç hem organizmanın beklenti ve gereksinimlerini hem de modelin saygın, güvenilir, ve ilginç olması gibi değişkenler tarafından yönlendirilir”¹¹

Öğrencilerin bir konuya yada ödevde duydukları ilgi başarı güdülenmesi ile ilişkilidir. Bu nedenle öğrenme konuları canlı ve öğrencilerde merak uyandıracak şekilde sunulmalı ve öğrencinin çevresindeki olaylarla bağlantı kurulmalıdır.

Öğretmenler derse öğrencilerin ilginç bulacakları veya sevecekleri bir konuyu işleyeceğini bildirerek başlaması, işlenecek konuda öğrenecekleri bilgi veya becerilerin hayatta işlerine nasıl yarayacağını, onları daha sonraki konulara nasıl hazırlayacağını, konunun neden önemli veya ilginç olduğunu açıklayarak başlamak öğrencilerin ilgilerini derse yöneltir.

Yeni, sürpriz içeren, karmaşık, belirsiz uyarılar bilişsel uyarılmaya yol açar. Bu davranış bilgi edinme ve çevreyi anlama isteğini artırır. Merakımız arttığında yeni uyarıları anlamak için yollar bulmaya güdülenmiş oluruz. Öğretmenler derslerinde öğrencilerin bu duygularını arttıracak yöntemler kullanırsa, öğrencilerin ilgilerini derse daha fazla çekebilirler. Ayrıca öğrenme fantezi içerdiğinde, içsel güdülenme uyarılmış olur.

Öğrencilerin tanıdığı veya bildiği örnekler vermek derse ilgilerini artırır. Örneğin matematik problemlerinde öğrencilerinizin isimlerini kullanın. Kitaplardan örnek veriyorsanız, öğrencilerinizin okumuş oldukları kitaplardan seçin. Fen Bilgisi derslerinde öğrencilerin hergün karşılaştığı olayları- tencereden çıkan buhar, penceredeki buğu, bisikletin hızı gibi- ele alın. Örnekler ve öğrenilenler öğrenciler için ne kadar tanıdık ve anlamlı ise, konuyu anlamaları, bağlantılar kurmaları, öğrenmede transfer yapmaları ve hatırlamaları o kadar kolaylaşır.

Zaman zaman daha önce pek yapmadığımız şeyleri yapmanız öğrencilerin merakını artırır. Örneğin öğrenciler öğrenme ile ilgili problemlerinden bahsediyorsa, siz de kendi

¹¹ Aydın, A., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2008, s.218

öğrenme ve öğretme problemlerinizden bahsedin. Bırakın arada sınav sorularını öğrenciler hazırlasın veya onlar size sınav versin.

1.4.4 Sonuçların Bilinmesi

Öğrencilerin yaptıkları ile ilgili geri bildirim alması öğrenmelerini güdüleyen faktörlerden biridir. Öğrenciye iyi yaptığı konular ile geliştirmesi gereken konular hakkında bilgi verilmelidir. Geri bildirim sadece sayısal olarak notlarla değil, mümkün olduğunca öğrencinin anlayabileceği şekilde sözel veya yazılı olarak da verilmesi güdülenmeyi artırır. Geri bildirim, ödev tamamlandıktan ya da yazılı yapıldıktan sonra mümkün olduğunca en kısa zamanda ve ayrıntılı olarak verilmelidir.

Sınav sonuçları ve karne notları-onay, sınıf geçme, mezun olma, daha yüksek bir eğitime kabul edilme ve iyi bir yüksek öğretim sonunda iyi iş bulma, daha çok para veya prestij kazanma gibi- çeşitli sosyal ödüllere yol açtığı için oldukça güçlü güdüleyicilerdir. Öğrenciler yüksek notların yararını çok çabuk öğrendikleri için, notlar davranışı değiştiren veya arttıran motivasyon araçlarıdır.

Notla motivasyon sağlamanın, notların olmadığı durumlarda devam etmeyeceği endişesini meydana getirir. Bu nedenle öğretmenler not verme işini denge içinde yapmalıdırlar. Notların öğrenci motivasyonunu azaltan bir etkisi de bulunabilir. Sadece sonuca not vermek öğrencilerin çalışma isteklerinde yılgınlığa neden olur. Sürece verilen not motivasyon düzeyini artırır. Öğrencilerin her hareketinin notla değerlendirilmesi öğrencilerin not için çalışmasına neden olabilir. Öğrencilere sınavların ve notların niçin verildiği, sınavların hazırlanması hakkında bilgi verilmesi, sınavların öğrencilerin cezalandırılması amacıyla yapılmadığı, gelişmenin değerlendirilmesi için kullanıldığının; öğrencileri karşılaştırmak amacıyla değil, çabanın ölçülmesi amacını güttüğünün ve öğrencilerin yetenek seviyelerini ölçmek için kullanılmadığının öğrencilere açıklanması gereklidir.

1.4.5 Sınıfın Amaç ve Ödül Sistemi

Sınıfın amacının rekabetçi bir ödül sistemi olması öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmasına ve sadece amacın kazanmak ve kaybetmek üzerine olmasına yol açar. Sınıf içindeki salt rekabet duygusu bir huzursuzluğa neden olur Başarının kaynağı olarak yetenek,

çaba harcamaktan daha fazla önem kazanır hale gelir. Öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, öğretim faaliyetlerinin paylaşılmasını ve gösterilen çabanın artmasını sağlar. Başarının sınıfın ortak amacı olduğu öğrencilere benimsetilmelidir.

Öğrencilerden neler beklendiğinin açık bir dille açıklanması ile öğrenci davranışlarının başlatılması ve yönlendirilmesi sağlanır. Öğretmenlerin yapılması gerekenlerle ilgili rahat anlaşılır ve kesin yönergeler vermeleri öğrencilerin davranışlarının şekle sokulmasında önem taşır. Öğrencilere bir konuya başlarken, konunun amaçlarını belirtmek, o konunun başarı ile tamamlanabilmesi için öğrencilerin neler yapması gerektiğini açıklamak, öğrencilerin kendilerinden beklenileni bilmelerine, çalışmaya başlamalarında istekli olmalarına ve amaç belirlemelerinde etkilidir.

Öğretmenler öğrencilerinin kısa-vadeli amaçlar belirlemeleri için yardımcı olmalıdır. Çünkü öğrencinin bu kısa vadeli amaçları başarması daha kolay olur. Başarma hazzını alan öğrenci, eskiden zor ve istenmeyen amaçlara ulaşmada daha istekli davranır.

Öğrencilere daha konunun başında küçük ödüller verilmesi ,ilk konunun herkesin anlayabileceği kadar basit işlenmesi veya ilk sınavın çok kolay sorulardan oluşması öğrencilerin başarıyı tatmalarını ve motivasyon seviyelerini artırmaya yol açar. Zaman zaman öğrenciler arasına tatlı rekabete yol açacak oyunlar oynatılması, öğrencilerin derste çeşitli becerileri- resim, müzik, drama gibi- kullanabilecekleri uygulamalara yer verilmesi öğrenme isteklerini artırır.

1.4.6 Öğrencilerin Etkili Olma ve Bağlılık Güdülerini Dikkate Almak

Öğrencilerin öğrenme işinde bir etkilerinin olduğuna inanmaları etkili olma veya güç ihtiyaçlarını tatmin etmiş olur. Örneğin; Öğrencilerinizle haftalık ders planlarını birlikte oluşturun tahtaya önce öğrencilerin geçen haftaki derslerle ilgili olumlu veya olumsuz değerlendirmelerini yazın. Daha sonra öğrencilerin bu hafta dersin işlenişine yönelik önerilerini listeleyin ve hep birlikte içlerinden uygulanabilir olanlarını belirleyin. Derslerde kararlaştırılan önerileri uygulamaya dikkat edin. Böylece öğrencileriniz dersle ilgili olarak etkili olduklarını hissedeceklerdir.

2 MOTİVASYON YÖNTEMLERİ

2.1 Övme ve Yerme

Eğitim sürecinde öğrencinin, yaptığı olumlu davranışların övülmesi, olumsuz olanlarının yerilmesi öğrenmesini, derse karşı olan motivasyonunu etkiler. Övmenin ve yermenin, öğrenmeye hem olumlu hem olumsuz etkileri vardır. Eğer öğretmen, övme ve yerme davranışını yerinde ve yeterli dozda kullanırsa, her ikisinden de eğitim sürecinde yaralanabilir. Ancak, övülen öğrencinin davranışlarını olumlu olarak geliştireceği aşıkardır.

Övgü, genel olmamalı, davranışa yönelik olmalıdır. Sen iyi bir çocuksun yerine, otobüste büyüklere yer vermen çok güzel bir davranıştır demeli, öğrenci, övgünün davranışını değiştirmek için yapıldığı duygusuna kapılmamalıdır.

“Dört kümeye ayrılan 106 öğretmen günlük deneme süresince, öğrendikleri konuda 15 dakikalık testler verilerek övme ve yermenin etkisi incelenmiştir. Bu konuda, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir deneme şöyledir : A kümesi, denetim (control) kümesi olarak seçilmiş ve ayrı bir odada, öteki kümelerin de öğreneceği bir konuyu, kendi kendilerine öğrenmeye çalışmışlardır. B kümesi, deneme süresince, aynı konuyu öğrenirken gösterdikleri başarıdan ve öğrendiklerinden dolayı övülmüşlerdir. C kümesi, deneme süresince, yine aynı konuyu öğrenirken yaptıkları her yanıştan ve başarısızlıktan dolayı yerilmişlerdir. D kümesi, yine aynı konuyu öğrenirken, B kümesine yapılan övmeleri, C kümesine yapılan yermeleri, deneme süresince dinlemiştir. Fakat bu küme öğrendiklerinden dolayı ne yerilmiş ne de övülmüş, ama savsaklanmıştır. Denemenin sonunda öğrenilenler değerlendirildiğinde, A kümesi en düşük; B kümesi en yüksek; C kümesi bir süre yüksek, fakat sonraları B kümesinden düşük, ama A ve D kümelerinden yüksek; D kümesi ise A kümesinden yüksek, fakat öteki kümelerden düşük bir başarı göstermiştir.”¹²

Bu denemeye göre övme, öğrenmeyi olumlu olarak etkilemektedir. Yerme ise, başlangıçta öğrenmeyi övme kadar etkilemekte, fakat sonraları etkisini yitirmektedir. Başkalarının övülmesini ve yerilmesini duyan, ama öğrendiklerinden dolayı ne yerilen ne de övülen savsaklanmış öğrenciler ise, dinledikleri bu övme ve yermelerden çok az

¹² Başaran, A. g. k., s. 268

yararlanabilmektedirler. Kendi başına bırakılmış öğrenciler ise çok az başarı göstermektedir. Yermenin bu sonucunu cezaya genellemek olanaklıdır; yerme de ceza da elem vericidir.

2.2 Ödüllendirme

Ödül, öğrenciye istenilen davranışları yerleştirmek için öğrencide haz yaratacak özendiricileri ve pekiştiricileri uygulamaktır. Ödül bir işin sonunda verilebildiği gibi, bir kısmı peşin ya da tamamı verilerek de motivasyon sağlanabilir

Öğrencinin gösterdiği çaba ödüllendirilmelidir. Sonuç ödüllendirilirse sonuç başarısız olduğu zaman olumsuz bir etki oluşabilir, oysa süreç tekrarlanabilir ve bu da motivasyonda süreklilik sağlar.

2.2.1 Ödül Çeşitleri

Okullarda makbul sayılan ve umumiyetle kullanılan dört çeşit mükafat vardır. Altın yıldızlar, sertifikalar, devamlılık sertifikaları ve grup başarıları için verilen kupa ve bayraklar birinci tipe dahildirler. Bütün bunlarda çocuğun diğerlerine gösterebileceği aktüel bir şey mevcuttur. İkinci çeşit mükafat, çocukları evvelce tayin edilmiş bir mükemmeliyet derecesine ulaştıktan sonra daha fazla çalışmaktan affetmektir. Üçüncü tip mükafat, iyi çalışma karşılığı olarak hususi birtakım imtiyazlar kazanmaktır. Burada mükafat serbest zaman kazanmak değil bu zamanı evvelden kararlaştırıldığı yolda kullanmaktır. Bu şekilde mesela dersini diğerlerinden daha evvel bitiren bir öğrencinin okulun ilan tahtası için bir afiş yapmasına, yahut öğleden sonraki güzel sanatlar dersinde kullanılacak şeyleri arkadaşlarına dağıtıp para toplamasına müsaade edilir. Bunlardan başka bir de iftihar listeleri, isimlerin ilanı, para ikramiyesi gibi şeyler de vardır. Birinci gruptaki mükâfatlarla bunların farkı çocuğun elinde, etraftakilere veya tesir yapmak istediği kimselere göstermek için taşıyabileceği maddî bir vesika bulunmasıdır. Bu çeşit mükâfatlar, ilkokul öğrencisi için bahsedilenlerden daha az tesirlidir, iftihar listesini ergenlik çağına kadar tehir etmek daha iyi olur. Para ikramiyesi motif olarak nispeten zayıftır. Bir kere bunlar, çok çalışkan çocuklardan ancak pek azma uyarıcı rolü oynar. Çünkü çoğu hiç bir zaman bu hediye alamayacağını bilir ve onun için uğraşmak bile istemez. Az sayıdaki çalışkanlardan uğraşıp da hediye alamayanlar arasında ise büyük kırgınlık ve hayal sukutu olur. Muvaffak olan öğrencinin mesut olduğuna, sevindiğine şüphe

yoktur. Fakat bu iyi işe devam edebilmesi için motiflendirilmiş değildir. Hediye verilse bile kendisinin başka bir tane daha belki de kazanamayacağı bilir ve kendi küreklerine asılmayı tercih eder. Şu halde hediye vermenin bir kıymeti olacağı şüphelidir.¹³

En etkili ve maddi bir kazancı olmayan ödüller öğrencilerde daha fazla tesirlidir. Çözdüğü bir problem karşısında öğretmeninden alacağı sözlü bir onaylanma, arkadaşları tarafından övülme ve beğenilme cümleleri öğrenciler için maddi ödüllerden daha etkilidir.

2.2.2 Ödüllerde Bulunması Gereken Karakteristik Özellikler

Ödül, mümkün olduğu kadar, öğrencinin çabalarının sonucu olmalı ve ödüle sebep olan işin tamamlanmasını takip etmeli ve fazla geciktirilmemelidir.

Küçük çocuklar için mükafat bir işin yapımında hemen ulaşabileceği kadar yakın olmalıdır. Yani çarpım tablosunu ezberlerse ileride banka müdürü olabileceğini söyleyerek mükafatlandırmaya çalışmak boşunadır. Çocuk büyüdükçe mükafat geciktirilebilir.

Ödül hazır ve kişiyi tatmin etmeli, erişilebilmeli, çok uzak olmamalı, tekrar edilmelidir ve maddi bir şey olmamalıdır. Sosyal münasebetler ve bağlılıklara dayanan mükafatlar daha iyidir. Mesela bir şeyin seçimini ilk önce vermek, bir sosyal kulüpte çalışmasını sağlamak gibi mükafatlar verilmeli.

2.2.3 Ödülün Yarar ve Zararları

Ödül, istenilen davranışı öğrenciye kazandırmak için öğrencide istek uyandırır, amacına ulaşmada öğrenciyi motive eder, öğrencinin öğreneceği konuya dikkatini yöneltmesini sağlar, yüksek moral kazandırır, öğrencinin olumlu bir benlik duygusu geliştirmesini sağlar. Sosyal kabul görme, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçları karşıladığından öğrencinin yaşama pozitif bakmasını olumlu yönde etkiler.

Ödül kazanmanın, öğrencinin asıl amacının yerini alması, öğrencinin, ödül kazanmak için her yolu mübah görmesinin desteklenmemesi, öğrenciyi iyi şeyleri sadece ödül için yapar durumuna getirmesi, ödülü amaç gören öğrencinin, başarısızlığında çok acı çekmesi gibi

¹³ Cole L.-Morgan J.,Çocuk ve Gençlik Psikolojisi (Çev. B. H. Vassaf), İstanbul,2001,s.131

zararları vardır. Hep aynı şekilde ödüllendirme öğrencinin motivasyon düzeyinin düşmesine neden olur.

2.3 Pekiştirme

Pekiştirme, öğrenme yaşantısı sonunda öğrenciden alınan geribildirim amacına uygun şekilde düzeltilmesi ve öğrenmenin kalıcı olması için gereklidir. Hedef davranışların öğrenilme gücünü artıran uyarıcıların kullanılmasıdır.

Davranışın tekrar edilmesine ve organizmanın cezadan kurtulmasına neden olan öğrenmenin temelinde pekiştirme vardır. Pekiştirme bir davranışın kuvvetlendirilmesidir.

Pekiştiriciler, öğrenciye mutluluk veren tüm uyarıları kapsar. Övülme, bir güdünün doyurulması, amaca ulaşma, başarılı olma, beğenilme, sevilme, okşanma, bir olanağa kavuşma, bir yarar sağlama gibi tüm uyarıcı ve pekiştiriciler ödüdür.

“Pekiştireç, istendik davranışı oluşturmaya veya oluşan bir davranışın sıklığını artırmaya yarayan ödül ya da ceza niteliğinde uyarıcılardır.”¹⁴ “Yine bir başka tanıma göre; bir tepkinin tekrarlanma sıklığını veya olasılığını artıran ya da azaltan her türlü teknik, süreç, ödül veya ceza pekiştireçtir.”¹⁵

İster pozitif ister negatif pekiştireç olsun, pekiştireçler davranışın çıktığı anda uygulanmalıdır. Pekiştireçlerin, öğrencinin yaşına, cinsine, ruh durumuna, yeteneğine ve kültürel yapısına göre verilmesine dikkat edilmelidir. Sınıfta davranışların pekiştirilme durumu, öğrencilerle ortak olarak geliştirilmesi, öğrencileri belirsizlikten kurtarır.

Pekiştirme ,öğrencinin başarı güdüsünü artırması, sosyal kabul görme düzeyini yükseltir. Öğrencilere kendilerine göre hedef ve projeler seçmesini sağlar. Sınıfın gerginliğini azaltmak için kullanılır. Fakat olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler için kullanılan negatif pekiştireçler, öğrencinin kişiliğini zedeleyen pekiştireçler olmamalıdır. Pekiştireçlerin öğrenciler için çok uzak olması ve taraflı kullanımı öğrencide yılgınlık oluşturacağı için pekiştirecin görevini görmesini engeller.

¹⁴ Ülgen,G., Eğitim Psikolojisi Birey Ve Öğrenme, Ankara,1995,s.116

¹⁵ Budak, S. , Psikoloji Sözlüğü, Ankara,2003,s.597

Olumlu davranışların devam etmesini sağlayan, davranışların gelişimini sağlayan pekiştireç pozitif, istenmeyen davranışların tekrarlanmamasını ve sönmesini sağlayan pekiştireç negatif pekiştireçtir.

2.3.1 Pozitif Pekiştirme

Öğrencilerin, bazı davranış veya eylemlerini güdülemek amacıyla uyarıcı bir ödül kullandığında pozitif pekiştirme meydana gelir. Ödüller; not, izin, övgü, sınıf başkanı olarak görevlendirme veya dersten dışarı çıkarıp kapıda bekletmek gibi somut veya soyut şeyler olabilir. Öğretmen bazen ceza vermek için öğrenciyi sınıf kapısında bekletebilir. Fakat bu durum öğrencinin dersten kaytarmasına neden olduğundan ceza değil, pozitif pekiştireç haline gelebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ödül olarak neyi kabul ettiklerini yeterince anlayamamaları nedeniyle sınıflarda sık sık, farkında olmadan uygunsuz öğrenci davranışları pozitif olarak pekiştirilmektedir.

2.3.2 Negatif Pekiştirme

Öğrenci belli bir işi yaparak negatif pekiştireçten kurtulur. Böyle bir negatif pekiştireç istenen bir davranışın sürdürülmesine neden olur.

Negatif pekiştirme kavramı ile ceza, eş anlamlı olarak kullanılmaz. Ceza istenmeyen davranışa verilir, negatif pekiştireç ise istenen davranış meydana geldiğinde ortadan kaldırılır. Negatif pekiştireç, istenen davranışın ortaya çıkma ihtimalini artırır. Ceza istenmeyen davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltır.

Negatif pekiştirme, öğrencilerin ceza gibi istenmeyen uyarılardan kurtarılmasını içerir. Öğrencilere, istenmeyen davranışları yapmamaları karşılığında, içinde bulunduğu olumsuz durumlardan kurtulma olanağı verilir. Örneğin; dersin kurallarına uymaya hazır hale gelene kadar öğrencinin yerine oturtulması, ödevini tamamlayana kadar teneffüse çıkarılmaması veya zil çaldığında öğrencilerin hepsi sessizce yerine oturmadan çıkmalarına izin verilmemesi gibi. Negatif pekiştirmede öğrenciler kontrol altındadır. Öğrenci, istenen davranışı seçtiğinde negatif durum ortadan kalkar. Ceza ise öğrenciye seçme hakkı tanımaz.

2.3.3 Pekiştirme Teknikleri

“Normal bir sınıfta birçok pekiştirme tekniği kullanılmaktadır. Sınıf seviyesi (öğrencinin yaşı), bireysel farklılıklar, öğrenme etkinlikleri ve öğretmen gibi değişkenler, herhangi bir durumda en fazla etkili olacak tekniği belirler.”¹⁶

Sözel Pekiştirme: Öğretmenin, öğrencinin yaptığı etkinliğe veya bir sorunun cevabına olumlu olarak karşılık verdiğinde ortaya çıkar. İyi, mükemmel, doğru, işte bu, bravo gibi tek ya da iki kelimelik olumlu yorumlardır. Bu pekiştireçlerin kullanımında, etkililiklerini devam ettirmek için yerinde kullanılmalıdır. Her harekette kullanılması etkinliğini kaybettirir.

Sözsüz Pekiştirme :Öğrencinin etkinlikleri ve davranışlarına yönelik mesaj anlamı taşıyan bazı beden hareketlerin kullanımını ifade eder. Göz ilişkisi, onaylama anlamındaki baş hareketi, gülümseme, öğrenciye doğru yönelme, rahatlamış bir beden veya bazı olumlu jestler olumlu beden hareketlerine örnek olabilir. Sınıfta sözsüz pekiştireç kullanımı göz ardı edilmemelidir; bu pekiştireçler bazen sözel pekiştireçlerden daha güçlü olabilir.

Dolaylı Pekiştirme: “Gözlemlenen davranış sonuçları gözlemleyeni bilgilendirmekle kalmaz, onun davranışı yapma güdüsünü artırır. Fakat gözlemlenen davranışın sonucu gözleyen için anlamlı ve değerli olmalıdır. Ayrıca gözleyen davranışı yapabileceğine inanması gerekir. Çünkü değerlerinin başarısı veya başarısızlığı gözlemleyen kendi kapasitesini gözden geçirmesine yardımcı olacaktır. Modelin yapmış olduğu davranışlarda ödüllendirilmesi gözlemleyen o davranışı taklit etmesini güçlendirecektir.”¹⁷

Gözlem insanların, öğrenmesinde etkili bir davranıştır. Belirli bir davranış karşılığında davranışın pekiştirildiğini gözlemleyen öğrenciler, istedikleri pekiştireçi almak için aynı şekilde davranmaya eğilim gösterirler. Bu tarz pekiştirmeye dolaylı pekiştirme adı verilir. Örneğin; öğrenci A, belirli bir davranışı karşılığında ödüllendirildiğinde; öğrenci B de aynı ödülü arzu ediyorsa pekiştirilen davranışı model olarak benimser. “Tuna'nın konuşmadan önce parmak kaldırması çok güzel bir davranış", "Selim çok güzel ödev hazırlamış" gibi öğretmen ifadeleri, dolaylı pekiştireçlerin etkili kullanım örnekleridir.

¹⁶ Özdemir, S. -Yalın, H. İ., Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği, Ankara,1998,s.54

¹⁷ www.psikoloji.net(1.4.2008)

Ertelenmiş Pekiştirme: Pekiştirme, genellikle istenilen davranışın hemen ardından kullanılır. Bazen, pekiştirme önceden gösterilmiş öğrenci davranışları için belirli bir zaman sonra kullanılması da mümkündür. Mesela sınıfta sorulan bir soru, bu konuya ait daha önceden bilgisi olan bir öğrenciye yönlenebilir. Önceki etkinliği pekiştiren bu uygulamaya ertelenmiş pekiştirme adı verilir. Öğretmen, bu pekiştirme ile olumlu davranış ve eylemlerin unutulmadığını ve bunların önemini devam ettiğini göstermiş olur.

Kısmi Pekiştirme: Öğrencilerin yaptığı olumlu davranışların kısmen kabul edilebilir olduğunda, davranışın sadece arzu edilen boyutuna yönelik kısmi güdülemek amacıyla pekiştirme kullanılabilir. Bu gibi durumlarda kısmi pekiştirme tekniği kullanılmalıdır. Kısmi pekiştirme, bir öğrenci girişiminin veya etkinliğinin sadece arzu edilen boyutu pekiştirildiğinde meydana gelir. Örneğin, bir öğrenci problemi yanlış çözdüğünde gidiş yolunu veya gayretini pekiştirebilirsiniz. Bir konuyla ilgisi olmayan fakat ilginç bir fikir ortaya atan bir öğrencinin sadece ilginç bir fikir belirtmesi pekiştirilebilir. Kısmi pekiştirme, özellikle utangaç veya başarısı düşük öğrencilerin derse katılımlarının sağlanmasında etkili bir tekniktir.

2.4 Cezalandırma

Ceza, öğrenciyi istenilmeyen davranıştan men etmek için uygulanan önleyiciler, istenilmeyen davranış olduktan sonra, bu davranışın tekrar edilmemesi için konulan yasaklayıcılardır. Bu anlamda ceza verme, istenilmeyen davranışı yaptırmamak için, öğrenciye öğrenciyi üzecek önleyiciler ve yasaklayıcılar vermektir.

Ceza gelişigüzel değil, son derece bilinçli bir biçimde kullanılmalıdır. İyice düşünülmemiş ceza bireyin onurunu, özbenliğini zedeleyebilir. Bunun sonucunda bireyde cezaya tepki olarak olumsuz davranışların meydana gelmesi sağlanabilir.

2.4.1 Cezanın Yararlı ve Zararlı Yönleri

Ceza, olumsuz davranışları yapmaktan öğrenciyi caydırması, disiplini sağlamaya yardım etmesi; olumsuz davranışın sonunda çıkan yıkımı onarmaya ya da zararı gidermesi; ödülle birlikte uygulandığında güven sağlaması; istenmeyen olumsuz davranışların yerleşmesini engellemesi gibi yararları vardır.

Ceza, korkuya dayalı olduğundan, öğrencide sürekli olumsuz duygular yaratabilir, öğrenci cezadan korkmadığında ya da cezayı peşin olarak kabullenerek istediği davranışı yapmaya devam edebilir, olumsuz davranışları öğrencide yerleştirebilir, ceza verene ve topluma karşı öğrencide nefret yaratabilir, cezanın bir ölçüsü olmadığı için, verilen ceza çok şiddetli olabilir, ceza veren, kendi olumsuz duygularını ceza verilen üzerinde kullanarak cezaya kişisel duygularını da karıştırabilir.

2.4.2 Cezadan Yararlanma Kuralları

İstenilmeyen davranışın sonucu ceza olarak kullanılmalıdır. Sözgelimi bir öğrenci, kızarak çöp kovasını dökerse, dökülen çöpün öğrenciye temizletilmesi doğal bir cezalandırmadır.

İstenilmeyen davranışın karşılığı olan ceza önceden öğrencilere söylenmelidir. Ceza öğrencilerle birlikte kararlaştırılırsa etkililiği ve eğiticiği artar. Cezanın mutlaka bir nedeni olmalıdır. Öğrenciye hangi davranışından dolayı nasıl bir ceza verileceği daha önceden bildirilmiş olmalıdır.

Ceza vermede kararlı olmalıdır. İstenilmeyen davranış bir kez cezalandırılır, öbür kez başlanırsa cezanın eğitici etkisi kalmaz.

Ceza istenmeyen davranış sergilendiğinde verilmelidir. Ceza geciktirilirse öğrencide gerilim meydana gelir.

Öğretmen cezayı verirken kendi kişisel duygularını bırakabilmelidir. Ceza bir öfkenin sonunda verilmemelidir. Cezayı eğitim maksadıyla kullanan öğretmen, ceza verirken soğukkanlı ve akılcı davranmalıdır. Ceza işlenen suçun bedelidir.

Ceza yapıcı ve öğrencinin özdenetimini artırıcı olmalıdır. İstenilmeyen bir davranışı yapan öğrencinin kendi cezasını kendinin kararlaştırması ve bu cezayı kendine uygulaması, çoğu kez olanaklıdır. Böyle bir yöntem cezayı yapıcı ve öğrencinin özdenetimini geliştirici olur.

Öğrencinin istenilmeyen davranışının nedenleri araştırılarak, öğrenciyi o davranışa sevk eden davranışların nedenleri bilinerek ceza verilmelidir. Çoğu kez, öğrencinin istenilmeyen davranışının nedenleri anlaşıldığında, öğrencinin cezalandırılacak kadar kusurlu ya da suçlu

olmadığı anlaşılabilir.

Ceza öğrencide çok fazla korku yaratmamalıdır. Çok korkuya kapılan, öğrencinin ruh sağlığı tehlikeye düşebilir; ceza istenen sonucu vermeyebilir.

Ödevler, dersler ve alıştırmaların ceza olarak kullanılması öğrencilerin ders ve ödevlerden nefret etmesine yol açabilir.

Yapılması yasaklanan davranışın yerine öğrenciye yapacağı yeni davranış anlatılmalı, öğrencinin kararsız kalmaması sağlanmalıdır. Boşluğa düşen öğrenci ya hiçbir hareket sergilemeyecek, yada yanlış hareketler sergileyebilecektir.

Bazı cezalar öğrenciler için ödül olabilir .Mesela derse geç gelen bir öğrencinin dersin işlenişini bozmaması ve öğrencinin dersi dinlememesini sağlamaya çalışmak, çalışkan bir öğrenci için olumsuz pekiştirici ama tembel bir öğrenci için olumlu bir pekiştirici duruma gelebilir.

Cezanın gücü öğrencinin cezaya alışıklığına göre ayarlanmalıdır. Sürekli cezalandırma öğrencilerde kayıtsızlık ve cezaya bağıksızlığa neden olur. Bu durumda ise öğrencide cezayı alırım istediğimi yaparım düşüncesi oluşmaktadır.

Ceza verilirken, öğrencinin kişiliği incitilmemeli, istenilmeyen davranışını yasaklamak, için kullanılmalıdır. Mesela sürekli fiziksel şiddete maruz kalan öğrencilerde ,öğrenilmiş çaresizlik, duyarsızlık, gerileme gibi ruhsal sıkıntılar meydana gelebilir.

Ceza, ilacın bir hastalığı iyi etmesi gibi, istenmeyen bir davranışı iyileştirmek için verildiğinden yerinde, zamanında, yeter derecede olmalıdır. Suça uygun olmayan ceza verildiğinde öğrencide kalıcı davranış bozuklukları meydana gelebilir.

Ceza, öğrencinin istenilen davranışla istenilmeyen davranışı birbirinden ayırmasına yardım etmelidir. Bunun için öğrenciye istenilmeyen davranışın neden istenilmediği mantığa uygun olarak açıklanmalıdır.

Ceza, ne kadar mantık sınırları içerisinde verilirse verilsin öğrenciye istenilen davranışı kazandırmada öğretmenin sevgi, ilgi ve hoşgörüsünden daha etkili olamaz. Çünkü, öğrencinin istenmeyen davranışı gösterme eğilimi, çoğunlukla onların sevilme, güven içinde olma ve sosyal ihtiyaçlarının doyurulmamasından ortaya çıkar.

2.4.3 Ödül ve Cezanın Önemi

Disiplinin ve öğrenmenin sağlanmasında da, yeri geldiğinde, ödül ve cezaya başvurulması gerekebilir. Ancak, ödül ve ceza özenle uygulanacağı yerde, çoğunlukla yanlış anlaşılıp yanlış uygulanır.

Genelde öğrenciler başarılarından dolayı, beğenilince, başarısızlıklarından ötürü yargılandıkları veya ayıplandıkları zamandan daha iyi tepkide bulunurlar. Yapılmaması gereken davranışı yapmakta ısrar eden öğrenci cezalandırılmalıdır. Bu gibi hallerde öğretmenin mümkün olan cezaların içinden çocuğa ve duruma en uygun olanı seçmesi gerekir. Cezanın etkili olabilmesi için cezanın yanlış yapılan davranışın sonunda hemen verilmesi, hakiki ve mantıklı olması gerekir. Cezayı öğrencinin anlayışla karşılaması sağlanmalıdır. Aksi halde, çocuğun duyacağı kin, cezanın kıymetine tesir eder. Şu halde, güdülendirme meselesinin iki tarafı vardır. Ceza, yapılması istenilen şeyi öğrencilere yaptırmak, olumsuz tarafı yani yapılması istenilmeyen şeyin yapılmasını önlemek için kullanılır.

Ödül ve ceza üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin davranışlarını değiştirmede ödülün öğrenci üzerindeki olumlu etkisinin cezaya oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Cezalandırılan davranışlar, daha sık ortaya çıkmaktadırlar. Hafif cezalar güdüleyici rol oynar, bireyin cezadan kurtulmak için uygun yollar aramasına neden olur. Öğretmenler ceza vermek yerine ödüllendirme ile öğrencilerde istedik davranış değişikliğine gitmelidirler.

2.5 Gözdağı Verme

Gözdağı, öğrenciyi yıldırma ve korkutmadır. Yıldırma, öğretmenin öğrenciye kötü davranması; korkutma ise kötü sonuçları öğrenciye belirtmesidir. Öğretmen, öğrencinin yanlış davranışlarını yüzüne vurduğunda; öğrencinin her hareketini izlediğinde; sürekli kusurunu aradığında; aşağılayıcı, kırıcı, alay edici sözlerle onu arkadaşlarının yanında küçük

düşürdüğünde; ansızın ve sık sık tahtaya kaldırdığında ve benzeri davranışları yaptığında öğrenciyi yıldırma eylemine geçer. Öğretmen, öğrencinin başarısız olacağını; sınıfta kalacağını; kusurlarını, başarısızlığını ana babasına bildireceğini; en ufak kusurundan dolayı onu disiplin kuruluna göndereceğini; döveceğini ve benzerlerini sık sık yinelediğinde de öğrenciyi korkutmaya çalışmaktadır.¹⁸

Öğretmenler gözdağı vermeyi ceza ve ödüle göre daha çok kullanırlar. Öğretmenler yapamayacağı bir duruu öğrenciye gözdağı olarak verirse ve söylediğini gerçekleştirmezse öğrenciler öğretmenlerinin sözlerini ciddiye almazlar. Öğretmenin öğrenciler üzerindeki itibarı ve öğrenci üzerindeki etkisi düşer. Bu öğretmenin kullandığı her vaat artık öğrenciler için önemini kaybetmiştir. Bu yüzden öğrencilere gözdağı veren öğretmen tutarlı olmalı yapamayacağı durumları söylememelidir. Mesela “oraya gelirim kemiklerini kırarım” cümlesinde öğretmen yapılmayan bir davranış karşısında gerçekten gidip öğrencinin kemiklerini kırmalıdır. Uygulanacak gözdağı söylenen kişi ya da kişilerin kişisel özelliklerine ve değer yargılarına göre verilmelidir. Gözdağının öğrenciyi öğrenmeye güdülenmesi ve istenmeyen davranışı durdurması kısa süreli ve sınırlıdır. Gözdağına sık sık başvuran öğretmenler, öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz etkilerler. Gözdağından yalnızca muhatap olan öğrenci değil tüm sınıf etkilenebilir. Gözdağından kurtulmak için öğrenciler çeşitli yollar geliştirebilir, öğretmenin sınıf içindeki saygınlığını yitirmesine neden olabilir. Belli bir zaman sonra öğrenciler arasında gözdağının bir etkisi kalmaz, öğretmenleriyle olan ilişkilerinde sürekli tehdit edilme tehlikesi yaşayan öğrenciler, bu öğretmenlerine olumsuz tutum içine girebilirler.

2.6 Yarışa Sokma

İnsan doğası gereği başkalarından üstün ve ileride olmak ister, bu durum onu yarışmaya yöneltir. Öğrenmede yarışma duygusundan yararlanmak gerekebilir. Ancak öğrenciler arasında etkin olarak kullanılabilmesi için, zamanı, süresi ve düzeyi önceden planlanmalıdır. Yarışma, öğrenmenin daha heyecanlı olmasını sağlar; öğrenciye başarılı olma hazzı verir; öğrencilerin ilişkilerini olumlu etkiler ve birbirlerini tanımalarını sağlar; öğrencinin sınıf içindeki durumunu görerek kendini geliştirmesine yardım eder; öğrenciler için oyun işlevi görür; yenme ya da yenilmenin doğal olduğu duygusunu kazandırır. Kimi öğrencide , kıskançlık, başarısızlık, hırs,

¹⁸ Başaran, A.g.k., s.272

içedönüklük, saldırganlık, vb. davranış bozuklukları geliştirebilir. Öğrencinin, daha önceki başarılarından daha fazla başarı elde etmesi için, kendi ile yarışması istenilen bir durumdur. Yeni konuları öğrenme ve yükselme coşkusu öğrenciyi güdüler.

Alman eğitimcisi Meuman yarışmayı üç ayrı ortam içinde yaptırmış ve sonuçlarını ölçmüştür. Bu üç ortam yalnız öğretmen önünde yapılan yarışma, yalnız sınıf önünde yapılan yarışma, hem sınıf hem de öğretmen önünde yapılan yarışmadır. Bu üç durumda yapılan yarışmalardan şu sonuç alınmıştır. Tek başına yapılan yarışmaya göre, kümeyle yapılan yarışma daha iyi bir öğrenme sağlamıştır. Buradan sınıf ortamı içinde yapılacak öğrenme yarışmalarının, daha etkili olduğuna inanılıyor. Bireyler arasında yapılan yarışmalarda, öğrenci kendisini çok yıpratacağı gibi, yarıştığı kimselere karşı kin ve nefrete benzer olumsuz duygular da geliştirebilir. Bu nedenle eğitimciler, bireysel yarışma yerine, kümelerin birbirleriyle yarışma yapmasını daha eğitsel buluyorlar. En iyi yarışma biçimi olarak da bireyin kendi kendisiyle yarışmasıdır. Bu, kişinin önceki durumunu dikkate alarak , onu aşması için istençli olarak çaba göstermesi demektir.¹⁹

2.7 Başarılı Kılma

Başarma güdüsü tüm insanlar için doğuştan gelen bir güdüdür. Öğrencileri öğrenmeye güdülemede, çeşitli görevlerin yerine getirilmesinde onlara başarmanın keyfini vermek, ileride kazandırılacak öğretimsel etkinlikler için temel teşkil eder. Öğrenciler harcadıkları emeklerin başarıya ulaştığını görürlerse ileriki akademik becerileri öğrenmeye daha fazla güdülenirler. Böylece başarının kendisi öğrenme için ödül olur.

Eğer bir kişinin belli bir durum karşısında başarım ihtiyacı o kişinin başarısızlıktan kaçınma ihtiyacından daha yüksekse, o kişi; bütün riskleri göze alıp başarmayı deneyecektir.

Öğrenciler ara sıra başarı ya da başarısızlıkla karşılaşmışlarsa, başarılı olma ihtiyacı başarısızlıktan kaçınmadan daha yüksek olmaktadır. Bu durumda öğrenciler başarmaya daha kararlı ve çözemediği bir problemi yeniden denemeye daha istekli görünmektedirler.

¹⁹ Binbaşıoğlu, A.g.k.,s.368

Başarının kolay kazanılması, yüksek başarıma duygusuna sahip öğrencilerin başarılı olma isteğini düşürmektedir.

Başarısızlıkla tedirginliğe kapılan öğrenciler, başarısızlıktan kaçınma isteği yüksek olan öğrencilerdir. Başarıyı hissetmek bu öğrencileri cesaretlendirir.

Yüksek başarıma isteği taşıyan öğrenciler zor durumları seçerler. Başarma ihtiyacı yüksek olan öğrenciler, problem üzerinde uzun süre çalışır, bütün seçenekleri denemeye yönelirler.

Başarma isteği ile kişi yeni görevleri almaktan yılmaz. Böyle kişiler başarısızlıktan korkmazlar, başarısızlığı, başarılı olabilmek için gerekli adımlardan biri olarak görürler ve bu geçici adıma pek önem vermezler. Önemli olan her başarısız denemede niçin başarısız olduğunu öğrenebilmektir. Mutlaka başarılı olacağına inan kişi, başarısız olduğu zamanlarda kendini suçlamaz ve bu nedenle de başarısızlıktan dolayı kimseden özür dilemek gereğini duymaz.

Öğrenme güçlükleri, disiplin sorunları üretir, aynı zamanda disiplin sorunları olan bir sınıf da başarıyı olumsuz etkilemektedir. Öğretmen sınıfın geneli için aynı öğrenme programını uyguladığında, arkadaşlarından geri kalan öğrenci dersten kopabilir ve arkadaşlarıyla arasını kapatamayacağını düşünerek olumsuz ruh hali içine girebilir. İlk sınavlarda çok düşük not alan öğrenciler, nasıl olsa başaramayacağım kaygısıyla derse ilgiyi kesebilmektedir. Bunlar, öğrencinin ilgisini ders dışı davranışlara kaydırabilir. Bu da sınıftaki disiplini olumsuz yönde etkiler. Her öğrencinin kapasitesi ve yeteneği bilinmeli, yapabileceği kadarı öğrenciden beklenmeli, bireysel başarıyı imkansız gören öğrencilere neler yaparlarsa başarabileceklerini öğretip, güdülemek, öğrencileri istenen davranışa götürebilir.

Dersin hedeflerini ulaşılamaz olarak gören öğrenciler, ilgisizliğe, derse gelmemeye yönelebilir. Başarısı düşük öğrenciler, istenmeyen davranışları daha kolay sergileyebilmektedirler. Öğretmen, sene başında bu tip öğrencilere başarıyı tattırarak öğrencileri güdülemeli, ilk günden başlayarak davranışlarını ve çalışmalarını gözlem altına almalı, yapmadıkları ödevlerini daha sonra yapmalarını sağlamalı, böylece ısrarlı bir izleyici olduğunu, öğrenci için başarılı olma dışında bir seçenek olmadığı gösterilmelidir. Öğretmen,

öğrencilerin dersten kopmasına izin vermemeli, ders gereklerini yerine getirebilmeleri için okulda olanak yaratmalı, velilerle görüşerek işbirliği yapmalıdır.

Bilinmeyeni bilme, beğenilme, kendini tanıtmaya, başkalarınca benimsenme, bir kümeyle ya da sınıfa ait olma, saygı duyulma ihtiyaçları başarılı olma güdüsünün kaynağıdır. Bu ihtiyaçlardan biri ya da birkaçının öğrencide bulunması, öğrencinin başarıya güdülenmesini daha güçlü kılar. Yüksek düzeyde başarıya güdülenmiş bir öğrenci kendine yüksek düzeyde amaçlar seçebilir. Yüksek amaçlar hedefleyen bir öğrenci kapasitesi bu hedefe ulaşmaya yeterli değilse hedefine ulaşamayınca hayal kırıklığı yaşar. Öğretmenlerin, öğrencilerinin başarı güdüsünü okşayabilmek adına çok basit hedefler koyarak, kolay bir şekilde öğrencilerin başarı kazanmalarını sağlamaları, öğrencilerde bir rehavete yol açar.

“Yapılan araştırmalar, başarının, öğrencileri çok etkilediğini; başarısızlığın ise sınırlı bir etkisinin olduğunu; sonunda öğrencinin başarısız olduğu durumdan kaçtığını ortaya koymuştur.”²⁰

3 ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ

Öğrenci öğretmen ilişkisi, birebir ve insancıl bir ilişki türüdür. Bu ilişkiye iki tarafın da etkin bir biçimde katılması beklenir. Bu nedenle öğretmen öğrencinin eğitim etkinliklerine yabancılaşmamasını, sınıfla bütünleşmesini sağlamalıdır. Geleneksel eğitim ortamlarında öğretmen merkezli yapılan eğitim öğrenciyi sürece, konuya ve öğretmene dönük yabancılaşma içine itmekte, öğretim yaşantısını can sıkıcı ve etkisiz bir hale getirmektedir. Öğrenme bir etkileşim sürecidir. Bu sürece her iki tarafın etkili ve etkin bir biçimde katılması, motivasyonlarını artırır.

Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Söz ve eyleme dayalı bu ilişkiler iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz. O

²⁰ Başaran, A.g.k.,s.273

hâlde sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.²¹

Sınıfta öğrencinin mutlu olması eğitim öğretim etkinliklerine kendi duygu ve düşünceleriyle, aktif olarak katılmalarının sağlanmasıyla olur. Öğretmen, öğrencilerini kendi varoluşsal gerçekliği içinde kabul etmelidir. Bu nedenle öğrencilerini daha iyi anlayabilmek için öğretmenler empatik bir iletişim örüntüsü oluşturmalarıdır. Sorumluluk alan, paylaşan, öğrenen, tartışan öğrenciyi yaratmak, öğretmenin canlı bir sınıf ortamı oluşturmasına dayanmaktadır. Bu nedenle her öğrenciyi bireysel olarak öğretmenin fark etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin, kapasitelerinin, duygularının bilinmesi onların fark edildiği anlamına gelir. Bu duyarlılığa sahip öğretmen model oluşturur ve öğrencilerinin de kendisini fark etmesini sağlar. Böylece oluşan karşılıklı sevgi ilişkisi, öğrencinin motivasyonunu ve başarı isteğini olumlu olarak etkiler.

3.1 Etkili Öğretmen Öğrenci İletişiminin Kurulması

“İletişimle ilgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin bilgili, neşeli, ilgili, güvenilir, insancıl, sevgi besleyen, saygıya sahip, saygı gösteren, bireysel farklılıkları dikkate alan, hoşgörülü, anlayışlı, olgun, iyi ders anlatan, yansız davranan vb. gibi birçok kişilik özelliğine sahip olmalarının gerektiği ileri sürülmektedir.”²²

Öğrenciler sınıf ortamında fiziksel güvenlik yanında kendilerini duygusal olarak da güvende hissetmek isterler. Bunun için öğrenciler sınıf içinde kabul görmek, değer görmek, fikirlerini rahatça açıklamak isterler. Bu durumun sağlanması öğretmen öğrenci ilişkisinin sağlığına bağlıdır. Öğretmen öğrenci iletişimi için öğretmenler üç temel iletişim özelliğine sahip olmaları gerekir.

²¹ M.Ergün,T.Duman, "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları", Millî Eğitim Dergisi,Sayı 137, Ankara, 1998, s.45

²² Ergin,A.,Öğretim Teknolojisi İletişim,Ankara,1995,s.228

3.2 Açık ve Saydam Olma Becerisi

Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinin açıklığı öğretmenden öğretmene değişir. Açıklığın tam olduğu ilişki, okul ortamındaki duygular açısından açıklığın olduğu ilişki ve rollere dayalı açıklığın olduğu ilişki olarak öğretmenlerin gösterdiği üç tip ilişki vardır.²³

Açıklığın tam olduğu ilişki türünü genellikle yeni mezun öğretmenler uygular. Bu tip öğretmenler öğrencileriyle kişisel kaygılarını ve duygularını öğrencileriyle paylaşırlar. Öğrencileriyle daha fazla kişisel ilişki kurarlar, öğrencilerle hangi konuları paylaşabileceklerini anlamaya çalışırlar, öğrencilerin kullandıkları literatürü kullanırlar. Böylece öğretmen öğrenci arasında rahat arkadaş gibi bir ilişki kurulur. Fakat bu ilişki türünün bazı sakıncaları vardır. Öğrenciler bu ilişki türünde derste veya ders dışında gereksiz, istenmeyen, laçka davranışlar içine girebilirler. Ayrıca ortaöğretimdeki öğrenciler yetişkinleri kişiliğinin belli bir olgunluğa erdiği, kendi davranış örüntülerini göstermeyen bireyler olarak görürler. Öğretmenler onlar gibi davrandığında öğrenciler kendileri gibi davranan öğretmenlerini görünce şaşırırlar. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerine yeni, onların görüp öğrenecekleri, topluma yetişkin bir birey olarak başlamalarını sağlayacak davranışlar içine girmeleri gerekir.

İkinci tip ilişkilerde, öğretmenler gittikleri bir sosyal etkinliği, çocuklarıyla yaşadıkları olayları paylaşırlar. Bu tarz öğretmenler okulda meydana gelen olaylar için duygu ve düşüncelerini açık şekilde paylaşırlar. Bu tarz öğretmenler sınıfla ya da tek bir öğrenciyle ilgili bir sorununda, sınıfın karşısına geçerek açık bir dille öğrencilerle sorunu tartışabilir.

Üçüncü tip ilişkide, öğretmenler, kendilerinin ve öğrencilerinin görev ve sorumlulukları olduğunu düşünürler. Bu görev ve sorumlulukların eksiksiz yerine getirilmesi gerektiğini ve kurallara aynen uyulması gerektiğini savunurlar.

Öğrenciler öğretmenlerinin günlük duygularını, mutluluklarını, sıkıntılı olduklarını anlarlar. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileriyle ilişkilerinde kendilerini hangi durumda daha rahat hissediyorsa öyle davranmalıdırlar. Fakat ikinci tip ilişki öğrencilerin kendilerini sınıf

²³ Edt. Karip, a.g.k., s.113

ortamında daha rahat hissetmelerini, sınıfı sahiplenmelerini ve motivasyonlarını artırmalarını sağlar.

3.3 Konuşma ve Aktarma Becerileri

Öğrenciler meydana gelen olayların hemen çözümlenmesini beklerler. Daha sonraya olayları atmak, öğrenciler üzerindeki etkisini yitirmesine neden olabilir. Bu nedenle olay olduktan hemen sonra öğrencilerle bu durumu tartışmak onların duygu ve düşüncelerini daha iyi aktarmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenler öğrencileriyle ilgili bir sorunla karşılaştıklarında bu durumu diğer öğretmenlerle ve velilerle konuşmayı tercih ederler. Faka öğrenciler sorunlarını kendileriyle konuşulmasını kendilerine verilen bir saygı olarak görürler ve memnun olurlar. Bu öğrenci öğretmen ilişkisinde güven duygularına yol açar. Öğrencinin kendisinin başkalarına şikayet edildiği duygusundan kurtulmalarına yol açar.

Öğrencilerle iletişim kurulurken nazik ve kibar konuşmak, “lütfen”, “teşekkür ederim” gibi ifadelerin kullanılması kendilerine değer veren, örnek bir öğretmen profili oluşturur. Bu durum öğretmen öğrenci ilişkilerinde pozitif bir etkileşim meydana getirir.

Öğretmenler konuşmalarının etkisini artırmak için beden dilini kullanmalıdırlar. Öğrenciler öğretmenlerinin söylediklerinden çok yaptıklarına dikkat ederler. Öğrenciler öğretmenlerinin beden dilini okumada çok maharetlidirler. Bu nedenle öğretmen söylediği sözle beden dilini bütünleştirmelidir. Bunlar arasındaki bir zıtlık iletişimin yanlış olmasa neden olur.

Ben dilini kullanmak öğrenciye bulunulan durumdan öğretmenin kendisinin ne kadar rahatsız olduğunu anlatmasıdır. Öğretmen bir durum karşısında öğrencisine mesela “yine geç kaldın “ gibi bir dil kullanırsa öğrenci kendisine bu mesajı saldırı olarak algılayabilir. Bu durumda kendisini savunma durumuna geçer ve öğretmenin gönderdiği mesaja kendisini kapatır. Bunun aksine “geç gelmen beni rahatsız ediyor demekle” öğretmen bu durumun kendisi üzerindeki durumunu açıkladığından bir saldırı durumu oluşmaz ve öğretmen iletmek istediği mesajı iletir.

Meydana gelen bir olay karşısında kişiyi konuşmak yerine o davranışın çok kötü olduğu öğrenciye açıklanırsa, öğrenci direkt kendisine bir saldırı algılamaz. Olayı öğrenciyle konuşurken onu sorgulamak öğrencide sıkıntı oluşturur ve konuşmak istemez. Bunun yerine davranışın ne kadar kötü bir davranış olduğu açıklanmalıdır.

3.4 Anlama ve Dinleme Becerileri

Öğrencilere söz hakkı vermek, onları dinlemek öğrencinin kendisine verilen değeri ve saygıyı görmesini sağlar. Ayrıca öğrencinin yaptığı bir davranışın sorumluluğunu almasını ve iletişime girmesini sağlar.

Öğretmenler öğrenciler kendileriyle konuşmaya geldiklerinde onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmak yerine, öğüt verme yoluna giderler. Çünkü bu tepki daha az zaman ve çaba gerektirir.

Öğrencileri dinlerken salt onların söylediği sözler yerine öğrencinin sergilediği beden diline de öğretmenin dikkat etmesi gerekir. Çünkü sözle anlatılamayan bazı duygular rahatlıkla öğrencinin sergilediği beden diliyle anlaşılabilir. Birey sözel mesajlarını kontrol altına alabilir; ama beden dilini kontrol altına alamaz.

Beden dili, anlatılan mesajı vurgular, anlatılan mesajı yalanlar durumda olabilir ya da anlatılan mesajı doğrular nitelikte olabilir. Bunları ayırt etme becerisini öğretmen öğrencilerini yakından izleyerek sergileyebilmelidir.

III. BÖLÜM

MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDA TEKNİK ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

1 YÖNTEM

1.1 Araştırmanın Problemi

Öğretmen davranışları genel olarak öğrencilerin motivasyonları üzerinde çok önemlidir. Mesleki ve teknik liselerdeki öğrenciler okulda geçirdikleri sürenin büyük bir bölümünü meslek öğretmenleriyle birlikte geçirmektedirler. Bu zaman geçirme bireysel olarak atölyede ders anlatma ve yüz yüze birebir ilişki şeklinde geçmektedir. Bu durum meslek öğretmenlerinin öğrenci motivasyonunda daha etkin bir rol oynadığını göstermektedir. Meslek öğretmenlerinin atölyede ve atölye dışında öğrencilere gösterdikleri sözlü ve sözsüz davranışların mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin algısına göre öğrenci motivasyonunda ne derece etkili olduğu, bu davranışlardan hangisinin öncelikli sırayı aldığı, hangi davranış yöntemleriyle öğrencilerin motive edilebilecekleri, Maslow'un piramitindeki gereksinimlerin öğrenci motivasyonundaki etkisi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı meslek liselerindeki atölye öğretmenlerinin gösterdiği davranışlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu araştırmayla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi teknik ve mesleki orta öğretim okullarında okuyan öğrencilerin algılarına göre; öğretmenlerin gösterdiği sözlü ve sözsüz davranışların öğrenci motivasyonunu etkileme düzeyleri ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak ve motive olabilmeleri için hangi ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından karşılanması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Mesleki ve teknik okullarda atölye çalışmaları nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler çok uzun saatler bir arada kalmaktadır. Aileleriyle geçirdikleri süreden daha fazla süre öğrenciler

öğretmenleri ile birlikte olmaktadır. Bu uzun süre öğrencilerin seçtikleri bölüme gelmeleriyle birlikte üç sene sürer. Bu üç sene öğrencilerin ergenlik döneminde oldukları karakterlerinin, ileriki eğitim ve meslek yaşantılarının temelini oluşturdukları yıllardır. Öğrenciler bu uzun süreçte öğretmenlerinin her hareketini gözlemler ve belli hareketlerinden, ses tonlarından vb. anlamlar çıkarırlar.

Gelişim düzeyinde bulunan öğrencilere belli bir meslek kazandırmaya çalışan öğretmenler yaptıkları davranışlarla öğrencilere model olur. Sevilen öğretmenlerin dersleri de sevilir. Öğretmenlerin yaptığı her davranış öğrencilerin o anki veya gelecekteki ders başarıları, ya da kişilik özelliklerinde çok etkilidir. Mesela öğretmenin çocuğun yaptığı bir hareket karşısında takındığı tavır onun kendine güvenini sarsabilir. Bu yüzden geleceğe doğru koşan öğrencilerimizin dersleri sevebilmesi ve başarılı olabilmesini sağlamak için öğretmenlerin hangi davranışlarından ne derece etkilendiğinin bilinmesi önemlidir.

Bu araştırma, öğrencilerin algılarına göre meslek öğretmenlerinin motive edici davranışlarını tespit etmek, açısından önem taşımaktadır. Böyle bir çalışmanın meslek öğretmenlerine öğrencileri motive etme ve motivasyon araçlarını kullanmaları konusunda yardım edeceğine inanılmaktadır.

1.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm genel motivasyon kuramlarını, ikinci bölüm öğretmen davranışları ve iletişim, üçüncü bölümde ise toplanan bilgilerin yorumlanması ele alınmıştır. Birinci ve ikinci bölümdeki bilgiler kaynak taraması tekniği ile üçüncü bölümdeki bilgiler anket tekniği ile elde edilmiştir.

Alan araştırmasında kurumsal bilgileri test etmek amacıyla gerekli olan verileri toplamak için 40 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS, bilgisayar programı ile çeşitli işlem ve analizlerden geçirilmiştir.

1.5 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılında İstanbul İli'nin Kartal, Maltepe, Pendik, Tuzla ilçelerinde mevcut yedi mesleki ve teknik lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu ilçelerde yaklaşık 25000 civarında öğrenci bulunmaktadır.

Örneklem ise bu okullardaki tesadüfi örneklem ile seçilen meslek lisesi ve teknik lise öğrencileri meydana getirmektedir.

“Araştırmacılara bir kolaylık olması bakımından $\alpha = 0.05$ için ± 0.03 , ± 0.05 ve ± 0.10 örneklem hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklükleri hesaplanarak aşağıda Tablo 1’de verilmiştir. Bu çizelge sadece araştırmacılara bir yol göstermek amacıyla hazırlanmıştır.”²⁴

TABLO 1 $\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri²⁵

Evren Büyük- lüğü	± 0.03 örneklem hatası (d)			± 0.05 örneklem hatası (d)			± 0.10 örneklem hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Örneklem sayısı belirlenirken Tablo1’deki ± 0.05 örneklem hatası kolonundaki değerler esas alınmıştır. Örneklem kapsamındaki öğrencilerin sayısı toplam 490’dır. 600 tane anket

²⁴ Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S., Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara,2004,s.49-50

²⁵ Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.,a.g.k.,s.50

dağıtılmış fakat bazı öğrencilerin ankete katılmak istemedikleri için ya da gelen anketlerden yarım olarak doldurulanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Örneklem grubuna alınan iki tür lise vardır. Bunlar 9.sınıf sonunda ortalamaları yüksek olan öğrencilerden oluşturulan teknik lise ve ortalamaları teknik lisedeki öğrencilere göre daha düşük olan öğrencilerin oluşturduğu meslek liseleridir.

1.6 Sayıtlar

Anketlerin uygulandığı ilçelerdeki Milli Eğitim Müdürlüklerinde onay alınarak anketler öğrencilere uygulanmıştır. Anket formunda sorulara nasıl cevap verileceği anketin uygulanması sırasında anlatılmıştır.

Araştırma kapsamına dahil ettiğimiz öğrencilerin ankete doğru cevap verdikleri varsayılmıştır. Araştırma için seçilen yöntem araştırmanın amacına, konusuna ve kavramsal çerçevesine uygundur.

1.7 Araştırmanın Varsayımları

Öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla sekiz hipotez geliştirilmiştir; hipotezler, literatür taraması sonucu teorik kısımdan yararlanılarak oluşturulmuştur.

1. Meslek öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin Meslek lisesi ve Teknik lise öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

2. Kız öğrencilerin dışsal motivasyonları erkek öğrencilerden yüksektir.

3. 10.sınıftaki öğrencilerin içsel motivasyonları son sınıftaki öğrencilerden yüksektir.

4. Meslek öğretmenlerinin beden dili davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

5. Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

6. Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal ihtiyacını karşılamaya yönelik davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

7. Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin saygı ihtiyacını karşılamaya yönelik davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

8. Maslow'un piramidindeki var kalma ihtiyaçlarının sırası kişiden kişiye değişir. Mesleki ve teknik okullardaki öğrencilerin bu ihtiyaçlardaki sırası da öğrencilerin buldukları ortama göre değişmektedir.

2 BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen amaç ve alt amaçlara ilişkin olarak toplanan verilerin, araştırmanın amacına uygun olarak işlenmesi ve işlenen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın verileri .05 düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar .05 düzeyinde anlamlı çıktığında bir yıldız ile(*), .01 düzeyinde anlamlı çıktığında iki yıldız ile(**), .001 düzeyinde anlamlı çıktığında üçyıldız (***) ile işaretlenmiştir.

Beşli Likert tipi ölçek kullanılan bu çalışmada kabul edilen puanlama ve sınırlandırmalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

TABLO-2

ÖLÇEK MADDELERİNE YÖNELİK PUANLAMA VE SINIRLANDIRMA²⁶

Ölçek	Puan	Ortalama Aralığı	Yüzde Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79	%-36
Bazen	2	1.80-2.59	%36.01-%52
Fikrim Yok	3	2.60-3.39	%52.01-%68
Genellikle	4	3.40-4.19	%68.01-%84
Her Zaman	5	4.20-5.00	%84.01-%100

²⁶ Kolburan Geçer, A., Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Ankara, 2002, s.74

Araştırmayı genel olarak incelediğimizde, araştırmaya 490 öğrenci dahil edilmiştir. Aşağıdaki tablolarda ankete katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve okul türü cinsinden dağılımları gösterilmektedir.

TABLO- 3
ARAşTIRMAYA CEVAP VEREN ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİ

	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
bay	382	78,0	78,0
bayan	108	22,0	100,0
Toplam	490	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %78'i erkek %22'si kız öğrencidir. Endüstri meslek liselerinde erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısından her zaman fazladır.

TABLO- 4
ARAşTIRMAYA CEVAP VEREN ÖĞRENCİLERİN SINIFLARI

	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Lisel	254	51,8	51,8
Lise son	236	48,2	100,0
Toplam	490	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %51.8'i lise1 %48.2'si lise son öğrencileridir.

TABLO- 5
ARAşTIRMAYA CEVAP VEREN ÖĞRENCİLERİN OKUL TÜRÜ

	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Meslek lisesi	276	56,3	56,3
Teknik lise	214	43,7	100,0
Toplam	490	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %56.3'ü meslek lisesi %43.7'si teknik lise öğrencileridir.

Uygulanan anketin güvenilirliği test edildiğinde $\alpha=0.786$ çıkmıştır. Bu değer anketin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anketimdeki sorular Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar ve saygı ihtiyacı kısımları ile öğretmenin beden davranışları ve içsel motivasyonu ölçen sorulardan oluşmaktadır.

“Fizyolojik İhtiyacı, insanların hayatının sürdürebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlar. Yemek yeme, içmek, uyumak, nefes almak gibi zorunlu ihtiyaçlar. Güven İhtiyacı, burada her türlü güvenlik ihtiyacı sözkonusudur. Gelecek güvencesi, iş güvencesi, barınma, hastalıktan korunma gibi. Sosyal İhtiyaçlar, fizyolojik ihtiyaçlar ve güven ihtiyacının tatmininden sonra sosyal ihtiyaçlar devreye girer. Bir grubun parçası olmak, birlik beraberlik, aidiyet gibi ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığı müddetçe kişiler kendilerin yalnız ve terkedilmiş hissedecektir. Saygı İhtiyacı, bunu ikiye ayırabiliriz. a) Başkaları tarafından kendine gösterilen saygı ve verilen değerle ilgili ihtiyaçlardan olan; mevki, şöhret, takdir edilme v.b b) İnsanın kendine duyduğu saygı ve önemle ilgili ihtiyaçlardan olan, kendine güven, bağımsızlık, başarı,v.b. Kendini Gerçekleştirebilme İhtiyacı ‘dır. İlk üç ihtiyaç hiyerarşisi ve dördüncü ihtiyaç hiyerarşisinde "a" alt ayırımı dış motivasyon unsurlarının ifadesidir. Yani bunlar bizleri tatmin edebilir. Fakat bunlardan bir tanesinin o ya da bu nedenden dolayı elimizden gittiğinde kendimize inancımızı ve başarabileceğimiz duygusunu kaybedebiliriz.”²⁷

“Fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi, saygı eksiklik gereksinimleri iken; bilme-anlama, estetik ve kendini gerçekleştirme gelişim gereksinimleridir. Dolayısıyla kendini gerçekleştirme yaşam boyu devam eden bir süreçtir.”²⁸

Öğrencilerin dışsal motivasyonlarını ölçmek için, anketimin güvenlik ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve sosyal ihtiyaçlar bölümlerindeki sorular baz alınmıştır.

²⁷ www.turkcebilgi.net/cesitli/kisisel-gelisim/basari-ve-ic-motivasyon-4669.html

²⁸ Edt. Yeşilyaprak, A.g.k., s.268

2.1 Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci hipotez, “Meslek öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin Meslek lisesi ve Teknik lise öğrencilerinin motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır” biçiminde ifade edilmiştir. Meslek liselerine ve teknik liselere öğrenci alınırken öğrencilerin 9.sınıftaki not ortalamaları dikkate alınır. Not ortalaması yüksek olan öğrenciler teknik liseye not ortalaması düşük öğrenciler ise meslek lisesine alınırlar. Burada öğrenciler arasında tembel sınıf çalışkan sınıf ayrımı yapılmaktadır.

“Araştırmalar başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre başarıya dönük olumlu bir tutuma, iyi ilişkilere ve öğretmenlere yönelik pozitif bir imaja sahip olduklarını, kendilerine güven ve sorumluluk duygularının daha çok gelişmiş, duygusal açıdan daha olgun ve daha yüksek benlik algısına sahip öğrenciler olduklarını göstermektedir.”²⁹ Yani teknik liseye gelen öğrenci otomatik olarak kendini çalışkan öğrenci olarak göreceği için öğretmenine daha pozitif bakacak onun davranışlarından daha olumlu olarak etkilenecektir.

Öz yeterlilik (self efficacy) bireyin motivasyonunu ve bilişsel kaynaklarını harekete geçirebileceğine olan inanç olarak tanımlanmakta ve bireyin yaşam deneyimlerine ilişkin bilişsel değerlendirmeler sonucu oluştuğu belirtilmektedir.³⁰ “Eğer sınıfta yeteneklerine göre öğrencileri sınıflandırırsak, arka sırada olanların öz-yeterliliğini zedeleyebiliriz. Çocukları rekabet içine soktuğumuzda, bunlardan ancak birkaçı öne çıkar ve pek çoğu geride kalır. Geride kalanlar, daha baştan başarısız olmaya mahkum olduklarından öz-yeterlilikleri yara alabilir. Öz-yeterliliği düşük olanlar kabiliyetsiz oldukları için başarısız olduklarına inanırlar; yüksek olanlar ise yeterince gayret sarfetmedikleri için başarısız olduklarına inanırlar”.³¹ Meslek lisesindeki öğrencilerde biz zaten tembeliz hiç bir şey öğrenemeyiz kaygısı, öğretmenlerde de çalışkan sınıfa davranışlarıyla tembel sınıfa davranışları arasında farklılıklar olmaktadır. “Başarılı öğrencilerin oluşturduğu sınıflar, öğretmenlerin kendi mesleki rollerini daha iyi gerçekleştirdiklerini düşündükleri, ders vermekten zevk aldıkları sınıflar oluyor.

²⁹ www.ilgaz.meb.gov.tr/rehberlik/132_Okul_Basarisini_Etkileyen_Faktorler.htm

³⁰ Aysan, F.-Harmanlı, Z., VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara, 2003, s.93

³¹ Tevrüz,S., Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı, İstanbul, 2008, s.122

Bunun asıl nedeni, bu sınıflardaki öğrencilerin üniversiteye girme potansiyeline sahip öğrenciler olarak görülmesi.”³²

“Öğretmenlerin öğrencilerine dair yeterlik ve başarı konusundaki beklentileri de öğrenci başarısında önemli bir etmendir. Çünkü yapılan araştırmalar öğrencilerin öğretmenin kendilerinden beklentilerine uygun biçimde davrandıklarını ve öz-yeterlik algılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmen öğrencilerine başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu beklentiler beslediğinde ve bunu onlara ifade ettiğinde, öğrencilerin öz-yeterlik ve başarı beklentileri olumlu anlamda etkilenmektedir. Öğretmen bu olumlu beklentileri çeşitli şekillerde gösterebilir; öğrencilere yanıt vermeleri için yeter miktarda süre verebilir, öğrenciler arasında gereksiz olan başarı ayrımlarından, kıyaslamalarından uzak durabilir ve tüm öğrencilere sınıf içinde eşit davranabilir. Bunun yanında, öğrenciler başarısızlık yaşadığında öğretmenin öğrencilere başarıyı tatmaları için şans vermesi, onlara yeterli oldukları, çaba gösterirlerse yapabileceklerine, başarılı olabileceklerine dair içten, gerçekçi geri bildirimler vermesi öğrencilerin öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyecektir. Öğretimin ego-yönelimli olmasından çok yetkinlik/görev yönelimli (mastery/task oriented) olması da öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkiler.”³³

“Bacanlı’ya göre eğer öğretmenler öğrencilerinin yüksek başarı göstereceğine inanır ve beklerse öğrenciler bundan olumlu şekilde etkilenir ve başarılı olma olasılıkları artar.”³⁴

“Başarılı öğrenciler gülümseme, baş sallama, göz kırpmaya gibi daha fazla olumlu tepkiler almaktadırlar ve daha az ihmal edilmektedirler. Öğrencinin özellikleri ve başarısı öğretmenin beklentisini etkilerken, öğretmenin beklentileri de öğrenci davranışını ve başarısını etkilemektedir. Öğretmen beklentisi ile öğrenci davranışı arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Öğretmenlerin başarılı öğrencilerden beklentileri ve onlara karşı tutum ve davranışları ile düşük başarı gösteren öğrencilere karşı tutum ve davranışları arasında büyük ölçüde farklılıklar vardır.”³⁵

³² www.politics.ankara.edu.tr/dosyalar/tm/SBF_WP_84.pdf

³³ Edt. Kaya, A.g.k.,s.603

³⁴ Karagöz Bolat, N., İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri, Eskişehir, 2007, s. 157

³⁵ Kısac, İ., Öğretmen-Öğrenci İletisimi Sınıf Yönetimi, Ankara,2002, s.109

İlk önce her bir öğrencinin tüm davranışlara verdikleri cevapların ortalaması bulunmuştur. Birey_ort isimli yeni bir değişken oluşturulmuş meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerinin verilen öğretmen davranışlarından ne kadar etkilendiği bu değişken ile anlaşılmıştır. İki lise arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır. Çözümleme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO -6
MESLEK LİSESİ VE TEKNİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISI ,
ORTALAMA DEĞERLERİ , STANDART SAPMA, STANDART HATA
DEĞERLERİ

okul türü	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
birey_ort meslek lisesi	276	3,6351	,36653	,02206
teknik lise	214	3,6164	,36861	,02520

Tablo-6'ya göre meslek lisesindeki öğrenciler ile teknik lisedeki öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarından aynı oranda etkilenmektedirler. Arada bir farklılığın olmadığı aşağıdaki tabloda da görülmektedir. Tablo- 7'de Anlamlılık sütunundaki değer 0,871 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, 2 yönlü anlamlılık sütunundaki ilk satıra bakılmış değer 0,05den büyük olduğu görülmüştür. $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak t-testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, meslek lisesindeki öğrenciler ile teknik lisedeki öğrencilerin öğretmen davranışlarından etkilenme düzeyleri arasında hiçbir fark olmadığı görülmüştür. Meslek öğretmenlerinin uygulamaya yönelik ders vermesi ,üniversite sınavı gibi somut başarıya yönelik bir amacı baz almadıkları, öğrencileri çalışma koşullarına hazırladıkları için öğrencilerin notları ile değil ortaya koydukları ürünleri ele almaları bu sonucun çıkmasında etkindir.

TABLO-7
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN MESLEK VE
TEKNİK LİSE ÖĞRENCİLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK OLUP
OLMADIĞINA DAİR T TESTİ SONUÇLARI

	Anlamlılık	t	sd	2 Yönlü Anlamlılık	Ortalama Farklılıkları	Std. Hata Farklılıkları
birey_ort	,871	,561	488	,575	,01879	,03347
		,561	456,820	,575	,01879	,03349

2.2 İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci hipotez “Kız öğrencilerin dışsal motivasyonları erkek öğrencilerden yüksektir.” biçiminde ifade edilmiştir.

“Motivasyon alt testlerinden dışsal motivasyona göre cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda bayanların daha fazla dışsal motivasyon gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu Eryüksel’in araştırmasıyla tutarlıdır. Kızlar erkeklere göre, ana-babalarından onay görmeye daha çok önem vermektedir (Eryüksel, 1996).”³⁶

“Hem yurt içinde, hem de yurt dışında yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün, öğrencinin okul başarısını etkilediği ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Ergenlik döneminden erken yetişkinlik dönemine kadar olan gelişim evresinde kız öğrencilerin başarılı ve başarısız olmalarında ailevi etkiler araştırıldığında, başarılı kız öğrencilerin ailelerinin çocuklarını, başarısız kız öğrencilerin ailelerine göre daha fazla başarılı olmaya yönlendirdikleri ve bu yöndeki beklentilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.”³⁷

“Yapılan araştırmalar bayan öğrencilerin, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla dışsal motivasyonel oryantasyon sergilediğini ve Vallerand et al. (1992) bunun temelinde bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kendini gerçekleştirme motivasyonu

³⁶Çakır,E., Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya, 2006, s.60

³⁷ www.ilgaz.meb.gov.tr/rehberlik/132_Okul_Basarisini_Etkileyen_Faktorler.htm (20.09.2008)

profiline sahip olduklarının yattığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra bayan öğrencilerin erkeklerden daha fazla içsel yada dışsal motivasyona sahip oldukları ile ilgili görüşlerin daha fazla araştırma ile desteklenmesi gerektiği görüşü de bildirilmektedir³⁸

“Cinsiyet açısından elde edilen en önemli sonuç ise, bayan öğrencilerin erkeklere oranla yüksek düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip olmalarıdır. Bu durum, Acat ve Yenilmez (2004)’in bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Bayanların okullaşma ve eğitim motivasyonlarının erkeklere nazaran daha yüksek olmasının arkasında, kendi gelecekleri ile ilgili meslek/kariyer sahibi olma endişesinin rol oynadığı kanaatindeyiz.”³⁹

İlk önce her bir öğrencinin tüm davranışlara verdikleri cevapların ortalaması bulunmuştur. Birey_ort isimli yeni bir değişken oluşturulmuş kızların ve erkeklerin verilen öğretmen davranışlarından ne kadar etkilendiği bu değişken ile anlaşılmıştır. İki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır. Çözümleme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO-8
BAY VE BAYAN ÖĞRENCİ SAYISI,
ORTALAMA DEĞERLERİ, STANDART SAPMA, STANDART HATA
DEĞERLERİ

cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
birey_ort bay	382	3,6035	,37347	,01911
birey_ort bayan	108	3,7097	,33259	,03200

Tablo-8’e göre erkekler öğretmenlerinin davranışlarından kızlara göre daha az etkilenmektedirler. Aradaki bu farkın gerçek bir farklılık olup olmadığını Tablo-9’dan incelememiz gerekir.

³⁸Gençay,Ö.-Gençay,S., “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı.17 ,Konya, 2007, s.250

³⁹ Gençay-Gençay, a.g.m., s.251

TABLO-9
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BAY VE
BAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK OLUP
OLMADIĞINA DAİR T TESTİ SONUÇLARI

	t	sd	2 Yönlü Anlamlılık	Ortalama Farklılığı	Std. Hata Farklılığı
birey_ort	-2,670	488	,008	-,10619	,03977
	-2,849	190,102	,005	-,10619	,03727

Tablo-9'un Anlamlılık sütunundaki değer 0,008 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. T-testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen davranışlarından kız öğrencilerin dışsal motivasyonlarının erkeklere göre daha çok etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1 Güvenlik İhtiyacı

Güvenlik_ort isimli yeni bir değişken oluşturulmuş kızların ve erkeklerin verilen öğretmen davranışlarıyla kendilerini ne kadar güvende hissedip hissetmedikleri anlaşılmıştır. İki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır. Çözümleme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO-10
MESLEK LİSESİ VE TEKNİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISI ,
ORTALAMA DEĞERLERİ, STANDART SAPMA, STANDART HATA
DEĞERLERİ

cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalama
güvenlik_ort bay	382	3,6380	,51498	,02635
güvenlik_ort bayan	108	3,8307	,47527	,04573

Tablo-10'a göre erkekler, öğretmenlerinin davranışlarından kızlara göre daha az güvenlik ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir. Aradaki bu farkın gerçek bir farklılık olup olmadığını Tablo-11'den incelememiz gerekir.

TABLO-11
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN GÜVENLİK İHTİYACINI
KARŞILAMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BAY VE BAYAN
ÖĞRENCİLER ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK OLUP OLMADIĞINA
DAİR T TESTİ SONUÇLARI

	Anlamlılık	t	sd	2 Yönlü Anlamlılık	Ortalama Farklılığı	Std. Hata Farklılığı
guvenlik_ort	,066	-3,491 -3,651	488 184,127	,001 ,000	-,19269 -,19269	,05520 ,05278

Tablo-11'in Anlamlılık sütunundaki değer 0,066 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, 2 Yönlü Anlamlılık sütununda ilk satıra bakılır. Buradaki değer 0,05'den küçük olduğu için cinsiyet ile öğrencilerin güvenlik ihtiyacını karşılamaya yönelik öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. T-testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarıyla kendilerini daha güvende hissetmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2 Sosyal İhtiyaçlar

Sosyal_ort isimli yeni bir değişken oluşturulmuş kızların ve erkeklerin verilen öğretmen davranışlarıyla kendilerini sınıfa ne kadar ait hissetmek istedikleri anlaşılmıştır. İki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır. Çözümleme sonuçları aşağıda verilmiştir

TABLO-12
MESLEK LİSESİ VE TEKNİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISI ,
ORTALAMA DEĞERLERİ , STANDART SAPMA, STANDART HATA
DEĞERLERİ

cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
sosyal_ort bay	382	3,9267	,59582	,03048
bayan	108	4,1508	,54436	,05238

Tablo-12’ye göre erkekler öğretmenlerinin davranışlarından kızlara göre daha az sınıfa ait olma ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir. Aradaki bu farkın gerçek bir farklılık olup olmadığını aşağıdaki tablodan incelememiz gerekir.

TABLO-13
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL İHTİYACINI
KARŞILAMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BAY VE BAYAN
ÖĞRENCİLER ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK OLUP OLMADIĞINA
DAİR T TESTİ SONUÇLARI

	Anamlılık	t	sd	2 yönlü Anamlılık	Ortalama Farklılığı	Std. Hata Farklılığı
sosyal_ort	,853	-3,515	488	,000	-,22409	,06375
		-3,698	185,770	,000	-,22409	,06061

Tablo-13’ün Sig. (Anamlılık) sütunundaki değerin, 853 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’den büyük olduğu için, 2 Yönlü Anamlılık sütununda ilk satıra bakılır. Buradaki değer 0,05’den küçük olduğu için cinsiyet ile öğrencilerin sosyal ihtiyacını karşılamaya yönelik öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. T-testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarıyla kendilerini sınıfa daha ait hissetmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3 Saygı İhtiyacı

Saygi_ort isimli yeni bir değişken oluşturulmuş kızların ve erkeklerin verilen öğretmen davranışlarıyla kendilerini sınıfa ne kadar ait hissetmek istedikleri anlaşılmıştır. İki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır. Çözümleme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO-14
MESLEK LİSESİ VE TEKNİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISI ,
ORTALAMA DEĞERLERİ , STANDART SAPMA, STANDART HATA
DEĞERLERİ

	cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
saygi_ort	bay	382	3,7958	,67350	,03446
	bayan	108	3,8611	,57937	,05575

Tablo-14'e göre kız öğrenciler ile erkek öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarından aynı oranda saygı ihtiyacı hissetmektedirler. Arada bir farklılığın olmadığı Tablo-15 de görülmektedir.

TABLO-15
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SAYGI İHTİYACINI
KARŞILAMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BAY VE BAYAN
ÖĞRENCİLER ARASINDA ANLAMLILIK BİR FARKLILIK OLUP OLMADIĞINA
DAİR T TESTİ SONUÇLARI

	Anlamlılık	t	sd	2 Yönlü Anlamlılık	Ortalama Farklılığı	Std. Hata Farklılığı
saygi_ort	,813	-,916	488	,360	-,06530	,07128
		-,996	196,330	,320	-,06530	,06554

Tablo-15'de Anlamlılık sütündeki değerin 0,813 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, 2 Yönlü Anlamlılık sütündeki ilk satıra bakılmış değerin

0,05den büyük olduğu görülmüştür. $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak t-testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin saygı ihtiyacı hissetme düzeyleri arasında hiçbir fark olmadığı görülmüştür

2.3 Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü hipotez, “10.sınıftaki öğrencilerin içsel motivasyonları son sınıftaki öğrencilerden yüksektir.” biçiminde ifade edilmiştir.

“Fakat öğrencilerin motivasyon seviyelerinde değişimler olabileceği gibi zamanla azaldığı da görülmektedir. Örneğin bazı çalışmalar (Eccles, 1993; Phillips and Zimmerman, 1990) 4. sınıf öğrencilerinin %41’inin öğrenme için mükemmel bir motivasyona sahip olduklarını, fakat öğrencilerin 12. sınıfa geldiklerinde bu oranın %12’ye kadar gerilediğini ortaya koymaktadır.”⁴⁰

“Literatürde yer alan çalışmalar sınıf düzeyi arttıkça içsel motivasyonun azaldığını ve bunda sınıf ortamının etkili olabileceğini ortaya koymuştur (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld, 1993; Pintrich ve Schunk, 2002; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman ve Midgley, 1991). Örneğin, Pintrich ve Schunk (2002) öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kendi seçim ve kontrollerinin olduğunu hissettikleri öğrenme ortamlarında içsel motivasyona sahip olduklarını ve buna bağlı olarak öz-yeterlik inançlarının, içsel hedef yaklaşımlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışmadaki sonuçlar sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin birbirleriyle daha fazla kıyaslanmaya başlanması, bireysel çalışmanın daha çok vurgulanarak öğrencilerin sınavlara yönelik olarak çalışması ve kendilerini öğrenme ortamında bir yarış içerisinde hissetmeleri gibi nedenlerle açıklanabilir.”⁴¹

“Benzer şekilde okullarda ilerleyen sınıflarda içsel motivasyonun giderek zayıfladığı da görülür. Bu nedenle öğrencide öğrenme eylemine yol açan dışsal motivasyon kaynaklarının da iyi bilinmesi gerekmektedir (Ryan ve Deci, 2000a).”⁴²

⁴⁰ www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Poster/t269d.pdf (10.10.2008)

⁴¹ www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5738 (12.10.2008)

⁴² Gençay-Gençay, a.g.m., s.242

İlk önce her bir öğrencinin tüm davranışlara verdikleri cevapların ortalaması bulunmuştur. Birey_ort isimli yeni bir değişken oluşturulmuş 10.sınıf ve son sınıftaki öğrencilerin verilen öğretmen davranışlarından ne kadar etkilendiği bu değişken ile anlaşılmıştır. İki düzey sınıf arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır. Çözümleme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO-16
10.SINIF VE LİSE SON ÖĞRENCİLERİNİN SAYISI ,
ORTALAMA DEĞERLERİ , STANDART SAPMA, STANDART HATA
DEĞERLERİ

	sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std.Hata Ortalaması
İçsel_motiv_ort	10.sınıf	254	4,0559	,56441	,03674
	Lise son	236	3,9465	,62489	,03921

Tablo-16'e göre 10.sınıftaki öğrenciler, lise sondaki öğrencilerden öğretmenlerinin davranışlarına göre içsel motivasyonları daha yüksek görülmektedir. Aradaki bu farkın gerçek bir farklılık olup olmadığını Tablo-17'dan incelememiz gerekir.

TABLO-17
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN 10.SINIF VE
LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİ ARASINDA ANLAMLİ BİR FARKLILIK OLUP
OLMADIĞINA DAİR T TESTİ SONUÇLARI

	Anlamlılık	t	sd	2 Yönlü Anlamlılık
birey_ort	,136	-2,030	488	,043
		-2,037	487,616	,042

Yukarıdaki tablonun Anlamlılık sütunundaki değerin, 0,136 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, 2 Yönlü Anlamlılık sütunundaki ilk satıra bakılmış değer 0,05den küçük olduğu görülmüştür. $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak t-testi

sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, 10.sınıftaki öğrencilerin içsel motivasyonları son sınıftaki öğrencilerden yüksektir. Bu farklılık anlamlı düzeydedir. Bu durum son sınıf öğrencilerinin kendileri üzerinde etkili olmadıklarını gösterir. Dışsal faktörlerin, ödüllerin onlar için daha önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Son sınıf öğrencileri artık hayata atılmaya daha yakındır. Bu durum da onlar da tedirginlik nedenidir. Üniversite sınavı ya da okuldan sonra iş bulma tedirginlikleri daha çok artmış, son sınıf öğrencileri dışsal ödüllerle daha çok motive edilmeleri sağlar duruma gelmişlerdir.10.sınıf öğrencileri hayatla daha tam tanışmamışlardır. Piyasadaki iş bulup bulamama durumunu bilmezler. Bu yüzden de piyasada kendilerini çok iyi iş koşullarının beklediğine inanırlar. Kendilerini ve mesleklerini çok değerli görürler. Bu durum 10.sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonlarının yükselmesine neden olur.

2.4 Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü hipotez, “Meslek öğretmenlerinin beden dili davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” biçiminde ifade edilmiştir.

“Öğretmenin bazen bilinçli olarak yaptığı bazen de kendisinin de farkında olmadığı jest ve mimikleri, beden hareketleri, giyimi, bakımı yani sözel olmayan davranışlarının öğretimde etkili olduğu bilinmektedir.”⁴³

“Öğrenciler, öğretmenlerinin gönderdikleri sözsüz iletilere çok duyarlıdırlar. Adale gerilmelerini, dudak kenarlarındaki gergin çizgileri, tümüyle beden dilini okumasını hemen öğrenirler. Bu sözsüz iletiler sözlü iletilerle çelişiyorsa, öğrencilerin akli karışır ya da sözsüz iletilere inanır ve bununla ters düşen sözlü iletileri yapmacık kabul ederler.”⁴⁴

Tablo-18’de öğrencilerin öğretmenlerinin çeşitli beden dili davranışlarından ne derece etkilendikleri görülmektedir.

⁴³ Çalışkan,N.,Yeşil,R.,“Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili”, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı .1,2005,s. 206

⁴⁴ Thomas Gordon, Etkili Öğretmenlik Eğitimi,(Çev.E.Aksay), İstanbul, 1999, s.33.

TABLO-18**MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDAKİ MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN
BEDEN DİLİ DAVRANIŞLARININ ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ETKİLEME
ORTALAMASI VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ**

	N	Ortalama	Standart Sapma
19. Öğretmenimin ders verirken masasının arkasında durması derse karşı olan motivasyonumu azaltır	490	3,0612	1,21018
20. Öğretmenimin sınıfa hitap ederken el ve vücut hareketleri kullanması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	3,4245	1,20302
21. Öğretmenimin ders anlatırken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	2,1755	1,32531
22. Öğretmenimin ders anlatırken bizlere bakması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	3,7429	1,02883
23. Öğretmenimin konuşurken sınıfa gülümsemesi derse karşı olan motivasyonumu artırır	490	4,1102	1,03522
24. Öğretmenimin sınıfa hitap ederken gergin bir hal alması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	2,0776	1,19221
25. Öğretmenimin atölyede iş yaparken başımıza omzumıza dokunması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	3,4000	1,24798
26. Öğretmenimin atölyede iş yaparken aranızda dolaşması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	3,3592	1,21071
27. Öğretmenimin ders verirken sıranın üzerinde veya sandalyede oturması derse karşı olan motivasyonumu azaltır .	490	2,8082	1,22012
28. Öğretmenimin sınıfa hitap ederken tahtaya veya notlarına bakması derse karşı olan motivasyonumu azaltır.	490	3,2408	1,17017
29. Öğretmenimle derste göz temasında bulunmanız derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	3,7388	1,03375
30. Öğretmenimin sınıfa hitap ederken çeşitli ses vurguları kullanması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	3,7224	1,07989
beden_dili_ort	490	3,2384	,47361

Tablo18 incelendiğinde öğrencilerin en çok öğretmenlerinin sınıfa gülümsemesi beden dili davranışını motivasyonlarını artıran etken olarak görmüşlerdir.

“Öğretmenimin ders verirken masasının arkasında durması derse karşı olan motivasyonumu azaltır.”, “Öğretmenimin ders verirken sıranın üzerinde veya sandalyede oturması derse karşı olan motivasyonumu azaltır” , “Öğretmenimin sınıfa hitap ederken tahtaya veya notlarına bakması derse karşı olan motivasyonumu azaltır.” Beden dili davranışlarında öğrenciler fikrim yok görüşünü savunmuşlardır.

“Öğretmenimin sınıfa hitap ederken el ve vücut hareketleri kullanması derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimin ders anlatırken bizlere bakması derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimin atölyede iş yaparken başımıza omzumuza dokunması derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimle derste göz temasında bulunmanız derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimin sınıfa hitap ederken çeşitli ses vurguları kullanması derse karşı olan motivasyonumu artırır” Beden dili davranışlarında öğrenciler genellikle görüşünü savunmuşlardır.

“Öğretmenimin ders anlatırken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanması derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimin sınıfa hitap ederken gergin bir hal alması derse karşı olan motivasyonumu artırır.” Beden dili davranışlarında öğrenciler katılmadıkları görüşünü savunmuşlardır.

Meslek öğretmenlerinin beden dili davranışlarıyla öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile araştırılmıştır. Değerlendirme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO- 19
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN BEDENDİLİ DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ
OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI

		birey_ort	birey_beden_ort
birey_ort	Korelasyon	1	,660(**)
	2 yönlü anlamlılık		,000
	N	490	490
birey_beden_ort	Korelasyon	,660(**)	1
	2 yönlü anlamlılık	,000	
	N	490	490

*p< .05 ** p<.01

Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevapların ortalaması öğrencilerin öğretmenlerinin bu belirlenen davranışlarından ne derece güdülendiklerini göstermektedir. Tablo 19'dan de görüldüğü gibi meslek öğretmenlerinin beden dili davranışları ile öğrencilerin güdülenme

düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Var olan ilişki $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır ($r = 0.660$; $p < .01$). Orta düzeyde olan bu ilişkiye dayanarak meslek öğretmenlerinin atölyede beden dilini kullanması öğrencilerin güdülenme düzeylerinde artış sağlayacağını belirtmek mümkündür.

2.5 Beşinci Hipotez İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci hipotez, “Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” biçiminde ifade edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin öğretmenlerinin güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlarından ne derece etkilendikleri görülmektedir

TABLO-20

**MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDAKİ MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN GÜVENLİK İHTİYAÇLARINI KARŞILAMAYA YÖNELİK
DAVRANIŞLARININ MOTİVASYONLARINI ETKİLEME ORTALAMASI VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ**

	N	Ortalama	Standart Sapma
12.Öğretmenimin ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizlerin görüşlerimizi sorması derse karşı olan motivasyonumu artırır	490	3,9143	1,05706
14.Yanlış bir davranış yaptığımda atölyede bana bağırması derse karşı olan motivasyonumu artırır	490	1,7347	1,06967
15.Öğretmenimin derste arkadaşım ile konuştuğumda bana ceza vermesi derse karşı olan motivasyonumu azaltır.	490	3,3837	1,34747
31.Öğretmenimin atölyede işimi yapamadığımda beni aşağılaması hakaret etmesi derse karşı olan motivasyonu mu azaltır .	490	4,0000	1,35966
35.Öğretmenimin verdiği sözleri yerine getirmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	4,2327	,94801
37.Öğretmenimin her sorduğumuz soruya cevap vermesi derse karşı olan motivasyonumu artırır	490	4,1878	,96855
40.Öğretmenimin konuları iyi bilmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	4,3102	1,03601
guvenlik_ort	490	3,6805	,51230

Tablo-20 incelendiğinde öğrencilerin “Öğretmenimin konuları iyi bilmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.” maddesine en yüksek değeri verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için ilk önce öğretmenlerinin bilgisine güvenmek istedikleri görülmektedir.

“Yanlış bir davranış yaptığımda atölyede bana bağırması derse karşı olan motivasyonumu artırır” davranışına öğrenciler hiçbir zaman katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

.”Öğretmenimin ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizlerin görüşlerimizi sorması derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimin atölyede işimi yapamadığımda beni aşağılaması hakaret etmesi derse karşı olan motivasyonu mu azaltır .”,” “Öğretmenimin her sorduğumuz soruya cevap vermesi derse karşı olan motivasyonumu artırır” davranışlarına öğrenciler genellikle olarak cevap vermişlerdir.

“Öğretmenimin verdiği sözleri yerine getirmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.” Davranışına öğrenciler her zaman katıldıklarını söylemişlerdir.

“Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için, öğretim ortamında öğrenci ve çalışanların kendilerini güven içinde hissetmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Bireyin kendisini güvende hissetmediği ortamlarda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi çok zordur. Önce okulun her bir köşesinde, her bir öğrencinin, kendisini evinde olduğu gibi güvende hissetmesi gerekir. Okullardaki yönetsel uygulamalar ve kurallar bu güvenli ortamı oluşturmayı hedeflemelidir. Kendisini güvende hissetmeyen bir öğrencinin öğrenmeye güdülenebilmesi Maslow’un motivasyon teorisine göre de çok zor hatta mümkün değildir denebilir”⁴⁵

“Korku ve kaygı, öğrencilerin güvensizlik duymalarına neden olur. Öğretmen sınıfta öğrenciler için güvenli bir ortam sağlamalı, derse başlamadan hedeflerini öğrencilere açıkça duyurmalı, başarı objektif olarak değerlendirilmelidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar öğretmen ve öğrenciler tarafından bilinmelidir.”⁴⁶

⁴⁵ Işık,H., ”Okul Güvenliği:Kavramsal Bir Çözümleme”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.164, Ankara, 2004, s.154-161.

⁴⁶ Erden, M.,Akman ,Y.,Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1996, s.235

Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlarıyla öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile araştırılmıştır. Değerlendirme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO-21
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN GÜVENLİK İHTİYAÇLARINI KARŞILAMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN KORELASYON SONUÇLARI

		guvenlik_ort	birey_ort
guvenlik_ort	Korelasyon	1	,679(**)
	Sig. (2-yönlü anlamlılık)		,000
	N	490	490
birey_ort	Korelasyon	,679(**)	1
	Sig. (2-yönlü anlamlılık)	,000	
	N	490	490

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2 Yönlü Anlamlılık).

Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevapların ortalaması öğrencilerin öğretmenlerinin bu belirlenen davranışlarından ne derece güdülendiklerini göstermektedir. Tablo 21'den de görüldüğü gibi meslek öğretmenlerinin öğrencilerin güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gösterdiği davranışlar ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Var olan ilişki $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır ($r = 0.679$; $p < .01$). Orta düzeyde olan bu ilişkiye dayanarak meslek öğretmenlerinin atölyede öğrencilerin güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olumlu davranışlarının, öğrencilerin güdülenme düzeylerinde artış sağlayacağını belirtmek mümkündür.

2.6 Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı hipotez, “Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal ihtiyacını karşılamaya yönelik davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” biçiminde ifade edilmiştir.

“Okul ortamında öğrenci, öğretmeni ve arkadaşları tarafından benimsendiğini, sınıfın bir parçası olduğunu bilmek ister. Bu nedenle öğretmen her bir öğrenciyi ayrı ayrı bireyler olarak görmeli, hepsiyle tek tek ilgilenmelidir. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişki kurmalarını, birbirlerini sevmelerini sağlamalıdır.”⁴⁷

Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlarıyla öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile araştırılmıştır. Değerlendirme sonuçları aşağıda verilmiştir.

TABLO-22
MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL İHTİYAÇLARINI KARŞILAMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN KORELASYON SONUÇLARI

		birey_ort	sosyal_ort
birey_ort	Pearson Korelasyon	1	,760(**)
	İki Yönlü Anlamlılık		,000
	N	490	490
sosyal_ort	Pearson Korelasyon	,760(**)	1
	İki Yönlü Anlamlılık	,000	
	N	490	490

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2 Yönlü Anlamlılık).

Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevapların ortalaması öğrencilerin öğretmenlerinin bu belirlenen davranışlarından ne derece güdülendiklerini göstermektedir. Tablo 22’den de görüldüğü gibi meslek öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gösterdiği davranışlar ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Var olan ilişki $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır ($r = 0.760$; $p < .01$). Yüksek düzeyde olan bu ilişkiye dayanarak meslek öğretmenlerinin atölyede öğrencilerin saygı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olumlu davranışlarının, öğrencilerin güdülenme düzeylerinde artış sağlayacağını belirtmek mümkündür.

⁴⁷ Erden- Akman, A.g.k.,s.235

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin öğretmenlerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlarından ne derece etkilendikleri görülmektedir

TABLO-23
MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDAKİ MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL İHTİYAÇLARINI KARŞILAMAYA YÖNELİK
DAVRANIŞLARININ MOTİVASYONLARINI ETKİLEME ORTALAMASI VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

	N	Ortalama	Standart Sapma
2. Öğretmenimin bize sorular sorup, derste konuşmamızı teşvik etmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır	490	3,8980	,94089
5. Öğretmenimin bana isimle hitap etmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	4,1469	,97139
7. Öğretmenimin kantinde veya bahçede benimle sohbet etmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır	490	3,9714	1,04069
8. Öğretmenimin beni atölye dışında görmezlikten gelmesi derse karşı olan motivasyonumu azaltır.	490	3,3878	1,38965
33. Öğretmenimin ders dışında yaptığımız etkinliklere katılması(spor faaliyetleri, geziler, tiyatro,sinema) derse karşı olan motivasyonumu artırır	490	4,1429	1,05085
34. Öğretmenimin atölyede yapamadığım bir işte benimle özel ilgilenmesi, uygulamalı göstermesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	4,2000	1,01361
36. Öğretmenimin sıkıntılı olduğum durumlarda benimle özel olarak konuşması derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	4,0857	1,04147
sosyal_iht_ort	490	3,9761	,59168

Tablo-23 incelendiğinde öğrencilerin en yüksek değeri “Öğretmenimin atölyede yapamadığım bir işte benimle özel ilgilenmesi, uygulamalı göstermesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.” maddesine verdikleri görülmektedir. Meslek öğretmenlerinin atölyede öğrencileri kendi haline bırakmamaları öğrenciler çalışırken bizzat onlarla ilgilenmeleri gerekmektedir. Tabi bu durumun sınıf mevcudunun kalabalık olmadığı ortamlarda uygulanabileceği aşikardır.

“Öğretmenimin bize sorular sorup, derste konuşmamızı teşvik etmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimin bana isimle hitap etmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.”, “Öğretmenimin kantinde veya bahçede benimle sohbet etmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır”, “Öğretmenimin ders dışında yaptığımız etkinliklere katılması(spor faaliyetleri, geziler, tiyatro,sinema) derse karşı olan motivasyonumu artırır”,

Öğretmenimin sıkıntılı olduğum durumlarda benimle özel olarak konuşması derse karşı olan motivasyonumu artırır.” davranışlarına öğrenciler katıldıklarını vurgulamışlardır.

“Öğretmenimin beni atölye dışında görmezlikten gelmesi derse karşı olan motivasyonumu azaltır.” davranışına öğrenciler kararsız kalmışlardır.

2.7 Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yedinci hipotez, “Meslek öğretmenlerinin öğrencilerin saygı ihtiyacını karşılamaya yönelik davranışları ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır” biçiminde ifade edilmiştir.

“Birey kendi kendine saygı duymayı, arkadaşlarının ona saygı duymasını ve yetenekleri ile niteliklerinin arkadaşları tarafından takdir edilmesini ister. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin bu gereksinmelerini karşılamak için öğrencilerin yeteneklerini bilerek, onların yeteneklerini ve olumlu davranışlarını ödüllendirmelidir. Okulda başarılı öğrencilere teşekkür, takdimame gibi ödüllerin verilmesi, öğrencilerin bu gereksinmelerini karşılayabilir. Öğrencilerin akademik başarısızlıkları karşısında onları eleştirmek yerine, onlara başarılı olmalarını sağlayacak ortamlar düzenlenmesi, öğrencinin güdülenmesini sağlayabilir.”⁴⁸

TABLO-24

**MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SAYGI İHTİYAÇLARINI
KARŞILAMAYA YÖNELİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN
GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLILIK İLİŞKİ OLUP
OLMADIĞINA İLİŞKİN KORELASYON SONUÇLARI**

		birey_ort	saygi_ort
birey_ort	Korelasyon	1	,656(**)
	İki Yönlü Anlamlılık		,000
	N	490	490
saygi_ort	Korelasyon	,656(**)	1
	İki Yönlü Anlamlılık	,000	
	N	490	490

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü)

⁴⁸ Erden Akman,A.g.k.,s.236

Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevapların ortalaması öğrencilerin öğretmenlerinin bu belirlenen davranışlarından ne derece güdülendiklerini göstermektedir. Tablo 24’den de görüldüğü gibi meslek öğretmenlerinin öğrencilerin saygı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gösterdiği davranışlar ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Var olan ilişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır ($r=0.656$; $p<.01$).Orta düzeyde olan bu ilişkiye dayanarak meslek öğretmenlerinin atölyede öğrencilerin saygı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olumlu davranışlarının, öğrencilerin güdülenme düzeylerinde artış sağlayacağını belirtmek mümkündür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin öğretmenlerinin saygı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlarından ne derece etkilendikleri görülmektedir

TABLO-25
MESLEKİ VE TEKNİK OKULLARDAKİ MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN SAYGI İHTİYAÇLARINI KARŞILAMAYA YÖNELİK
DAVRANIŞLARININ MOTİVASYONLARINI ETKİLEME ORTALAMASI VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

	N	Ortalama	Standart Sapma
11.Öğretmenimin yaptığımız çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarım da bulunması derse karşı motivasyonumu artırır.	490	3,6000	,99652
16.Öğretmenimin atölyede yaptığım çalışmalara, davranışlarıma ve yorumlarıma övgüde bulunması derse karşı motivasyonumu artırır.	490	4,2980	,95126
17.Öğretmenimin atölyedeki çalışmalarımı, davranışlarıma ve yorumlarıma olumsuz eleştiri yöneltmesi ve buradaki yanlışları göstermesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.	490	2,9918	1,29176
32.Öğretmenim bana güvenir ve bunu belli eder. Bu durum derse olan motivasyonumu artırır.	490	4,3510	,96527
saygi_iht_ort	490	3,8102	,65392

Tablo-25 incelendiğinde öğrencilerin en yüksek değeri “Öğretmenim bana güvenir ve bunu belli eder. Bu durum derse olan motivasyonumu artırır” maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine güvendiklerini göstermeleri, sınıf içinde yapılan bir davranışta ellerinde somut delil olmadan öğrencileri yargılamamaları gerekmektedir. Böyle bir davranış öğrencinin saygısını yitirmesine ve derse yeterince motive olamamasına neden olur.

“Öğretmenimin yaptığımız çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarım da bulunması derse karşı motivasyonumu artırır” davranışına öğrenciler genellikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenimin atölyedeki çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına olumsuz eleştiri yöneltmesi ve buradaki yanlışları göstermesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.” Davranışına öğrenciler fikrimiz yok demişlerdir.

“Öğretmenimin atölyede yaptığım çalışmalara, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulunması derse karşı motivasyonumu artırır.” Davranışına öğrenciler her zaman katıldıklarını ifade etmişlerdir.

2.8 Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sekizinci hipotez, “Maslow’un piramidindeki var kalma ihtiyaçlarının sırası kişiden kişiye değişir. Mesleki ve teknik okullardaki öğrencilerin bu ihtiyaçlardaki sırası da öğrencilerin buldukları ortama göre değişmektedir” biçiminde ifade edilmiştir.

“Bireyden bireye düzeyler arasında farklılık olabilir; bazı kimseler için sosyal ilişkiler kurarak insanlarla yakınlaşma güdüsü, emniyet ve korunma düzeyinden daha önce gelebilir, fakat bir başkası için bu doğru olmayabilir.”⁴⁹

TABLO-26
MODEL ÖZETİ

Model	R	R Kare	Tahmin edilen std. hata
1	,868(a)	,754	,18263

Sabit, saygi_ort, guvenlik_ort, sosyal_ort

Model özeti tablosundaki R Kare sütunundaki değerlerden bağımsız değişken durumundaki “sosyal ihtiyaç”, “güvenlik ihtiyacı”, “saygı ihtiyacı” bağımlı değişken durumundaki “motivasyon” değişkenine ait varyansı % 75 oranında açıkladığı, diğer bir ifade

⁴⁹ Cüceloğlu, D., İnsan ve Davranışı, İstanbul, 2004, s.237

ile öğrenci motivasyonunun % 75 oranında bu faktörlere bağlı olarak şekillendiği anlaşılmaktadır.

TABLO-27

ANOVA

Mod 1		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
1	Regresyon	49,717	3	16,572	496,864	,000(a)
	Kalan	16,210	486	,033		
	Toplam	65,927	489			

Sabit, saygi_ort, guvenlik_ort, sosyal_ort
Bağımlı Değişken: birey_ort

ANOVA tablosunun anlamlılık sütunundaki değer ise söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablodaki ilişki formüle edilecek olursa;

$F(3,489) = 496,864; p < 0,01$ denklemi oluşturulabilir.

TABLO-28

KATSAYILAR(a)

Mode 1		Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	Anlamlılık
		B	Std. Hata	Beta	B	Std. Hata
1	(Sabit)	1,037	,069		15,143	,000
	guvenlik_ort	,228	,020	,319	11,701	,000
	sosyal_ort	,266	,018	,429	14,969	,000
	saygi_ort	,181	,015	,322	12,329	,000

a Bağımsız değişken: birey_ort

Bağımsız değişken bir öğrencinin bu davranışlar karşısındaki motivasyonun etkilenme derecesini belirten birey_ort isimli değişkendir.

Katsayı tablosu ise, regresyon denklemi için kullanılan regresyon katsayılarını ve bunların anlamlılık düzeylerini vermektedir. Öğrenci motivasyonu ile “güvenlik ihtiyacı”, “sosyal ihtiyaç” ve “saygı ihtiyacı” arasındaki ilişki $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-28'deki katsayılardan öğrenci motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip faktörün “sosyal ihtiyaç “ olduğu, bunu sırasıyla “güvenlik ihtiyacı” ve “saygı ihtiyacı”nın izlediği anlaşılmaktadır.

3 SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli etmenlerden biri öğrencinin o derse karşı olan güdülenme seviyesidir. Gdülenmede amaç öğrenciyi harekete geçiren ihtiyaçlarıdır. Öğrenci ihtiyaçlarını giderme yönünde hareket edecektir. Maslow kuramına göre bireyin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar vardır. Birey bu ihtiyaçları karşılamak için harekete geçmektedir. Öğrenciler temel ihtiyaçları karşılanmadan sonraki seviyeye geçemeyeceklerdir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde öncelikle öğrenciler aç, susuz, uykusuz olduklarında veya sınıf ortamının uygun olmadığı ortamlarda dersi dinleyebilecekleri düşünülemez. İlk önce fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.

İkinci olarak öğrencilerin tehdit, alay, acımasızca eleştiri olmaksızın görüşlerini aktarabilecekleri, korkunun, kaygının olmadığı, sınıf kurallarının başta belirlendiği, öğretmen tarafından tüm öğrencilere eşit davranılan, öğrenci görüşlerinin alındığı bir sınıf ortamının oluşturulması gerekir.

Ait olma ve sevgi gereksinimleri öğrencinin kendini sınıfa ait hissetmesi, öğretmeni ve arkadaşları tarafından sevildiğini bilmesi durumunda doyurulabilmektedir. Öğretmenler sınıfta yalnız kalan, dışlanan öğrencileri belirleyerek sınıf içine katılımlarını sağlamak için gereken önlemleri almalıdır. Öğretmen yapabildiği ölçüde öğrencileri ile tek tek ilgilendiği gibi sınıf içi etkileşimin olumlu olmasına da özen göstermelidir. Öğrenciler hem öğretmenleri hem de arkadaşları tarafından kabul görmeli ki, becerilerini, bilgilerini sergileyebilme fırsatı bulabilsinler ve saygı ihtiyaçlarını giderebilsinler.

Yaptığım çalışmada fiziksel ihtiyaçların okul yönetimi tarafından karşılandığını düşünerek öğrencilerin, güvenlik ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve sosyal ihtiyaçlarının mesleki ve teknik liselerde öğrenci motivasyonu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ihtiyaçların sırası mesleki ve teknik liselerde öğrenci motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip faktörün

“sosyal ihtiyaç “ olduğu, bunu sırasıyla “güvenlik ihtiyacı” ve “saygı ihtiyacı” nın izlediği anlaşılmaktadır. Ancak bu dört ihtiyaç giderildikten sonra öğrenci kendini gerçekleştirme basamağına çıkabilecek, kendine güvenmeye başlayacak derslerinde başarılı olabilecektir.

Yaptığım çalışmada kız öğrencilerin güvenlik ihtiyacı ve sosyal ihtiyaçlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu, ama saygı ihtiyacının her iki cinsten de eşit olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler sınıf içinde kendilerini daha güvende görmek istedikleri, bağırlı, sindirilmeyecekleri, hedeflerin önceden belirlendiği, kararların demokratik olarak alındığı bir sınıf ortamını erkek öğrencilerden daha çok istemektedirler. Ayrıca kız öğrenciler sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleri tarafından benimsenmek, öğretmenleri tarafından birebir ilgilenilmek istekleri erkek öğrencilere göre daha fazladır. Her iki cins öğrenci grubu da aynı derecede bulunduğu sosyal çevre tarafından saygı görmek, onaylanmak istemektedir.

Yaptığım alan araştırmasında öğrencilerin güvenlik ihtiyaçlarını araştırırken “Öğretmenimin konuları iyi bilmesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.” maddesine en yüksek değeri verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için ilk önce öğretmenlerinin bilgisine güvenmek istedikleri görülmektedir.

Yaptığım alan araştırmasında öğrencilerin sosyal ihtiyaçları araştırırken öğrencilerin en yüksek değeri “Öğretmenimin atölyede yapamadığım bir işte benimle özel ilgilenmesi, uygulamalı göstermesi derse karşı olan motivasyonumu artırır.” maddesine verdikleri görülmektedir. Meslek öğretmenlerinin atölyede öğrencileri kendi haline bırakmamaları öğrenciler çalışırken bizzat onlarla ilgilenmeleri gerekmektedir. Tabii bu durumun sınıf mevcudunun kalabalık olmadığı ortamlarda uygulanabileceği aşikardır.

Yaptığım alan araştırmasında öğrencilerin saygı ihtiyaçlarını araştırırken öğrencilerin en yüksek değeri “Öğretmenim bana güvenir ve bunu belli eder. Bu durum derse olan motivasyonumu artırır” maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine güvendiklerini göstermeleri, sınıf içinde yapılan bir davranışta ellerinde somut delil olmadan öğrencileri yargılamamaları gerekmektedir. Böyle bir davranış öğrencinin saygısını yitirmesine ve derse yeterince motive olamamasına neden olur.

Öğrencilerin derse motive olmalarında, sözel öğretmen davranışları kadar bunları destekleyen beden hareketleri, jest ve mimikler de etkilidir. Beden hareketleri, sözlü

davranışlarımızı güçlendirdiği gibi tek başına da büyük anlamlar içerir. Beden dili, öğrencileri motive olmasında en az sözlü davranışlar kadar etkindir. Bu durum mesleki ve teknik liseler için de geçerli olduğu yapılan alan araştırmasıyla doğrulanmıştır. Öğrenciler en çok “öğretmenlerinin sınıfa gülümsemesi” beden dili davranışını motivasyonlarını artıran etken olarak görmüşlerdir.

Öğrenciler bir derse motive olurken o dersin kendisi için gerekli bir ders olduğuna inanmalı ve dersi çalışırken isteyerek çalışmalıdır. Öğrencinin o dersi öğrenerek kendine ne kadar bir yarar sağlayacağını kendisinin görmesi sağlanmalıdır. Yani öğrencilerin içsel motivasyonlarının çeşitli yakın hedeflerle, kendilerine yarar sağlayabileceği anlatımlarıyla taze tutulması gerekmektedir. Çeşitli ödüllerle de öğrencinin derse karşı motivasyonu taze tutulabilir. Ama bu durum öğrencinin dersine o ödül için çalışmasını sağlar. Önemli olan yüksek not almak ve ödülü kazanmak boyutuna gelir ve öğrenci bu durumu sağlayabilmek için çeşitli yollara başvurabilir. Mesela kopya çekebilir, dersi ezberleyerek iyi not almaya çalışabilir vb. yollara başvurarak ödülü kazanmaya çalışır. Bunun neticesinde de öğrenme olmaz. Yapılan araştırmada kız öğrencilerin daha fazla dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Yaptığım araştırmada 10.sınıftaki öğrencilerin içsel motivasyonlarının son sınıftaki öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum son sınıf öğrencilerinin kendileri üzerinde etkili olmadıklarını gösterir. Dışsal faktörlerin, ödüllerin onlar için daha önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Son sınıf öğrencileri artık hayata atılmaya daha yakındır. Bu durum da onlar da tedirginlik nedenidir. Üniversite sınavı ya da okuldan sonra iş bulma tedirginlikleri daha çok artmış, son sınıf öğrencileri dışsal ödüllerle daha çok motive edilmeleri sağlar duruma gelmişlerdir.10.sınıf öğrencileri hayatla daha tam tanışmamışlardır. Piyasadaki iş bulup bulamama durumunu bilmezler. Bu yüzden de piyasada kendilerini çok iyi iş koşullarının beklediğine inanırlar. Kendilerini ve mesleklerini çok değerli görürler. Bu durum 10.sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonlarının yükselmesine neden olur.

Literatüre göre öğrencileri çalışkan ve tembel olarak sınıflandırmanın öğrenci motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Mesleki ve teknik liselerde öğrencileri başarılı olanları teknik liseye başarısız olanları meslek lisesi sınıflarına almak

literatürdeki gibi öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumsuz etkiye yol açacağını düşündürmektedir. Yaptığım alan araştırmasında meslek lisesindeki öğrenciler ile teknik lisedeki öğrencilerin öğretmen davranışlarından etkilenme düzeyleri arasında hiçbir fark olmadığı görülmüştür. Meslek öğretmenlerinin uygulamaya yönelik ders vermesi ,üniversite sınavı gibi somut başarıya yönelik bir amacı baz almadıkları, öğrencileri çalışma koşullarına hazırladıkları için öğrencilerin notları ile değil ortaya koydukları ürünleri ele almaları bu sonucun çıkmasında etkindir.

İstanbul ili Pendik,Tuzla,Kartal ve Maltepe ilçelerinde yer alan Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde okuyan öğrencilerin görüşlerine göre gerçekleştirilen “Mesleki Ve Teknik Okullarda Teknik Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi”ne yönelik araştırma ile elde edilen bulgular ve bunların sonucunda oluşturulan yargılara dayalı olarak geliştirilen uygulama önerileriyle Milli Eğitim Bakanlığı’na ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur

Araştırma kapsamında milli eğitim bakanlığı’na aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerini düzenleyecek birbirlerini anlamalarını kolaylaştıracak iletişim derslerinin konulması ve öğrencilerin bu dersleri ders olarak değil bir sosyal faaliyet gibi işlemeleri sağlanmalıdır. Bunu yaparken drama tekniklerinden faydalanılabilir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerine güvenli bir sınıf ortamı ve sevildiklerini hissedebilmeleri için onlarla pozitif iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Üniversitede okuyan öğretmen adaylarına sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamak adına sınıf içi iletişim, kişiler arası iletişim, öğrenci-öğretmen iletişimi gibi dersler sunulmalıdır.
3. Öğrencilerin kendine saygı kazanabilmeleri, arkadaşları ve çevresindekiler tarafından saygı duyulabilmeleri için yeteneklerine göre herhangi bir sosyal faaliyete yönlendirilmeleri burada öğrencilerin kendilerini kanıtlamalarına fırsat verilmelidir. Bu sosyal faaliyetler mesleki ve teknik okullarda zorunlu olmalı ve her öğrencinin iştiraki sağlanmalıdır.
4. Mesleki ve teknik liselerde halen çalışmakta olan öğretmenlere öğrencilerinin karşısında kullandıkları beden dilini ve sözlü mesajlarını daha iyi kullanabilmelerini sağlamak için belli periyotlarda bu konuları içeren seminerlere katılmaları teşvik edilmelidir.

5. Öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gösterebilecekleri projelerde öğrencilerle birlikte çalışmalı ve öğrencileri bu gibi projelere teşvik etmeli, ödüllendirmelidir.

6. Bu projelerde öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışabilmeleri için atölyelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 5-6 kadar olması, bu projelerin yapılabilmesi için ayrı derslerin olması gerekmektedir.

7. Atölyede yaptırılan işlerin ve konuların sanayi ile kordineli olması, öğrencilere bu öğretilen işlerin sanayide ne kadar çok işlerine yarayacağı öğretmenler tarafından anlatılmalı. Belli dönemlerde çevredaki sanayi kuruluşlarına geziler düzenlenerek öğrencilerin öğrendiği konuların sanayideki karşılıkları gösterilerek öğrencilerin içsel motivasyonları canlı tutulmalıdır.

8. Okulların genelinde ve sınıf ortamında alınacak kararlarda mutlaka öğrencilerin söz sahibi olmaları sağlanmalıdır.

9. Ödül alan öğrenciler okuldaki panolarda resimleri ile teşhir edilmelidir.

10. Öğrencilerin ilgi alanlarıyla ve meslekleriyle ilgili seminerler düzenlenmelidir. Düzenlenecek olan bu seminerlere okuldan daha önceki yıllarda mezun olmuş ve iş yaşamında belli bir konuma gelmiş veya çevre işletmelerde öğrencileri bilgilendirebilecek kişilerinde katılımı sağlanmalıdır.

11. Öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarından rahatsızlıkları varsa bölümlerde bir dilek kutusu oluşturularak, belli dönemlerde bölüm öğretmenleri tarafından dilek kutusundaki görüşler değerlendirmeye alınmalıdır.

Araştırma kapsamında araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Araştırma sonuçlarının İstanbul ili Tuzla, Pendik, Kartal, Maltepe ilçeleri dışındaki Teknik ve Endüstri Meslek Liselerine de genellenebilmesi için, farklı il ve ilçelerde okuyan öğrencilerin motivasyonlarında teknik öğretmen davranışlarının etkisine dair görüşleri belirlenebilir.

2. Bu çalışmada Teknik ve Endüstri meslek lisesinde okuyan öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Benzer bir araştırma diğer okul türlerinde, çıraklık eğitim merkezlerinde ve genel liselerde yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

3. Öğrenci motivasyonuna etki eden diğer değişkenlerle ilgili araştırmalar bu çalışmadan yararlanılarak yapılabilir.

4. Öğrenci motivasyonunda ailenin etkisi diğer araştırmalarda incelererek bu araştırmayla kıyaslamalar yapılarak hangisinin etkisinin daha büyük olduğu bulunabilir.
5. Teknik öğretmenlerin de öğrenci motivasyonu üzerine etkileri ile ilgili görüşleri alınarak öğrenci ve öğretmen algıları karşılaştırılabilir.
6. Öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile daha çok zaman geçirmesine olanak sağlayan okullar ile bunu hiç sağlamayan okullar araştırılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
7. Öğrencilerin sınıf ilerledikçe kaybetmiş oldukları içsel ve dışsal motivasyonun nedenlerini ortaya koyacak yeni araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü., Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir, 1996

Arı,R.-Üre,Ö.-Yılmaz,H., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Konya, 2003

Aşıkoğlu,M., İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon, İstanbul, 1996

Aydın,A., Sınıf Yönetimi, Ankara, 1998

Aydın,A., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2008

Aysan, F.-Harmanlı, Z., VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara, 2003

Bacanlı,H., Gelişim ve Öğrenme, Ankara, 1999

Baltaş, Z. ve Baltas, A., Beden Dili, İstanbul, 2000

Başar,H., Sınıf Yönetimi, MEB Yayınları, İstanbul, 1999

Başaran, İ.E., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1992

Başaran, İ.E., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1997

Baykal, B., Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, İstanbul, 1978

Baykal,B., Organizasyonların Yönetimi İlkeler ve Süreçler, İstanbul, 1981

Baysal, C. - Tekarslan,E., Davranış Bilimleri, İstanbul, 1996

Binbaşıoğlu, C., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1995

Budak, S., Psikoloji Sözlüğü, Ankara, 2003

Can, H., Başarı Güdüsü Ve Yönetmel Başarı, Ankara, 1985

Can, H., Organizasyon ve Yönetim, Ankara, 1999

Ceylan, A., Örgütsel Davranış, Kocaeli, 1998

Cole L.-Morgan J., Çocuk ve Gençlik Psikolojisi (Çev. B. H. Vassaf), İstanbul, 2001

Cüceloğlu, D., İnsan ve Davranışı, İstanbul, 2004

Çakır, E., Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya, 2006

Çalışkan, N., Yeşil, R., "Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı.1, 2005

Davis, K., İşletmede İnsan Davranışı, (Çev. K. TOSUN), İstanbul, 1982

Deniz, M.-Avşaroğlu, S.- Fidan, Ö., "İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi", Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı. 11, Ankara, 2006

Dönmezer, İ., Eğitim Psikolojisi, İzmir, 2003

Durmaz, M., Kişiler arası İletişim ve Motivasyon, İzmir, 2002

Edt. Kaya, A., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 2007

Edt. Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 2006

Efil, İ., İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Bursa, 1996

Erden, M.-Akman, Y., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1996

Eren, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 2001

Eren, E., İşletme Örgütleri Açısından Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 1979

Ergin, A., Birol, C., Eğitimde İletişim, Ankara, 2000

Ergin,A.,Öğretim Teknolojisi, İletişim, Ankara, 1995

Ertuğrul,H., Öğretmenlikte Yeni Teknikler, İstanbul, 2002

Fidan, N.,Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara, 1986

Gençay,Ö.-Gençay,S., “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı.17 ,Konya, 2007

Gürgen,H., Örgütlerde İletişim Kalitesi, İstanbul, 1997

Gordon, T.,Etkili Öğretmenlik Eğitimi,(Çev.E.Aksay), İstanbul, 1999

Hicks,H. G., Örgütlerin Yönetimi: Sistemler Ve Beşeri Kaynaklar Açısından,(Çev. O. Tekok), Ankara, 1979

Işık,H.,”Okul Güvenliği:Kavramsal Bir Çözümleme”,Milli Eğitim Dergisi, Sayı.164, Ankara, 2004

İncir,G.,Çalışanların Motivasyonuna Genel Bir Bakış, Ankara, 1984

Karagöz Bolat, N., İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri, Eskişehir, 2007

Karip,E., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2002

Karip, E., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2008

Kazancı,O., Eğitim Psikolojisi,Ankara, 1989

Kelecioğlu,H.,Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı.7, Ankara, 1992

Kısaç, İ., Öğretmen-Öğrenci İletisimi Sınıf Yönetimi, Ankara, 2002

Koçel,T., İşletme Yöneticiliği, İstanbul, 2001

Kolburan Geçer,A., Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları Tutumları ve GÜdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Ankara, 2002

Küçükahmet,L.,Sınıf Yönetimi, Ankara, 2000

M.Ergün,T.Duman, "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları",Millî Eğitim Dergisi, Sayı.37
Ankara, 1998

Newman, W., Yönetim, İşletmelerde ve Kamu Yönetiminde Sevk ve İdare, (Çev.K. Sürgit),
Ankara, 1979

Onaran,O., Çalışma Yaşamında GÜdülenme Kuramları, Ankara,1981

Özbay,Y.,Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,1999

Özdemir, S. -Yalın, H. İ., Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği, Ankara, 1998

Özkan, Z.,Kazandıran Beden Dili, İstanbul, 2006

Öztabağ, L., Psikolojide İlk Adım, İstanbul,1970

Peker, Ö ve Aytürk, N., Yönetim Becerileri, Ankara, 2000

Sabuncuoğlu, Z., Endüstriyel Davranışlar, Bursa, 1982

Sabuncuoğlu,Z., Tüz ,M.,Örgütsel Psikoloji, Bursa, 1995

Sardoğan, M.,Sınıf Yönetimi, Ankara, 2003

Selçuk, Z.,Gelişim ve Öğrenme, Ankara, Kasım, 2001

Şimşek, M.Ş., Yönetim ve Organizasyon, Ankara, 1999

Tevrüz, S., Davranışlarımızdan Seçmeler, İstanbul, 1999

Tevrüz,S., Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı, İstanbul, 2008

Thompson, Brad Lee. , Yeni Yöneticinin El Kitabı, (Çev. V. G. Diker), İstanbul, 1998

Ulusoy, A. ve Diğerleri, Gelişim ve Öğrenme, Ankara, 2002

Ülgen, G., Eğitim Psikolojisi Birey Ve Öğrenme, Ankara, 1995

www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat.pdf(1.04.2008)

www.hskizilcik.com/egitim/sibve.pdf(10.10.2007)

www.psikoloji.net(1.04.2008)

www.turkcebilgi.net/cesitli/kisisel-gelisim/basari-ve-ic-motivasyon-4669.html(30.09.2008)

www.ilgaz.meb.gov.tr/rehberlik/132_Okul_Basarisini_Etkileyen_Faktorler.htm(30.09.2008)

www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Poster/t269d.pdf(10.10.2008)

www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5738(12.10.2008)

www.politics.ankara.edu.tr/dosyalar/tm/SBF_WP_84.pdf(10.10.2008)

Yavuzer, Y.-Demir Z.,-Koç,M.,Eğitim Psikolojisi, Ankara, 2006

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S., Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, 2004

ÖZGEÇMİŞ

ÇİĞDEM TUFAN TUĞCU

05 Mayıs 1977 yılında İstanbul'da doğdu. İlkokulu Pendik Merkez İlkokulu , ortaokulu Pendik Orhan Sinan Hamzaoğlu ortaokulunda , lise öğrenimini Tuzla Teknik Lisesinde tamamladı.

1995 yılında Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği bölümünü kazandı. Bu bölümde İngilizce diline dayalı bir eğitim gördükten sonra 2000 yılında mezun oldu.

Kartal Şehit Öğretmen Hüseyin Ağırman Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde bilgisayar öğretmeni olarak göreve başladı ve halen aynı okulda görevini sürdürmektedir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilimdalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında başladığı lisans üstü öğrenimine halen devam etmektedir.

Yabancı dilim İngilizce olup, evli ve iki çocuk annesiyim

Çiğdem TUFAN TUĞCU