

EĞİTİMDE MERAK VE İLĞİ

Gamze İNAN KAYA *

ÖZ

Okulun toplumsal hayatta denetimi sağlayan “işlevi” ile, öğrenme ve gelişmeye bireysel farklılıkları gözeterek destek olmayı hedefleyen ilerlemeci ‘amacı’ arasında bir çelişki söz konusudur. Okul, çeşitli düzenlemelerle öğrencilerin öğrenci olma hallerini belirlerken, diğer yandan bu sınırları belirlenmiş çerçeve içinde okul etkinliklerine gönüllü katılmalarını beklemektedir. Bu dinamikler gözetilerek okulda gerçekleşen öğrenmeye yönelik güdülenmenin sağlanması ve sürdürülmesi önem taşır. Bu çalışmada, akademik güdülenme çerçevesinde, öğrencilerin okul etkinliklerine yönelik keşif girişimleri ve öğrenmelerinin incelenmesinde güdüsel-duygusal bir unsur olarak merak ya da ilginin rolünün anlaşılması amaçlanmıştır. Buna göre genel olarak psikolojide ve özel olarak eğitim psikolojisinde ilgi ve merakın keşif davranışı üzerindeki öncüllüğü, eğitimde ilginin gelişimi ve sürdürülmesi incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: merak, ilgi, keşif, eğitim, akademik güdülenme

CURIOSITY AND INTEREST IN EDUCATION

ABSTRACT

There is a disparity between the disciplinary “form” of school in social life and its “progressive aim” to support learning and development in a self-regulatory way. The school, on one hand, expects the students to voluntarily participate in the academic tasks and self-regulate learning. On the other hand, it determines and controls the roles the students must achieve. In this respect, triggering and sustaining academic motivation is a main concern. In the present study, the role of curiosity and interest on the exploration tendencies of students to the academic subjects was investigated. The role of curiosity and interest on exploration behavior, development and prolongation of interests were covered.

Keywords: curiosity, interest, exploration, education, academic motivation

* Yrd.Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul,
gamze.inan@istanbul.edu.tr

1. GİRİŞ

Okuldaki eğitim, içinde doğası gereği iki temel güçlüğü barındırmaktadır. Aslında bu iki temel güçlük birbiri ile ilintilidir. Okulda gerçekleştirilen, belirli bir program dâhilindeki hedeflere göre düzenlenen eğitim sürecine, öğrencilerin “katılımı zorunludur” ve bu zorunluluk “süreklilik” arz eder (Babad, 2009). Bir başka deyişle öğrenciler, özellikle henüz reşit olmadıkları yaşlarda devam ettikleri örgün eğitime katılmakla yükümlü kınırlar ve zorunlu eğitim çerçevesinde de bu yükümlülükleri uzun yıllara yayılmış olarak düzenlenir. Okuldaki eğitimin, öğrencinin katılımını zorunlu ve bu zorunluluğu sürekli kılan formu ile özellikle modern yaklaşımlara göre belirlenmiş olan gelişimsel ve öğrenen merkezli amacı; bir başka deyişle pratiği ve teorisi çelişki arz eder. Özellikle günümüzde eğitim, öğrencilerin kendinden menkul, kendi öğrenme sürecinde denetim sahibi olmasını; kendi gelişim özelliklerine göre etkinliklerle karşılaştırılan ve buna göre değerlendirilen bireyler olarak yetiştirilmesi amacını taşır. Ancak, eğitimin biçimsel özellikleri (formu) dikkate alındığında, okul eğitiminin yasal düzenlemelere göre sürdürülmesine bağlı olarak, kişilerin gönüllü katılım tercihleri sınırlanmaktadır. Bir başka ifade ile öğrenciler, içinde yaşadıkları topluma, yine sistemin belirlediği yol ve biçimlerde katılabilmektedir. Bir taraftan kişileri zorunlulukları vurgulayarak okulda tutan sistem, diğer yandan onların orada gönüllü olarak bulunmalarına çalışmaktadır. Bu noktada karşımıza, akademik güdülenme temel bir psikolojik unsur olarak çıkmaktadır. Zira, okulda gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin akademik eylemleri üzerindeki etkisinin anlaşılmasında, akademik güdülenme kavramı hem öncül ve hem de sonuç olarak önem taşımaktadır.

Çoğunlukla gönüllülüğe dayalı olmayan bir kararlar, eğitim sisteminin bir parçası olan öğrencilerden beklenen; okuldaki etkinliklere gönüllü katılmaları, bu etkinlikleri sürdürme alışkanlığı kazanmaları ve kademeler içinde ilerleyebilmelerini sağlayacak düzeyde performans göstermeleridir. Genelde psikolojide ve özelde eğitim psikolojisi literatüründe, kişilerin görevlere gönüllü katılmaları, güdülenme kuramları aracılığıyla açıklana gelmiştir (Nicholls, 1984; Schunk, Pintrich ve Meece, 2008).

Akademik (okula yönelik) güdülenme, bir sosyal güdü olan başarı güdülenmesinin eğitim öğretim alanına özgü boyutu olarak tanımlanabilir (Usher ve Morris, 2012). Buna göre akademik güdülenme, öğrencilerin akademik etkinliklere katılmayı seçme ve sürdürme girişimlerini açıklar. Erken dönem çalışmaları, akademik güdülenmenin dürtü ve pekiştirme gibi yapılarla ilişkisini açıklama olarak öne çıkartmıştır. Ancak ilerleyen yıllarda, genel olarak başarı güdülenmesi, özel olarak da akademik güdülenmenin sosyal, bilişsel, duygusal yönlerini dikkate alan kuramsal açıklamalar önem kazanmıştır (Ames, 1992; Deci ve Ryan, 1985; Schunk, 1991; Pintrich, 2000; Wigfield ve Eccles, 2000).

Akademik güdülenmeyi bilişsel, sosyal ve duygusal açılarından ele alan yaklaşımların öğrenmenin sağlanması ile ilintili olarak öne sürdükleri güdüsel kaynaklar ve edimler; ilgi, istek, merak, sebat, azim, istikrar gibi yapıları içermektedir. Sosyal, duygusal ve bilişsel özellikleri hesaba katarak öğrencilerin okuldaki varoluşları, okul etkinliklerine katılma ve katılmayı sürdürmelerini açıklamayı hedefleyen yaklaşımlar, güdülenmede bireye özgü ve içsel yönlerinin belirleyiciliğine dikkati çeker (Örn. Ryan ve Deci, 2000; Elliot ve Dweck, 1988). Bu noktada, öğrencilerin öğrenilen konuya yönelik ilgi ve merakları sıklıkla vurgulanan bir başlıktır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin akademik öğrenmelerinin sağlanmasında güdüsel bir yapı olarak “ilgi/merak” olgusunun incelenmesi ve okul etkinliklerine gönüllü katılımın sağlanmasındaki rolünün anlaşılmasıdır. Çünkü okulun

amacı ve formu arasında ortaya çıkan çelişkinin ortadan kalkabilmesi, öğrencilerin okul etkinliklerine gönüllü katılımlarının sağlanmasına yönelik destekleyici müdahalelerle söz konusu olabilir. Bu çerçevede de başlangıç noktası olarak öğrencilerin ilgi ve meraklarının nasıl tetiklenebileceği ve sürdürülebileceği sorusunun, bu güdüsel yapının ne olduğu ve nasıl ortaya çıktığından başlanarak incelenmesi gerekmektedir.

2. PSİKOLOJİK BİR YAPI OLARAK MERAK/İLGİ

İlgi ve merak birbirinden ayrı yapılar gibi görünse de literatürde, bu iki yapının aynı olduğu ya da ilginin durumsal olarak deneyimlendiği ancak merakın aynı deneyimi tetikleyen bir kişilik boyutu olduğu yönünde ayrımlardan söz edilebilmektedir (Kashdan, 2004; Silvia, 2006). Bu derleme çalışmasında yürütülen taramalar her iki kavramı da kapsayacak biçimde geniş tutulmuş ve bu taramalara dayanarak metin içinde her iki sözcük, aynı yapıyı tanımlar biçimde birbiri yerine kullanılmıştır. Psikoloji literatüründe, merak ya da ilgi olarak tanımlanan yapı erken dönemlerden itibaren incelenmiştir. William James (1890/1918), merakı; dikkatin yeni (novel) olana çevrilmesi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yaklaşma-keşfetme tepkisi olarak açıklamaktadır. Yine James'e göre, daha durumsal ve içgüdüsel olan bu boyuttan başka, bilimsel merak, ise "...bilgideki bir tutarsızlığa ya da boşluğa..." verilen yanıttır (s. 430). Yine işlevselci bakışından hareketle James, merakın canlıları içinde yaşadıkları çevreyi keşfetmeye yönelttiğini belirtmektedir. Ancak bu keşfin bir diğer duyguyu yani korkuyu da tetikleyebilir olduğunu eklemektedir.

Ardılı olarak keşfetme ve keşfi sürdürme eylemlerini tetikleyen ve kişilerin davranışlarını yönlendiren güdüsel-duygusal bir unsur olarak ele alınma gelen ilgi ve merak hakkında psikolojinin birçok alt alanında farklı araştırma soruları ile birbirinden bağımsız olarak yürütülmüş çalışmalar bulunmaktadır (Silvia, 2006; Renninger ve Hidi, 2011). İlgi ya da merak, farklı boyutlarda ele alınan bir yapı olarak çalışılmıştır. Buna göre literatürde merak uyaran çatışması ya da uyuşmazlığı nedeniyle ortaya çıkan bir güdü olarak (Berlyne, 1954), durumsal bir değişken olarak (Hidi, 1990), meslek seçiminde rolü olan kişisel bir özellik olarak (Holland, 1997), bir duygu olarak (Silvia, 2005), gelişimsel bir özellik olarak (Hidi ve Renninger, 2006), durumlar karşısında bireyin kendini düzenlemesine olanak tanıyan (Sansone ve Thoman, 2005) bir yapı olarak araştırmalara konu olmuştur.

Berlyne, deneysel çalışmalarla "keşif davranışının" nedenlerini araştırmış, merakın ve ona eşlik eden keşif davranışının, yenilik, karmaşıklık, belirsizlik, çatışma gibi değişkenler nedeniyle ortaya konulduğunu belirtmiştir (1954, 1960). Berlyne'ye göre, bu değişkenlerin belirli bir düzeye kadar varlığı keşfi tetiklerken (birincil ödül sisteminin devreye girmesi ile); çok yüksek düzeyde olması (birincil *aversive* sistemi uyarır) kaygının ve kaçınmanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır (1971). Yani tıpkı James gibi Berlyne de merak ve korku/kaygı arasında bir bağlantının olduğundan bahsetmektedir.

İlginin, kişilerden bağımsız olarak duruma özgü nedenlerde ortaya çıkabilirliği ile ilgili yürütülen çalışmalar metin işleme ve öğrenme süreçleri hakkındadır. Eğitim psikolojisi alanında gerçekleştirilen bu öğrenme ve metin işleme ile ilgi çalışmalarda, "durumsal ilgi" ve "bireysel ilgi" ayrımlaştırılmasına gidilmiştir. Buna göre durumsal ilgi, halihazırda gelişmiş bir ilginin varlığı olarak tanımlanan bireysel ilgiden farklı olarak anlık çevrenin etkisiyle ortaya çıkan bir yapı olarak değerlendirilmiştir (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Özellikle okuma parçalarına özgü; somutluk, anlamın kolayca kavranabilirliği, canlılık ve yenilik gibi unsurların durumsal ilginin tetiklenmesindeki rolü üzerinde durulmuştur

(Hidi, 2001; Krapp, 1999).

Durumsal ilgi çalışmalarında, kuramsal olarak varsayılan, bu durumsal tetikleyicilerin herkesi etkilediğidir. Ancak Berlyne'nin çalışmalarında olduğu gibi, bu çalışmalarda da ilgiyi tetiklediği öne sürülen bu değişkenler karşısında insanlar değişen oranlarda ilgi tepkisi göstermektedirler. Yine, insanların neden bazı durumlarda aynı uyarana yaklaşma, bazen de kaçınma tepkisi verdiğini açıklamakta bu görüş bir açıklama sunma konusunda yetersiz kalmaktadır (Silvia, 2006). Bu yetersizliğin giderilmesinde öne sürülen yaklaşımlardan biri, duyu çalışmalarından kaynağını almaktadır (Silvia, 2005; Izard, 1991).

İlginin duyu olması ile ilgili çalışmalar, onu diğer duygular ile benzerlikleri ve farklılıkları bağlamında değerlendirmektedir. Buna göre, organizmayı bir eyleme yönelten anlık duygusal bir deneyim olarak merak olumlu bir tetikleyicidir. Diğer duygularla tutarlı olarak, merak duygusunun kendine özgü yüz ve ses ifadeleri, bilişsel değerlendirme ölçütleri, öznel deneyim özellikleri, güdüsel nitelikleri ve yaşam boyu süren *adaptif* bir işlevi olduğu öne sürülmektedir (Kashdan ve Silvia, 2009). Duygunun değerlendirilmesi kuramları, ilginin durumsallığına ve anlık olarak ortaya çıkışına daha iyi bir açıklama getirebilmektedir (Silvia, 2005). İnsanlar arası bireysel farklılıklar, onların durumları farklı yorumlamasına ve böylece farklı duygusal deneyimler yaşamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, yenilik ve karmaşıklık nesneye özgü bir nitelik olmaktan ziyade, kişiler için değişmektedir. Bu da ilginin deneyimlenmesinde bireysel farklılıkları açıklamaktadır. Ancak diğer yandan, insanların bazen yeni durumlara ilgi bazen de kaçınma tepkisi vermesi, yani merak ve yenilik arasındaki ilişkinin doğasının ne olduğu sorusu varlığını sürdürmektedir.

İlgiyi duyu olarak inceleyen Silvia (2005), yaptığı deneysel çalışmalarda ilginin sadece yenilik değerlendirmesi ile açıklanamayacağını bunun yanı sıra bir başka değerlendirme ölçütünün de kullanıldığını öne sürmektedir. Buna göre, durumsal bir değişken karşısında gösterilen ilginin bir boyutu durumun yeni olarak yorumlanması ile ilgiliyken, diğer yandan aynı olgu karşısında kişinin kendisini yetkin olarak değerlendirme düzeyi ile ilgidir. Bu da yeni bir durum karşısında kişilerin yaklaşma-kaçınma seçimleri hakkında bir açıklama sunar. Psikoloji literatüründe ilginin duygusal bir değişken olduğu yönündeki kuramsal açıklamalardan bir diğeri ise ilgiyi; kişi ve çevre arasındaki dinamik ilişki olarak tanımlamaktadır. İlginin, bilişsel bir yönü olmasının yanında, güdüsel-duygulanımsal bir yapı olarak diğer güdüsel yapılardan nasıl farklılaştığını, Hidi, Renninger ve Krapp (2004) üç kıyaslama ile açıklar. Onlara göre, ilgi diğer güdüsel yapılardan, üç noktada ayrılır. İlk olarak, ilgi, bir içerik, nesne ya da olgu temellidir. Bu içerik, kişilerin eylemlerine yön verir. İkinci olarak ilgi, nesne ve kişi arasındaki ilişkidir (Krapp, 1999). Bu ilişki, eğitim psikolojisi açısından önem taşır. Zira, nesne ya da çevre özelliklerine müdahalede bulunulması, öğrenmeye yönelik ilgiyi olanaklı kılabilir (Harackiewicz ve Hulleman, 2010). Üçüncü, yukarıdakilerle tutarlı olarak ilgi deneyiminde hem bilişsel hem de duygusal boyutlar bulunmaktadır. Tüm bunlar dikkate alındığında, ilgi, belirli bir durum, olgu ya da nesne karşısında ortaya çıkan, o durum ve kişi arasındaki dinamik ilişkidir ve bu ilişkinin hem bilişsel hem de duygusal yönleri vardır. Bu sayede duygusal-motivasyonel bir unsur olarak ilgi, davranışçı ve ardından bilişsel yaklaşımların baskın etkisiyle özellikle eğitim psikolojisi alanında ortaya konulan güdülenme kuramlarının öncelikle bilişsel boyuta yaptıkları vurgudan (Meyer ve Turner, 2002, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007) ayrılır.

3. EĞİTİMSEL BİR OLGU OLARAK MERAK/İLGİ

Merakin eğitim psikolojisi literatüründeki yeri oldukça eski dönemlere dayanır. Daha önce de belirtildiği gibi, eğitimde öğrencilerin ilgilerinin uyandırılması yanı sıra, ilgi ve istidatlarına uygun eğitim almaları gerektiği özellikle ünlü eğitimcilerce dile getirilmiştir. Ancak, öğrenmede önemi sıklıkla vurgulanan bir başlık olan ilginin ne olduğu ve nasıl yönlendirilebileceği sorusu yeterince açık yanıtlanmamıştır. Yeni bir öğrenme durumu karşısında kaçınma tepkisini tetiklediği öne sürülebilecek olan “kaygı” üzerine yapılan çalışmaların sayıca çokluğuna rağmen, ilgi ve merak hakkındaki çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır (Silvia, 2006). Oysa ki, ilgi ya da merak yeni öğrenme yaşantılarına yönelme ve keşif davranışı göstermede insanları etkileyen güdüsel-duygusal bir değişkendir (Hidi, Renninger ve Krapp, 2004).

Olumlu bir duygu olarak ilgi/merak, bireyleri keşfetmeye yönelerek bu yöndeki çabalarını sürdürmelerini sağlar. Eğitimde, ilginin sağlanmasının öğrenmeyi ve performansı beraberinde getireceği yönündeki görüşleri ilk dile getiren kişilerden biri Dewey’dir (1913). Dewey, “Eğitimde İlgi ve Gayret” adlı kitabında, öğrencinin bireysel olarak ilgi duyduğu konuları ve soruları esas alan eğitim görüşü ile yeterince çalışma ve gayret göstererek öğrenmenin gerçekleşmesinin mümkün olduğu görüşlerini karşıt perspektifler olarak sunmaktadır. Ona göre, öğrencinin ilgileri doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim, öğrencinin ilgi duymasa da gayret ederek gelişmesini hedefleyen eğitime göre daha etkilidir. Türk eğitim tarihinde de eğitimde ilginin rolü ve önemi üzerinde durulmuştur. Örneğin, Ziya Gökalp Malta Mektupları’nda “Çocuklar herşeyi anlamak isterler, sorarlar fakat bizde ekseriya ana ve babalar çocuğun bu suallerine kıymet vermezler. Ona baştan savma bir cevap verirler. Bu iyi değildir. Bilakis çocuğun bu soruşlarından istifade ederek, ona sorduğu şeye dair doğru bilgiler öğretmelidir. Bir çocuk daima suallerine baştan savma cevaplar alınca, yavaş yavaş artık hiçbir şeyi merak etmez sormaz olur; çünkü evvelden suallerine aldığı cevaplar ruhunu doyurmaz.” (1989, s. 514) çocuğun sahip olduğu doğal merakın onun eğitiminde korunup güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Geçmişten bu yana eğitim psikolojisi alanının öncülerinin (James, Dewey, Thorndike vb) ilgi ve meraka atfettikleri öneme rağmen; davranışçı ve ardından bilişsel yaklaşımın eğitim psikolojisi alanında baskın paradigma olması ile güdüsel-duygusal değişkenler hakkında yapılan çalışmalar 1990’ların başlarına kadar oldukça sınırlı kalmıştır (Meyer, ve Turner, 2002, 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Psikolojinin diğer alanlarında yürütülen ilgi çalışmalarına benzer şekilde, eğitim psikolojisi alanında yürütülen çalışmaların ilgiyi bir psikolojik yapı olarak ele alışlarında üç nitelik öne çıkmaktadır: (1)kişisel bir özellik olarak ilgi/bireysel ilgi, (2) öğrenme ortamının bir özelliği olarak ilgi-ilginçlik-/durumsal ilgi, ve (3) psikolojik bir durum (state) olarak ilgi (bireysel ya da durumsal ilgili olma hali) (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Psikolojik bir durum olarak ilginin ortaya çıkışını sağlayan, kişiye özgü özellikler ve çevreye özgü özelliklerin etkileşimidir. Bir başka ifadeyle, ilgi uyandıran bir öğrenme ortamında, kişilik özelliklerine göre ilgi gösterme eğilimleri farklı olan bireyler, değişen düzeylerde bu ortama yönelik ilgi deneyimi yaşayabilirler (Hidi, 2001). Başlangıç çalışmaları, ilginin durumsal olarak nasıl ortaya çıktığına odaklanmış ve bu amaçla bir okuma parçasının öğrenilmesinde ilginin rolünü incelemiştir (Hidi, 2001). Bu incelemede, farklı çevresel özelliklerin durumsal olarak ilgiyi tetiklemede ve sürdürmedeki rolü üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalardaki temel varsayım, Berlyne’nin çalışmalarının izinde, herkes için geçerli bir ilgi durumunun sınırlarının ve özelliklerinin anlaşılmasıdır.

Bir başka deyişle bireysel farklılıklar değil, belirli durumlar ve nesnelere karşısında kişilerin verdikleri benzer tepkiler araştırma odağını oluşturur. Bu sayede herkes için ilgi uyandırıcı metin özelliklerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu çalışmaları durumsal ilgi çalışmaları başlığı altında sınıflamak mümkündür.

Günümüzde ilginin gelişimi hakkındaki dört aşamalı modele temel hazırlayacak nitelikte (Hidi ve Renninger, 2011), öncü çalışmalarda bireysel ve durumsal ilgi sınıflaması sıkça vurgulanmaktadır. Buna göre durumsal ilgi, çevrenin belirli özellikleri karşısında, dikkatin yönlendirilmesi ve devam eden ya da bir süre sonra sona eren duygulanım tepkisidir (Hidi, 2001). Diğer yandan bireysel ilgi, daha kalıcı bir yapı olarak tanımlanır ve belirli konular karşısında dikkati yönlendirme ve eylemde bulunmanın kişiye özel örgütlenmiş biçimidir (Renninger, 2000).

Hidi ve Renninger (2006), durumsal ve bireysel ilgi arasındaki ilişkinin gelişimsel olarak açıklanabileceğini öne sürmektedir. Buna göre, durumsal olan deneyimlerin devamının sağlanmasının iyi yapılanmış bireysel ilgilerin oluşmasına hizmet ettiği ifade edilmektedir. İlginin gelişimi hakkında öne sürülen bu görüşün eğitim açısından önemli doğurguları vardır. İlgi gelişimi, eğitimin amaçları ve sonuçları açısından önem taşır. Çevresel koşullar karşısında ortaya çıkan durumsal ilginin, koşulların tekrarlanmasıyla yerleşmesi sonucu, o nesne karşısında daha kalıcı bir ilginin gelişmesi söz konusu olabilir. Durumsal olarak ortaya çıkan ilginin –örneğin matematiğe yönelik ilgi- eğitim sürecinde kalıcılığa bir ilgiye nasıl dönüşebileceği ve bu sayede öğrenmenin nasıl destekleneceği eğitim psikolojisinin yanıtlamaya çalıştığı önemli sorulardan biridir. Zira çalışmalarda, ilginin okul kademelelerinde ilerleme oldukça, artan yaşla birlikte öğrencilerin okul etkinliklerine gösterdikleri ilgide azalma olduğu gözlemlenmektedir (Hidi, Renninger, Krapp, 2004).

İlgi ve merakın öğrenme ortamında tetiklenmesi sayesinde öğrenme konusu ile ilgili kalıcı bir merakın oluşturulması ve keşif davranışının ortaya çıkışının sağlanması ile hedeflenen öğrenmenin kolaylaştırılmasıdır; çünkü, ilgi duyulan bir konuya dikkat ve çaba yöneltilmekte (Renninger, 2000), derin işleme stratejileri kullanılmakta (Schiefele, 1991), gelişmiş bir ilginin varlığı öğrencilerin kendi ilgilerini öz-düzenleme ile yönetebilmelerine olanak sağlamaktadır (Sansone, Thoman, ve Smith, 2000). Benzer şekilde başlangıçtaki durumsal ilgi öğrencilerin süreç boyunca kendileri için uzmanlık hedefleri belirlemelerini ve bu sayede konu alanı hakkında ilgilerini sürdürerek uzmanlaşma hedeflerine yönelik çaba göstermelerini sağlamaktadır (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink ve Tauer, 2008). Bu bulgular ışığında, ilginin varlığının ve sürdürülmesinin öğrenme açısından katkı sağlayıcı rolü ifade bulmaktadır.

Öğrenmenin çıktısı olarak başarıyı kullanarak yapılmış birçok çalışmayı meta-analitik olarak inceleyen bir çalışmada (Schiefele, Krapp ve Winteler, 1992), “ilgi-başarı” ilişkisi yaklaşık $r=.30$ olarak belirlenmiştir. Bu ilişki öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine ya da ders konusuna göre değişmektedir. İlişkisel bulgular bilgilendirici olmakla birlikte (Laçın-Şimşek ve Nuhoglu, 2009), öğrenme üzerinde ilginin rolünü daha iyi anlayabilmek için öğrenme sürecinde ortaya çıkan ilgiye bağlı kalıcı değişimlerin anlaşılması gerekmektedir. Bu amaçla deneysel yöntemle öğrencilerin ilgi düzeylerine göre ayrılması ardından, maruz kaldıkları bir öğrenme deneyiminin yarattığı farklılaşmanın kıyaslanmasına odaklanılır (örn. McWhaw ve Abrami, 2001). Bu kıyaslamalarda ilginin yüksek olması, niceliksel olarak hatırlanan bilgi sayısını etkilemektedir; bununla beraber yine yüksek ilgi öğrenmenin niteliğini, daha derinlemesine anlamayı sağlayarak artırabilmektedir (Krapp, 1999).

Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bir başka boylamsal çalışmada ise öğrencilerin matematiğe ilgilerinin doğrudan matematik başarısı üzerine etkisinin olmadığı; ancak matematiğe yönelik ilgisi daha fazla olan çocukların ders seçerken daha ileri matematik konuları üzerine ders seçme eğiliminde olduklarını bildirmektedir. Yine aynı çalışmanın bulgularına göre, başarı ilgiyi etkilemektedir, bir başka ifadeyle başarının varlığı ilginin artışı ve sürdürülmesini sağlamaktadır (Köller, Baumert ve Schnabel, 2001). Buna göre, daha yüksek başarı gösteren öğrenciler, daha az başarı gösterenlere göre son ölçümde daha fazla matematik ilgisi rapor etmektedirler.

Eğitimsel çalışmalar açısından ilginin sadece yordayıcı bir değişken değil, aynı zaman da bir sonuç olarak nasıl ortaya çıktığı araştırılan bir diğer konudur. Öğrencilerin ilgilerinin nasıl geliştiği ve hangi koşulların sağlanması ile okula dair içeriklerin öğrencilerin ilgilerine uyumlu kılınabileceğinin araştırılması eğitim psikolojisinin uygulamaya yönelik geliştireceği öneriler açısından önem taşır. Örneğin, gerçek yaşama uygun öğrenme bağlamlarında, öğrencilerin ilgi gösterme, anlama ve bilgiyi kalıcı kılma konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Cherestensen, 2007). Yine, öğrenme ortamının yeniden düzenlenmesinin ilginin ortaya çıkması ve yönlendirilmesinde rolünü bulunmaktadır. Örneğin, fizik alanındaki bilim insanlarının hayatlarında konu alanları ile ilgili aşmak zorunda kaldıkları zorlukların öğrencilere anlatılması ardından işlenen fizik dersine yönelik öğrencilerin ilgisi, böyle bir bilgilendirme almayan ya da bilim insanlarının sadece başarılarını dinleyen gruba kıyasla artmıştır. Yine benzer şekilde, hatırladıkları bilgi miktarı ve sorulan sorulardaki performansları daha yüksektir (Hong ve Lin-Siegler, 2011). Ayrıca öğretmene özgü bazı özelliklerin durumsal ilginin tetiklenmesinde ayırt edici rolü bulunabilmektedir. Özellikle öğretmen ile kurulan bilişsel uyum başta olmak üzere, sosyal uyum ve öğretmenin konu alanı bilgisinin derinliği, aktif öğrenme ortamlarında öğrencilerin ilgisini daha etkili biçimde yönlendirmektedir (Rothgans ve Schmidt, 2011).

Akademik konulara yönelik olarak ilginin gelişiminde, beklenti değer kuramının sunduğu açıklamalar da geçerlilik taşımaktadır (Harackiewicz ve Hulleman, 2010). Beklenti-değer kuramına göre, başarı beklentileri performansı etkilemektedir. Deneysel bir çalışmada bilginin yararlılığı üzerine yapılan bir müdahalenin, düşük ve yüksek matematik beklentisi olan bireylerdeki etkisi incelenmiştir (Hulleman, Godes, Hendricks ve Harackiewicz, 2010). Elde edilen sonuçlara göre, yararlılık/kullanışlılık ile ilgili müdahale kişilerin matematik başarıları ile ilgili beklenti düzeylerinden bağımsız olarak onların ilgilerini artırmıştır. Deney grubundaki katılımcılar deney sonunda daha fazla ilgi rapor ederken, en yüksek ilgiyi deney grubunda olup matematik başarısı beklentisi düşük olan kişiler bildirmiştir. Yine öğretilen matematik tekniği ile ilgili en az ilgi rapor eden grup, düşük başarı beklentili kontrol grubudur. Yani, matematikte başarılı olacağına dair beklentisi düşük olan bu gruplarda, öğrendikleri bilgilerin yararlı olacağı ya da olmayacağı yönünde yaratılan beklenti, başarıyı olmasa da katılımcıların konuya yönelik ilgisini etkilemiştir. Çalışmanın bulgularının, beklenti-değer kuramının öngörülerini desteklediği, buna göre hem başarıya dair beklentilerin hem de göreve biçilen değerlerin motivasyon ve ilgi üzerinde etkisi bulunduğu görülmektedir. Araştırmacılar bu durumu, öğrencilere öğretilen bilgilerin kullanışlılık değeri ile ilgili bilginin verilmesini önererek yorumlamaktadırlar; çünkü, öğrencilerin değerli buldukları bilgiyi öğrenmeye yönelik ilgilerinin gelişmesi söz konusu olabilmektedir. Yine, öğrenme sürecinde sunulan geribildirim niteliği de ilginin gelişimi ve sürmesi üzerinde yararlılık ve kullanışlılık değeri aracılığıyla etkili olmaktadır (Harks,

Rakoczy, Hattie, Besser ve Klieme, 2014). Öğrencilere yapılabilecek ilgi geliştirmesi ve güdülenme müdahalelerinde başarı ile ilgili düşük beklentilerin göreve biçilen değer ile artabilmesine çalışılabilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenme doğal bir süreçtir. Doğumdan itibaren tüm canlı türleri içinde yaşadıkları çevreye adapte olabilmek ve hayatta kalabilmek temel güdüsü ile dünyayı keşfetmeye odaklanır. Bu keşif sırasında, öğrenip gelişirler. Özellikle, güvenlik ihtiyacı karşılanan canlı (Ainsworth ve Bell, 1970), yeni keşifler yapmaya ve öğrenmeye daha ilgili ve meraklıdır. Bir başka ifade ile öğrenme için güdülenmiştir. Öğrenme sürecini belirleyen böylesi bir doğal mekanizma, genel olarak eğitime ve özel olarak okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım ile ilgili bir perspektif sunmaktadır.

Okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim, doğal olan öğrenme sürecinin işleyişine yaklaştığı ölçüde başarılıdır. Öğrenci merkezli yaklaşımların öne sürdüğü temel varsayım da kaynağını bu ihtiyaçtan almaktadır. Eğitim, gelecekteki yaşamın hazırlayıcısı değil, yaşamın kendisidir (Dewey, 1897). Okul ancak bireylerin doğumdan itibaren sahip olduğu ilgi ve merakı sürdürmesine olanak tanıdığı sürece, öğrenmenin doğal ve öğrencinin kendi öğrenmesini denetleme ve düzenleme olasılığından bahsedilebilir. Bununla beraber, okul yukarıda belirtildiği gibi toplumsal denetimin, bilgi gücü aracılığıyla sağlandığı bir disiplin kurumu olma rolündedir. Bu durum da bireylerin, gönüllü katılımları ve keşiflerini sürdürmelerine hizmet eden güdülenmeleri önünde bir engel olabilmektedir.

Doğal ve kendiliğinden bir öğrenme sürecinin önündeki bu güçlüğün bilinmesi, okulda gerçekleştirilen eğitimin doğala yakınlaşmasının mümkün olmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine, bir sosyal kurum olarak okulun, sistemin sürmesine nasıl hizmet ettiğinin anlaşılması ve bu süreçte her ne kadar öğrenci merkezli olduğunu iddia etse de öğrencilerin gönüllü katılımı olanaklarını ve güdülenme özelliklerini gözden kaçırmaması durumunda öğrenmenin sağlanmasına hizmet etmesinin olanaklı olmayacağı fark edilmesi katkı sağlayıcıdır. Okul etkinliklerine öğrencilerin gönüllü katılımlarının sağlanması ve sürdürülmesinde, eğitimin onların ilgi ve meraklarını tetikleyen ve ilgilerinin gelişimini hedefleyen bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla beraber, eğitim psikolojisi alanında yürütülen güdülenme çalışmalarında uzun süre güdüsel-duygusal değişkenlere verilen önem sınırlı kalmıştır. Diğer yandan öğrenme ve başarı üzerinde, güdüsel-duygusal bir değişken olarak rolü sıklıkla araştırılan değişken kaygı olagelmıştır ve kaygı kaçınma tepkisi ile ilişkili olarak rapor edilmiştir (Cassady ve Johnson, 2002; Elliot ve McGregor, 1999). Bu minvalde de, okul etkinliklerine katılımı kaygının azaltılmasına yönelik müdahale çalışmaları önem kazanmıştır. Ancak, merak ve ilgi keşif ve yaklaşma davranışını önceleyen ve sürmesini sağlayan güdüsel-duygusal değişkendir. Bu noktadan hareketle, okul etkinliklerine gönüllü katılımın sağlanmasında özellikle önleyici çalışmalar mahiyetinde, odağın kaygıdan ilgiye döndürülmesi ve onunla ilişkili olarak keşfetme davranışına odaklanarak müdahale çalışmalarının yönlendirilmesi önerilmektedir.

Okulda gerçekleşen öğrenme deneyimi açısından, ilginin ve merakın tetiklenebilir bir duygu olduğu yönündeki açıklamalar, öğretimsel pratiklerin nasıl olması gerektiği konusunda bir öngörü sağlayabilir. Bu amaçla özellikle, ilginin bir duygu olduğu ve durumsal olarak tetiklenebilir olduğu yönündeki açıklamalar (Izard, 1991; Silvia, 2005, 2006), bu duygunun ortaya çıkışında iki bilişsel bağlacın rolü üzerinde durmaktadır. Buna göre, bir

olgu karşısında kişilerde ilgi duygusunun tetiklenebilmesi için, karşılaşılan durumun yenilik ve yetkinlik değerlendirmesi boyutlarını içermesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, bir durum karşısında kişilerin ilgi duyabilmesinin ilk bilişsel ölçütü, o durumun birey için yeni bir durum olmasıdır. İlginin bir durum karşısında ortaya çıkması ile ilintili ikinci bilişsel değerlendirme, aslında ilginin başlatılmasından çok sürdürülmesi üzerinde etkili görünmektedir. Şöyle ki, yenilik değerlendirmesini geçen ya da o koşulu karşılayan bir durum aynı zamanda kişinin bu yeni durum karşısında kendisinin bu yeni durumu anlama, açıklama ve öngörme yeterliğine dair koşulu karşılayıp karşılamadığı ile de ilgilidir. Örnek verecek olursak, okulda yabancı dil ile ilk kez karşılaşan bir öğrencinin yeni olması nedeniyle yabancı dil dersine ilgi duyması beklenir. Yeni olması sayesinde elde edilen bu ilginin sürmesi ise çocuğun bu yeni durumu keşfedebileceğine yönelik değerlendirmesinin de olumlu çıkması sayesinde mümkün olabilecektir.

Beklenti-değer kuramı çerçevesinde, ilginin gelişimi hakkında yapılan çalışmalar, eğitim psikolojisi alanı dışında ilgi ve merak ile alakalı olarak yürütülen duygu çalışmalarının bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Duygu çalışmaları (Silvia, 2005; Silvia, 2006; Silvia ve Kashdan, 2009), ilginin yenilik değerlendirmesi yanı sıra kişinin yetkinlik değerlendirmesi sayesinde de ortaya çıktığını bildirmektedir. Önemliliğin ise ilgi duygusunun tetiklenmesinde bu iki açıklama (appraisal) kadar rolünün olmadığını bildirilmektedir. Ancak beklenti-değer kuramı çalışmaları, kişilere yeni karşılaştıkları durumlar hakkında yararlılık değeri bilgisinin verilmesinin ilginin sürdürülmesinde rolü olduğunu belirtmektedir. Eğitimde ilginin sağlanması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi konusunda her iki araştırma alanının bulgularının bir arada dikkate alınması öne sürülebilir. Öğrencilerin ilgilerinin tetiklenmesi için karşılaştıkları eğitimsel etkinliğin yenilik koşulu yanı sıra öğrencinin yetkinlik algısı ile uyumlu bir güçlük düzeyinde olması, öğrencilerin bu yeni duruma keşif tepkisi ile yaklaşımlarını olanaklı kılacaktır. Ancak diğer yandan, eğitimde istenen sadece anlık bir ilgi deneyimi değil, ilginin gelişerek devamı ve bu sırada öğrencinin keşif davranışının sürekli kılınmasıdır. Bu bağlamda da öğrencilerin yaptıkları işe biçtikleri değer onların o görevi sürdürme, daha derin işleme stratejileri kullanma ve aynı zamanda görevin monotonlaşabilen yönlerinde de kendi ilgilerini düzenleyebilme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Merak ve ilginin gelişimi ve sürdürülmesi konusunda dikkati çeken bir diğer bulgu ise, okulda yapılan etkinliklere ve işlenen konulara yönelik merakın yaş arttıkça azalması yönündedir. Bu durumun ilginin yaşla azalmasının doğal bir sonucu mu; yoksa okulların çocukların değişen ilgilerine göre içeriğini uyarlayamamasının bir sonucu mu olduğu üzerinde durmak gerekir. Merakın ve ilginin azalmasında okulların ve eğitim yaklaşımının rolünün azımsanmayacak düzeyde olduğu öne sürülmektedir (Hidi, Renninger, Krapp, 2004). Meraktaki ketlenme ve azalmanın, aynı eğitim dönemi içinde sadece meraklılık düzeyi daha az olan çocuklarda değil, görece daha meraklı olan akranlarında bile gözlemlendiği çalışmada, öğretmenin yaklaşımının kısıtlayıcı olmasının keşif davranışının ortaya çıkmasını engellediği bildirilmiştir (Kashdan ve Yuen, 2007).

Özetlenecek olursa, öğrenmenin sağlanmasına hizmet eden keşif davranışının öncülü olan ilgi ver merakın sağlanması ve okula yönelik iyi yapılmış bireysel ilgilerin oluşmasında öğretmenlerin ve öğretimin planlayıcılarının belirleyici bir rolü vardır. Bu rol destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu ölçüde, öğrenmenin doğala yakın bir kendiliğindenliğinin okulda sağlanması olanaklı olabilir.

5. KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45, 256-265.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw Hill.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chrestensen, A. (2007). *Real-world context, interest, understanding, and retention*, Master's report, Michigan Technological University. <http://digitalcommons.mtu.edu/etds/536>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-644.
- Gökalp, Z. (1989). *Limni ye Malta Mektupları, Ziya Gökalp Külliyesi II*, Feyziye Abdullah Tansel (Ed.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment*. Psychological Assessment Resources.
- Hong, H.-Y., & Lin-Siegler, X. (2011). How Learning About Scientists' Struggles Influences Students' Interest and Learning in Physics. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0026224
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink, E. A. ve Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between Achievement Goals, Interest and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 105-122.
- Harackiewicz, J. M., & Hulleman, C. S. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 42-52.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.

- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. D. Yun Dai & R. J. Sternberg (Ed.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* içinde (s. 89-115). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010, October 11). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0019506
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Springer Science & Business Media.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: MacMillan.
- Kashdan, T. B. (2004). Curiosity. C. Peterson, and M. E. Seligman (Ed). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* içinde (s. 125-141). Oxford University Press.
- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. *Oxford Handbook of Positive Psychology, 2*, 367-374.
- Kashdan, T. B., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion, 31*(4), 260-270.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education, 14*(1), 23-40.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, A. (1992). Interest, learning and development. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, (Ed.). *The role of interest in learning and development* içinde (s. 3-25). Psychology Press.
- Köller, O., Baumert, J. ve Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 32* (5), 448-470.
- Laçın-Şimşek, C., & Nuhoglu, H. (2009). Fen konularına yönelik geçerli ve güvenilir bir ilgi ölçeği geliştirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 28-41.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist, 37*(2), 69-78.
- McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology, 26*(3), 311-329.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist, 37*(2), 107-114.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review, 18*(4), 377-390.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104.

- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance* içinde (s. 373–404). New York: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 37-42.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Interest as the Missing Motivator in Self-Regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186.
- Sansone, C., & Smith, J. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. C. Sansone and J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* içinde (s. 341-372). San Diego, CA: Academic Press.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Ed) *The role of interest in learning and development* içinde (s.183-196). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion*, 5(1), 89.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press.
- Usher, E. L., & Morris, D. B. (2012). Academic motivation. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* içinde (s. 36-39). New York: Springer.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.