

## Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: “Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin” Geliştirilmesi<sup>1</sup>

### Motivation And Amotivation at School: Developing the Scale of Expectations From Teacher About Class Engagement

Ali ERYILMAZ<sup>2</sup>

Alındığı Tarih:25.09.2010, Yayınlandığı Tarih: 26.04.2013

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin derse katılmada öğretmenlerden beklentilerini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma, 14-17 yaşları arasındaki lise öğrenimi gören 180 kız ve 114 erkek olmak üzere toplam 294 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve bazı güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, açıklanan varyansı % 62.71 olan üç boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin boyutları, “olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak”, “öğrenciyi motive etmek” ve “öğrencinin benlik saygısını zedelememek” olarak isimlendirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre de ölçek iyi uyum değerleri vermiştir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tamamının Cronbach Alfa değeri .90, birinci boyutun Cronbach Alfa değeri .92; ikinci boyutun Cronbach Alfa değeri .86 ve üçüncü boyutun Cronbach Alfa değeri .73 bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliği, akademik motivasyon ölçeği ile incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik değerleri tatminkâr düzeyde bulunmuştur. Geliştirilen ölçeğe “Derse katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği” ismi verilmiştir. Bu ölçekle, gelecekte çeşitli araştırmalar yapılması alanın gelişmesine katkıda bulunulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beklentiler, Öğretmen, Motivasyon, Ölçek

#### Abstract

The purpose of this study was to develop the scale of expectations from teacher about class engagement for adolescents. Totally 294 (114 male and 180 female) participants who were adolescents ages 14-17 (mean=15.50) were included in the study. In this study, exploratory and confirmatory factor analysis method and some reliability analysis methods were used in order to analyze the data. According to results, the scale which has 64.11 % explained variance and three dimensions which are named “to have positive personality traits”, “to motivate the students”, and also “do not harm students’ self-esteem” was developed. Confirmatory factor analysis shows that the scale has good adjustment indexes. The Cronbach Alfa values of the scale are ranged between .90-.73. In addition to this, the reliability and validity analyses show that the scale is satisfactory reliable and valid. As a result, in this study a scale which is named “the scale of expectations from teacher about class engagement” is developed. In the near future, this scale can be used in researches.

**Key Words:** Students, Expectations, Teachers, Motivation, Scale

<sup>1</sup> Bu çalışma 9. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde Sözel Bildiri Olarak Sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, erali76@hotmail.com

## 1. GİRİŞ

Öğrencilerin okulda başarılı olmalarını ve motivasyonlarını etkileyen okulla ilgili çeşitli faktörler vardır (Ames,1987; Brophy,1987). Örneğin okullar ve öğretmenler, öğrencileri destekleyerek onların ait olma ihtiyaçlarını karşılıyorsa; aynı zamanda okullar güvenli ise bu durumda öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonları ve derse katılımları yükselmektedir. Bu durumun tam zıddı olarak öğrenciler; okula uyum sağlayamadıklarında, okulla duygusal bir bağ kuramadıklarında kendilerini yalnız hissedip okula karşı yabancılaşmaktadırlar. (Mouton ve Hawkins, 1996). Bu koşullar altında öğrenciler, okula devam etmede, derslere katılmada ve ödevleri yapmada isteksiz davranmaktadır. Sonuçta pek çok öğrenci ya öğrenim hayatını sonlandırmakta ya da başarısız olup sınıf tekrarı yapmaktadır. Öğrencilerin bu sonuçlardan olumsuz olarak etkilenmemesi için gerekli çalışmaların ve önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu noktada sınıf ortamında öğrencilerin derse katılmalarını ve motivasyonlarını, olumlu ve olumsuz yönde etkileyen en önemli aktör öğretmenlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin derse katılmada öğretmenlerden neler belediklerinin ortaya konulması anılan olumsuz sonuçları ortadan kaldıracaktır.

Literatür incelendiğinde, katılım konusunun çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir. Literatürde katılım; okul ve sınıf düzeyinde; akademik faaliyetler ve sosyal faaliyetler bağlamında ele alınıp tanımlanmaktadır (Reschly ve Christenson, 2006). Katılım konusu farklı bağlamlar temelinde incelendiği için bu konuda yürütülen çalışmalarda, kavramlara ve terimlere ilişkin ortak bir tanımlama ve tutarlılık da bulunmamaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Buna karşın katılım; içersinde ait olma, okul iklimi ve motivasyon, okula bağlılık, okula uyum gibi kavramları barındıran bir meta yapı olarak da değerlendirilmektedir (Blumenfeld ve Paris, 2004).

Katılım konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde katılımın genel olarak, “*okul tarafından sunulan aktivitelere öğrencilerin katılması*” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Natriello, 1984). Bu genel tanımın yanında katılım üç boyutta, tanımlanmaktadır: *a) Davranışsal katılım:* Olumlu davranışlar sergilemek, çaba göstermek, *b) Duygusal katılım:* İlgili olmak, özdeşim kurmak, ait olma ihtiyacını karşılamak, öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olmak, *c) Bilişsel katılım:* Kendini bilişsel olarak düzenlemek, öğrenme amaçlarına sahip olmak gibi özellikleri içermektedir (Finn, 1989; Marks, 2000; Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992; Willms, 2003).

Bu çalışma, derse katılmaya motive olmada öğretmenden beklentiler temelinde yürütüldüğü için katılım ile motivasyon arasındaki ilişkileri değerlendirmek önemlidir.

Motivasyon konusuna bakıldığında, bireyin davranışına yön veren; bireyin davranışının yoğunluğunu, sıklığını ve niteliğini etkileyen faktörler karşımıza çıkar (Maehr ve Meyer, 1997) ve bireyler, motivasyon konusunda “*Bunu neden yapıyorum?*” sorusunun yanıtını vermektedir. Katılım ise, kişi ile aktivite arasındaki bağ olarak ifade edilmektedir (Russell, Ainley ve Frydenberg, 2005) ve katılım, bireyin bir konuda ya da aktivitede aktif bir şekilde yer alması olarak ele alınmaktadır (Furrer ve Skinner , 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, ve Barch, 2004).

Motivasyon konusunda, beklentiler önemli birer motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Psikolojide beklentilerin, motivasyonel bir faktör olarak ele alındığı yaklaşım, beklenti-değer kuramıdır. Bu kurama göre, bireyin davranışı ile ilgili beklentisi, yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı motivasyonunu belirlemektedir. Davranışı gerçekleştirme olasılığı veya olanaklarından yoksunluk, değer yüklenilen davranışın gerçekleşmesini engelleyebilir veya motivasyon düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Yine gerçekleşme olasılığı ve olanağı yüksek olmasına rağmen değer yüklenmesi zayıf bir davranışa karşı da bireyin motivasyon düzeyi düşük olabilir (Brophy, 1999). Bu açıklamalara bakıldığında, bireylerin kendilerine yönelik beklentileri üzerinde durulmaktadır. Oysaki okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri sadece öğrencilerin kendi davranışları üzerinde şekillenmemektedir. Sistem yaklaşımına göre, okul bir bütündür. Sistem yaklaşımı, eğitim etkinliğini oluşturan her öğenin, birbiriyle ilintili ve karşılıklı bağımlılık ilkesi içinde çalıştığını ve birbirini bütünlediğini savunur. Bu bağlamda ulaşılması hedeflenen akademik sonuçların üzerinde, öğretmen, öğrenci, program vb. pek çok faktörün etkisi vardır (Busalıoğlu, 1971). Sonuç olarak bu çalışma, sistem yaklaşımı temelinde derse katılmada öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerine odaklanılarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin derse katılmalarını etkileyen pek çok motivasyonel faktör vardır. Bu faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Bazı öğrenciler, bazı öğretmenlerin derslerinde daha fazla katılımında bulunurken bazılarının derslerinde ise daha az katılımında bulunmaktadırlar. Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmaların olduğu görülür. Bu çalışmalarda, öğrencilerin okula ve derse katılımları araştırılmıştır. Örneğin Phelan, Davidson ve Thanh’ın (1992) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, yazılı geri bildirim ile bire bir yardım sunan ve öğrencinin okul dışındaki yaşantısı ile ilgilenen öğretmenlerin derslerine daha fazla katılmışlardır. Bir başka çalışmada Montalvo (1997), tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin hoşlandıkları öğretmenlerin özelliklerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler, kendilerine yardımcı olan, olumlu geribildirim sunan, gereksiz şeyleri olumluya çeviren,

öğrenciye saygı duyan ve güvenen ve öğrencilere fazla ödev ve sorumluluk yüklemeyen öğretmenlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Uluslararası literatür incelendiğinde, öğrencilerin derslere katılmalarında öğretmenlerden çeşitli açılardan beklentilerinin olduğunu ortaya koyan; içerisinde ölçek geliştirme boyutlarının da olduğu çalışmalarda görülür (Beishuizen ve ark., 2001; Bennet, 1982; Erdle, Murray ve Rushton, 1985; Grieve, 2010; Helterbran, 2008 Montalvo, Eric, Mansfield ve Miller. (2007). Bu çalışmalarda; sevilen sevilmeyen, deneyimli deneyimsiz, mükemmel istenmeyen öğretmenler gibi noktalarda konunun ele alındığı görülür. Anılan çalışmaların öğrencilerin derse katılmalarında; öğretmenin kişilik özelliklerini, iletişim ve konu anlatım şekillerini ölçek boyutları olarak ele alan çalışmalar olduğu da görülmektedir.

Türkiye’de eğitimde motivasyon konusunda; akademik başarı (Üredi ve Üredi, 2005), ölçek geliştirme (Bozanoğlu, 2004; Yılmaz ve Huyugüzel-Çavuş, 2007), tutumlar (Eryılmaz, Yıldız ve Akın, 2011), öznel iyi oluş (Eryılmaz ve Aypay, 2011a), okul tükenmişliği (Aypay ve Eryılmaz, 2011), yaşam amaçları (Eryılmaz ve Aypay, 2011b), zaman yönelimi (Eryılmaz ve Dereli, 2011) gibi konularda çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye’de yapılmış araştırmalar tarandığında derse katılmada öğretmenden beklentiler konusunda ise çok az çalışma bulunmaktadır. Bu doğrultuda Eryılmaz (2007), öğrencilerin derse katılmalarında etkili olan öğretmenle ilgili faktörleri belirlemeye yönelik nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin derse katılmalarında öğretmenle ilgili; öğretmenin dersi işleme yöntemi, öğretmenin öğrencilerin kişisel beklentilerine yanıt vermesi ve öğretmenin kişilik özellikleri olmak üzere üç önemli faktör bulunmuştur.

Derse katılma, başarılı bir öğretim ve eğitim için gerekli ve önemli koşullardan biri olarak görülmekte ve okul gelişim çalışmalarında da önemli bir yer tutmaktadır (Kenny, Kenny ve Dumont, 1995). Derse katılma sonucunda öğrenciler; konuya bağlanmaktadır, güçlükler karşısında yılmamaktadırlar, derste akış yaşamaktadırlar ve yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olmaktadır (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Jhonson ve Sheldon 1997), öğrenmeye açık olmaktadır, akademik açıdan daha çok beceri göstermektedirler ve öğrenmek için daha fazla strateji kullanmaktadırlar (Pintrich ve De Groot, 1990). Öğrencilerin bir derse katılmaya motivasyonlarının olmayışı, sınıftaki en önemli problemlerden biridir. Bu noktada eğer öğrencilerin derse katılmaya ilişkin motivasyonları yoksa öğrenciler öğrenme açısından olumsuz davranışlar sergilemektedirler örneğin öğrencilerden pek çoğu sıkılmakta, dikkatini konu üzerine yoğunlaştırılmamakta, okulda yapılanlar ile gerçek yaşam arasında bir bağ kuramamaktadır ve sonuçta okuldan kaçmaktadırlar (Rothman, 1990). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin sıkıntılarını azaltmak

ve derse motivasyonlarını artırmak için öğrencilerin kendilerinden ne tür beklentileri olduğu konusunda bilgilere ve bulgulara gereksinimleri vardır.

Modern dünyanın motivasyonel bakış açısından öğrenciler; sonuçları ve olasılıkları değerlendirerek karar verebilen; oluşturduğu amaçları yaşama aktarabilen ve anlam oluşturabilen kişiler olarak görülmektedir (Reschly ve Christenson, 2006). Bu anlayışa uygun olarak, öğrencilerin derse katılmalarında elbette ki öğretmenlerden bir takım beklentileri olacaktır. Bu çalışmada, ulusal literatürde yer almayan derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## 2.YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 14–17 yaş arasında 180 kız ve 114 erkek olmak üzere toplam 294 kişiden oluşan ve Ankara'nın Keçiören Bölgesinde Genel Lise öğrenimi gören 9-11 sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 16.48 ve standart sapması ise 0.62 olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin 157'si (%53.4) 15 yaşında, 117'si (%39.8) 16 yaşında, 15'i (%5.1) 17 yaşında ve 5'i (%1.7) 14 yaşındadır. Çalışmada yer alan öğrencilerin 278'i (%94.6) anne ve babasıyla birlikte yaşamaktadır, 12'sinin (%4.1) annesi ve babası ayrıdır ve 4'nün (%1.3) annesinden ve babasından biri ölüdür.

### 2.2. Maddelerin Hazırlanması

Geliştirilen ölçeğe girecek maddelerin hazırlanmasında birkaç farklı yol kullanılmıştır. Maddelerin hazırlanması için 30 lise 1. ve 2. sınıf öğrencisiyle yapılandırılmamış 15'er dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında, sadece öğrencilerin derse katılmada öğretmenden beklentilerine ilişkin bakış açıları ve kendilerine özgü kullandıkları dil anlaşılmasına çalışılmıştır. Sonrasında, 30 lise 1. sınıf ve 30 lise 2. sınıf olmak üzere toplam 60 öğrenciden açık uçlu bir soruya, 60 dakikalık zaman diliminde görüş yazmaları istenmiştir. Soru "Eğitim yaşıntınız boyunca birçok öğretmeniniz oldu. Bunlardan bazılarının dersine katılma isteğiniz oldukça yüksek olmuş ve bazılarının dersine katılma isteğiniz ise oldukça düşük düzeyde olmuştur. Böyle öğretmenlerinizi birbirinden ayırt eden temel özellikler nelerdir, örneklerle açıklayınız?" ifadesiyle verilmiş ve uygulamalar esnasında araştırmacı

sınıfta bulunup, gerektiğinde daha ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Bu öğrencilerin görüşleri tek tek incelenmiş, bazı ifadeler değiştirilerek madde haline getirilmiştir.

Hazırlanan maddeler sadece doğrudan ifadelerin düzeltilmesiyle sınırlı kalmamış, öğrencilerin sunduklarının bütünlüğü araştırmacıya yeni madde yazabilme fırsatı da doğurmuştur. Madde hazırlamada yukarıda kullanılan yollara ek olarak araştırmacı, literatür bilgileri ve bulguları doğrultusunda (Bozanoğlu, 2004; Chokshi ve Fernandez., 2004; Eryılmaz, 2007; Reschly ve Christenson, 2006; Zimmerman ve Pons, 1988) edindiği bilgileri maddeler haline getirme yolunu da kullanmıştır. Deneme maddelerinin sayısının olabildiğince fazla olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde 25 maddeye ulaşılmıştır.

Hazırlanan bu 25 madde, araştırmacı dışında ikisi Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ikisi de Ölçme Değerlendirme alanında çalışan 4 uzman tarafından biçim, ifade ve katılım göstergesi olup olmadığı bakımından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta, 20 maddenin ölçeğin deneme formunda yer almasına karar verilmiştir.

### **2.3. Derse Katılmada Öğretmen Beklentiler Ölçeği'nin Dış Geçerlik Çalışmasında Kullanılan Veri Toplama Aracı**

Bu çalışma, derse katılmada öğretmen beklentiler bağlamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, geliştirilen ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

*Akademik Motivasyon Ölçeği:* Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS), Fransızca bir ölçektir. Ölçek, 1992 yılında Vallerand ve arkadaşları tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. AMS öz belirleme kuramının ilkelerine dayanmaktadır. AMS'nin, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında Cronbach alfa içtutarlılık katsayısı .81 ve test-tekrar test tekrarı yöntemiyle incelenen korelasyon katsayısı .79 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi da AMS'nin faktör yapısını doğrulamaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Çakır (2006) gerçekleştirmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmasına göre, üç boyutlu orijinal yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin açıklanan varyansı % 65.62'tir. Uyarlama çalışmasında, ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı  $r = .89$ 'dur. Cronbach Alfa yöntemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısı da .83 olarak bulunmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu çalışmada bulgular, öncelikle geliştirilen ölçeğin faktör yapısı bağlamında ele alınmıştır. Daha sonra ise geliştirilen ölçeğin güvenilirliğine dair bulgulara değinilmiştir.

#### 3.1.Geliştirilen Ölçeğin Faktör Yapısı

##### *Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Derse Katılmada Öğretmenlerden Beklentiler Ölçeği'nin faktör yapısını incelemek için 294 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi'ne dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Çalışmanın açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına ve Bartlett's Test of Sphericity değerine de bakılmıştır. Buna göre KMO değeri 0.89 ( $p<.01$ ) olarak ve Bartlett's Test of Sphericity Kay Kare değeri 6594,44 ( $p<.01$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verinin açımlayıcı analizi için yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda faktör analizi çalışmasında, Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo-1 Derse Katılmada Öğretmen Beklentiler Ölçeği Yapı Matrisi (n=294)

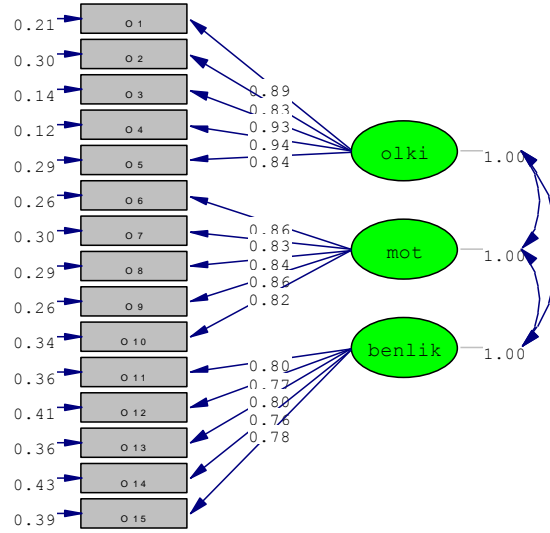
Maddeler	Faktörler		
	Olumlu Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak	Öğrenciyi Motive Etmek	Öğrencinin Benlik Saygısını Zedelememek
1	,83		
2	,82		
3	,80		
4	,77		
5	,75		
6		,79	
7		,78	
8		,76	
9		,73	
10		,73	
11			,75
12			,75
13			,69
14	,360		,66
15			,61
Açıklanan Varyansın Yüzdesi	42.07	11.79	8.84
Toplam Yüzde	42.07	53.86	62.71

Analiz sonucunda üç faktörlü açıklanan varyansı % 62.71 olan 15 maddelik bir ölçek elde edilmiştir (Tablo 1). Ölçeğin birinci boyutunda “öğretmen güler yüzlü olduğunda derse katılma isteğim artar; öğretmen anlayışlı olduğunda derse katılma isteğim artar” gibi ifadeler yer almıştır. Literatür bilgileri doğrultusunda birinci boyut “olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak” olarak isimlendirilmiştir. İkinci boyutta “öğretmen beni sürekli motive ettiğinde derse katılma isteğim artar; öğretmen bana inandığını gösterdiğinde derse katılma isteğim artar” gibi ifadeler yer almıştır. Literatür bilgileri doğrultusunda ikinci boyut “öğrenciyi motive etmek” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü boyutta “derste söz aldığımdayanlış bir şey söylersem öğretmen bana kızmazsa derse katılma isteğim artar” gibi ifadeler yer almıştır. Literatür bilgileri doğrultusunda üçüncü boyut “öğrencinin benlik saygısını zedelememek” olarak isimlendirilmiştir.

#### *Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları*

Geliştirilen ölçeğin doğrulamalı faktör analizi çalışması da Liserel programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Şekil-1’de gösterilmiştir.





Chi-Square=215.85, df=87, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

*Olki: Olumlu Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak; Mot: Öğrenciyi Motive Etmek; Benlik: Öğrencinin Benlik Saygısını Zedelememek*

### Şekil-1 Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Analiz sonuçlarına göre, RMSEA değeri 0.071 olarak; serbestlik derecesi 87 ve kay kare değeri 215.85 olarak bulunmuştur. Kay kare değerinin serbestlik derecesine bölümü ( $215/87=2.47$ ) sonucunda 2.47 değeri elde edilmiştir. Tüm bunların yanında uyum indeksleri olarak; NFI, 0.98; NNFI, 0.99; CFI, 0.99; IFI, 0.99; GFI, 0.91 ve AGFI değeri ise 0.88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 1998; 2005).

### 3.2. Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında 294 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde, aracın iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve 60 katılımcıya ise iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Bu katılımcılar, lise ikinci ve birinci sınıfta öğrenim gören 30 kız ve 30 erkekten oluşan yaşları 14-16 arasında olan öğrencilerden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo-2 Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyonları, İç Tutarlık Katsayıları ve Test Tekrarı

Boyutlar	Korelasyon Katsayıları			
	Madde Sayısı	Madde-toplam korelasyonu ranjı	$\alpha$ (n=294)	rtt (n=60)
Olumlu Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak	5	.55-.59	.92	.87**
Öğrenciyi Motive Etmek	5	.37-.50	.86	.89**
Öğrencinin Benlik Saygısını Zedelememek	5	.55-.61	.73	.84**
Ölçeğin Tamamı	15	-	.90	.89**

\*\*p<.01, rtt: Test tekrar testi Pearson Korelasyonu değeri

Tablo-2’de geliştirilen ölçeğin güvenilirliğine ilişkin istatistikî bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

### 3.3. Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği’nin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Derse Katılmada Öğretmenden Beklentileri Ölçeği’nin uyum geçerliği Akademik Motivasyon Ölçeği (Çakır, 2006) ile incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Akademik Motivasyon Ölçeği ile Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu sonuçları Tablo-3’te verilmektedir.

Tablo-3 Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği’nin Akademik Motivasyon Ölçeği ile İlişkisi

	Olumlu Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak	Öğrenciyi Motive Etmek	Öğrencinin Benlik Saygısını Zedelememek
İçsel Motivasyon	,29**	,28**	,27**
Motivasyonsuzluk	,02	,03	,09
Dışsal Motivasyon	,22**	,18*	,20**

\*\* p<.01; \* p<.05

Tablo-3 incelendiğinde geliştirilen ölçeğin, Akademik Motivasyon Ölçeği’nin dışsal ve içsel motivasyon boyutları ile düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler verdiği

görülmektedir. Öte yandan amotivasyon boyutu ile anlamlı ilişkilerinin olmadığı görülmektedir. Oysaki negatif yönde ilişkisi olması beklenirdi. Bu durumun nedeni, her iki ölçeğin farklı bağlamlarda geliştirilmiş olması olabilir. Çünkü Akademik Motivasyon Ölçeği, öğrencilerin liseye gitme durumları üzerine kuruludur. Geliştirilen beklentiler ölçeği ise derse katılma odağında geliştirilmiştir.

Genel olarak sonuçlar incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin güvenilirliğine ve geçerliğine ilişkin yeterli kanıtlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda üç boyutlu, “Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeğine” ulaşılmıştır. Bu bölümde bulgular, literatür bağlamında ele alınıp tartışılmıştır.

Öncelikle, öğrencinin okula ve derslere katılımı konusunun önemi, eğitimcilerin okuldaki akademik ve sosyal faaliyetlere ilişkin olarak öğrencilerin sıkıldığını, motivasyonlarının olmadığını gözlemlenmesi sonucunda fark edilmiştir. Pek çok ülkede eğitimle ilgili olarak lise öğrenimine devam etme gibi bir yasal zorunluluk varken; öğrencinin derse katılmasıyla ilgili her hangi bir yasal zorunluluk bulunmamaktadır. Her ne kadar yasalar eğitim sistemini düzenlese de, öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açıları ve deneyimleri akademik ve toplumsal sonuçları etkilemektedir (Reschly ve Christenson, 2006). Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin ilgili alandaki deneyimlerini ortaya koyarak literatüre katkı sağlamıştır diye düşünülebilir.

Bu çalışmada, geliştirilen ölçeğin birinci boyutu “Olumlu Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak” olarak isimlendirilmiştir. Böyle bir isimlendirme yapmanın altında literatür bilgileri ve bulguları yatmaktadır. Literatürde, derse katılmada ve akademik açıdan başarılı olmada, kişilik özelliklerinin etkisinin olduğu belirtilmektedir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2005). Hatta öğrencinin derse katılması konusunun tamamen öğretmenin kendisiyle ilgili olduğuna dair açıklamalar bulunmaktadır (Renzulli ve Dai, 2001). Bu bilgilere ve bulgulara ve ölçek maddelerinin içeriğine dayalı olarak geliştirilen ölçeğin birinci boyutuna “Olumlu Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak” ismi verilmiştir.

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ikinci boyutu “Öğrencileri Motive Etmek” olarak isimlendirilmiştir. Böyle bir isimlendirme yapmanın altında literatür bilgileri yatmaktadır.

Araştırmalar, öğrencilerin motivasyonlarının artmasına paralel olarak, öğrencilerin bilişsel ve davranışsal yönden derse katılmalarında da artış olduğunu; bu artışın sonucunda da öğrencilerin konuyu daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin aracı rolleri üzerinde durulmuştur (Patrick ve Yoon, 2004; Theobald, 2006). Bu bilgilere ve ölçek maddelerinin içeriğine dayalı olarak, ölçeğin ikinci boyutuna “Öğrencileri Motive Etmek” ismi verilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin üçüncü boyutuna, “Öğrencinin Benlik Saygısını Zedelememek” ismi verilmiştir. Literatürde, insanların kendi benliklerine yönelik sergiledikleri tutumlara benlik saygısı denilmektedir. Literatür incelendiğinde benlik saygısının, bireylerin iş yaşamlarındaki başarılarıyla, okul başarısıyla ve mutlulukla ilişkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Pullmann ve Allik, 2008; Redenbach, 1991). Bu bilgilerden ve ölçek maddelerinin içeriğinden yola çıkarak, ölçeğin üçüncü boyutu, “Öğrencinin Benlik Saygısını Zedelememek” olarak isimlendirilmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmada öğrencilerin derse katılmalarında öğretmenden beklentilerini ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin ilerleyen çalışmalarda kullanılması ve farklı çalışma gruplarında güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi daha detaylı bilgilerin ortaya çıkmasına olanak sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In M. Maehr & D. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 5. Enhancing motivation* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 26-44.
- Beishuizen, J.J., Hof, E., Putten, C.M., Bouwmeester, S. & Asscher, J.J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good thinking. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Bennett, S.K. (1982). Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation. *Journal of Educational Psychology* 74: 170-9.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 (2), 75-86.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 83-98.
- Busalıoğlu, Z. (1971). *Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Chokshi, S. & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 520-525.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Erdle, S., Murray, H.G., . Rushton, J. P (1985). Personality, classroom behavior, and student ratings of college teaching effectiveness: A path analysis. *Journal of Educational Psychology* 77,394-407.
- Eryılmaz, A. (2007). Okulda motivasyon ve amotivasyon: Öğrencinin derse katılmasında etkili olan öğretmenle ilgili faktörler. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, 5-7 Eylül.
- Eryılmaz, A., Yıldız, İ., & Akın, S. (2011). Investigating of relationships between

- attitudes towards physics laboratories, motivation and amotivation for the class engagement. *Eurasian J. Phys. Chem. Educ.* (Special Issue): 59-64.
- Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011a). The relationship between adolescents' motivation to class engagement and their level of subjective well-being. *International Journal of Human Sciences*, 8:1220-1233.
- Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011b). Lise öğrencilerinde derse katılmaya motive olma ile yaşam amaçları belirleme arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12) 3, 149-158.
- Eryılmaz, A., & Dereli, E. (2011). Derse katılmama durumundaki zaman yönelimi ölçeğinin psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 10 (3):1178-1190.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148 – 162.
- Grieve, A. M. (2010). Exploring the characteristics of “teachers for excellence”: Teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265–277.
- Helterbran, V.R. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education*, 129(1), 125-138.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371 – 408.
- Mouton, S. & Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), pp.297-305
- Montalvo, G.P. (1997) Pleasing the teacher: An exploration of the construct and its behavioral and motivational patterns. *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Oklahoma.
- Montalvo, Gregory P., Eric A. Mansfield, & Raymond B. Miller. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation & Research in Education* 20, (3): 144-58.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools,. *Journal of Research and Development in Education*, 17. 14-24.

- Patrick, H., & Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *The Journal of Educational Research*, 97, 319-328.
- Phelan, P., Davidson, A. and Thanh Cao, H. (1992) Speaking up: Students perspectives on school. *Phi Delta Kappa*, 73, 695-704.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Redenbach, S. (1991). *Self-Esteem, The Necessary Ingredient for Success*. USA: Esteem Seminar Programs and Publications
- Reschly, A. & Christenson, S.L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27, 276-292.
- Reeve, J.M.(2004). *Understanding motivation and emotion*. USA:Jhon Willey & Sons.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147 – 169.
- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Schooling issues digest: Student motivation and engagement. Retrieved from [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/schooling\\_issues\\_digest/schooling\\_issues\\_digest\\_motivation\\_engagement.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm)
- Theobald, M. (2006). *Increasing Student Motivation: Strategies For Middle And High School Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005).ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2) 250-260.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel-Çavuş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3) 430-440.
- Zimmerman, B., & Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

## SUMMARY

### **MOTIVATION AND AMOTIVATION AT SCHOOL: DEVELOPING THE SCALE OF EXPECTATIONS FROM TEACHER ABOUT CLASS ENGAGEMENT**

The concept of motivation is at the core of teaching and learning. While the subject of motivation is complex, and can be approached from a variety of theoretical perspectives, some basic aspects of student motivation for learning can be culled from the numerous studies done on the subject (Ames,1987; Brophy,1987; Mouton & Hawkins, 1996).

The importance of student engagement with school is recognized by educators, as is the observation that far too many students are bored, unmotivated, and uninvolved, that is, disengaged from the academic and social aspects of school life. The theoretical and research literatures on engagement generally reflect little consensus about definitions and contain substantial variations in how engagement is operationalized and measured (Reschly & Christenson, 2006). All definitions included behavioral components, and many also contained emotional/psychological components, but far fewer included academic or cognitive components in their definition (Finn, 1989; Marks, 2000; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992; Willms, 2003). Engagement is defined extent to which students participate in academic and nonacademic activities and identify with and value the goals of schooling (Natriello, 1984).

Although interest in engagement has increased recently, its distinction from motivation remains subject to debate. As one conceptualization, motivation has been thought of in terms of the direction, intensity, and quality of one's energies, answering the question of "why am I doing this?" for a given behavior (Maehr & Meyer, 1997; Russell, Ainley & Frydenberg, 2005). In this regard, motivation is related to underlying psychological processes, including autonomy, relatedness/belonging, and competence. In contrast, engagement is described as energy in action, the connection between person and activity (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004).

There are a lot of factors which effect students' engagement. Teacher is also important factors for engagement of students. There is little doubt that teachers influence student motivation and achievement. After all, teachers define the tasks that students must complete, provide feedback and define at least some of the consequences for completing tasks (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Jhonson & Sheldon 1997; Kenny, Kenny & Dumont, 1995;



Pintrich & De Groot, 1990; Rothman, 1990). Researches indicate that high school aged children differentiate between various teachers based on teacher characteristics that benefit the student (Beishuizen at all., 2001; Bennet, 1982; Erdle, Murray & Rushton, 1985; Grieve, 2010; Helterbran, 2008; Montalvo, 1997; Montalvo, Eric, Mansfield & Miller, 2007; Phelan, Davidson & Thanh,1992). On the other hand, the expectations of students about class engagement from teachers are not clear. As a result, the purpose of this study was to develop the scale of expectations from teacher about class engagement.

## METHOD

The goal of this study is to understand adolescents' expectations from teachers about class engagement. As a consequence of this goal, the purpose of this study was to develop the scale of expectations from teacher about class engagement.

### *Participants*

Totally 294 (114 male and 180 female) participants who were adolescents ages 14-17 (mean=15.50) were included in the study.

### *Findings*

In this study, exploratory factor analysis method was used in order to analyze the data, and also some reliability analysis methods used. According to results, the scale which has 64.11 % explained variance and three dimensions which are named“to have positive personality traits“, “to motivate the students”, and also “do not harm students' self-esteem” is developed. Additionally, confirmatory factor analysis indicates that the scale has good adjustment indexes. In addition to this, the reliability and validity analyses show that the scale is satisfactory reliable and valid. As a result, in this study a scale which is named “the scale of expectations from teacher about class engagement for adolescents” is developed. In the near future, this scale can be used in researches.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, it is developed a scale about expectations from teacher about class engagement for adolescents. The reliability and validity of the scale is found satisfactory. The results were discussed in the light of literature.

According to results, three dimensions are determined. The first dimension which is named “to have positive personality traits“ is similar with the extravert personality traits. When we look at the items, we can see that students want to see such characteristics talkative, understanding on their teachers. These findings parallel with the literature (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005; Renzulli & Dai, 2001). In addition to first dimension, the second

dimension which is named “to motivate the students” is similar with the motivator. In literature, it is claimed that teachers are the most important motivator for students’ class engagement (Patrick & Yoon, 2004; Theobald, 2006. Lastly, the third dimension which is named “do not harm students’ self-esteem” comes from literature. The most important psychological concept is self-esteem. It has made so many studies about students’ success and their self-esteem (Pullmann & Allik, 2008; Redenbach, 1991). As a result of literature and the meaning of items, the dimensions of the scale were named like above.

With the development of the scale of expectations from teacher about class engagement for adolescents, and the distinction of the three expectations states, it should now be possible for educators to adequately assess students’ perceptions of their educational experiences. The better we understand our students, the greater our chances of helping them to learn. From now on, research along these lines in our country should be aimed at examining the effect of various significant agents on adolescents’ expectations from teacher about class engagement to determine how to intervene so as to develop more class engagement that would enhance their academic achievements.