

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 17.12.2016
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejilerine İlişkin Beklentiler*

Expectations Concerning Visual Arts Teachers' Motivational Strategies

Dr. Selahattin YILMAZ **

Öz:

Bu araştırmanın amacı; görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin ilköğretim öğrencileri, öğretmen adayları, okul yöneticileri ve deneticileriyle eğitim sendikalarının beklentilerinin saptanmasıdır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileriyle ilgili beklentileri içeren araştırmaların ve kuramsal bir çerçevenin olmaması nedeniyle araştırmada gömülü teori (grounded theory) yöntemi benimsenmiş ve veri toplama, kodlama, çözümlleme, kategori ve tema oluşturma süreçleri buna göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2014-2015 Eğitim öğretim yılında, Bolu İli Merkez ilçesindeki dokuz ortaokulun 5,6,7 ve 8. Sınıflarında öğrenim gören 293 öğrenci, üç okul müdürü, üç ilköğretim müfettişi, iki eğitim sendikasının 13 yöneticisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersin alan 63 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğrenciler, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerinden sırasıyla kompozisyon, yüz-yüze görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla, öğretmen adaylarından ise

* Bu çalışma araştırmacının "Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve ilgili öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör. Dr. AİBÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü <https://orcid.org/0000-0002-4962-7459>

nitelik sıralama, gözlem öncesi ve gözlem sonu kompozisyon ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri NVIVO 7 programı kullanılarak analiz edilmiş, analizler sonunda eğitim bileşenlerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileriyle ilgili dışsal ve içsel motivasyon kaynaklara yönelik önemli beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu beklentilerinin 'ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı', 'çift faktör kuramı' 'başarma ihtiyacı kuramı', 'beklenti-değer kuramı', 'başarı duygusunun kontrol-değer kuramı', öz-belirleme kuramı', 'başarı amaçları kuramı' gibi içerik ve süreç kuramlarıyla açıklanabildiği ve beklentilerin içsel motivasyon stratejilerinde odaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle sanat eğitimi süreçlerinde yararlanılabilecek motivasyon stratejilerine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: motivasyon, motivasyon kuramları, görsel sanatlar, beklentiler

Abstract:

This study aims to determine what motivational strategies primary school students, prospective teachers, school managers, inspectors, and unions of teachers and educational workers expect from visual arts teachers. Due to the lack of studies on and theoretical framework for motivational strategies expected from visual arts teachers, the grounded theory method was employed in this study, and the data collection, coding, analyzing processes, as well as category and theme creation processes were conducted accordingly. The study sample consisted of 293 middle school students studying at grades 5, 6, 7, and 8 in nine different middle schools in the Bolu province of Turkey, three school administrators, three primary school inspectors, a total of 13 directors from two education unions managers, and 63 prospective visual art teachers who were enrolled in the course of school experience and practice teaching in the educational year of 2014-2015 and were studying in their final year in the department of Art Education in the Faculty of Education of Abant İzzet Baysal University. The data regarding students, school administrators, and inspectors were collected through essays, vis-à-vis interviews and focus-group discussions respectively. The data regarding prospective visual arts teachers were gathered through qualification ranking, pre- and post-observation essays, and focus-group discussions. The data was analyzed on NVIVO 7 package software, and the analyses revealed that there are important expectations from visual arts teachers as regards their strategies for use of internal and external motivation sources. These expectations can be explained in terms of content and process theories such as "hierarchy of needs theory", "two factor theory", "need for achievement theory", "expectancy-value theory", "control-value theory", "self-determination theory", and "achievement goals theory", and it was found that the expectations focused on internal motivation strategies. Based on these findings, recommendations were made for motivational strategies that can be employed in art education.

Keywords: motivation, theories of motivation, visual arts, expectations

Giriş

Sanat eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli faktörlerden biri öğrencilerin sanat eğitimine odaklanmalarıdır. Bunu etkileyen değişkenlerden en önemlisi öğretmenin duyuşsal öğrenmelere zemin oluşturmalarıdır. Yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin başarılı olmalarında duyuşsal alan becerilerinin önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Bkz. Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996). İnanç, değer, tutum, ilgi, öz-yeterlik, motivasyon gibi birçok faktörden oluşan duyuşsal öğrenmeler arasındaki motivasyon, öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir (Akbaba, 2006; Deci ve Ryan, 2002; Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996). Bireyin belirli bir amaca doğru harekete geçmesi için yapılan çabaların tümü şeklinde tanımlanan motivasyonun en belirgin özelliği bireyi belli amaçlara yönlendirmesi ve bu amaçlar doğrultusunda harekete geçirmesidir (Ünal ve Bursalı, 2013: 8).

Motivasyon kavramını açıklayan kuramlar genelde içerik ve süreç kuramları olarak iki ana grupta toplanmaktadır. İçerik kuramları, motivasyonun nedenlerini, motivasyon yaratan durumları, olayları ve bireyi belirli bir yönde davranışa sevk eden faktörleri anlamaya önem verirken, insan davranışlarının nasıl harekete geçirilip yönlendirileceği ve belirli bir davranışı tekrarlamasının nasıl sağlanabileceği ile ilgilenir. Süreç kuramları ise, gereksinimin doğuşundan doyumuna kadar gözlenebilen motivasyon sürecinin niteliğini tanımaya çalışır (Ergül, 2005; Koçel, 2003).

Öğrenmeye temel oluşturan motivasyon kaynakları ise ödül, övgü gibi dışsal kaynaklar olabileceği gibi, bunlardan daha çok motive eden merak ve ihtiyaç gibi içsel kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha yüksek başarıya ulaştıklarını göstermektedir (Akbaba, 2006; Baltaş, 2002; Budak, 2009; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Diğer taraftan ödül, övgü gibi dışsal motivasyon kaynaklarının içsel motivasyonu düşürdüğüne dikkat çekilmekte; özellikle özerklik duygusunun içsel motivasyonu arttırdığı belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu bakımdan öğretmenin motivasyon stratejilerinin, içsel kaynaklara yönelmesi, öğrencileri harekete geçirecek ve davranışı sürdürmeyi sağlayacak içsel yapıları tanıması önem taşımaktadır.

Bu bağlamda motivasyonun, başarı ile ilişkisini inceleyen birçok bilim insanı, çeşitli motivasyon modelleri geliştirmişlerdir. Eğitim programlarının dayandığı felsefi ve psikolojik yaklaşımlar programların motivasyon modellerine de kaynaklık etmektedir. Örneğin; davranışçı yaklaşımlar ödül, ceza, pekiştirme gibi yollarla dışsal motivasyonu öne çıkarırken, hümanist, bilişsel, yapılandırıcı ve sosyo-kültürel yaklaşımlar içsel motivasyona yönelmektedir. Bu yaklaşımlar aynı zamanda içerik ya da süreç kuramlarının benimsenmesi konusunda da temel belirleyicilerdir.

Başlıca içerik kuramları: Maslow'un 'ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı', Herzberg'in 'çift faktör kuramı' ve McClland'ın 'başarma ihtiyacı kuramı'dır. İhtiyaç-

lar hiyerarşisi kuramında Maslow insan gereksinimlerini, yoksunluk (fizyolojik, güvenlik, ait olma/ sevgi ve saygı gereksinimleri) ve gelişme (bilme ve anlama, estetik, kendini gerçekleştirme gereksinimleri) olarak hiyerarşik bir yapıda sınıflandırmıştır. Kuramın anahtar kavramlarından biri olan 'kendini gerçekleştirme' bireyin olabileceği her şeyi olma isteği olarak tanımlanmıştır. Sevgi ve öz saygı en önemli yoksunluk ihtiyacı olarak görülmekte, sevilmediğini ve bir şeyler yapabileme gücünün olmadığını hisseden öğrencilerin üst düzey gelişme hedeflerini elde etme ile ilgili güçlü motivasyonlarının olmayacağı belirtilmektedir (Slavin, 2013: 289).

Herzberg'in geliştirdiği '*çift faktör* kuramı', motivasyonu iki temel belirleyici ile modellemiştir. Bunlar başarı, takdir edilme, yapılan işin niteliği, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme olanakları gibi motivasyonel faktörler ile çalışma koşulları, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi, organizasyonda alt-üst arasındaki ilişkiler gibi koruyucu faktörlerinden oluşmaktadır. Benzer şekilde Mc Clelland'ın 'başarı güdüsü kuramı' da başarıma ihtiyacı, (örneğin, üstün olma) güç ihtiyacı (diğer insanlar üzerinde etki sahibi olma) ve ilişki ihtiyacı (diğer insanlarla dostça ilişki kurma) üzerine kurulmuştur. (Bkz. Kaplan, 2007; **Özdemir, 2007**; Taşdemir, 2013). Diğer taraftan başarı ihtiyacı üzerine yapılan çalışmalar başarı amaçları kuramına da zemin hazırlamıştır. Söz konusu kuram öğrenenlerin başarı amaçlarını 'öğrenme amaçları' ve 'performans amaçları' olarak ele almakta; öğrenme amaçlarını herhangi bir ödül beklentisi olmadan, haz değeriyle açıklarken, performans amaçlarını bilgi ve beceriyi sergileme, diğer öğrenenlerden daha başarılı olma çabalarıyla açıklanmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme amaçları içsel, performans amaçları dışsal motivasyon kaynakları olarak ele alınmaktadır (Bkz. Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot, 1999).

Bu açıklamalardan anlaşıldığı gibi içerik kuramları insan gereksinimleriyle ilgilenmektedir. Oysa süreç kuramlarının ağırlık noktası kişilerin nasıl motive oldukları ve motivasyonun nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidir. Başka bir deyişle, istenilen bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı sürdürmesi nasıl sağlanabilir, sorusu süreç kuramlarının yanıtlamaya çalıştığı temel sorudur. Süreç kuramlarına göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece birisidir. Süreç kuramları motivasyon sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdeler. Başlıca süreç kuramları 'davranış şartlandırma yaklaşımı', 'beklenti kuramları', 'eşitlik kuramı', 'amaç kuramı' ve 'atıf kuramı'dır. (Bkz. Akbaba, 2006; Gagne ve Deci, 2005; Kaplan, 2007; Pekrun, 2006; Özdemir, 2007; Taşdemir, 2013; Wigfield ve Eccles, 2000).

Skinner tarafından geliştirilen 'davranış şartlandırma yaklaşımı' bireyin ihtiyaçlar, amaçlar, daha önceki şartlanma vb. nedenlerle davranış gösterdiğini ve bu davranışın getirdiği sonuca odaklanır. Sonucun getirdiği haz ya da acı, başka bir deyişle ödül ya da ceza aynı davranışı yinelenip, yinelememesinin belirleyicisidir (Koçel, 2003). Beklenti kuramlarının Vroom kuramı, Lawler ve Porter kuramı, Beklenti-değer kuramı (Wigfield ve Eccles, 2000) gibi formları bulunmaktadır. Bu

kuramlar beklentileri önemli birer motivasyon kaynağı olarak almaktadır (Brophy, 1999). Beklentiler motivasyon kaynağı olarak düşünüldüğünde, öğrenenlerin öğrenme süreçleri ve sonuçlarına yüklediği değer, beklenti değer kuramlarıyla açıklamaktadır (Wigfield ve Eccles, 2000). Vroom'ın kuramı bireyin bir konuda gösterdiği çabanın belirli bir ödül getireceği inancına dayalıdır. Bu varsayımı geliştiren Lawler ve Porter'a göre bireyin yüksek bir gayret göstermesi otomatik olarak yüksek bir performans ile sonuçlanmaz. Araya iki yeni değişken girmektedir. Bunlardan birisi kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır. İkincisi ise kişinin kendisi için algıladığı roldür (Kaplan, 2007). Eğitim alanındaki en kapsamlı beklenti kuramı ise Eccles ve Wigfield tarafından geliştirilen 'beklenti-değer' kuramıdır (Eccles ve Wigfield, 2002; Wigfield ve Eccles, 2000).

Bu kurama göre, bireyin davranışı ile ilgili beklentisi, yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı motivasyonunu belirlemektedir (Eryılmaz, 2013: 3). Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının ve etkinliğe biçtikleri değerlerin, bireysel seçimlerini, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve çabayı etkileyebileceğini ileri sürmektedir. Buna göre (i) öğrenenlerin başarı inancında, başarı beklentisinde ve öznel değerlerde oluşan değişimler ile (ii) başarı-beklenti inançlarının ve öznel görev değerlerinin onların performansları ve yaptıkları seçimler arasındaki ilişkilere dayalıdır (Wigfield ve Eccles, 2000). Beklentilerin ve değerlerin direk olarak başarı inancı, bireysel hedef, öz-yeterlik ve duygusal hafıza gibi eylemlere özgü inançtan etkilendiği varsayılmaktadır. Bu sosyal kavramsal değişkenler, bireylerin kendi geçmiş deneyimlerinden ve çeşitli sosyal çevrelerden etkilenmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Beklentileri, yarar beklentisi ve sonuç beklentisi olarak ele alan bu kuram, bireyin kendi yetenek ya da yeteneksizliğe olan inancının, motivasyon üzerinde önemli sonuçları olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler içsel değere katkı yapabilecek işler ile meşgul olduklarında, bu işler çoğunlukla bireye olumlu katkı yapacak şekilde önemli psikolojik sonuçlar doğurmaktadır. Bir işin amaca uygunluk değeri ve yararlılığı bireylerin gelecek planlarına uygunluğu ile ölçülür. Diğer taraftan kazanım değeri, içsel değer ve maliyet bu kuramın önemli kavramları arasındadır. Kazanım değeri, verilen bir görevde iyi işler çıkartmak, içsel değer ise, bireyin bir işi yaparken aldığı eğlence hazzı olarak ele alınmaktadır. Maliyet ise bir işi yaparken neler yapmak (örneğin matematik ödevlerini yapmak) ve nelerden mahrum olmak (örneğin arkadaşlarla vakit geçirmek), zorunda kalındığı ile ilgilidir. Bir işi yaparken etkinliği tamamlamak için ne kadar çaba harcanacağına değerlendirilmesi ise 'duygusal maliyet' kavramıyla ile açıklanmıştır (Wigfield ve Eccles, 2000: 68-78). Dolayısıyla görsel sanatlar dersinde, sanatın bireyin yaşamındaki etkilerinin keşfedilmesine yönelik öğrenme içerikleri, estetik amaçların ihtiyaç haline dönüştürülmesi, sanatsal uygulamalarda ısrarın başarı için en önemli bir değişken olduğunun farkına varılması ve öğrencilerin sanat yapıtları ile ortaya koydukları ürünlerden duydukları gurur gibi motivasyonel kaynaklar öğretmenin motivasyon bilgisiyle harekete geçirilebilir. Öğrencilerin ortaya koydukları başarılı sonuçlardan duydukları gurur, 'başarı duygularının kontrol-değer kuramı'yla açıklanmaktadır.

Başarı duygusunun öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme ve performansları gibi birçok faktör üzerinde etkili olduğunu belirten Pekrun (2006) bu duygunun öğrenme süreci ya da sonucu ile doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme süreç ve sonuçlarının öğrencilerde hoşlanma, empati, hayranlık, gurur duyma, heyecan gibi olumlu, hayal kırıklığı, öfke, kıskanma, utanç, can sıkıntısı gibi olumsuz duygular yarattığını, bu duyguların eylemi sürdürme ya da eylemden kaçınma davranışlarına zemin hazırladığı belirtilmektedir (Pekrun, 2006). Başarı duygularının kontrol değer kuramı (i) başarı hedefleri (ii) başarı duyguları (iii) duygu düzenlemeleri (iv) akademik performans ve (v) bunların aile ve okul çevrelerindeki kökenleri hakkında bütüncül bir yaklaşımla kuramsal bir çerçeveye sunmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2009).

Literatürde başarı duygusu ile ilgili çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin matematik başarısına yönelmektedir. Matematik dersine ilişkin başarı ya da başarısızlığın mutluluk, kaygı, sıkılma, gurur ya da utanç duyma gibi duyguların derse katılma, çalışma, sınava girme, test alma gibi akademik ortamlarla ilişkisi sorgulanmaktadır (Bkz. Pekrun, 2006; Wigfield ve Eccles, 2000). Oysa sanat eğitiminde de gerek etkinlik sürecinde, gerekse sunuca dayalı olarak öğrenciler benzer duyguları yaşayabilmektedirler. Öğrenci bilinçli ya da rastlantısal olarak iyi bir ürün ortaya koyduğunda mutluluk yaşayabilmekte ya da başarısız sonuçlar, kaygı, utanç duyma gibi duygular geliştirmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla 'başarı duygusunun kontrol değer kuramı' görsel sanatlar alanında öğrencilerin duygularını yorumlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin sanat eğitimi süreçlerinde ya da bu süreçlerin sonunda ortaya çıkan başarı duygusunun pekiştirilmesi, yeteneğe dayalı durumlarda başarılı sonuçlara ulaşamayan öğrencilerin, olumsuz duygu geliştirilmesini önlemek için her çalışmada başarılı bir yön bulma stratejisi gibi birçok strateji geliştirebilir. Öğrencilerin başarı duygusu onların kendilerini gerçekleştirmelerine, içsel motivasyonlarına, özerklik kazanmalarına kaynaklık etmekte ve literatürde **öz-belirleme kuramıyla açıklanmaktadır**.

Öz-belirleme (Self-Determination) kuramı bireylerin doğasında var olan temel psikolojik gereksinimleri tanımlamıştır (Deci ve Ryan, 1987). Bu kurama göre, 'yeterlik', 'ilişki' ve 'özerklik' olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç belirlenmiştir. Yeterlik ihtiyacı, bireyin yapacağı görevlerde başarısı ve bundan sağladığı doyumunu tanımlamaktadır. İlişki ihtiyacı, bireyin sosyal çevresi ile ilişki kurma gereksinimini ifade etmekte ve ilişkilerin beklentilerine uygun olmasını ve bu ilişkilerden doyum sağlama arzusu ile ilgilidir. Birey, ilişki ihtiyacını giderirken bağımsız olmayı ve ilişki başladığında kontrolü kendi elinde bulundurmaya istemektedir. Özerklik ihtiyacı ise bireyin kendi duygularına göre davranması ve bir işi kendisinin başlatma arzusunu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000a; Ryan ve Deci, 2006; Karataş, 2011). Söz konusu ihtiyaçlar sanat eğitimi süreçleri bağlamında ele alındığında, yetkinlik gereksinimi, öğrencilerin sanatsal uygulamalarda başarılı olma arzusuyla açıklanabilir. İlişki gereksinimi ise öğrencinin sosyal bir grup içinde kendini güvende hissetme, aidiyet duygusu geliştirebilme, kendi sosyal çevresini kurgulayabilme beklentisiyle açıklanabilir. Özerklik gereksinimi ise sanatsal etkinliklerin

seçimi, planlanması, sürdürülmesi gibi süreçlerin öğrenci tarafından belirlenmesi, bu süreçlerde öğrencilerin kendi kararları konusundaki bağımsızlığı olarak tanımlanabilir.

Deci ve Ryan (1991) öz-belirleme sürecini motivasyonsuzluktan dışsal motivasyona, dışsal motivasyonlar içselleştirildikçe içsel motivasyona doğru giden bir süreç olarak modellemektedir. Ryan ve Deci (2000b), dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleştirilmiş düzenleme olmak üzere dört çeşit dışsal motivasyonun olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal düzenlemede davranışlar diğerlerinin zorlamasıyla oluşur ve cezadan kaçınmak veya ödül elde etmek için yapılır ve kontrolün kaynağı bireyin dışındadır. İçe yansıtılmış düzenlemede ise, birey etkinliğe katılmak için dışsal baskıyı kısmen içselleştirmiştir. Özdeşleşmiş/tanımlanmış düzenlemeyle motive olduğunda ise birey davranışa değer verir; ancak, dışsal güdüler tarafından oluşturulmuş eylemlere yönelir. Bütünleştirilmiş düzenleme yetişkinlik çağında görülür ve birey, toplum tarafından uygun görülen davranışlara değer verir ve ihtiyaç duyar (Stover, Iglesia, Boubeta ve Liporace, 2012). İçselleştirme, bireylerin dışsal davranış düzenleyicilerini içsel düzenlemeye çevirmelerini ve artık dışsal etkiye ihtiyaç duymamaları şeklinde tanımlanır. Dışsal olarak motive edilen davranış ne kadar içselleştirilirse, o kadar özerk olmaya başlayacaktır (Serinkan, 2008, 135). Bu kuram, bir ucunda motivasyonun olmadığı durumdan, diğer ucunda içsel motivasyonun gerçekleştiği duruma uzanan bir öz-belirleme skalası tanımlamaktadır. Buna göre öğrenciler görsel sanatlar etkinliklerini içselleştirdikleri ölçüde motivasyonlarının artacağı ve özerk olmaya başlayacağı çıkarımı yapılabilir. Görsel sanatlar öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonu temel alan uygulamaların ağırlık kazanması önemlidir. Çünkü sanat alanında yapılan araştırmalarda dışsal motivasyonun olumsuz işleyeceğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Lepper, Greene ve Nisbett'in (1973) çocuklarla yaptıkları bir çalışmada; kendi istekleri ile resim yapan çocuklardan, bir ödül için resim yapmaları istendiğinde ilgilerini kaybettiklerini saptamışlardır (Howey, 1999).

Yukarıda değinilen motivasyon kuramları görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileri geliştirmesine kaynaklık eden kuramlar olması, öğretmen eğitimi sürecinde bu ve benzeri çalışmalardan elde edilen sonuçların dikkate alınması önem taşımaktadır. Bu bakımdan öğrenme ve öğretme süreçlerinde motivasyonun anahtar bir kavram olması yanında, program tasarımında nasıl ele alınacağı önemli bir çalışma alanıdır. Literatürde motivasyonun program tasarımında kullanılması konusundaki araştırmalarda Keller (1987) tarafından geliştirilen 'güdüsel tasarım kuramı' (ARCS modeli) öne çıkmaktadır. Keller'in modeli özünde beklenti-değer kuramına dayanmaktadır (Martin, 2001). Motivasyon konusundaki yapılan araştırmaların sentezine dayanan ARCS Motivasyon Modeli *Dikkat (Attention)*, *Uygunluk (Relevance)*, *Güven (Confidence)* ve *Tatmin (Satisfaction)* kategorilerini ve her kategori öğrenme öğretme süreçlerinde işe koşulabilecek üçer alt stratejiyi içermektedir. Bu model aynı zamanda program tasarım süreçlerinde motivasyon konusunun nasıl ele alınacağı konusunda da çerçeve sunmaktadır (Ayrıntılar için

bkz. Keller, 1999)

Öğrencilerin sanata ve sanatsal etkinliklerine güdülenmesi, görsel sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde motivasyon kuramlarının tanınması ve bunların sanat eğitimi alanına transfer edilmesi, sanat eğitiminin geleceği açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarının motivasyon kuramlarını dikkate alarak tasarlanması, adayların yetiştirilmesinde önemli bir değişkendir. Yukarıda değinilen beklenti-değer kuramı, başarı duygularının kontrol-değer kuramı ve öz-belirleme kuramı gibi eğitim alanında öne çıkan kuram ve modellerin matematik, fen, dil öğretimi gibi alanlarda yoğunlaştığı; ancak, sanat eğitimiyle ilişkisi kurulmadığı görülmektedir. Sanat eğitim alanında motivasyon konusunun ele alındığı çok az sayıdaki araştırma örneği bu çıkarıma kaynaklık etmektedir. Söz konusu araştırmalar görsel sanatlar öğretmenleri ve/ya adaylarının motivasyonlarını temel almakta, öğrencilerin nasıl motive edileceği göz ardı edilmektedir (Bkz. **Özdemir, 2007**; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Gökay ve Özdemir, 2010). Diğer taraftan eğitimde motivasyon konusundaki araştırmaların fen ve matematik alanlarında yoğunlaşmasının, sanat ve spor alanlarında görece daha az araştırma yapılmasının olası nedenleri, sanat ve spor gibi alanların doğasındaki haz işlevi ve bu işlevi nedeniyle ayrıca bir motivasyon aracına gereksinim duyulmadığı düşüncesi olabilir. Ancak sanat eğitiminin de diğer disiplinler gibi bilgi ve beceri gerektirdiği göz ardı edilmemelidir. Özellikle ortaokul sıralarından başlayan üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygı, söz konusu sınavlarda öğrencilerin sanat kültürünün test edilmemesi, öğrenci, veli, okul yönetici ve deneticileri gibi eğitim bileşenlerinin sanat eğitimi konusundaki değersizlik algısı, sanat eğitimcilerinin, spesifik olarak görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon bilgisini ve buna bağlı olarak geliştireceği stratejilerin önemini ortaya koymaktadır. Görsel sanatlar alanında, öğretmenin motivasyon stratejileri konusunda paydaş beklentilerinin araştırıldığı bir çalışmaya da rastlanmaması bu çalışmayı gerekli ve önemli kılmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim öğrencilerinin, görsel sanatlar öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentilerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat eğitimi süreçlerinde yararlanacağı motivasyon stratejileri konusunda beklenti temelli bir araştırmanın bulunmaması nedeniyle, bu çalışmada gömülü teori yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, bir olguyu, olayı kendi sosyal dünyası içinde açıklamayı amaçlamakta, belirli bir denence olmaksızın araştırma alanına gidilmesi, bu alanda ne olduğunun betimlenmesi ve bunların formüle edilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Balcı, 2005; Patton, 2014; Urquhart, Lehmann ve Myers, 2010). Daha açık bir ifadeyle, bu yaklaşım kapsamında kuram ya da model oluşturma belli aşamalardan oluşmaktadır.

Bu aşamalardan ilki veri toplama sürecidir. Veri toplamanın önemli ölçütleri ise, veri kaynaklarının ve araçlarının çeşitliliği ile veri doygunluğunun dikkate alınmasıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın çalışma grupları maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir.

Çalışma gruplarından toplanan verilerden kategoriler oluşturulmuş, bu kategoriler içsel motivasyon stratejileri ve dışsal motivasyon stratejileri temalarında toplanmıştır. Araştırmanın verileri öğrenci, eğitim sendikalarının yöneticileri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinden sırasıyla kompozisyon, yüz yüze görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanırken, öğretmen adaylarından nitelik sıralama, gözlem öncesi, gözlem sonu kompozisyon ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanarak veri doygunluğu dikkate alınmıştır. Her gruptan elde edilen veriler model halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırma, ilköğretim öğrencileri, görsel sanatlar öğretmen adayları, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, dört ayrı çalışma grubuyla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bolu İli Merkez ilçesinde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örneklemesine ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu çeşitliliği oluşturan çalışma gruplarının demografik özellikleri aşağıda özetlenmiştir.

Öğrenci çalışma grupları; Bolu İli Merkez İlçesindeki dokuz ayrı ortaokulda görev yapan 12 görsel sanatlar öğretmenin sınıflarındaki öğrenciler öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenci çalışma grubu 2 beşinci sınıf, 3 altıncı sınıf, 3 yedinci sınıf ve 4 sekizinci sınıf düzeyinde ve dokuz ayrı okulda öğrenim gören toplam 293 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 159'u kız, 134'ü erkek öğrenci olup, yaşları 11 ile 16 arasında değişmektedir.

Okul yöneticileri çalışma grubu: Bolu İli Merkez İlçesindeki üç ayrı ortaokulun müdürü okul yöneticileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan üç okul yöneticisi erkek olup, mesleki hizmetleri 10, 25 ve 30 yıl, yöneticilik deneyimleri ise sırasıyla 8, 12 ve 23 yıldır.

İlköğretim müfettişleri çalışma grubu: Bolu ili Merkez İlçesinde görev yapan üç ilköğretim müfettişi İlköğretim müfettişleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Söz konusu müfettişlerin tümü erkek olup, mesleki hizmetleri 20, 27 ve 43 yıl, müfettişlik deneyimleri ise sırasıyla 8, 15 ve 35 yıldır.

Görsel sanatlar öğretmen adayları çalışma grubu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ), Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına katılan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okul deneyimi dersini alan aday sayısı toplam 63 iken, öğretmenlik uygulaması dersini alan aday sayısı 59 dur. Nitelik sıralama ve kompozisyon çalışmasına okul deneyimi dersini alan, gözleme dayalı kompozisyon ve odak grup görüşmelerine ise öğretmenlik uygulaması dersini alan adaylar katılmıştır. Öğretmen adayları çalışma grubundan 44 aday nitelik sırala-

ması, 36 aday kompozisyon, 41 aday gözleme dayalı kompozisyon 46 aday odak grup görüşmelerine katılmıştır. Katılımcıların yaklaşık %70'i kız, % 30'u ise erkektir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım oranı yaklaşık %70 tir.

Veri toplama ve çözümleme

Bu araştırma, yazarın doktora tez çalışmasına dayanmaktadır ve görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler, meslek bilgisine ilişkin beklentiler bölümünün bir boyutunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, öğrencilerden görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentileri ile bir görsel sanatlar dersi öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin neler olması gerektiğini içeren ve bir sayfayı geçmeyen bir kompozisyon yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarından ise (i) görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentilerini önem sırasına göre sıralamaları, (ii) görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentileri ile bir görsel sanatlar dersi öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin neler olması gerektiğini içeren ve bir sayfayı geçmeyen bir kompozisyon yazmaları ve ayrıca, (iii) okul deneyimi başındaki ve sonundaki gözlemlerini özetledikleri bir kompozisyon daha yazmaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra, her birinde dört ile altı arasında değişen sayıda öğretmen adayının yer aldığı toplam dokuz grupta (iv) odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ve deneticileri verileri kendi ofislerinde ve yüz-yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Eğitim sendikalarının yöneticileriyle ise odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veri toplama araçlarında motivasyon konusunda herhangi bir soru yöneltmemesine karşın, verilerin analizinde, nitel araştırmaların doğası gereği, konu ile ilgili zengin bir veri seti elde edilmiştir.

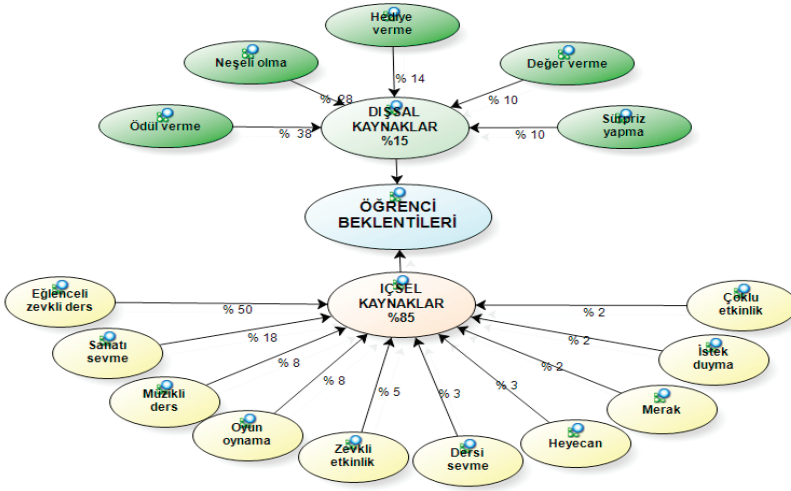
Tüm paydaşlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında ve NVivo 7 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Tema ve kategori oluşturma süreci tümevarımsal bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş, kategori ve temaların geçerlik ve güvenilirliklerinin sorgulanması amacıyla, eğitim bilimleri alanından bir uzmanın yardımıyla, temalar kendilerini oluşturan kategoriler açısından, kategoriler ise kendilerini oluşturan ifadeler açısından yeniden yorumlanmıştır. Bununla birlikte, katılımcı ifadelerinin ilgili oldukları kategoriler içerisindeki tutarlılıkları da kontrol edilmiştir. Bu süreçler, araştırmacı ve uzman arasında tam bir uzlaşşı sağlanana kadar sürdürülmüştür (Patton, 2014).

Bu aşamadan sonra, her paydaş grubundan elde edilen kategoriler yüzde değerleriyle betimlenerek modeller halinde özetlenmiştir. Veriler kategoriler düzeyinde yorumlanmış, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda, öğrenci kompozisyonları ve öğretmen adaylarının nitelik sıralama formları katılımcıların ad ve soyadlarının baş harfleriyle belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının, okul deneyimi öncesindeki kompozisyonlarına ilişkin ifadeleri sembolleştirmek için 'K', gözlem sonrasındakileri sembolleştirmek içinse 'G' harfleri ön ek olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmeleri AO, BO, IO gibi, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okul kod adlarının baş

harfleriyle temsil edilirken, eğitim sendikalarının yöneticilerinin ifadeleri S1, S2, okul yöneticilerinininki Y1, Y2, Y3, ilköğretim müfettişlerinininki ise D1, D2, D3 şeklindeki harf ve sayılarıyla sembolleştirilmiştir.

Bulgular

1. İlköğretim öğrencilerinin görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 1. Öğrencilerin görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin motivasyonla ilgili beklentilerinin % 85’i içsel, % 15’i dışsal motivasyonla ilgilidir. Dışsal motivasyon beklentilerinin öğretmenin ödül vermesi, neşeli olması, hediye vermesi, öğrenciye değer vermesi ve sürpriz yapması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bunlar arasında ödül ve hediye öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımında içsel motivasyon kaynakları kadar olmasa da motivasyon aracı olabilmektedir. Öğrencilerin iyi bir ürün ortaya koyduklarında öğretmen tarafından ödüllendirilmesi bir motivasyon kaynağı olduğu öğrenci açıklamalarından anlaşılmaktadır:

“Resimde yeteneği olan öğrencileri ödüllendirirse bu öğrenciler daha çok istek duyarlar daha çok çalışırlar. Öğretmen bu öğrencilerin başkaları tarafından keşfedilmesini sağlamalıdır” (GO.Bİ). *“Çocuklar iyi bir iş çıkardığında onları ödüllendirmelidir”* (HO.ŞN). *“Güzel resim yaptığımızda bize hediyeler verirse daha güzel yapmak için daha çok çalışırız”* (GO.EY). *“Bize küçük de olsa hediyeler vererek ödüllendirmelidir”* (HO.ES).

Öğrencilerin açıklamalarında başarılı çalışmalara zamanında verilen ödülün onları motive edeceği vurgulanmaktadır. Bu vurgu Deci ve Ryan (1991) tarafından da doğrulanmakta; içsel olarak motive edici olmayan görevlerin dışsal mo-

tivasyona ihtiyaç duyduğu belirtmektedir. Yaman ve Güven (2014)'in yaptığı bir çalışmada ödülün, mutluluk, heyecan, başarı hırsı, ders çalışma azmi, sınıf kurallarına uyum, gurur, özgüven, sosyalleşme gibi katkılar sağladığı ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artması için ödülü gerekli gördükleri bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Gordon (1999) övgü, not gibi ödüllerle öğrencileri motive etmek onların içten gelen kendi motivasyonlarını zayıflatacağını ve etkinliklerden vazgeçmesine neden olacağını belirtmektedir. Bu bakımdan ödül, hediye, not, övgü gibi ödüllerin kontrollü kullanılması önem taşımaktadır. Diğer taraftan öğretmen, ödülü motivasyon aracı olarak kullanırken öğrencilerin psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenin verdiği ödül, ödül değerinden çok öğrencinin başarı duygusunu tatmasının aracı olarak düşünülmelidir. Başarılı bir sonuca verilen ödül, öğrencinin mutluluk duyması ve yaptığı işe değer vermesinin aracı olabileceği, böylece benzer davranışlarını sürdürebileceği gibi, sonucun getirdiği rahatlıkla benzer eylemlerden kaçınılabilir (Pekrun, 2006). Bunun yanında ödül alamayan öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşamalarına da neden olabilir. Bu da kızgınlık, öfke gibi duygulara ya da hayal kırıklığına yol açabilir, dolayısıyla etkinliklere katılmaya direnç göstermeye neden olabilir (Bkz. Pekrun 2006; Pekrun ve Stephens, 2009).

Diğer taraftan görsel sanatlar öğretmenin (GSÖ) neşeli olması, öğrenciye değer vermesi, olumlu tutum sergilemesi öğrencilerin derse motivasyonlarına etki eden değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Öğretmenin bu özelliklerinin aynı zamanda sıcak bir öğrenme ortamı yaratılmasına kaynaklık ettiği aşağıdaki öğrenci ifadelerinde yer almaktadır:

“Diğer dersler bizi daha çok sıkıyor. Fakat resim dersine geldiğimizde neşeli, anlayışlı ve öğrencilere saygı, sevgi duyan bir öğretmen olduğunda hem işlerimizi yapıp aynı zamanda da rahatlıyoruz” (GO.GŞ). “Öğretmenlerimiz neşeli olduğu için biz öğrencilerde resim dersinde girdiğimizde öğretmenimizdeki neşe bize geçmekte, resim dersine olan motivasyonumuzu artırmaktadır” (GO.GŞ). “Öğretmen neşeli olursa resim dersleri keyifli geçer. Eğer öğretmeniniz sizi tam anlamıyla anlıyorsa. (...) En önemlisi resim dersi olduğu gün tüm hevesimizle resim malzemelerimizi hazırlamak ve biraz da heyecanla resim dersini beklemek. Zaten bize tüm bu olanakları sağlayan öğretmen gerçekten mükemmel bir öğretmendir” (IO.AT).

Öğrencilerin açıklamalarında görülen GSÖ'nin kişilik özellikleriyle, öğrenci motivasyonunun ilişkilendirilmesi literatürle de örtüşmektedir. Otacioğlu (2008) öğretmenin kişiliğini sınıftaki en önemli değişken olarak görmekte; öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Başar (2004) neşeli, mutlu, doyumsuz, kendine güvenli öğretmenin, öğrencileri motive ederek onları olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Her ne kadar söz konusu öğretmen özellikleri dışsal bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilse de öz-belirleme süreci (Deci ve Ryan, 1991; Deci ve Ryan, 2011) dışsal motivasyonu; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olarak farklı dereceleriyle açıklamakta; son aşamasını içsel düzenleme olarak ad-

landırılan içsel motivasyon olarak ele almaktadır. Dolayısıyla öğretmenin olumlu kişilik özelliklerinin dışsal bir düzenleme işlevinden içsel düzenlemeye yönelen bir işlev gördüğü yukarıdaki öğrencilerin açıklamalarından yapılabilecek bir çıkarımdır.

Öğrencilerin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri şekil 1’de görüldüğü gibi içsel motivasyonda odaklanmakta, bu temaya ilişkin kategorilerinin yarısı eğlenceli ve zevkli ders beklentisini içermektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnek açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencinin bu işten zevk almasını, gelecekte ülkesi için en iyi tasarımlar ve gelişmeler yapmasını öğretmenler sağlayacak. Bu amaca ulaşılması için öğretmenlerin öğrencilere karşı bir ışık olması, bu dersi sevdirmesi, dersi en eğleneli şekilde geçirmesi çok önemlidir” (EO.ME). *Bence, iyi bir GSÖ bizim için eğlenceli çalışmalar yaptırmalı. Çünkü ben şevksiz çalışmaları sevmiyorum. Öğretmen şevksiz çalışmaları bile eğlenceli hale getirmeli. Müze çalışması falan yaptırmasın. Ya ben çok sıkılıyorum öyle çalışmalarda* (FO.KÇ). *“Görsel sanatlar dersinin zevkli geçip geçmemesi de öğretmene bağlıdır. Eğer öğretmen eğlenceliyse ders de eğlenceli geçer. Bu iyi olur. Çünkü bütün öğrenciler eğlenerek öğrenmeyi severler”* (GO.SS). *“Eminim ki öğretmenler de dersinin keyifli geçmesini ister ama sıkıcı konular oluyor, üstelik öğretmen test çözmeye de izin vermiyor”* (IO.DÖ).

Öğrencilerin anlatımlarında görüldüğü gibi dersin zevkli, eğlenceli geçmesini önemsemektedir. Ancak bazı öğrencilerin sıkılma kavramını kullanmaları, bazı etkinliklere katılmayıp, test çözme taleplerini dile getirmeleri görsel sanatlar etkinliklerinin tümünden zevk almadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler dersin eğlenceli ya da sıkıcı geçmesinin ana faktörünün öğretmen olduğunu vurgulamakta; ancak, üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygının da etkisi altında oldukları ortaya çıkmaktadır. Başarı duygusunun kontrol değer kuramına göre; hoşlanma ve can sıkıntısı iki uçta yer almaktadır. Etkinlikten hoşlanan öğrenciler yeni etkinliklere güdülenirken, can sıkıntısı, etkinlikten uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin eğlenceli ve zevkli ders talepleri bundan önceki değişik araştırmaların bulguları arasında olup bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Gökyer (2012)’in yaptığı çalışmada da öğrencilerin eğlenceli ve zevkli ders bekleddikleri bulunmuştur. ‘Eğlenceli ders nasıl olmalıdır?’ sorusunun yanıtı yine öğrenciler tarafından verilmektedir. Bazı öğrenciler öğretmenin derste oyun oynatmasını isterken bazı öğrenciler müzikli ders talep etmektedirler:

“Ayrıca derslerde resim çalışmasının yanı sıra eğitici-öğretici hiç değilse de eğlendirici oyunlar oynatsa en azından stresimizi atmış oluruz” (DO.BB). *“Resim derslerimizde istediğimiz resmi yaptıran derste müzik dinleten oyun oynatan bir öğretmenin dersini dört gözle bekleriz. Derste zil ne zaman çalacak diye beklemeyip dersin güzel geçip zilin çalmasını istettiren bir öğretmen isteriz”* (IO.FH).

Baykoç-Dönmez (1992)’e göre oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, çoğunun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve çocuk için en etkin öğren-

me sürecidir. Öğrenci kompozisyonlarında dile getirilen oyun arzuları gelişmekte olanların yaşamlarında vazgeçilmez bir olgudur. Dolayısıyla oyun görsel sanatlar dersinde eğitsel bir araç olarak kullanılabilceği gibi, sanat etkinlikleri oyuna dönüştürülerek öğrencilerin oyun gereksinimleri karşılanabilir. Çünkü eğitsel amaçlı oyunların öğrenci başarısına ve tutumuna olumlu etkisi birçok araştırmada ortaya konmuştur (Yıldıran, 2004; Tural, 2005; Songur, 2006; Yurt, 2007; Yağmur Şahin, 2013; akt. Gürsoy ve Uçkun, 2013). Oyunun öğrenciler için bir değer olduğu düşünülürse; sınıf içi ve sınıf dışı sanat etkinliklerinde içsel motivasyon sağlayan bir araç olduğu söylenebilir.

Sanat eğitiminde gerek eğitsel oyunlardan gerekse dramadan yararlanılabilir. Özellikle tasarım ilkelerinin öğretimi, sanat eleştirisi/sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi ve müze öğretimi gibi öğrencilerin ilgilerinin daha düşük olduğu alanların, oyuna dönüştürülerek öğrencilerin derse güdülenmeleri sağlanabilir. Öğrencilerden bazılarının görsel sanatlar dersinin müzik eşliğinde yapılmasını istedikleri bulunmuştur. Özellikle uygulamalı etkinlikler sırasında öğrencilerin çalışmaya odaklanmalarında müzik etkili bir araç olabilir. Görsel sanatlar dersinin eğlenceli hale dönüştürülmesi ve öğrencilerin dersten zevk almaları konusundaki oyun, müzik gibi stratejilerden daha önemlisi sanat etkinliğinin doğasındaki haz değeridir. Öğretmenin öncelikli stratejisi, öğrencilerin yaratma sürecinden ve ortaya çıkan üründen zevk almaları olmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrenme süreçleri ve sonuçlarına yüklediği anlam ve değerdir. Öğrencilerin etkinlik sürecinde, sürece odaklanma düzeyi ve bu süreçler sonunda ortaya çıkan ürün, başarı duygusunun niteliğinin belirleyicisi olmaktadır. Yaratma sürecine odaklanan öğrenci bu süreçten zevk alıyorsa, heyecan duyuyorsa, bu süreç sonunda başarılı bir ürün ortaya çıkarmasa da –ki bu olasılık çok düşüktür– süreç odaklı başarı duygusu, benzer yeni süreçler yaşama arzusu doğurabilir. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde süreç odaklı başarı duygusu, ürün odaklı başarı duygusunun önüne geçmekte; bu bakımdan görsel sanatlar öğretmeninin üründen çok sürece odaklanması, öğrencilerin yaratma süreçlerinde başarı duygunu yaşamalarının koşullarını yaratması önem taşımaktadır.

Öz-Belirleme kuramına göre başarı, ilgi, zevk, heyecan, mutluluk gibi duygular doğurduğu için başarılı eylemleri gerçekleştirmeye içsel olarak güdülenen (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992) öğrenciler kendilerini tamamen bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini ifade ettiğini düşünmektedirler. Ryan ve Deci (2000b)'ye göre insanları doğuştan harekete geçiren güçler içsel motivasyonu oluşturmaktadır. Öğrencilerin heyecan merak gibi duyguları içsel motivasyonun önemli değişkenlerindedir. Bu konuda iki öğrencinin “*Konular ilginç olduğu zaman heyecanımız artıyor*”(HO.GA).“*Seçtiği konular güzel olmalı. İlginç konularda çalışırken heyecanlanıyorum. Çünkü resim heyecanla yapılır*” (IO.ES) şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir.

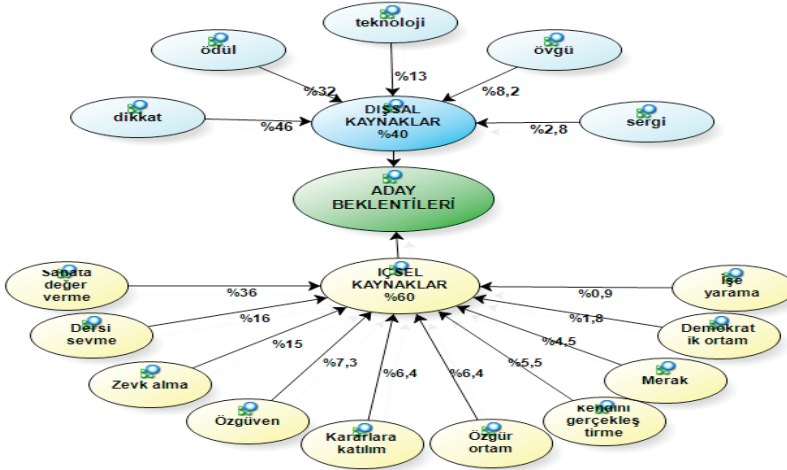
Öğrenciler, konuları ilginç bulduğunda heyecan yaşadıklarını belirtirken çalışmayı içselleştirdiklerini ya da yaptıkları çalışma ile özdeşleştiklerini ortaya koy-

maktadırlar. Başka bir deyişle öğrencinin yaptığı çalışma anlamlı ve önemli görül-
mektedir. Heyecan gibi merak duygusu da motivasyon kaynağı olabilmektedir. Bir
öğrenci bunu şöyle açıklanmaktadır: “Merak ettiğim soruları sorunca buna mantık-
lı cevaplar vermeli. Resimlerdeki anlamı ve düşünceleri yorumlamalı. Sanatçıların
neler düşündüğü ve nasıl çalıştığını öğrenmek bizi mutlu eder” (BO.EE).

Görsel sanatlar dersine benzer tekniklerin tekrar edilmesi monotonluk ya-
rattığını düşünen, bu nedenle farklı görsel biçimlendirme tekniklerinin kullanıl-
ması talebini dile getiren öğrencilerden biri görüşünü şöyle dile getirmektedir:
“Resim dersini çok seviyorum ama hep aynı boyalarla resim yapıyoruz, daha fark-
lı boyalarla ve malzemelerle ders işlese daha zevkli olur” (FO.EM). Açıklamada
belirtildiği gibi ders içeriği, başka bir deyişle aracın kendisi motivasyon kaynağı
olabilmektedir. Belli bir sistematik içinde farklı görsel sanatlar tekniklerine yer
verilmesi önemlidir. Ancak, bundan daha önemlisi, her uygulamada öğrenciye
birden fazla teknik sunulması ve öğrencinin çalışmak istediği tekniği kendisinin
belirlemesidir. Çünkü Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bireysel seçim-
lerinin, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve çabayı
etkileyebileceğini ileri sürmektedirler.

Özetle öğrencilerin motivasyonla ilgili beklentileri içsel ve dışsal motivasyon
olarak sınıflandırılabilir. Dışsal motivasyon kaynakları öğretmenin ödül vermesi,
hediye vermesi yanında, hoşgörülü, neşeli davranması, öğrenciye değer vermesi
gibi kişilik özellikleri ve neşeli bir öğrenme ortamı oluşturmasından oluşmaktadır.
İçsel motivasyon kaynakları ise eğlenceli ders, müzikli ders, oyun oynama, zevkli
etkinlikler, dersi ve sanatı sevmeye, heyecan ve merak, isteklilik gibi duyuşsal faktör-
lerle öğrenme süreçlerinde etkinlikleri çeşitlendirmekten oluşmaktadır. Dolayısıyla
öğretmen görsel sanatlar dersinde tüm öğrencilerin başarılı olabilme olasılıklarını
göz önüne alıp, etkinliklerini bu ilke çerçevesinde planlaması önem taşımaktadır.

2. Öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 2. Öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretmenin *motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri*

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının beklentileri dışsal ve içsel kaynaklar olarak tanımlanabilmekte; dışsal motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler, dikkat ve ilgi çekme, ödül vermede odaklanmaktadır. Bunları övgü, sergi açma ve teknolojiden yararlanma stratejileri izlemektedir. Adayların dışsal kaynaklar arasında en fazla yineledikleri öğretmenin etkinliğe dikkat çekmesi konusundaki açıklamalarından örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Görsel sanatlar öğretmeni sınıfta öğrencilerin dikkatini toplayacak görsel materyaller getirmeli, dikkat çekme soruları yöneltmelidir” (AO.GK). “Çocuklarda ilgi uyandırmak için müzik eşliğinde ders yapılabilir. Hem konsantre olmaları hem de ilgi duymaları için müzik öğrencilere ilgi çekici gelebilir” (BO.KG). “Öğrencilere bir problem sunmalı ve heveslendirmelidir” (BO.RK). “Geçen dönemde okul deneyimi dersine katıldığımız öğretmenimiz Türk motifleriyle ilgili bir çalışma yapacaktır. Derse gelirken Türk motiflerinden oluşan bir giysiyle derse geldi. Takıları bile Türk motifleriyle ilgiliydi. Öğrencileri dikkatini öyle çekti. Öğretmen yaratıcıysa öğrencileri güdüleyecek bir şeyler her zaman bulur” (BO.GR). “Öğrencinin dikkatini çekmesi, gerektiği yerde oyuna başvurması gerekir” (CO.KE). “Ders anlatımında hikâyeye ve günlük olaylardan yararlanması, çocukların ilgisini canlı tutmalıdır (DO.GE). “Öğrencilerin dikkatlerini çekerek derse odaklanmalarını sağlamalıdır” (EO.GY). “Öğrencinin dikkatini çekmeli ve ilgi uyandırmalı, dersi oyuna dönüştürecek ilgi çekici hale getirmelidir” (HO.CE).

Öğretmenin derse sorular yönelterek, öykü anlatarak, görseller sunarak, oyun oynatarak, müzik dinleterek, ilginç öğretim materyalleri getirerek dikkat çekebile-

ceği, böylece derse ilgilerinin artacağı belirtilmektedir. Dikkat çekme kaynaklarının çeşitlendirmekle öğretmenin yaratıcılığı arasında ilişki kurulmaktadır. Adayların gözlemleri sırasında karşılaştıkları, Türk motifleriyle ilgili çalışma yaptırmak isteyen öğretmenin, Türk motiflerinden oluşan giysi ve takılarıyla derse girmesi, öğretmenin yaratıcılığı ile ilgili dikkat çekici bir örnektir. Dikkat yanında ödül ve övgünün de kullanılabileceği vurgulanmaktadır:

“Başarılı öğrencileri ödüllendirmeli ve ilgisizlikleri heveslendirmelidir”(DO.SY). “Öğrencilere karşı övgü, tavır ve ödül gibi pekiştiricileri ayarında kullanmalı” (GO. DG). “Öğrencinin olumlu davranışı ya da başarısı sonrasında başını okşayarak yada elini omzuna değdirerek ya da aferin, eline sağlık gibi ifadeler kullanarak güdülemeli, öğrenciyi daha çok çalışmaya üretmeye motive etmelidir” (GO. KSI). “Derse ilgisiz olan öğrencileri derse motive etmek için ödülü kullanmalıdır” (IO.GN). “Resim yapmaya istekli öğrencilerin heveslerini söndürmek yerine, onları teşvik etmeli, gerekli maddi ve manevi desteği sağlamalıdır” (AO.Gİ).

Öğretmenin sözel ödül ve övgüleri yanında maddi ödüllerin de güdülemede etkili olacağı belirtilmekte; ödül ve övgü hem başarılı sonuçların pekiştirilmesi, hem de ilgisiz öğrencilerin motive edilmesi amacıyla kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde sözel ödülün yalnızca başarılı sonuçlarda değil, öğrenme sürecinde gösterilen başarılı davranışlar için de kullanılması, başarılı sonuçlara zemin hazırladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Görsel sanatlar eğitiminde ‘olumsuz eleştiri yapılmaması ilkesi’ öğretmenin başarılı eylemleri gözden kaçırmamasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin öğrenme ürünleri üzerindeki eleştiri ve değerlendirmeleri güdüleme kaynağı olarak işlev görmektedir. Benzer şekilde adaylar, görsel sanatlar dersinde teknoloji kullanımını da güdüleme kaynağı olarak görmektedirler.

“Görsel sanatlar dersinde farklı teknolojilerden yararlanılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin teknoloji merakını görsel sanatlar dersiyle bütünleştirmelidir.” (AO). Görüşme kaydı) “Görsel sanatlar öğretmeni bölümü ile ilgili gelişen teknolojiyi, olayları ve yenilikleri derse taşımalıdır” (BO.BK). “Teknolojiyi yakından takip etmeli, bu konuda öğrencileriyle arasına bir sınır koymamalıdır” (DO.SÖ).

Adayların açıklamalarında teknolojiyi öğretmen mi kullanacağı, öğrencilerin mi kullanacağı açıklanmamasına karşın SÖ kodlu adayın “sınır koymama” açıklaması öğrencilerin de kullanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu düşünce gelişmekte olanların teknolojiye gösterdikleri yoğun ilgi nedeniyle, görsel sanatlar dersinde yararlanılmasının önemli olduğu çıkarımına neden olmaktadır.

Öğrenci çalışmalarının sergilenmesi ya da sergileneceğine ilişkin algıları da motivasyon aracı olarak görülmekte; “öğrenci çalışmalarına değer vermelidir ve öğrenci çalışmalarını sık sık sergileyerek onları ödüllendirmelidir” (AO.GK) denilmektedir. Sergilenecek çalışmaların öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve mümkün olduğunca farklı kişilerin çalışmalarına yer verilmesi, her öğrencinin başarı duygusu geliştirmesi bakımından da önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerde olumlu ya da olumsuz duyguların gelişmesinde sosyal çevre ve kendi değerleri

etkili olmaktadır. Bu bakımdan sergi düzenlemelerinin öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesi onların estetik değerleri içselleştirmeleri açısından da önemli bir girişimdir. Bu girişim dışsal bir düzenlemeden içsel düzenlemeye gidişe neden olabilir. Öz-belirleme kuramına (Deci ve Ryan, 1991) göre bireyin öz-düzenleme derecesi dışsal düzenlemeden bütünleşmiş düzenlemeye yaklaştıkça artmaktadır; ancak, bireyi güçlü bir şekilde motive eden içsel düzenlemedir. Öz-belirleme kuramı içsel düzenlemeyi içsel motivasyonun düzenleme biçimi olarak görmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarından elde edilen verilerde içsel düzenlemeye etki eden motivasyon stratejileri; değer verme, dersi sevme, zevk alma, özgüven geliştirme ve kendini gerçekleştirme, kararlara katılma, özgür hissetme, merak, demokratik öğrenme ortamı ve işe yarama şeklinde sıralanmaktadır. Aşağıda söz konusu kategorilerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

“Öğrencilerin her birinin güzel resim yapabildiğini, yaptıklarının değerli olduğunu, her birinin özel olduğunu hissettirmelidir.” (AO.GÖ). “Öğrenciyi ve çalışmalarına saygı duyan öğretmen sanatın değerli olduğunu hissettirebilir. Bu da sanat eğitimi etkileyen bir tutumdur”(FO). “öğrencilerin başarılı olduklarını hissettiren öğretmenlerin başarısı da *artar*” (FO).“Öğretmen öğrencilerin başarılarının öne çıkardıkça onların sanata ve mesleğe yönelmelerine katkı sağlar” (HO).“*Her öğrenciyi değerli olduğunu, çalışmalarının değerli olduğunu her bireyin kendine has bir üslubunun olduğunu hissettirmelidir. Sanatta güzel çirkin kavramının olmadığını anlatarak yaptıkları çalışmalarını önemsemelerini sağlamalıdır*” (IO.TK).

Yukardaki açıklamalar incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerine ve onların çalışmalarına değer vermesi, onların sanata değer vermelerinde etkili olduğu vurgulanmakta, bu etkinin sanatı bir meslek olarak seçmelerine kadar gideceği ima edilmektedir. Başarıyı etkileyen faktörler arasında, öğrencinin konuya verdiği değer başarıyı etkileyen en önemli kavramlardan bir olarak görülmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Sanat etkinliklerine verilen değer, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yoğunlaşmaya yol açtığı söylenebilir (Bkz. Meece, Wigfield ve Eccles, 1990). Beklenti değer kuramlarına göre bireyi harekete geçiren beklentileri ve öznel değerleridir. Öznel değerler bir eylemi gerçekleştirmede pozitif ya da negatif rol oynayabilmektedir. Bu bakış açısını benimseyen kuramcılar, bireylerin tercihlerini, devamlılıklarını ve performanslarını onların değer verdikleri işleri iyi yapabileceklerine olan inançları ile açıklayabileceklerini savunmaktadırlar (Wigfield ve Eccles, 2000). Dolayısıyla görsel sanatlar etkinliklerine verilen değer, öğrencinin sanat inancına ve/ya özgüvenlerine bağlı olduğu söylenebilir. Adaylardan elde edilen veriler, dersi sevme, dersten zevk alma, heyecan duyma, merak gibi duygular da öğrencilerin içsel motivasyonunu etkilediğine işaret etmektedir. Ancak, öğrencilerin bu tür duygular geliştirmesi, öğretmenin tutum ve davranışlarına bağlı olduğu belirtilmektedir:

“Öğrenciyi heyecanlandırmalıdır. (...) *Ben bir hocayı seviyorsam dersini de dinlerim*” (AO.GA). “*Dersi sevmeyen öğrencilere dersi sevdirmek için elinden geleni*

yapmalıdır” (FO.BE)“Onlara ders sevdirmeli, dersten zevk alır hale getirilmelidir” (GO. KG).“Öğrencinin derse ilgi ve merakını artıracak kadar coşkuyla ve resim dersini sevdirecek şekilde heyecanla ders işlemeli ki öğrenci resme yalnızca *ders olarak bakmamalıdır*” (IO.NU).“Öğrencide merak *duygusunu oluşturabilmelidir*” (GO.TG). “*Mesela çocuklar kendi yöreleriyle ilgili bilgiye de çok sahip değiller. Bölgesel özellik taşıyan kıyafet, vb. resmedilerek öğrencide merak uyandırılabilir*” (BO).

Öğrencilerin dersi sevmesinde öğretmenin kişisel özelliklerinin de etkili olduğu vurgulanırken, öğrencilerde merak uyandırması ve coşkulu bir öğrenme iklimi yaratmasının altı çizilmektedir. Ayrıca oyun ve drama gibi tekniklerle ders işlemenin de dersi eğlenceli hale getireceğinin altı çizilmekte zevkli ders oyunla özdeşleştirilmektedir.

“*Resim dersini sevdirmek için oyun-eylem gibi etkinliklere yer vermelidir*” (FO. ME).“*Dersini oyunla, drama ile anlatabilirse eğer etkili olabilir*” (CO).“*Dersler eğlenceli hale getirilmeli, örneğin dramadan yararlanılmalıdır*” (GO. GY).“*Görsel sanatlar dersi öğrencilerin huzurla, sevgiyle çalıştıkları, rahatladıkları bir ders olmalıdır. Öğretmen oyun drama gibi yöntemlere başvurarak dersi neşeli hale getirmelidir*” (IO. KÖ).

Yukarıdaki açıklamalarda eğitsel oyun ve drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı davranış geliştirmesinde etkili olduğu; rahatlama ve çılginlaşmalarına katkı sağladığı başka bir deyişle onları özgürleştirdiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri özgür ve demokratik bir öğrenme ortamında olasıdır. Goble insan davranışlarını yöneten en önemli güdünün kendini gerçekleştirme güdüsü olduğunu belirtirken (Kuzgun, 2002, 5), bunun ancak özgür ve demokratik öğrenme ortamlarında mümkün olabileceği savunulmaktadır (Kuzgun, 2002; Şimşek, 2002). Benzer şekilde özgür ve demokratik öğrenme ortamlarının önemi Manifesto 15 (2015)’te şöyle vurgulanmaktadır:

Bütün öğrencilere; kabul edilmiş, evrensel insan hakları ve sorumlulukları olan bireyler olarak davranılmalı ve saygı gösterilmelidir. Bu, öğrencilerin, okullarının nasıl yönetildiği, nasıl ve ne zaman öğrenecekleri ve günlük hayatın tüm diğer alanları dahil, kendi öğrenimleri ile ilgili kararlar ve seçimler hakkında aktif olarak söz sahibi olmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Bu gerçek anlamda bir katılımıdır. Kendi kararları aynı şeyi yapma özgürlüğü olan diğer insanların haklarını ihlal etmediği sürece, her yaştaki öğrenciye, kendileri için uygun olan eğitim fırsatlarını ve öğrenme yaklaşımlarını seçmeleri için gerekli özgürlükler verilmelidir.

Bu çerçevede adayların da görsel sanatlar eğitiminde özgür ve demokratik öğrenme ortamı inancı geliştirdikleri, aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

“*Nitelikli bir görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere sınıf ortamında diğer derslerde olmadığı kadar özgür ve rahat bir çalışma ortamı hazırlamalıdır ki öğrenci kendini rahat hissedebilsin*” (AO.GHD). “*Öğrencilerin özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri ortam yaratılmalıdır*” (HO.YB). “*Öğretmen sınıf içerisinde demokratik bir ortam sağlamalı*” (GO.DG).“*Öğretmen ders süreci içerisinde demokratik bir öğrenme ortamı hazırlayabilmelidir*” (HO.RP).

Yukarıdaki alıntı örneklerinden ikisinde özgür bir öğrenme ortamı önerilirken diğer ikisinde demokratik bir sınıf imgenmektedir. Demokratik sınıfın en belirgin özelliği kararlara katılımıdır. Şimşek (2002, 37) katılımın önemini şu açıklamalarla vurgulamaktadır: “Bir insan söz sahibi olmadığı ya da dışlandığı bir konuda nasıl bir bağlılık duygusu geliştirebilir? Okullarımızdaki kurallar belki öğrenciler için konulmuştur fakat hiç biri öğrencilerin koyduğu kurallar değildir... Okul ya da sınıftaki kurallar öğrencilerle birlikte konulmalı denetim ve yaptırım da aynı katılımcı anlayışla gerçekleştirilmelidir.” Katılımın önemini ironik bir benzetmeyle vurgulayan Manifesto 15 (2015) “Kendi kararınla bir tepeden aşağıya atlarken yaşadığın heyecan duygusu, başka birisinin seni oradan itmesiyle asla yaşayamayacağın bir sarhoşluktur. Diğer bir deyişle, yukarıdan aşağıya, öğretmen-öğrenciye öğrenme modeli, öğrenmeyi maksimuma çıkarmadığı gibi merakı yiyip bitirir ve içsel motivasyonu yok eder” açıklamalarıyla sürdürmektedir. Adaylar da öğrencilerin kararlara katılımı konusundaki beklentilerini şöyle dile getirmektedirler:

“Öğrencilerin isteklerini dikkate alan etkinlikler yapılmalıdır” (BO.MÖ). “Öğretmen öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği ortamlar hazırlamalı fakat öğretmen burada yönlendirici olmamalıdır” (BO.KZÇ). “Konuyu sınıftaki öğrencilerin isteklerine göre etkinlik yaptırmalıdır” (DO.SY). “Ders esnasında öğrencilerin fikirlerini de dikkate almalıdır” (EO.MY).

Yukarıdaki ifadelerde hem öğretimi planlama, hem de sınıf yönetimi süreçlerine gönderme yapılmakta, her iki süreç için öğrenci katılımının gereği vurgulanmaktadır.

İçsel motivasyonun bir yönü de yapılan etkinliklerin işlevselliği, yani işe yaradığıyla ilgilidir. Öğrencilerin böyle bir inanç geliştirmeleri içsel düzenlemeye neden olmaktadır (Deci ve Ryan, 1991) Bir adayın kompozisyonundaki açıklaması bu durumu özetler niteliktedir: “Öğretmen öğrencilere verdiği bilgilerin işe yararlığına dikkat çekerse, öğrenciler de böyle bir algı oluşturlarsa derse güdülenmeleri sağlamış olur. Bu noktaya da dikkat etmek gerekir” (BO.KZ).

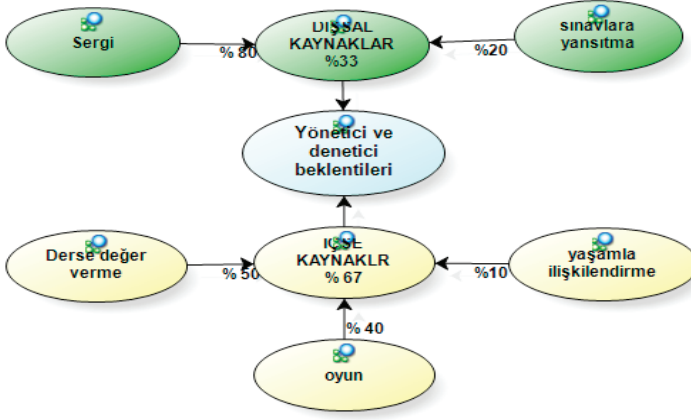
Okulda edinilen bilgilerin işe yaradığı inancı psikolojide yarar beklentisi olarak adlandırılmaktadır. “Dewey herhangi bir düşünce ya da davranışın doğruluk ölçütünün uygulamada gözlenen işlevselliği olduğu inancındadır. Çocuğa gelecekte ne işe yaradığı belli olamayan bilgi yığınlarını ezberletmek yerine yaparken düşünmeyi öğretmek gerekir. Bir düşünme ürünü eyleme dönüşmedikçe, eylemin uygulamada yararı kanıtlanmadıkça değerli sayılamaz” (Kuzgun, 2002,12). Bandura (1977) ise okulda edinilen kazanımların okul dışındaki yaşamda da yapılan işleri daha iyi yapmayı sağlayabildiğini belirtirken, Wigfield ve Eccles, (2000) bu inancı amaca uygunluk değeri olarak tanımlayarak bir motivasyon kaynağı olarak ele almaktadırlar. Benzer şekilde öğrencilerin özgüven geliştirmeleri ve kendilerini gerçekleştirilmeleri de içsel düzenlemenin, başka bir deyişle özerklik kazanmalarının aracı olmaktadır. Bu konudaki beklentileri içeren ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların üretken hale getiren ortamlar yaratılmalı, onların üretimleri sergilenmeli eleştirilmeli ve yorumlanmalıdır. Böylece eleştiriye açık, kendini ifade etmekten korkmayan bireyler yetiştirilmelidir” (AO.GH).“Öğrencinin özgüvenini arttırabilme, sosyal zekâsını geliştirebilme yeteneğine sahip olma” (GO.TG).“Öğrencinin yarattığı eserleri sergilemesine yardımcı olma, özgüvenini artırma” (GO.TG).“Öğrencilerin kendini gerçekleştirebilmelerine yaratıcılıklarını arttırmalarına, kendilerini rahat ifade edebilmelerine olanak sağlamalıdır” (BO.GL).“Öğrencinin kendini gerçekleştirmesine fırsat vermelidir” (FO.MK). “Öğrenci merkezli eğitimle öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olabilme” (GO.TG). “Öğretmen öğrenci başarısından sonra (...) öğrenciyi güdülemeli, çalışmamın mutluluğunu yaşayarak gösterdiği başarıdan zevk almasını daha çok çalışmaya istekli hale gelmesini sağlamalı” (GO.KS).

Aday verileri incelendiğinde hem dışsal hem de içsel motivasyon stratejileri- ni ilgili ifadelerin olduğu görülmektedir. Motivasyonu sağlayan öğretmen davranışları; dikkat çekme, ödül verme, övgüde bulunma, çalışmalarını sergileme, oyun, müzik ve teknolojiye yararlanma yukarıda verilen örneklerden bazılarıdır. Bunların yanında, merak, demokratik ve özgür öğrenme ortamı, kararlara katılım, dersi sevme, derse ve sanata değer verme, öğrencinin kendini gerçekleştirmesi gibi motivasyonel belirleyiciler şeklinde beklentileri olduğu bulunmuştur. Bu örnekler dışsal düzenlemeden bütünlümlü düzenlemeye doğru bir dağılım göstermektedir. Yani dışsal yaptırımlardan, gönüllüğe doğru dereceleri içermektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendiliğinden güdülenmesi içsel düzenlemelerle gerçekleşmektedir. Öz-düzenleme derecelerinin son evresi içsel düzenlemedir. Öz-belirleme kuramı içselleştirmeyi öz-düzenleme düzeylerinden ayırmakta ve içsel motivasyonun düzenleme biçimi olarak açıklamaktadır.

İçsel bir kontrol odağına ve başarmaya yönelik eğilim kazanan öğrencilerin sanat etkinliklerine yoğunlanmaları, bu etkinlikleri heyecanla beklemleri olasıdır. Oysa dışsal etkenlerle motive olanlar, sanat etkinliklerinden zevk almak yerine, öğretmen tarafından belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için çapa gösterdikleri söylenebilir. Sanat etkinliklerine harcanan zaman ve öğrenme süreçlerinde gösterilen çapa sanata ve eğitimine verilen değerle ilgilidir. Dolayısıyla içsel motivasyon ve değer birbirini destekleyen, büyüten özellikler olduğu düşünülebilir. Sanat eğitiminin başarısı büyük oranda sanata verilen değer ile ilgilidir; ancak, doğası gereği sanat eğitiminde her zaman başarılı sonuç beklenmeyeceği bilinmelidir. Çünkü başarı güdüsü iki zıt yönde sonuçlara neden olmaktadır. Birey başarılı sonuçlar elde ettiğinde gurur, hoşlanma, mutluluk gibi duygular yaşarken, başarısız sonuç algısı mutsuzluk, kızgınlık, can sıkıntısı gibi duygulara neden olmaktadır (Bkz. Pekrun, 2006). Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Bunlardan en önemlileri öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşanmasını engelleyici önlemleri almak, diğeri, sanatsal başarıyı yetenekten çok çaba ile ilişkilendirmek ve yukarıda tartışılan içsel motivasyon kaynaklarına ve belirleyicilerine zemin oluşturmaktır.

3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar öğretmeni- nin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin, görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Okul yöneticileri ve deneticilerinin GSÖ'lerinin motivasyon stratejileriyle ilgili dışsal kaynaklara ilişkin beklentileri sergi açma ve görsel sanatlar dersi kazanımlarının üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarına yansıtma iken içsel kaynaklara ilişkin beklentileri sanata ve derse değer verme, oyundan yararlanma ve etkinlikleri yaşama ilişkilendirmekten oluşmaktadır. Öğrencilerin görsel sanatlar dersine yeterince motive olmamaları, dersin değersiz görülmesinden, bir üst öğretime geçiş sınavlarının yarattığı kaygıdan kaynaklandığı kadar öğretmenin motivasyon bilgisinden de kaynaklandığı aşağıdaki alıntılarda açıklanmaktadır:

“Güdüleme konusunda da eksiklikler var, neden eksiklikler var; derse bakıştan kaynaklanana eksiklikler var; yani veliden diğer öğretmenlerden öğrencilerden kaynaklanan eksiklikler var. Memleketteki sınav sistemi var, matematik dersi Türkçe dersi ön planda olması gerekiyor, çocuk önemli diye onu düşünüyor. Resim dersinin dinlenme, ki oda aslında güzel bir şey, dinlenme zamanı resim yaparak görsel sanatlar dersini oradaki durum şudur yani; bu derse ilgisi olan çocuklar var, onlar motive oluyorlar kendiliğinden motive oluyorlar ama yine burada öğretmenin mahareti ortaya çıkar; ilgisi olmayan buraya benim yeteneğim yok diye düşünen çocuğu motive edeceksin ki orda öğretmenlik meslek bilgisi devreye girecek, orada da bir zafiyet var” (DX). “Bu konuda öğretmenler öğrencileri teşvik ediyorlar ama sistem öğrencilerin motivasyonunu engelliyor. Sistem sınav üzerine kurulduğu için yetenek dersleri su an hiç önemsenmiyor. Mesela seçmeli derslere baktığımız zaman -ki bunun en güzel göstergesi seçmeli derslerdir- benim okulumda 700 öğrenci beden eğitimini seçmiş niye; dışarıda oyun oynuyor. Çocuğun gelecek beklentisi yok. Sonra matematik seçilmiş; çocuğun bilişsel boyutunu ölçüyor, geliştiriyor. Daha sonra İngilizce ve Türkçe geliyor. Yalnızca 40 öğrenci görsel sanatları seçmiş, Niye bu kadar az; tek açıklaması var,

sınavlarda görsel sanatlarla ilgili soru yok. Öğretmenler ne kadar çaba gösterse de öğrenci TEOK sınavında görsel sanatlardan soru çıkmıyor diyor” (YX). “Öğrencinin ne kadar iyi yapıp yapmadığından çok derse katılmasına, bir şeyler üretme çabasında olmasına dikkat ediyor” (YZ). “Bu özelliklere sahip olduğunda öğrenciyi güdüleme, başarıya sürüklenme kendiliğinden gelir zaten” (YZ). “Çocuklarımızı öğrencilerimizi motive etmemiz lazım ve mutlaka gereken önemin ve değer verilmesi lazım” (YZ).

DX kodlu müfettiş görsel sanatlar alanına ilgili öğrencilerin içsel olarak güdülendikleri halde diğer öğrencilerin, veli ve diğer öğretmenlerden de kaynaklanan nedenlerle motive olamadıklarını belirtmekte, diğer yandan GSÖ’lerinin bu konuda yetersiz olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde YX kodlu yönetici orta-öğretime geçiş sınavlarının öğrencinin görsel sanatlar alanındaki motivasyonunu olumsuz etkilediğini, sınav odaklı üst kurumlara geçiş uygulamalarında görsel sanatlar bilgisini ölçen soruların da yer almasının öğrenci motivasyonunu etkileyeceğini savunmaktadır. YY kodlu yönetici ise öğretmenin ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin derse katılımı sınırlı olmasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğine değinirken, bir diğer yönetici derse verilen değerle ilgili olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerine göre öğretmenin motivasyon bilgisinden çok dersin önemi ve değeri öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Oysa öğretmenin motivasyon bilgisi işe koşulduğunda öğrenci katılımı ve başarısını etkilemektedir (Spitzer, 1996). Öğrencilerde sanat eğitimine ilişkin ihtiyaç yaratılması, merak uyandırılması (Akbaba, 2006), derslerin eğlenceli hale dönüştürülmesi, ilgi çekici uygulamaların seçilmesi (Emir ve Kanlı, 2009), kararlara öğrenci katılımının sağlanması (Kaplan, 2007), öğrenciye değer verilmesi ve saygı duyulması (Eryılmaz, 2013) gibi içsel ve dışsal motivasyona kaynaklık edebilecek birçok motivasyon strateji ve modelleri öğrenci motivasyonunda göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında, motivasyon konusu özel bir çalışma alanı olarak yer almalıdır. Tüm öğretmenlerin, spesifik olarak GSÖ’lerinin oyunu eğitsel bir araç olarak kullanılmasının önemi şöyle vurgulanmaktadır:

“Üç dört yıl çocuk tamamen serbest şekilde fiziksel etkinliklerle birlikte oyun içerisinde öğrenmeli. Bir taraftan o orda yeteneklerinde ortaya çıkarıyorlar. Her şey değişiyor bilim değişiyor. Ama esas olan nokta çocuklarımızın oyun içerisinde ilkökul döneminde öğrenmeyi gerçekleştirmesi bunu ister görsel sanatlar ister diğer dersler için olsun esas olan bu; çocukların oyun içerisinde öğrenmesi gerçekleşeceğinden dolayı çok büyük bir fırsattır diye düşünüyorum” (YZ).

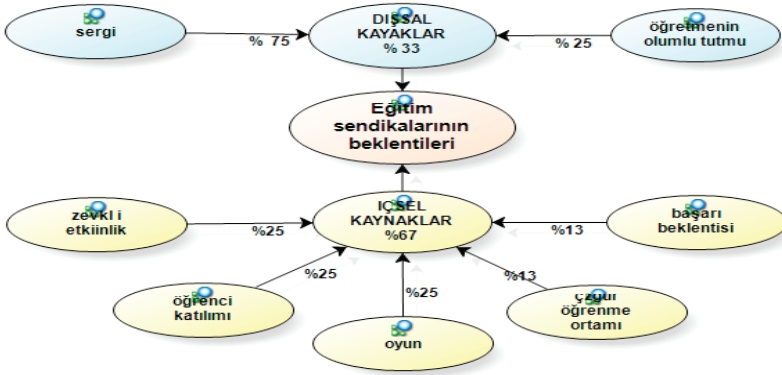
Oyunun eğitsel bir araç olarak kullanılması ya da oyundan bir yöntem olarak yararlanılması konusundaki araştırmalarda öğrencileri sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel yönden geliştirmesi, eğlenerek öğrenmesi (Hazar, 2005; Ayan ve Dündar, 2009), yaratıcı ve keşfedici öğrenmeye yönlendirerek problem çözme yeteneklerini geliştirmesi (Aykutlu ve Şen, 2004), öğrenmeye güdülenmesi ve özgüven kazanması (Bayırtepe ve Tüzün, 2007), eğlence ve öğrenme kaynağı olması, fazla enerjisini boşaltması (Özdoğan, 2000) gibi birçok yararlarından söz edilmektedir. Görsel sa-

natlar alanındaki bazı uygulamaların doğası gereği oyunla doğrudan ilişkili olması ve oyunun gelişmekte olanlar için bir değer olması, öğretmenin oyun/drama birikimine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarına, yaratıcı davranış geliştirmelerine, etkinliklerden haz duymalarına ve içsel motivasyonlarına oyunun katkısı unutulmamalıdır. Diğer taraftan görsel sanatlar dersinin diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrenci motivasyonuna katkı sağlayacağı belirtilmektedir:

“Matematikte falan bu dersten yararlanılabilir. Bu dersler teknoloji tasarımıyla görsel sanatlarla ilişkilendirilerek en azından bir motivasyon sağlanabilir resimle. Bence çok başarılı değiliz yani öğretmenler açısından. Resim öğretmenin manzara yaptırma sınırlarının dışına çıkması lazım” (DZ). “Görsel sanatlar sersi hayatla iç içe olacak, biz dersi içerden anlatıyoruz. Doğaya çıksınlar, bir ağaca tırmansınlar, yarım metrelik karın içine girsinler, ayakları ıslansın. Bir nehirse çizdiğiniz bir nehrin kenarına götürün, manzaraysa konunuz bir gün götürün Abant’a alanında görsünler orada çizsinler, boyasınlar. Bir grafik, bir tasarım yaptırıyorsanız alın çocukları bir reklam şirketine götürün, çocuk görsel sanatların teknolojiye uyarlanmış halini görsün. Hayatla iç içe olacak, hayatın sadece bir bölümünde sınıfta kalmamalı eğitim” (YZ). “Bir ders saati çok az. Çocuk hazırlanacak, defterini, klasörünü çıkararak çantadan, zaten bir on dakika geçiyor o sırada. Otuz dakikalık bir ders kalıyor. Böyle bir sıkıntımız var bizim, uygulama açısından, bu da hem öğretmen hem de öğrenci motivasyonunu etkiliyor” (YX).

Piaget, Dewey, Vygotsky ve Bruner gibi bilişsel kuramcılara göre öğrenmenin gerçekleşmesinde, bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin ve günlük yaşamın bir parçası olmasının, bilginin içselleştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özden, 2005; Senemoğlu, 1998; Topses, 2009; Ülgen, 1994). Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin belirttiği gibi görsel sanatlar dersinde doğa ile iç içe olma, sanatla ilgili kurum, kuruluş ve teknolojiyi yerinde inceleme, öğrencilerin alana ilgilerini artıracığı, içsel motivasyon sağlayacağı söylenebilir. Ancak, bir yöneticinin belirttiği gibi, bir ders saatlik süre, hem öğretmen, hem de öğrenci motivasyonu üzerinde olumsuz etki yarattığı dikkat çeken bir saptamadır.

4. Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4. Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmelerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri şekil 4'te özetlenmiştir. Buna göre dışsal güdüleme kaynakları öğrenci çalışmalarının sergilenmesi ve öğretmenin öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesi kategorileriyle özetlenirken içsel kaynaklar, derslerin zevkli ve eğlenceli hale dönüştürülmesi, yapılacak etkinliklerle ilgili kararların öğrenci katılımıyla alınması, oyundan yararlanılması, özgür bir öğrenme ortamı yaratılması ve başarı duygusu şeklinde sıralanmaktadır. Eğitim sendikaları, sanat eğitimi derslerinin grup çalışmaları ve proje çalışmaları gibi yöntemlerin sıklıkla uygulama alanı bulabilecekleri ders olduğuna dikkat çekerek, görsel sanatlar öğretmenlerinin bu tür öğretim yöntemlerine yer vermesine dikkat çekmekte, böylece derslerin eğlenceli ve ilginç hale dönüştürülebileceğine vurgu yapmaktadırlar. Diğer taraftan görsel sanatlar etkinliklerinin zevkli etkinliklere dönüştürülmesinde çocuğun doğası ve öğrencilerin taleplerinin temel belirleyici olduğuna dikkat çekmektedirler:

“...çocuğun içinden gelen bir şey. Bu çocuklara imkânlar verilmeli. Bırakalım her hafta okullarının duvarlarına çizim yapsınlar. Biz derse balonlar götürüp çocuğa bir hafta boyunca balon boyatıyoruz. Dersi çocuğun zevk alabileceği bir hale dönüştürmeliyiz. Kes yapıştır yapıyoruz. Çocuğun benimsediği şeyleri yaptırmalıyız. Bizler daha çok çocukları belirli kalıplara sokmaya çalışıyoruz” (S1).

Açıklamalar yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi ya da katılımcı bir anlayışla birlikte karar verilmesi motivasyon kaynağı olarak iş göreceğine gönderme yapmaktadır. Literatürde de öğretmenlerin motivasyon kaynakları olarak öğrencileri öğrenme süreçlerindeki kararlara katmaları, öğrenme öğretme sürecinin amacına ulaşmasına büyük katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Akbaba, 2006). Sendika yöneticileri katılımıcılığın yanında başka bir motivasyon kaynağı olarak başarı duygusunu vurgulamaktadırlar:

“Başarıyı tattırma ile ilgili galiba. (...) gibi bir köyden ekmek israfı konusunda Bolu İl birinciliği çıkardı öğretmenin bir tanesi resim alanında. Öğretmenin bunu motive edişi, yönlendirmesi çok önemli oldu. Çocuk çok ümitsizdi. Çocuk kendine inanmıyordu. 15 gün sonra birinci olduğunu duyduk. Onlarca resim arasından bütün öğretmenler bu resmin birinci olacağını düşünüyorlardı (S2).“Ödül aldı. Arkadaşları takdir etti. Gazetelere çıktı çocuk. Çok mutlu. Çocuğun bu mutluluğu başarıyı tatmakla alakalı. Bu çocuğun bu mutluluğu başka bir derste yaşama şansı yok. Matematiğin birincisi olma şansı yok. Görsel sanatlar aracılığıyla çocuk bu duyguyu tadıyor. Dışarıdan bir müdahale olmadan, ailesinin katkısı olmadan, görsel sanatlar öğretmenin yönlendirmesiyle; *artık çocuğun okula bakışı değişecek*” (S2).

Yukarıdaki örnekte yarışmalarda ödül alan öğrencinin başarı duygusu yaşadığı, bu duygunun dışsal bir motivasyon kaynağa (ödüle) bağlı olduğu; ancak, anlatıcının da vurguladığı gibi süreç içinde içsel bir motivasyon kaynağına dönüştüğü söylenebilir. Okullarda yapılan resim yarışmaları ödül alanlar için bu tür işlev görebilir. Diğer taraftan birkaç öğrencinin ödül almasına karşın, yüzlercesinin başarısızlık duygusu yaşayabileceği unutulmamalıdır. Çocuk resimleri arasında nitelik bakımından çok fark yoktur. Erbil (1997, 151)'e göre bütün çocuklar güzel resim yapar. Ayrıca bu resimlerin büyüklerin bakışı ve ölçütleriyle değerlendirilmesi çocukların sanatsal gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Unutulmaması gereken belki de yetişkinlerin ayırına varamayacağı, her çocuk resminin anlattığı çok önemli şeyler vardır ve en azından bu nedenle her çocuk resmi değerlidir. Bu nedenle çocukları resimleriyle yarıştırmak ve onların çalışmalarını birinci, ikinci gibi derecelendirmek yerine resim çalışan tüm öğrencilerin başarı duygunu tadabileceği yollar bulunmalıdır. Aşağıdaki alıntılarda ise GSÖ'nin farklı tutumu nedeniyle dışsal; görsel sanatlar dersinin doğası nedeniyle de içsel motivasyonların oluştuğuna ilişkin ipuçları görülmektedir:

“Öğretmen öğrencileriz özgür bırakıyor. Öğretmen öyle olmaz demiyor. Denge unsuru bozuk bunun demiyor. Kendince tasarladığı için de öğrenciler daha fazla, diğer derslere göre daha uzun süre dikkatlerini sürdürebiliyor. Diğer derslerde ise sıkıldığı için telefona yönlenebiliyor, ya da başka şeyler. Görsel sanatlar ve teknoloji derslerinde bu şekilde dikkat dağınıklığı çok daha düşük” (S2).“*Teknoloji tasarım ile görsel sanatlar arasında ne fark var? İkisi de görsel sanat. İş eğitiminde biz de halı yapardık. Günlerce uğraşırdık. Çok da hoşumuza giderdi. İstedğimiz biçimde üretirdik. Yıkanmak için lif bile yapardık. Evde kullanırdık. Okulda asılırdı*” (S2).

Görsel sanatlar ve eski adı ve içeriğiyle iş eğitimi, yeni içeriğiyle teknoloji ve tasarım derslerinin benzerliklerine değinen, öğrencilik yıllarında iş eğitimi dersinde ürettikleri işlerin işe yaraması ve sergilenmesinden duyduğu gururu unutmayan öğretmenin başarı duygusunu vurguladığı görülmektedir. Öğrencinin öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması (Akbaba, 2006) başarıya odaklanmasına neden olmaktadır. Wigfield ve Eccles (2000) yarar beklentisini okulda edinilen kazanımların yarar getireceğine olan inanç olarak

tanımlamakta ve önemli bir motivasyon kaynağı olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmenin sanat öğretimi uygulamaları arasında, işlevsel tasarımlara da yer vermesinin motivasyonel etki yaratacağı söylenebilir.

Sonuçlar

Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrenci beklentileri öğretmenin başarılı çalışmalara ödül vermesi, hediye vermesi, sürpriz yapması, hoşgörülü ve neşeli olması, öğrencilere değer vermesi, neşeli bir öğrenme ortamı oluşturmasından oluşan dışsal motivasyon kaynakları ile öğrencilerde içsel motivasyon sağlayacak, dersi eğlenceli hale dönüştürme, müzikli ders işleme, derste eğitsel oyunlardan yararlanma ya da sanatsal etkinlikleri oyuna dönüştürme, zevkli etkinlikler ve öğrenme süreçlerinde etkinlikleri çeşitlendirmekten oluşan öğretmen kaynaklı stratejilerle, dersi ve sanatı sevme, heyecan ve merak, isteklilik gibi öğrenci kaynaklı duyuşsal faktörlerden oluşmaktadır.

2. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dışsal motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri, dikkat ve ilgi çekme, ödül verme, övgü, sergi açma ve teknolojiden yararlanma stratejilerinden oluşurken, içsel motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri, öğrencini sanata değer vermesi, dersi sevmesi, zevk alması, özgüveni, kendini gerçekleştirme, kararlara katılımı, özgür ve demokratik öğrenme ortamı, merak, yaptığı çalışmaların işe yaraması şeklinde sıralanmaktadır.

3. Eğitim yöneticileri ve deneticilerinin dışsal motivasyon kaynaklarına ilişkin beklentileri öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki kazanımlarını ortaöğretime geçiş sınavlarına yansıtma ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi iken, içsel motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri *öğrencinin* derse değer vermesi, çalışmaların yaşamla ilişkilendirilmesi ve oyun kaynaklarını içermektedir.

4. Eğitim Sendikalarının dışsal motivasyon kaynaklarına ilişkin beklentileri öğrenci çalışmalarının sergilenmesi ve öğretmenin öğrencilere karşı olumlu tutumu iken içsel motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri kararlara öğrencilerin katılımı, etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi, zevkli etkinliklere yer verilmesi ve oyun kaynaklarından oluşmaktadır.

5. Görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler dışsal ve içsel motivasyon temalarında toplanabilmektedir. Bu temaları oluşturan kategoriler dikkate alındığında beklentiler arasında benzerliklerin farklılıklardan daha çok olduğu ve tüm paydaş beklentilerinde içsel stratejilerin öne çıktığı görülmektedir. İçsel motivasyon stratejilere ilişkin beklentiler öğretmen kaynaklı ve öğrenci kaynaklı araçlar olarak gruplandırılabilir. Buna göre, öğretmenin görsel sanatlar dersini eğlenceli ve/ya zevkli hale getirmesi, öğretmen kaynaklı iken öğrencinin dersi eğlenceli olarak algılaması öğrenci kaynaklıdır. Yine uygulama süreçlerinde öğrencilerin müzik dinlemesine olanak sağlama, oyun ya da drama

etkinliklerine yer verme, gerek teknik, gerekse içerik olarak öğrencilerin seçim yapmalarına fırsat yaratma, özgür ve demokratik öğrenme ortamı yaratma, öğrencilerin kararlara katılımına olanak yaratma ve öğretimi öğrenci beklentilerini dikkate alarak düzenleme, ders içeriklerini yaşamla ilişkilendirme öğretmen kaynaklı iken, sanatı sevme, dersi sevme, heyecan, merak, isteklilik, sanata değer verme, zevk alma, özgüven, kendini gerçekleştirme, öğrenci tasarımlarının ya da üretimlerinin işe yarayacağına inanması, derse değer verme ve başarı duygu geliştirme öğrenci kaynaklı içsel motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır. Öğrenci odaklı bir yaklaşımla temellendirilen sanat eğitiminde, öğretmenin öğrencileri tanıması, öğrenme amaçları, performans amaçları faktörlerinden oluşan başarı amaçlarından hangisini benimsediğini belirlemesi geliştireceği motivasyon stratejilerine kaynaklık edebilir.

6. Öğrencileri dıştan motive eden kaynaklar onları belli bir süre motive edebilir; ancak, ona sunulan materyalin etkisi geçtikten sonra motivasyonlarında düşüşler görülebilir ya da farklı derecelerde etkileyebilir. Öz-belirleme kuramına göre, dışsal ödüller kontrollü motivasyon yaratabilmekte; ancak, özerk ve kontrollü olma derecesi değişebilmektedir. Genel olarak görsel sanatlar dersine değer verilmeyişi, üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında görsel sanatlar dersinin etkisinin olmaması, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen etmenler arasında olduğu bulunmuştur. Bu nedenle görsel sanatlar dersinde motivasyonun özel bir anlamı bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin dışsal motivasyon kaynakları ve stratejileri yerine öğrencilerin içsel olarak motive olmalarını sağlayacak stratejileri seçmesi önem taşımaktadır. Öğrenci başarısını ve derse motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında öğrencinin sanata ve sanat etkinliklerine verdiği değer (task value) gelmektedir. Bu nedenle öğretmenin ders içeriklerini yaşamla ve diğer derslerle ilişkilendirmesi, öğrencinin yaptığı etkinliğin işe yarayacağını fark ettirmesi, yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi, katılımcı bir anlayışla ortak karar verilmesi, öğrenme ortamlarının ve öğrencinin özgürlüğünü temel alan bir anlayışla düzenlemesi ve yönetilmesi, demokratik öğrenme ortamı oluşturması öğrencilerin derse değer vermesinde etkili olabilecek stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sanatın doğasında var olan yaratıcılık ve estetik değer önemli motivasyon kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır. Sanatın ve görsel sanatlar eğitiminin amaçları, işlevleri, bireye ve topluma katkılarını sezmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları düzenleyen öğretmen, öğrencilerin sanata ve eğitimine değer vermelerinin yollarını açabilir. Öğrencilerin neden sanatla uğraştıklarını bilmemeleri başarılarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir, bu da gerek öğrenme süreçlerine gerekse ortaya çıkan ürünlere yönelik olumsuz duygular gelişmesine neden olabilir. Bu nedenle öğrencilere yaratıcılık ve sanat yaptıklarından haz almanın yollarını açan bir öğretmen, sanat eğitimi süreçlerinde öğrencilerin içsel düzenlemelerine katkı sağlayabilir. Diğer taraftan sanatsal yaratmanın salt yetenekle ilgili olmadığını, asıl önemli olanın çaba olduğunu ortaya koyan bir öğretmen, gerekli çabayı gösterirlerse başarıya ulaşacaklarına inanmalarını sağladığında, öğrencilerin çalışma üzerinde uzun zaman geçirmelerine yol açabilir.

Diğer taraftan öğrencilerin başarı amaçlarının sosyal çevreden özellikle de ailelerin beklentilerinden de etkilendiği, ebeveynlerin sanat eğitimine ilişkin tutumları öğrenci motivasyonunu etkileyen değişkenlerden bir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

İlköğretim öğrencilerinin üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygı, görsel sanatlar dersine yüklenen negatif değer gibi değişkenler öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca motivasyon kuramları, motivasyon stratejileri, motivasyon kaynaklarını tanımlayan ya da gönderme yapan çok kapsamlı bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonları öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki ve alan bilgisi faktörlerinden etkilenebilmektedir. Ancak, öğretmenin motivasyon bilgisi, geliştirebileceği stratejilere yön verebilir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında bu konunun ele alınması, ders içeriklerine sindirilmesi ve özel olarak bu konudaki uzmanlar tarafından yürütülecek bir ders olarak planlanması önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, görsel sanatlar dersi için öğretmene içsel ve dışsal motivasyon stratejileri konusunda birçok ipucu içermektedir. Bunlardan bazıları şunlardır.

1. Beklentiler önemli bir motivasyon kaynağı olduğundan öğrenme süreçlerinde öğrencilerin görsel sanatlar dersinden ve öğretmeninden beklentileri saptanmalı, başarı amaçları (öğrenme amaçları ve performans amaçları), bu amaçlara ulaşmak için içeriklerin seçimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri ile araç ve gereçleri, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınama durumları gibi programın tüm boyutlarında öğrenci beklentileri dikkate alınmalıdır.

2. Öğrencilerde başarı inançlarının oluşturulmasında onların seçimlerinin etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla sanat etkinliklerinde tek bir içerik ve tek bir teknik yerine, içerik ve teknik çeşitliliğe gidilmeli, öğrencilerin içerik ve teknik seçimine zemin hazırlanmalıdır.

3. Başarılı öğrencilere ödül verme övgü gibi dışsal motive ediciler kontrollü bir şekilde kullanılmalı, öğrencilerin içsel motivasyonları hedeflenmelidir.

4. Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrenci motivasyonu etkilediği bulgusu, öğretmenin güler yüzlü, coşkulu bir tutum sergilemesini gerektirmektedir.

5. Dersler eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmeli, oyun eğitsel bir araç olarak kullanılmalı, hatta sanatsal etkinlikler oyuna dönüştürerek, öğrencilerin etkinliklerden zevk almasına zemin hazırlanmalıdır.

6. Sık sık sanat yapıtları inceleme ve sanatçıların yaşamlarıyla ilgili çalışmalarla öğrenenlerin sanata değer vermelerinin önü açılmalıdır.

7. Öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminin amaçları, işlevleri, bireye ve topluma katkılarını ve öğrencinin yaptığı etkinliğin işe yarayacağını fark etmesi sağlanmalıdır.

8. Sanatsal yaratmanın salt yetenekle ilgili olmadığı, asıl önemli olanın çaba olduğu ortaya konmalı, başarının çaba ve ısrara bağlı olduğuna ilişkin inanç geliştirmeleri sağlanmalıdır.

9. Kısa ve uzun süreli proje çalışmalarıyla öğrenenlerde başarı hedefleri oluşturulmalı, öğrencilerin hedeflenen sonuçlara ulaşmasına, böylece sanat alanında yeni hedefler geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır.

10. Öğrencilerin sanata ilişkin başarı inançlarında sosyal çevrenin etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmaların eleştirisinde olumlu geribildirimlerle öğrencinin başarılı yönleri vurgulanmalı, akran eleştirilerinde de çalışmalarındaki olumlu yönlerini ortaya çıkarmalarına rehberlik edilmelidir. Grup çalışmaları yoluyla sosyal bir sanat çevresi oluşturulmalı, ayrıca sanat kurumlarıyla işbirliği yaparak sosyal ortam genişletilmelidir. Diğer taraftan ailelerle işbirliği yapılmalı, gerektiğinde ailelerin de sanat etkinliklerine katılmaları sağlanmalı, performans amaçlarından çok öğrenme amaçları öne çıkarılmalıdır.

11. Öğrencilerin nitelikli sanatsal ürünler ortaya koymasını kazanç değeri olarak nitelendirilmeli; her öğrenenin başarılı olabileceği “başarı projeleri” geliştirilmeli, böylece her öğrencinin görsel sanatlar dersinde başarı duygusu geliştirmesine zemin oluşturulmalıdır.

12. Öğrencilerin duygusal bellekleri sanat etkinliklerinde etkili rol oynayabilir. Bu nedenle öğrencilerin sanat yapıtlarından ve kendi üretimlerinden estetik haz almalarına fırsat yaratılmalı, öğrenenlerin duyuşsal yönleri örgütlenmelidir.

13. Öğrencilerde merak ve heyecan uyandırılmalı, onların kendilerini gerçekleştirmelerine ve kendileriyle gurur duymalarına katkı sağlanmalıdır.

14. Sanat uğraşının amaca uygunluk değeri ve yararlılığı öğrencilerin gelecek planlarına uygunluğu ile ilişkidir. Bu nedenle görsel sanatlar alanında eğitim görmek isteyen öğrencilere mesleki rehberlik yapılarak bu değerler oluşturulmalıdır. Diğer taraftan tüm öğrencilerin sanat üreticisi ve/veya tüketicisi olarak sanat yaşamının bir parçası haline getirilmesine katkı sağlanmalıdır.

15. Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin performansları ve çalışmaları yanında bilişsel kazanımları da ölçülmeli, buna bağlı olarak üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında sanat kültürünü test eden sorulara da yer verilmelidir.

16. Bu araştırma beklenti içerikli bir araştırmadır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına karşın, hizmet içindeki öğretmenlerin yararlandıkları motivasyon stratejileri bilinmemektedir. Bu nedenle gelecekte bu konuda kapsamlı nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

AKBABA, Sırrı, (2006), Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13. 23.2.2015 tarihinde <http://edergi.atauni.edu.tr> sitesinden alınmıştır.

AMES, Carole ve ARCHER, Jennifer, (1988), Achievement in the classroom student learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

AYAN, Sinan. ve DÜNDAR, Hakan, (2009), Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.

AYKUTLU, Işıl ve ŞEN, Ahmet İlhan. (2004). *Oyun tabanlı hazırlanmış ders planları ile fizik öğretimi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 3, Ankara; Gazi Üniversitesi.

BALCI, Ali, (2005), *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BAŞAR, Hüseyin, (2004), *Sınıf yönetimi*. (11. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık.

BALTAŞ, Acar, (2002), *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul; Remzi Kitabevi.

BAYIRTEPE, Ezgi ve TÜZÜN, Hakan, (2007), Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.

BROPHY, Jere, (1999), Toward a model of value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Education Psychologist*, 34(2), 75-85. <http://ammonwiemers.com/IdetPortfolio/articles/Activities.pdf> sitesinden 21.8.2014 tarihinde alınmıştır.

BUDAK, Selçuk, (2009), *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınlar.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M.(1985), *Intrinsic motivation and self-determination human behavior*. New York:Plenum.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (1987), The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (1991), A motivational approach to self: Integration in personality. In R Deinstbier (Ed). *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 38 *Perspectives on Motivation*, Lincoln, NE. University of Nebraska Press.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

DECI, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (2002), *Handbook of self-determination research*. Rochester University of Rochester Press.

DECI, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (2011), Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.

BAYKOÇ- DÖNMEZ, Necate.. (1992), *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

DWECK, Carol S. (1986), Motivational processes affecting learning, *American Psychologist* 41(10) 1040-1048.

ECCLES, Jacquelynne S. ve WIGFIELD, Allan, (2002), Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53 (1), 109-132.

ELLIOT, Andrew J. (1999), Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, 169-189

EMİR, Serap ve KANLI, Esra, (2009), İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.

ERBİL, Devrim. (1997), Çağdaş sanat ve eğitim. *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

ERGÜL, Hüseyin Fazlı, (2005), Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (14), 67-79.

ERYILMAZ, Ali, (2013), Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 1 - 18

FREEDMAN, Michael P. (1997), Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.

GAGNE, Marylene. ve DECI, Edward L. (2005), Self-determination theory and work Motivation, *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav.* 26, 331-362 DOI: 10.1002/job.322.

GORDON, Thomas, (1999), *Etkili öğretmenlik eğitimi*, (Çev: E. Aksay) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GÖKYER, Necmi, (2012), Ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilerden, öğretmenlerden, arkadaşlarından ve velilerden beklentileri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 235-277.

GÜRİSOY, Tuba ve UÇKUN, Duygu, (2013), 6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3) 943-952. 14.7.2014 tarihinde http://www.turkishstudies.net/Makaleler/538669209_58G%C3%BClsoyTuba--arm-943-952.pdf sitesinden alınmıştır.

HAZAR, Muhsin, (2005), *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutubay Yayıncılık

HOWEY, Steven Craig, (1999), The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students, *Eric Document Reproduction Report No. Jc 020 419*, Service No: Ed 465 39.

PATTON, Michael Quinn, (2014), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. Ed. Mesut Bütün, Beşir Demir), Ankara, Pegem A.

PEKRUN, Reinhard P. (2006), The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

KAPLAN, Mehmet, (2007), *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KARATAŞ, Hakan. (2011), Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü, Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KELLER, John M. (1987), Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10 (3), 2-10.

KELLER, John M. (1999), Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education, *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 37-47.

KOÇEL, Tamer, (2003), İşletme yöneticiliği, Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ. İstanbul.

KUZGUN, Yıldız. (2002), Eğitimde kendini gerçekleştirme, *Sınıfta Demokrasi*. (Ed. Ali Şimşek) 3. Baskı. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 1-25.

LEE, Okhee ve BROPHY, Jere, (1996), Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (3), 585-610.

MANİFESTO 15 (2015), Öğrenmeyi dönüştürmek, www.manifesto15.org/tr/ sitesinden 5.5.2015 tarihinde alınmıştır.

MARTIN, Andrew, (2001), The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.

MEECE, Judith L., WIGFIELD, Allan. ve ECCLES, Jacquelynne S. (1990), Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.

OTACIOĞLU, Sena Gürşen, (2008), Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143-154.

ÖZDEMİR, Şazimet Selcen, (2007), *Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ÖZDEN, Yüksel. (2005), *Eğitimde yeni değerler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZDOĞAN, Berka, (2000), *Çocuk ve Oyun: Çocuğa oyunla yardım Anı Yayıncılık*, Ankara.

ÖZGÜNGÖR, Sevgi ve KAPIKIRAN, Şahin, (2008), Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-60.

PEKRUN, Reinhard, (2006), The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

PEKRUN, Reinhard. ve STEPHENS, Elizabeth J. (2009), Goals, emotions, and emotion regulation: perspectives of the control-value theory, *Human Development Commentary on Tyson, Linnenbrink-Garcia, and Hill*, 52, 357-365. DOI: 10.1159/000242349.

RİGBY, C. Scott, DECI, Edward L, PATRİCK, Brian C. ve RYAN, Richard M. (1992), Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning, *Motivation and Emotion*, 16(3) 165-185. Google Scholar Crossref. Erişim 23.10.2014.

RYAN, Richart. M. ve DECI, Edward L. (2000a), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

RYAN, Richart. M & DECI, Edward L. (2000b), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

RYAN, Richart. M. & DECI, Edward L. (2006), Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586.

SENEMOĞLU, Nuray, (1998), *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

SERİNKAN. Celalettin, (2008), *Liderlik ve Motivasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SPITZER, Dean R. (1996), Motivation: The neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.

SLAVİN, Robert E. (2013), *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev: Galip Yüksel) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

STOVER, Juliana Beatriz, IGLESÍA, de La Guadalupe, BOUBETA, Antonio Rial ve LÍPORACE, Mercedes Fernández (2012), Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology research and behavior management*, 5, 71-83 DOI: 10.2147/PRBM.S33188.

ŞİMŞEK, Ali, (2002), Özgürlükçü öğrenme, *Sınıfta Demokrasi*. (Ed. Ali Şimşek) 3. Baskı. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 26-52.

TAŞDEMİR, Sevgi, (2013), Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi, *Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, İdari Uzmanlık Tezi, Ankara*.

TOPSES, Gürsen, (2009), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

URQUHART, Cathy, LEHMANN, Hans ve MYERS, Micheal. D. (2010), Putting the 'theory' back into grounded theory: guidelines for grounded theory studies in information systems. *Information systems journal*, 20(4), 357-381.

UYULGAN, Melis Arzu ve AKKUZU, Nalan. 2014), Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1) 7-32.

ÜLGEN, Gülten, (1994), Lisans öğretimi düzeyinde eğitim psikolojisi dersinde başarı beklentisi ve erişim düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 55-63.

ÜNAL, Fulya Topçuoğlu ve BURSALI, Hamiyet, (2013), Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörüne ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, 7-22, Issn: 2146-684x.

WIGFIELD, Allan ve ECCLES, Jacquelynne S. (2000), Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

YAMAN, Erkan ve GÜVEN, Naciye. (2014), An important concept affecting students' motivation levels: Rewards and punishments, Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza, *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.

