

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNİ MOTİVE ETME BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ

Serap EMİR, Esra KANLI

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Manisa ili Soma ilçesinde bulunan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma 131 ilköğretim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli tarafından (2003) geliştirilen "Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği (ÖÖME)" ve demografik bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ÖÖME ölçeğinin YDK, ODK, YDÖ alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, ODÖ'de anlamlı fark gözlenmiştir. Yaşa göre ise ODK, ODÖ ve YDÖ alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken YDK'da anlamlı bir fark bulunmuştur. Branşa göre ÖÖME ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrenim düzeyine göre YDK'da anlamlı bir farklılık gözlenmezken, ODK, ODÖ ve YDÖ alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Okul türüne göre YDK ve ODK alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenirken ODÖ ve YDÖ'de anlamlı fark gözlenmemiştir. Hizmet süresine göre ise YDK ve YDÖ'de anlamlı farklılık gözlenmezken ODK ve ODÖ'de anlamlı farklılık gözlenmiştir. Öğretmen eğitimi için öneriler tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrencileri Motive Etme Ölçeği, Motivasyon, Öğretmen, Öğrenci.

ABSTRACT

The aim of this research is to clarify whether or not the primary school teachers' strategies for attaining student motivation differ according to various variables. Descriptive research methodology was used in the study. The research population consisted of 131 primary school teachers in Soma, Manisa province. The research data was obtained from demographic information form questionnaire on the scale for assessing attainment of student motivation developed by Sünbül, Kesici and Bozgeyikli (2003). The findings of the research can be summarized as follows; according to gender variable no significant difference is observed

in the subscales of HLC, MLC, HLA whereas significant difference observed in MLA subscale. According to age variable no significant difference is observed in the subscales of MLC, MLA, HLA whereas significant difference is observed in HLC subscale. According to branch variable no significant difference is observed in the subscales of the questionnaire. According to education level variable no significant difference is observed in the subscale of HLC, whereas significant differences are observed in MLC, MLA and HLA subscales. According to educational institute type variable no significant difference is observed in the subscales of MLA, HLA whereas significant difference is observed in MLC and HLC subscales. According to teaching experience variable no significant difference is observed in the subscales of HLC, HLA whereas significant differences are observed in MLC and MLA subscales. Implications for teacher education are discussed.

Key Words: *Motivating the Students Questionnaire, Motivation, Teacher, Student.*

GİRİŞ

Son yıllarda tüm dünyada eğitimciler ve ebeveynler öğrencilerin niçin her geçen gün okula ve okul derslerine daha az ilgili göründüklerini anlamaya çalışıyorlar. Önceki yıllarda genel olarak ebeveynlerin görevi basitçe çocuğu okula göndermek ve ödevlerini yapmasını sağlamaktı. Öğretmenlerin görevi ise öğrenciye bilgiyi aktarmak ve alıştırmalar yapmaktı. Fakat içinde bulunduğumuz dönemde bu yöntemlerin artık etkili olmadığını görmekteyiz. Günümüzde hem aileler hem de eğitimciler sürekli olarak, öğrencilerin daha iyi akademik performans göstermelerini sağlamak için yeni stratejiler geliştirmektedirler.

Davranışların şekillendirilmesi üzerinde duran eğitim bilimleri, 'Öğretim sürecini nasıl daha verimli ve etkili kılarız?' sorusundan yola çıkmış ve motivasyon konusu pek çok alanda karşısına cevap olarak çıkmıştır. Öğretim sürecinde karşılaşılan en büyük sıkıntı şüphesiz ki öğrenci başarısızlığıdır. Öğrenci başarısızlığı üzerinde yapılan araştırmaların sonuçları öğrenci başarısızlığında motivasyon eksikliğinin çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğrencileri motive etmeye ağırlık vermesinin gerekli olduğu söylenilebilir.

Güdülenme-Motivasyon Nedir?

Organizmanın dürtü ya da ihtiyaçların etkisiyle harekete hazır hale gelerek amaca yönelik davranışta bulunmasına ve amaca ulaştıktan sonra rahatlamasına güdülenme (motivasyon) denir. Budak güdülenme kavramını "(1) organizmayı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarım durumu, (2) kişinin

enerjisini belli bir hedefe yönlendiren davranışları için gösterilen bilinçli veya bilinçsiz gerekçeler” olarak tanımlamaktadır (Budak, 2000).

Güdülenme olgusunda 4 önemli kavram bulunmaktadır.

1. İhtiyaçlar (fizyolojik ve psikolojik sağlık için duyulan gereklilikler),
2. Değerler (bireyin kendisi için faydalı görüp kazanmaya ve devam ettirmeye çalıştığı şeyler),
3. Amaçlar veya niyetler
4. Duyular, güdü bir amaca ulaşmak için duyulan istektir (Locke, 2000).

Wlodkowski (1986) güdülenmenin a) davranışı incelemek için istek uyandırma, b) davranışa yön ve amaç verme, c) davranışın sürekli olmasına izin verme veya d) belirli bir davranışın seçimini veya tercih edilmesini kılavuzlama süreçlerini içerdiğini ileri sürmektedir. Crump (1995) ise motivasyon eyleminin, öğrencinin zihninin bilgiyi alacak şekilde uyarılması olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Crump (1995) ayrıca şevk, isteklilik ve ilginin motivasyonun temel bileşenleri olduğunu ifade etmiştir.

Lumsden (1994) ise öğrenci motivasyonunun öğrencinin öğrenme sürecinde yer alma arzusu ve akademik aktivitelere katılım veya katılmama nedenleri ile ilintili olduğunu savunmuştur. Lumsden üç tür motivasyon tipi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öğrenme motivasyonudur. İçsel motivasyona sahip öğrenciler bir öğrenme aktivitesine ondan aldıkları zevk ve eylemin kendilerine kazandırdığı yeterli hissi nedeniyle katılırlar. Dışsal motivasyona sahip öğrenciler ise öğrenme yaşantılarına ya bir ödül kazanmak yahut da bir cezadan sakınmak adına müdahil olurlar. Marshal'a göre (1987) öğrenme motivasyonu, akademik görevlerin içsel olarak ilgi çekici olmalarından bağımsız bir şekilde; değerleri, anlamları ve faydalarına karşılık gelmektedir.

Güdülenmenin hayli karmaşık bir konu olduğu bilinmektedir. Güdülenme kaynakları hem öğrenciden hem de öğretmenden gelebilir. Ulusoy'a (2002) göre öğrenci ve dış çevre ile ilgili güdülenme kaynakları şunlardır;

Öğrencilerden gelen kaynaklar; bireysel hedefler ve niyetler, biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar, kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı, bireysel inançlar, değerler ve başarı veya başarısızlık tanımları, öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik, kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile baş etme, duygusal durum ve bilinç düzeyidir. Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar ise; öğretmenler, ebeveynler ve arkadaşlarının hedefleri, sınıfın hedef yapısı, sosyal etkileşimlerin sonuçları, sınıf içi pekiştiriciler, ödül ve ceza sistemleri, belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyarılar, öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri, performans modelleri, başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamalarıdır.

Alan yazında güdülenme olgusuna ilişkin çok çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Alan yazındaki kaynaklar incelendiğinde bu çok çeşitli, kuramların çeşitli başlıklar altında toplandığını görmekteyiz. Bu kuramlardan bazıları şunlardır;

Psikanalitik Kuram ve Güdülenme: S. Freud'un geliştirdiği kuram doğrudan güdülenme ile ilgili değildir. Freud'a göre güdülenme süreci, fiziksel ve ruhsal enerji kaynağı olan biyolojik süreçler tarafından düzenlenmektedir (Reeve, 1997). Freud için iki temel içgüdü yaşam ve ölüm içgüdülerdir. Bu içgüdülerde de öne çıkan güdüler bulunmaktadır ki bunlar yaşam içgüdüleri için cinsellik ve ölüm içgüdüleri için saldırganlık olarak ortaya konulmaktadır. Organizma bu iki dürtüyü de ortaya koymaya çalışırken bir taraftan da bu dürtülerden kaynaklanan toplumsal baskının yarattığı kaygıyı azaltmaya çalışır (Mc Clelland, 1985). Freud kuramı insan davranışı üzerine çok önemli açılımlar getirmesine rağmen eğitim-öğretim ortamlarındaki güdülenmenin doğasına ilişkin pek fazla bilgi vermemektedir. Özet olarak söylemek gerekirse, Freud güdülenmeyi acıdan uzaklaşma ve hazza yaklaşma süreci olarak görmektedir (Kaya, 2007).

Davranışçı Kuram ve Güdülenme: Davranışçı kuramın temsilcileri arasında Pavlov, Thorndike, Skinner ve Hull'u gösterebiliriz. Davranışçılar öğrenmeyi ve davranışı uyarıcı ile tepki arasındaki bağ olarak açıklarlar. "Öğrenmenin ve davranışın edinilmesinde geçerli olan koşullanma ve öğrenme ilkelerinin, kavramların birçoğu güdülenme için de geçerlidir" (Kaya, 2007). Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere istedik davranışların kazandırılmasında ve istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması çabalarının içerisinde davranışçı yöntemler olan ödül ve ceza sıklıkla kullanılmaktadır. Fakat ödül ve cezanın yanlış biçimlerde ve sıklıklarda kullanılması yanlış öğrenmelere ve olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilmektedir.

İhtiyaç Kuramı ve Güdülenme: Bu kuramın öncüleri Henry Murray ve Abraham Maslow'dur. Kuramın öncülerinden olan Maslow insan güdülenmesine dair bütüncül bir kuram ortaya koymuştur. Bu kuramda varolan ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme, estetik ihtiyaçlar, bilme ve anlama ihtiyaçları, saygı ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyaçları, güvenlik ihtiyacı ve fizyolojik ihtiyaçlar şeklinde sıralanmaktadır.

Maslow'un ortaya koyduğu kurama göre insanoğlunun doğuştan getirdiği bazı ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların sıralanmasında hiyerarşik bir yapı gözlenmektedir. Bu hiyerarşik yapı bir önceki ihtiyaç doyurulmadan bireyin bir sonraki ihtiyacını doyurmaya yönelmeyeceğini öngörmektedir. Alt basamaklardaki ihtiyaçlar diğerlerinden önce karşılanmalıdır. Karşılanmamış ihtiyaçlar organizmayı kontrol altına alırlar ve bireyin tüm yönelimi bu ihtiyacı karşılamaya dönük hale gelir. Bu da demektir ki birey, doğuştan getirdiği bu ihtiyaçlar tarafından güdülenmektedir (Maslow, 1987).

Beklenti X Değer Kuramı ve Güdülenme: J.W. Atkinson hem beklenti x değer hem de akademik güdülenmenin önemli isimlerinden biridir. Atkinson'un ortaya koyduğu kuram oldukça kapsamlı bir güdülenme kuramıdır. Atkinson insanların başarıya ulaşmak için gösterdikleri çabaların ödül beklentisine bağlı olduğunu ileri sürmüştür ve başarıya güdülenmeyi aşağıdaki formülle ifade etmiştir (Akt: Kaya ve diğerleri, 2007).

$$\text{Güdülenme} = \text{Algılanan başarı olasılığı} \times \text{Başarının güdüleyici değeri}$$

Atkinson'un ortaya koyduğu formül bizlere kişinin bir şeye ulaşmak için güdülenmesinin, onun başarıya ulaşma şansının ne kadar olanaklı olduğunu düşünmesine ve başarmayı istediği şeyin kişi için ne kadar değerli olduğuna bağlı olduğunu ifade etmektedir. Başarma eylemi başarısızlık kaygısını da içinde barındırır. Bu da göstermektedir ki insanlarda başarıya güdülenme eğiliminin yanında, başarısızlıktan kaçınma eğilimi de vardır (Good ve Brophy, 1995). Eğitim-öğretim bağlamında bu kuramın verilerini değerlendirecek olursak diyebiliriz ki, öğretmen bir taraftan öğrencilerin öğretim etkinliklerini anlamlı bulmasını sağlamaya uğramalı diğer taraftan da eğer uygun çalışma yöntemleri kullanırlar ve gerekli çabayı gösterirlerse başarıya ulaşacaklarına inanmalarını sağlamalıdır (Kaya, 2007).

Yükleme Kuramı ve Güdülenme: Bilişsel güdülenme kuramları arasında en çok tanınan kuramlardan biri de yükleme kuramıdır. Bu kuram güdülenme olgusuna bilişsel bir açıklama getirmeye çalışmış ve insanların başarı ya da başarısızlık durumlarında "Neden?" sorusunu sorduklarını ifade etmiştir. Yüklem kuramı, bireylerin başarı durumlarındaki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini (beceri, çaba, görevin zorluğu, şans gibi) algılamada kullandıkları olası yöntemlerin veya sorun çözmede doğru taktiği kullanmadaki başarısızlığın sistemli bir analizidir (Good ve Brophy, 1995).

Yükleme kuramları içerisinde en ilgi çekici olanlardan bir tanesi Weiner'in kuramıdır. Weiner bireylerin başarı veya başarısızlık durumlarında a) beceri, b) çaba, c) görevin güçlük derecesi ve d) şans bileşenlerine yüklem yaptıklarını iddia etmiştir (Weiner, 1972). Ayrıca bireylerin başarı ve başarısızlığın nedenlerine dair yapmış oldukları bu yüklemelerin 3 boyutta toplandığını ileri sürmüştür (Weiner, 1972).

1. **Denetim Odağı Boyutu:** Bu boyutta bireyin yapmış olduğu yüklemenin odak noktası ortaya konulmaktadır. Birey başarı ya da başarısızlık ile ilgili içsel (beceri, çaba) veya dışsal (görevin güçlüğü, şans) nedenlere yüklem yapabilir.
2. **Kalıcılık Boyutu:** Bu boyut bireyin beceri ve görevin güçlüğü gibi kalıcı nedenlere mi yoksa şans ve çaba gibi değişken nedenlere mi yüklem yapması ile ilişkilidir.

3. **Kontrol Boyutu:** Bu boyut ise bireyin başarı yahut başarısızlık olarak nitelediği şeylerin ne kadar kontrol edilebilir olduğu ile ilgilidir (Akt: Kaya, 2007).

Öğrencilerin Motivasyonundan Kim Sorumludur?

Araştırmalar en iyi öğrenmenin öğrenci içsel motivasyona sahip olduğunda gerçekleştiğini göstermektedir, bu durumda tartışılması gereken öğrencilerin sınıfa öğrenmeye hazır şekilde gelmelerini sağlayacak kişinin kim olduğudur. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci motivasyon arttıran ve içsel nedenlerle öğrenmeyi sağlayan iki temel kuvvettir. Fakat alan yazın bu sorumluluğu kimin taşıdığı konusu üzerinde bir fikir birliğine varamamıştır. Tollefson (1988), Higbee (1996) ve Dickens ve Perry'nin (1982) gerçekleştirdiği araştırmalarda öğrenmede motivasyon sorumluluğunun öğrenciler üzerinde olduğunu iddia ederken Brophy (1987) ve Wilkenson'un (1992) yaptığı araştırmalar öğrencileri öğrenmeye motive etmede birincil sorumluluğa öğretmenlerin sahip olduğu fikrini desteklemektedir.

Midgley, Feldloufer ve Eccles (1989), öğretmenlerin özellikleri ve davranışıyla öğrenci-öğrenme düzeyi arasında bazı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle öğretmenin oluşturduğu yeterli duygusunun öğrencinin güdülenmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Deniz ve diğerleri, 2006).

Öğretmenin, öğrencilerin her birinin fizyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini kolaylaştırması önem arz etmektedir. Bu da öğretmenin hem mesleğiyle ilgili bilgi ve becerileri kazanmasına hem de kendi ihtiyaç ve beklentilerinin farkında olarak gelişip olgunlaşmasına ve insan ilişkilerinde daha duyarlı ve yetkin olmasına bağlıdır. O halde bütün bu süreçlerde etkili bir rolü olan öğretmende bulunması gereken özellikleri; öğretmenlik mesleği, öğretmenin görevleri, kişilik özellikleri, iyi bir öğretmende bulunması gereken değerler, öğretmen tutumları açısından analiz etmek fayda sağlayacaktır (Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli, 2003).

Öğrencilerin öğrenme ortamındaki ihtiyaçlarının iyi belirlenmesi gerekir. Öğrencinin ortaya koyduğu olumsuz davranış örnekleri ve başarısızlık onlar için oluşturulmuş olan öğrenme ortamı ile ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerinin bireysel ve grup ihtiyaçlarını çok iyi analiz ederek öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı sınıf ortamları oluşturmak durumundadırlar. Diyebiliriz ki, öğrencinin öğretimsel ihtiyaçları bilinirse, daha olumlu bir öğrenme çevresi oluşturulabilir (Çelik, 2002).

Güdülenmenin üç ayrı yönü vardır: (1) Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum, (2) Hedefe ulaşmak için yapılan davranış, (3) Hedefe ulaşmak. Güdülenmenin bu üç yönü bir döngü içinde oluşur. Güdüleyici durum hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü hiç değilse geçici olarak giderilir (Morgan, 2004).

Brophy, öğrenci motivasyonuna ilişkin kuram ve araştırmaları incelemiş ve motivasyon konusunda öğretmenin sınıf ortamında uygulayabileceği ilkeler seti geliştirmiştir. Brophy'nin öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunun artırılmasında geliştirdiği ilkeler şunlardır (Akt: Deniz ve diğerleri, 2006); başarı için uygun ortamlar hazırlamak, öğrenciye kendi performansını ve mantıklı hedefler seti belirlemesini öğretmek, gösterilen çaba ve elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi anlama konusunda öğrenciye yardımcı olmak, öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ders arasında bağlantı kurmak, ilgi ve istek konusunda model oluşturmak, ders içeriklerinin değişiklik ve yenilik öğelerini kapsaması, öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı ortam hazırlamak, öğrencilerin yaratıcı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olmak, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam hazırlamak.

Özbay'a (2004) göre ise öğrencileri öğrenmeye motive etmenin farklı yolları vardır. Bunlar; her konuyu ilginç yapmaya çalışmak, çalışmayı olabildiğince aktif, araştırıcı, maceracı, sosyal ve faydalı hale getirmek, öğrencilerin alıştırmaya yapmaları ve uzak amaçlara yönelik çalışmalarını için davranış modifikasyonu tekniklerini kullanmak, öğrencilerin ne yaptıklarını, nasıl yapacaklarını, amaçlarına ulaşmış olup olmadıklarını bildiklerinden emin olmak, yetenek, geçmiş, okul ve değişik konu alanlarına yönelik tutumlarında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamak, temel ihtiyaçların karşılandığından emin olmak, çekiciliği artırmak, tehlikeleri en aza indirmek, öğrencilerin başarı, kendine güven ve kendine yön verme duygularını geliştirmeye teşvik etmek, öğrencileri öğretim materyallerinin dışına çıkarmak ve öğrendiklerini günlük hayatta kullanma arzusu uyandırmak olarak özetlenebilir.

İrdelenmiş bulunan literatür bağlamında mevcut araştırmanın amacı öğrenme sürecindeki en önemli bileşenlerden olan öğretmenlerin öğrencileri motive etme biçimlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul ve hizmet süresi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulmasıdır.

YÖNTEM

Mevcut çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994). Çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre öğrencileri motive etme düzeyleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Manisa ili Soma ilçesi ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma belirtilen evrenden random yoluyla seçilen 131 (Kadın: 56, Erkek: 59) ilköğretim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli tarafından (2003) geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği” ve demografik bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerini belirlemek için, Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003), tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin her bir maddesinde örnek bir olay ve sorun durumunda, öğretmenlerin hangi düşünce kalıplarını, davranışlarını ve biçimlerini kullandığı sorgulanmakta ve öğretmenlerden bu durumu ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Düz cümle yapısında ve olumlu ifadeleri içeren ölçek maddeleri; 5= Çok uygun, 4= Uygun, 3= Olabilir, 2= Uygun değil, 1= Hiç uygun değil şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, 8 Yüksek Düzeyde Kontrol (YDK), 8 Orta Düzeyde Kontrol (ODK), 8 Orta Düzeyde Özerklik Desteği (OOD) ve 8'i de Yüksek Düzeyde Özerklik Desteğini (YDÖ) ölçen toplam 32 madde vardır. Öğretmenlerin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her bir boyut için 4 boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Bu dört boyut sırasıyla; yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik desteği ve yüksek düzeyde özerklik desteğidir. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 40, en düşük 8'dir. Puan arttıkça adı geçen motivasyon boyutunun yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Yüksek puan, ilgili motivasyon biçiminin yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir.

Demografik Bilgi Form: Araştırmacılar tarafından ortaya konulan bu formda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul ve hizmet süresi değişkenleri ilgili sorular bulunmaktadır.

BULGULAR

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme alt boyutları ile ilgili puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı test edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme düzeylerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Tablo 1: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Motivasyon Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	P
YDK	Kadın	56	21,52	3,96	1.51	113	.135
	Erkek	59	22,64	4,04			
ODK	Kadın	56	28,82	3,61	1.13	113	.268
	Erkek	59	29,54	3,33			
ODÖ	Kadın	56	25,75	4,02	2.67	113	.009
	Erkek	59	27,59	3,36			
YDÖ	Kadın	56	28,79	5,36	0.05	113	.958
	Erkek	59	28,83	3,59			

Tablo 1'de görüldüğü gibi Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ise .05 düzeyinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Tablo 2: Yaşa Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Motivasyon Alt Boyutları		KT	Sd	KO	F	P
YDKTOP	Gruplar arası	97,15	2	48,57	3,104	,049
	Grup içi	1752,80	112	15,65		
	Toplam	1849,95	114			
ODKTOP	Gruplar arası	32,58	2	16,29	1,356	,262
	Grup içi	1345,21	112	12,01		
	Toplam	1377,79	114			
ODÖTOP	Gruplar arası	49,28	2	24,64	1,734	,181
	Grup içi	1591,07	112	14,21		
	Toplam	1640,35	114			
YDÖTOP	Gruplar arası	16,39	2	8,19	,397	,674
	Grup içi	2315,39	112	20,67		
	Toplam	2331,79	114			

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik desteği ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda ise .05 düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD post-hoc testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Yaşa Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin LSD post-hoc testi sonuçları

Motivasyon Alt Boyutları	Yaş Düzeyi	1	2	3
ODKTOP	1. 21 -30			
	2. 31 - 40			2,0125(*)
	3. 41 +			

*P>05

LSD post-hoc testi sonuçlarına bakıldığında yüksek düzeyde kontrol alt boyunda varyans analizinde çıkan anlamlı farklılığın 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerle 41 yaş ve üzerinde olan öğretmen arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni ve Branş Öğretmeni Olma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	P
YDK	Sınıf Öğretmeni	58	21,64	3,523	1.23	113	.221
	Branş Öğretmeni	57	22,56	4,47			
ODK	Sınıf Öğretmeni	58	29,31	3,45	.37	113	.713
	Branş Öğretmeni	57	29,07	3,54			
ODÖ	Sınıf Öğretmeni	58	27,36	3,59	1.92	113	.057
	Branş Öğretmeni	57	26,02	3,91			
YDÖ	Sınıf Öğretmeni	58	29,33	5,26	1.24	113	.216
	Branş Öğretmeni	57	28,28	3,59			

Tablo 4'te görüldüğü gibi Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine fark gözlenmektedir fakat gözlenen bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 5: Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Öğrenim düzeyi	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	P
YDK	Ön lisans	28	22,54	4,01	,663	113	,509
	Lisans	87	21,95	4,05			
ODK	Ön lisans	28	30,57	3,67	2,469	113	,015
	Lisans	87	28,75	3,32			
ODÖ	Ön lisans	28	28,18	3,55	2,429	113	,017
	Lisans	87	26,22	3,77			
YDÖ	Ön lisans	28	30,39	6,19	2,165	113	,032
	Lisans	87	28,29	3,74			

Tablo 5'te görüldüğü gibi Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Orta düzeyli kontrol, yüksek düzeyde özerklik desteği ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ise .05 düzeyinde ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Tablo 6: Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Motivasyon Alt Boyutları		KT	Sd	KO	F	P
YDKTOP	Gruplar arası	44,26	2	22,13	1,37	,258
	Grup içi	1805,69	112	16,12		
	Toplam	1849,95	114			
ODKTOP	Gruplar arası	75,64	2	37,82	3,25	,042
	Grup içi	1302,16	112	11,63		
	Toplam	1377,79	114			
ODÖTOP	Gruplar arası	66,87	2	33,43	2,38	,097
	Grup içi	1573,48	112	14,05		
	Toplam	1640,35	114			
YDÖTOP	Gruplar arası	94,37	2	47,18	2,36	,099
	Grup içi	2237,43	112	19,98		
	Toplam	2331,79	114			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin orta düzeyli özerklik desteği ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yüksek düzeyli kontrol ve orta düzeyde kontrol alt boyutunda düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu anlamlığın hangi değişkenler arasına olduğunu belirlemek için LSD post-hoc sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin LSD Post-Hoc Sonuçları

Motivasyon Alt Boyutları	Okul Türü	1	2	3
ODKTOP	1. Eğitim Fakültesi 2. Fen Edebiyat 3. Ön lisans			2,13(*)
YDÖTOP	1. Eğitim Fakültesi 2. Fen Edebiyat 3. Ön lisans			2,32(*)

*P>05

LSD post-hoc testi sonuçlarına bakıldığında varyans analizinde çıkan anlamlı farklılığın eğitim fakültesi ve ön lisans mezunu olan öğretmenler arasında ve ön lisans mezunlarının lehine olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Motivasyon Alt Boyutları		KT	Sd	KO	F	P
YDKTOP	Gruplar arası	27,45	4	6,87	,415	,798
	Grup içi	1822,45	110	16,57		
	Toplam	1849,95	114			
ODKTOP	Gruplar arası	79,56	4	19,89	1,685	,159
	Grup içi	1298,23	110	11,80		
	Toplam	1377,79	114			
ODÖTOP	Gruplar arası	126,21	4	31,55	2,292	,064
	Grup içi	1514,14	110	13,77		
	Toplam	1640,35	114			
YDÖTOP	Gruplar arası	51,57	4	12,89	,622	,648
	Grup içi	2280,22	110	20,73		
	Toplam	2331,79	114			

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Orta düzeyli kontrol ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu anlamlılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc LSD testinin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin LSD Post-Hoc Sonuçları

Motivasyon Alt Boyutları	Hizmet Süresi	1	2	3	4	5
ODKTOP	1) 0-5 yıl					2,1522(*)
	2) 6-10 yıl					2,1667(*)
	3) 11-15 yıl					
	4) 16-20 yıl					
	5) 21+ yıl					
ODÖTOP	1) 0-5 yıl					
	2) 6-10 yıl					
	3) 11-15 yıl				2,6023(*)	2,8333(*)
	4) 16-20 yıl					
	5) 21+ yıl					

*p>05

LSD post-hoc testi sonuçlarına bakıldığında varyans analizinde çıkan anlamlı farklılığın 0-5 yıl ve 6-10 yıl hizmet yılı olanlarla 21 yıl üzeri hizmet yılı olan öğretmenler arasında ve 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrenme ve öğretme sürecinde motivasyonun rolü büyüktür. Öğrenme öğretme kuramlarında motivasyonun öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Okullarda öğrencilerin motive edilmesinde öğretmene görev düşmektedir. Daha başarılı nesillerin yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye motive etmesinin önemi aşikardır, bu nedenle mevcut araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerin öğrencilerini motive etme düzeyleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edildiğinde orta düzeyde özerklik desteği boyutunda erkek öğretmenler ile

kadın öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla, öğrencilere orta düzeyde özerklik desteği davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bozgeyikli, Sünbül, Kesici ve Üre'nin (2003) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde kontrol davranışı sergiledikleri sonucu bulunmuştur. Willower ve Hoy'a (1973) göre otoriter kontrol yaklaşımlarının çok fazla sergilendiği okullarda anlamlı ölçüde erkek yönetici ve öğretmen egemenliği bulunmaktadır (Akt: Deniz, Avşaroğlu ve Fidan; 2006).

Deniz, Avşaroğlu, Fidan (2006)'nın İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerini inceledikleri çalışmada, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlere arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik desteği ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda ise 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerle 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu da yüksek düzeyli kontrol alt boyunda yaş ilerledikçe daha fazla artış olduğunu göstermektedir. Yaşa bağlı olarak deneyimin artması ve bu deneyimin sonucunda sınıfta otoriter kontrol yaklaşımlarının çok fazla sergilendiği ve bu nedenle yüksek düzeyli kontrolün öğretmenlerin yaşı ile doğru orantılı olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmenleri lehine fark gözlenmekte fakat istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrencilerle daha fazla birlikte olmasının ve onları daha yakından tanimasının etkisi olduğu söylenilebilir. Öğrencinin özerklik kazanmasında sınıf öğretmeni daha etkili olmaktadır da denilebilir.

Öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek düzeyli kontrol alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Orta düzeyli kontrol, yüksek düzeyde özerklik desteği ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ise .05 düzeyinde ön lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuç göz önüne alındığında ön lisans mezunlarının sınıf öğretmenliği yapması bir önceki branş ve sınıf öğretmenliği ile ilgili bulgularla da örtüşmektedir. Araştırma verilerinin toplanması esnasında araştırmacıların öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerin neticesinde ön lisanslı grubun büyük bir çoğunluğunun öğretmen okulu mezunu olduğu ve daha sonra açık öğretimle ön lisans eğitimi aldıkları tespit edilmiştir. Bu da öğretmen okulu

çıkışlı olup daha sonra da ön lisans eğitimini tamamlayan öğretmen grubunun öğrencilerin motive edilmesinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Orta düzeyli kontrol ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ise 21+ yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak meslek hayatında geçen süre arttıkça öğretmenlerin öğrencilere özerklik davranışlarını kazandırmada daha etkili olduğu söylenilebilir. Hizmet süresinin artması öz denetim becerisini kazandırılması ve kontrol yeteneklerini kazandırılması davranışları arasında olumlu bir etki yaratmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığının incelendiği bu araştırma bulgularına göre aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinde sınıf ortamını düzenleme, kontrol etme, sürdürme ve öğrencileri motive etme önemli unsurlardandır. Öğretmenlere sınıf ortamını düzenleme, kontrol etme, sürdürme ve öğrencileri motive etme konularında hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Öğretmenlerin motivasyon becerilerini öğrencilerinde kazandırabilme-leri için iyi bir iletişim ve empati becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenlerin etkili bir iletişim ve empati becerisi geliştirmeleri için eğitim fakültelerinin programlarına iletişim ve empati becerisini geliştirecek derslerin konulmasında yarar vardır.
3. Öğretmenlerden beklenen en önemli görev, öğrencilerine etkili bir motivasyon desteği sağlayarak onları olumlu yönde davranışlar kazanmalarınıdır. Bu amaçla öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
4. Eğitim fakültelerinin programlarında verimli öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasının temel koşulu olan demokratik öğretmen davranışları sergilemeye yönlendirmek için öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi yaklaşımları açısından düzenlemeler yapılmalıdır
5. Daha sonra yapılacak çalışmalar daha geniş bir örneklem grubu ve sadece ilköğretim düzeyi değil farklı öğretim düzeylerinde öğretmenlik yapan bireyler üzerinde tekrarlandığında daha verimli sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Brophy, J. (1987). *On motivating students*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Bozgeyikli, H., Sünbül, A. M., Kesici, Ş., Üre, Ö. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişkisel analizi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Crump, C. A. (1995). *Motivating students: A teacher's challenge*. Paper presented at the Sooner Communication Conference, Norman, OK.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7; Sayı 11. 01.10.2007 tarihinde <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/deniz.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dickens, W. J., & Perry, R. P. (1982). *Perceived control in college classrooms: The impact of student and teacher characteristics*. Paper presented at the International Congress of Applied Psychology, Edinburgh, Scotland.
- Good, T. L. Ve Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman.
- Higbee, J. C. (1996). Ability, preparation, or motivation? *Research and Teaching in Developmental Education*, 13, 93-96.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaya, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Locke, E. A. (2000). Motivation, cognition and action: An analysis of studies of task goals and knowledge. *Applied Psychology: An International Review*, 49 (3), 408-429.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92.
- Marshall, H. H. (1987). Motivational strategies of three fifth-grade teachers. *The Elementary School Journal*, 88, 133-150.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Midgley, C; Feldlaufer, H; Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self -and task- related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81: 247-258.
- Morgan, C. T. (2004). *Psikolojiye giriş*. (Ed. S. Karataş). Ankara: Meteksan, 2004.
- Reeve, J. (1997). *Understanding motivation and emotion*. (7th. Ed.) Fort Worth: Harcourt Brace College Pub.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Kuram-Araştırma-Uygulama)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sünbül, A.M., Kesici, Ş. ve Bozgeyikli, H. (2003). *Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri*. Konya: Selçuk Üniversitesi Araştırma Projesi.
- Tollefson, N. (1988). *Teacher attributions for student's low achievement: A validation of Cooper and Good's attributional categories*. Paper presented at the Midwest Educational Research Association, Chicago, IL.
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally College Pub. Co.
- Wilkenson, B. H. (1992). *The 7 laws of the learner*. Sisters, OR: Multnomah Pres.
- Willower, D. J. & Hoy, W. K. (1973). *The school and pupil control ideology*. University Park: Penn State Studies Monograph. No: 24.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Motivation and Teaching*. Washington: National Education Association.