

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMLARINA GÜZEL SANATLAR LİSESİNDEN GELEN
ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON DURUMLARININ İNCELENMESİ



MELİS YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMLARINA GÜZEL SANATLAR LİSESİNDEN GELEN
ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON DURUMLARININ İNCELENMESİ**

MELİS YILMAZ

**Danışman: Prof. Dr. Nimet Keser
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Arzu Uysal
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa Çapar**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nimet Keser
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Arzu Uysal

Üye: Doç. Dr. Mustafa Çapar

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2021

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYAN

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 13/07/2021

Melis Yılmaz

ÖZET

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINA GÜZEL SANATLAR LİSESİNDEN GELEN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON DURUMLARININ İNCELENMESİ

Melis Yılmaz

Yüksek Lisans Tezi, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Nimet Keser

Temmuz 2021, 106 sayfa

Motivasyon, özellikle eğitim psikolojisinde ana fenomenlerden biridir. Genel olarak motivasyon teorileri, bir insanı neyin harekete geçirdiğinin veya onu neyin hareketsiz kıldığının ve eylemi sürdürmede neyin etkili olduğunun cevabını arar. Karmaşık ve çok faktörlü bir süreç olan motivasyon, hem iç hem de dış koşullarla ilişkilidir. İçsel motivasyon bilgi, başarı ve kendini geliştirme gibi ihtiyaçların karşılanmasıyla ilgiliyken dışsal motivasyon saygı, kabul ve takdir görme gibi toplumsal faktörlerin etkisiyle oluşmaktadır. İnsan davranışlarında önemli yere sahip olan, öğrencilerin başarısından ve başarıya ulaşma arzusunu oluşturmamasından dolayı motivasyonun akademik eğitim sürecindeki önemi de yadsınamaz büyüklüktedir. Bu araştırmada, güzel sanatlar liselerinden mezun olup resim-iş öğretmenliği programlarında eğitim alan öğrencilerin motivasyon durumları incelenmiştir. Güzel sanatlar lisesi mezunu olup resim-iş öğretmenliği programlarına kayıtlı olan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler dikte edildikten sonra içerik analizi yapılmıştır. Güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin yükseköğretime başlamadan önce beklentilerinin eğitim durumlarına göre şekillendiği tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı yükseköğretimden akademik, fiziki koşullar ve öğretim kadrosu vb. konularda beklentileri olduğunu; ancak çoğu beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların beklentilerinin yüksek olması ve bu beklentilerin karşılanmaması öğrencilerin motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Bunun temel sebebi, güzel sanatlar lisesi ve resim-iş öğretmenliği programlarının fiziki altyapı ve alan derslerinin isimleri ve içerikleri bakımından benzer olmasıdır.

Anahtar kelimeler: Sanat eğitimi, motivasyon, güzel sanatlar lisesi, resim-iş öğretmenliği

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE MOTIVATION STATUS OF DEPARTMENT OF
ARTS AND CRAFTS EDUCATION STUDENTS WHO GRADUATED FROM
THE FINE ARTS HIGH SCHOOLS****Melis Yılmaz****Master Thesis, Department of Arts and Crafts Education****Supervisor: Prof. Dr. Nimet Keser****July 2021, 106 pages**

Motivation is one of the main phenomena, especially in educational psychology. In general, motivation theories seek the answer of what makes a person act or what makes them inactive, and what is effective in continuing the action. Motivation, which is a complex and multifactorial process, is related to both internal and external conditions. While intrinsic motivation is related to meeting needs such as knowledge, achievement and self-development, extrinsic motivation is formed by the influence of social factors such as respect, acceptance and appreciation. The importance of motivation in the academic education process is undeniable, as it creates an important place in human behavior and the success of students and the desire to achieve success. In this research, the motivation status of the students who graduated from fine arts high schools and received education in the department of arts and crafts education were examined. Semi-structured interviews were conducted with the students who graduated from the fine arts high school and continue their education in the department of arts and crafts education, and after these interviews were dictated, content analysis was made. All of the participants stated that they have expectations from higher education in academic, physical conditions and teaching staff, etc.; however, most of them stated that their expectations were not met. The high expectations of the participants and the fact that these expectations are not met causes the motivation of the students to decrease. The main reason for this is that the fine arts high school and the departments of painting and business education are similar in terms of physical infrastructure and the names and contents of the field courses.

Keywords: Art and crafts education, motivation, fine arts high school

ÖN SÖZ

Bir toplumun ve kültürün gelişmesindeki temel taşlardan birisinin sanat eğitimi olması; sanat eğitimi veren kurumların nitelik ve nicelik bakımından üst düzeyde olmasını gerekli kılar. Eğitimcilerinin donanımları ve alana dair bilgisi, kurumun fiziki şartları ve hafızası gibi birçok kriter kurumun nitelik ve niceliğinin düzeyini belirler. Sözü edilen düzey, o kurumda eğitim gören öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi ve motivasyonlarını düşüren etkenlerin tespit edilmesi, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmesinin ilk adımı olarak kabul edilebilir. Adımların atılarak gerçekleştirilmesi, sanatın bilgisinin ve öneminin sonraki nesillere sağlıklı bir biçimde taşınması amacını taşıyan sanat eğitimi derslerinin gelecekteki yürütücüleri olan yüksek motivasyonla dolu öğretmen adaylarının gerçekleşmesi demektir.

Araştırmanın ilk adımından sonuna değin her takıldığımda ya da duraksadığımda yanımda olan, yapıcı eleştirileriyle bana yol gösteren saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Nimet Keser'e katkı ve emeklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Jüri üyesi olarak çok değerli katkılar yapan Prof. Dr. Arzu Uysal ve Doç. Dr. Mustafa Çapar'a teşekkür ederim. Ayrıca lisans eğitimimden itibaren bana emeği geçen bütün Çukurova Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programındaki hocalarıma ve her türlü ihtiyacımda yardımlarını esirgemeyen bölüm sekreteri Cihandar Billor'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanında, hayatımın her aşamasında bana destek olan ve hakkını hiçbir şekilde ödeyemeyeceğim annem Rima Yılmaz'a ve varlığıyla beni mutlu eden kardeşim İzel Yılmaz'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu tez Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimince SYL-2020 -12707 proje koduyla desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
KISALTMALAR DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİL DİZİNİ	xii
EKLER DİZİNİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmacının Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Varsayımları	3
1.5. Sınırlılık	3

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Resim-İş Öğretmenliği Programının Tarihsel Gelişimi	4
2.2. Güzel Sanatlar Liseleri.....	9
2.2.1. Güzel Sanatlar Liselerinin Tarihçesi	9
2.2.2. Güzel Sanatlar Lisesindeki Yönetmelikler, Değişiklikler ve Kararlar.....	10
2.2.3. Güzel Sanatlar Liselerine Başvuru ve Öğrenci Seçimi	12
2.3. Güzel Sanatlar Lisesi Görsel Sanatlar Bölümü ve Resim-İş Öğretmenliği Programının Dersleri	13
2.4. Güzel Sanatlar Lisesi Görsel Sanatlar Bölümü ve Resim- İş Öğretmenliği Programının Fiziki Koşulları	15

BÖLÜM III

MOTİVASYON

3.1. Motivasyon Kavramı ve Tanımı	19
3.2. İçsel ve Dışsal Motivasyon	22
3.3. Motivasyon Çeşitleri	23
3.4. Motivasyonun Tarihçesi ve Kuramsal Yaklaşımları	24
3.5. Öne Çıkan Motivasyon Teorileri	31
3.5.1. Kapsam Teorileri	31
3.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı	31
3.5.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi	33
3.5.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi.	34
3.5.1.4. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	36
3.5.2. Süreç Teorisi	38
3.5.2.1. Victor Vroom'un Beklenti Teorileri	38
3.5.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti (Bekleyiş) Teorisi	40
3.5.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi	42
3.5.2.4. Edwird Locke'un Amaç Teorisi	43
3.6. Eğitimde Motivasyon	44

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli	51
4.2. Evren ve Örneklem	51
4.3. Veri Toplama Aracı	52
4.4. Veri Analizi	52

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

5.1 Katılımcılar, Görsel Sanatlar Öğretmeni Olma Tercihiyle İlgili Olarak Neler Söylediler?	53
--	----

5.2. Katılımcılar, Farklı Bir Alanda Yükseköğretim Düzeyinde Eğitim Almakla İlgili Neler Söylediler?	54
5.3. Katılımcılar, Yükseköğretim Düzeyindeki Eğitimden Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?	56
5.4. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarına Yönelik Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?	57
5.5. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarındaki Öğretim Elemanlarına Yönelik Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?	61
5.6. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarının Ders İçeriklerine İlişkin Neler Söylediler?	67
5.7. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarının Fiziki Koşullarına Yönelik Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?	69
5.8. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarına Karşı Motivasyon Durumlarına İlişkin Neler Söylediler?	73
5.9. Katılımcılar, Ders İçeriklerine Karşı Motivasyon Durumlarına İlişkin Neler Söylediler?	76
5.10. Katılımcılar, Alan Derslerine Karşı Motivasyon Durumlarına İlişkin Neler Söylediler?	81

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	91
6.2. Öneriler	95
KAYNAKÇA	96
EKLER	105
ÖZGEÇMİŞ	106

KISALTMALAR DİZİNİ

AÇGSL	: Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi
Ç.Ü	: Çukurova Üniversitesi
GSEB	: Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü
GSEF	: Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi
GSL	: Güzel Sanatlar Lisesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
RIÖP	: Resim-İş Öğretmenliği Programı
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
YKS	: Yükseköğretim Kurum Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu



TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Güzel Sanatlar Lisesi ve Resim-İş Öğretmenliği Programlarındaki Ortak Dersler.....	15
Tablo 2. Motivasyona Sahip ve Motivasyon Eksikliği Yaşayan Öğrenciler	46
Tablo 3. Katılımcıların Görsel Sanatlar Öğretmenliğini Meslek Olarak Seçme Nedenleri.....	53
Tablo 4. Bölüme Karşı Beklentiler	57
Tablo 5. Katılımcıların Resim-İş Öğretmenliği Programlarından Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri	58
Tablo 6. Katılımcıların Öğretim Elemanlarına Yönelik Karşılansayan Beklentiler.....	62
Tablo 7. Katılımcıların Yükseköğretime Başlamadan Önce Ders İçeriklerine Yönelik Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri	68
Tablo 8. Öğrencisi Olduğunuz Bölümün Fiziki Koşulları, Yükseköğrenime Başlamadan Önceki Beklentilerinizi Karşılıyor mu?.....	70
Tablo 9. Lisenin ve Üniversitenin Fiziki Koşullarının Kıyaslanması.....	70
Tablo 10. Katılımcıların Bölüme Karşı Motivasyon Durumları	74
Tablo 11. Öğrencisi Olduğunuz Bölümün Ders İçerikleri Motivasyonunuzu Ne Şekilde Etkiliyor?	77
Tablo 12. Güzel Sanatlar Lisesinde Eğitimi Verilen Derslerin Üniversitede Benzer İçerikle İşlenmesi Akademik Motivasyona Etkisi.....	81
Tablo 13. Katılımcıların Ortak Derslere Karşı Motivasyon Durumları	84

ŞEKİL DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. AÇSL Bölüm Dersliği	16
Şekil 2. AÇGSL Resim Atölyesi	16
Şekil 3. AÇGSL Resim Atölyesi	16
Şekil 4. AÇGSL Resim Atölyesi	16
Şekil 5. AÇGSL Heykel Atölyesi.....	16
Şekil 6. AÇGSL Heykel Atölyesi.....	16
Şekil 7. Ç.Ü. RİÖP Bölüm Dersliği.....	17
Şekil 8. Ç.Ü. RİÖP Resim Atölyesi.....	17
Şekil 9. Ç.Ü. RİÖP Resim Atölyesi.....	17
Şekil 10. Ç.Ü. RİÖP Resim Atölyesi.....	17
Şekil 11. Ç.Ü. RİÖP Grafik Atölyesi	18
Şekil 12. Ç.Ü. RİÖP Bilgisayar Atölyesi	18
Şekil 13. Ç.Ü. RİÖP Heykel Atölyesi	18
Şekil 14. Ç.Ü. RİÖP Heykel Atölyesi	18

EKLER DİZİNİ**Sayfa**

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	105
--	-----



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Nitelikli toplumun biçimlenmesinde sanat eğitiminin rolü, tartışmasız çok büyüktür. Sanat eğitiminin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi nitelikli bireylerin yetişmesinin yanında kültürün de gelecek nesle aktarılmasında önemli yere sahiptir. Bu aktarımın erken yaşlarda gerçekleştirilmesi de oldukça önemlidir. Türkiye’de devlet destekli sanat eğitimi, alan öğretmenleri tarafından ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple, sanat eğitiminin gerçekleştirilmesinde birincil role sahip olan görsel sanatlar öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde mesleklerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Türkiye’de 2019 yılında sayısı 45’e ulaşan ve 34 tanesi aktif durumda olan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Resim-İş Öğretmenliği Programlarının (RİÖP) amacı; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına nitelikli, mesleki donanıma sahip, alanında üretimlerde bulunabilecek, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, toplumsal ve kültürel değerlere sahip çıkan, sorgulayan görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmektir. Söz konusu bölümün lisans programına çeşitli ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler başvuru yapmaktadır. RİÖP programında okuyan öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumları karşılaştırıldığında söz konusu bölüme hem ders içeriği hem de bölümün fiziki koşullarına en yakın eğitim kurumu güzel sanatlar liseleridir (GSL). Öğrencilerini özel yetenek sınavı ile belirleyen GSL, 4 yıllık eğitim-öğretim veren yatılı, gündüzlü ve karma ortaöğretim okullarıdır.

GSL’de kültür derslerinin yanında sanat eğitime dayalı alan dersleri işlenmektedir. Bu derslerin 9. sınıftan itibaren verildiği ve ders saati açısından her kademedede arttığı görülmektedir. GSL’deki alan dersleri, teorik ve uygulama bakımından RİÖP’ün dersleriyle benzerlikler göstermektedir.

Genel liselerdeki görsel sanatlar eğitimi dersinin durumuna baktığımızda haftada sadece 2 saat görsel sanatlar dersi işlenirken imam hatip liselerinde ise seçmeli ders olarak görülmektedir. Bu sebeple RİÖP’e başlayan GSL’den mezun öğrenciler ile genel liselerden mezun olan öğrenciler arasında akademik bilgi düzeyinde fark olduğu söylenebilir. Genel liselerden mezun öğrenciler RİÖP’ün dersleri ve çalışma sistemiyle ilk defa karşılaşmaktadırlar. Öte yandan GSL mezunu öğrencileri; bölümün ders

içerikleri ve sanat atölyesinin çalışma sistemi/geleneği konusunda deneyim sahibi olarak öğrenim sürecine dahil olmaktadır. Bu durum, söz konusu iki farklı öğrenci grubu arasında akademik başarı, beklenti, motivasyon ve heyecan konusunda farklılaşma oluşturacak bir faktördür. Farklı düzeyde bilgi, heyecan ve motivasyona sahip iki öğrenci grubunun aynı ortam ve aynı ders içerikleriyle eğitim alması tartışılması gereken bir durumdur.

Üniversite deneyimi, yeni bir sosyal çevre, yeni bilgiler, yeni deneyimler oluşturması açısından güçlü bir motivasyon oluşturur. Bu araştırmada, RİÖP’te eğitim alan öğrencilerin benzer içerik ve eğitim sürecinde eğitim alarak gelen GSL mezunu öğrencilerin motivasyon durumları temel problem olarak kabul edilmektedir. Bu problemten hareketle, GSEB, RİÖP’e kayıtlı olan GSL mezunu öğrencilerin motivasyon durumları serimlenecektir.

1.2. Araştırmacının Amacı

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim programlarının ders içerikleri ve amaçları dikkate alındığında, RİÖP’e genel liselerden mezun öğrencileri ile GSL’nin Görsel Sanatlar Bölümünden gelen öğrenciler arasında hazırbulunmuşluk düzeyinde belirgin bir fark olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırmanın amacı da GSEB RİÖP’te okuyan GSL mezunu öğrencilerin beklenti ve motivasyon durumlarını serimlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretime hazırlanan ya da yükseköğretime dahil olan öğrencilerin üniversiteden farklı alanlarda beklentileri bulunmaktadır: sosyal ortam, sportif ve kültürel aktiviteler, entellektüel ve akademik gelişme, vb. Öğrencilerin yükseköğretimin amaçlarına uygun olan beklentilerinin karşılanması bireyin başarısını beraberinde getirir. Beklentilerin karşılanamaması ise öğrencilerin motivasyonunun düşmesine, memnuniyetsizliğine ve başarısızlığa sebep olur, sonucunda ise öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden uzaklaşmaları gibi problemler oluşabilir.

Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının sebeplerinden birisi motivasyonlarındaki eksikliklerdir. Bu nedenle; motivasyon ve motivasyon teorileriyle ilgili çalışmaların yanında üniversitelerin farklı bölümlerine dair öğrenci motivasyon durumlarını saptamaya ya da motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik araştırmalar yapılmıştır (örn. Kürüm (2007), Erdem (2013), Balantekin (2014), Laçınbay (2018), Tabaru (2019))

vs.). Ancak, ilgili literatür incelendiğinde GSL ve RİÖP'te okuyan öğrencilerin motivasyonunu araştırmaya ve tartışmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. GSL öğrencilerinin başarılarını etkileyen nedenlere yönelik araştırmalara bakıldığında; GSL müzik eğitimi alanlarında çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. GSL Görsel Sanatlar Bölümünde ise bu alanda eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırmak ve bunun üzerinden çalışmalar yapmak önemli, gerekli olsa da öncelikli olarak öğrencilerin motivasyonları ve özellikle de motivasyonlarını olumsuz etkileyen nedenler tespit edilmelidir. Çünkü yükseköğretimde akademik başarının sağlanması için öncelik olarak öğrencilerin istekleri, yükseköğretimden beklentileri belirlenip bu istek ve beklentilerin giderilmesi gerekmektedir. Beklentiler karşılanmadığı zaman yaşanan hayal kırıklığıyla, mutsuzluk oluşacaktır. Bu durum da eğitimin niteliğinin düşmesine neden olacaktır.

Bu çalışma, GSL'den mezun olup RİÖP'e kayıtlı öğrencilerin eğitim-öğretim içeriğinden, sürecinden ya da ortamından beklentilerinin saptanması; bu beklentilerin hangilerinin karşılanıp karşılanmadığının ve öğrencilerin motivasyonlarına nasıl yansıdığının tespit edilmesi; eksikliklerin görünür hale getirilerek ilgili programın GSL mezunları açısından gözden geçirilmesi; bu konuda ileride yapılacak olan araştırmalara kaynak olabileceği bakımlarından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

GSL mezunu katılımcıların lise eğitimi sürecinde güzel sanatlar alanında yeterli bilgi ve beceriyi kazanmış oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılık

Araştırma GSL Görsel Sanatlar Bölümünden mezun ve RİÖP'te okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde GSL'nin Türkiye'deki tarihsel gelişimi, ders programları, fiziki koşulları ile GSL ve RİÖP arasındaki benzerliklere değinilmiştir.

2.1. Türkiye'de Resim-İş Öğretmenliği Programının Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanıyla birlikte sanat eğitime verilen önem artsa da sanat eğitiminin tarihsel gelişimini incelemek için Osmanlı Devleti'ne göz atmak gerekmektedir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti 14. yüzyıldan itibaren varlığını sürdürmüş olan Osmanlı kültürü üzerine yeni bir devlet, yeni bir toplum olarak inşa edilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde coğrafyanın genişlemesiyle birlikte kültürel anlamda da bir değişim yaşanmıştır. Kazanılan yeni topraklardaki farklı kültürler aynı zamanda Osmanlı padişahlarının Doğu ve Batı ülkelerini ziyaret etmeleriyle oradaki sanatı Osmanlı'ya getirmeleri tasvir sanatında dönüşümlere neden olmuştur. Bu gelişmeler minyatür sanatını etkilemiş, minyatür sanatının Batılı bir yaklaşıma evrilmesine neden olmuştur. Bunun yanında Fatih Sultan Mehmet'in Sinan Bey'i eğitim amacıyla İtalya'ya göndermesiyle, Batıya eğitim amaçlı sanatçı gönderme bir model olarak biçimlenmeye başlamıştır. Fakat Fatih Sultan Mehmet'in ölümünden sonra tahta çıkan oğlu II. Beyazıt'la beraber geleneksel minyatüre geri dönüş olmuş ve batılı anlayıştaki sanatsal üretimlerin gelişimi duraklamıştır. Fatih Sultan Mehmet dönemine nazaran nakkaşlara, ressamalara verilen önem ortadan kalkmış ve II. Beyazıt ile başlayan Batı'ya tepki biçimindeki sanatsal arayışlar sonucunda Türk resim sanatı yüzünü Doğu'ya çevirmiştir (Dilmaç 2009, 107; Keser, 2006, s. 115-116).

17. ve 18. yüzyıllarda Osmanlı, Avrupa'da gerçekleşen Reformları ve Rönesansı takip edememesinden dolayı duraklama dönemi yaşamaya başlamıştır. 19. yüzyılda Avrupa'dan geri kaldığını anlayan Osmanlı bir takım yeniliklere gitmiş ve tekrar Batılılaşma süreci yaşanmış; modernleşme hareketleriyle siyasal ve toplumsal değişikliklere gidilmiştir. Yaşanan bu olaylar kültür ve sanatı da etkilemiş, Avrupa sanatına ilgi artmaya başlamıştır. Avrupa'yla siyasi, ekonomik ilişkilerin gelişmesiyle Batılı yaşam biçimi de örnek alınmaya başlanmıştır. Bununla birlikte 18. yüzyılda Osmanlı'da matbaanın kullanılmaya başlaması ve kitapların basılarak çoğaltılması Batılı sanatçıların Osmanlı kültürüyle karşılaşmasını ve oryantalist yaşamını anlamak ve

gravürlerini yapmak için İstanbul'a gelmesine neden olmuştur (Yurttadur, 2007:10). Süreç bir bakıma karşılıklı etkileşim sağlamıştır.

Batılılaşma hareketleriyle öncelikli olarak askeri alanlarda yeniliklere gidilmiş; askeri okullarda müfredat değişikliği uygulanmıştır. Mühendislik derslerine bağlı resim derslerinin bir gereklilik olarak görülmesi sözü edilen değişikliğin bir sonucudur. II. Selim'in 1793 yılında açtığı Mühendishane-i Berri Humayun'da (Kara Harp Okulu) ilk kez resim dersi verilmeye başlanmıştır. Bu okulda geleneksel Türk sanatının yerine perspektif ve ışık gölge kurallarına dayalı resim dersleri verilmeye başlasa da bu dersler daha çok askeri amaçlar için öğretilmiştir. 1831 yılında Bahriye (Deniz Harp Okulu) askeri okulunda, 1835 yılında ise Harbiye Mektebi'nde Batı tarzında resim dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu askeri okullardan seçilen on genç eğitim görmeleri için Avrupa'ya gönderilmiştir. Avrupa'ya giden öğrenciler, Avrupa'dan gelen ressam ve padişahların sanata ilgi duymaları sanat okullarının gerekli olduğu düşüncesini oluşturmuştur. (Keser, 2006, s. 135; Altinkurt, 2005; Çoban, 1993, s.19). İlk başta askeri okullarda başlayan resim eğitimi daha sonra Galatasaray Mektebi Sultanisi (1869) ve Darülfârika Lisesi'nde (1873) verilmeye başlanmıştır. 1874 yılında ise ressam Guillemet tarafından İstanbul'da Resim Akademisi (Desen ve Resim Akademisi), ardından hükümet tarafından Güzel Sanatlar Mekteb-i Hümayunu (Güzel Sanatlar Akademisi, 1877) açılmıştır. Güzel sanatlar alanında ilk kurum olan bu akademinin faaliyete geçmediği kabul edilmektedir (Keser, 2006, 135-136; Yurttadur, 2007:11-12).

Bu döneme kadar resim derslerinde canlı model, portre ve doğrudan doğadan çalışmalar yapılmamakta, genellikle geometrik formlar ve kopyalama tekniğiyle çalışmalar yapılmıştır. Meşrutiyet hareketleriyle (1908) Osmanlı'da Batılı anlamda ilk sanat eğitimlerinin başlaması, kopya ve matematik kurallarına dayanan sanat eğitimi geleneğini kırmıştır. Abdülaziz döneminde; Osman Hamdi Bey tarafından Sanayi-i Nefise Mekteb-i Âlisi (1883) açılmıştır. Sanayi-i Nefise Mekteb-i Âlisi; sanatçı yetiştirmeyi hedefleyen ilk kurumdur ve geleneksel sanatların yerine Batı anlayışında, insan anatomisi, tabiat resmi, perspektif ve yağlıboya gibi alanlarda resim eğitimi vermeye başlamıştır (Ciddi, 2019, s. 64).

20. Yüzyılın başında Türk toplumunda kadın hakları hareketinin başlaması 1914 yılında sanata eğilimli kadınların eğitimi için İnas (Kız) Sanayi-i Nefise Mektebinin

açılmasına neden olmuştur.¹ Cumhuriyet'in ilanından sonra Sanayi-i Nefise Mektebi'nin adı "Devlet Güzel Sanatlar Akademisi"² (1928) olarak değiştirilmiştir. Devlet Güzel Sanatlar Akademisinin amacı Batıdaki gibi akademik eğitimle sanatçı yetiştirmektir (Artun ve Aliçavuşoğlu 2019, s. 279; Keser, 2006, s. 143).

Türkiye'de, cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni bir devlet, yeni bir kültür oluşturmak amacıyla her alanda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır; siyasal, sosyal, ekonomik, hukuksal alanlarda yapılan yeniliklerin yanında eğitim alanında da çeşitli yeniliklere gidilmiştir. Ülkenin kalkınması için öğretmen okullarının önemi anlaşılmıştır; bu okullardan mezun öğretmenlerin desteği ile laik, teknik ve estetik okullar oluşturulmak hedeflenmiştir (Çoban, 1993, s.42). Eğitim ve öğretimin yapılandırılmasına yönelik çalışmalar arasında en önemlisi Avrupa ve Amerika'dan davet edilen eğitimcilerdir. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Amerikalı eğitimci John Dewey "Türk Eğitim Sistemi – Türk Maarifi" hakkında rapor hazırlayıp çeşitli önerilerde bulunmuştur (Altinkurt, 2005; Artut 2009, s. 124). Dewey'in raporu bir Enstitü kurulmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. 1926 yılında Türkiye'ye gelen eğitimci George Stichler; eğitim programında sanat derslerini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesini ve resim-iş derslerinin kültürün dikkate alınarak işlenmesi gerektiğini önermiştir (Altinkurt, 2005). Yine, 1926 yılında ilköğretim müfredatının geliştirilmesiyle müfredatta yer alan resim ve el işi derslerini uygulayacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple Ankara'da "İş Prensiplerine Dayanan Öğretim Kursu" açılmıştır. Kursun derslerini Leipzig Pedagoji Enstitüsü'ne bağlı Elişleri Muallim Mektebi öğretmenlerinden George Stichler vermiştir (Çoban, 1993, s. 52).

Yabancı eğitimci görüşlerinin genel olarak Türk eğitim sisteminde, özel olarak ise Türk sanat eğitiminde önemli gelişmelere neden olduğu söylenebilir. Yurt dışından davet edilen eğitimcilerin yanında, özellikle Almanya'ya eğitim için birçok Türk eğitimci gönderilmiştir. Almanya'ya gönderilen İsmail Hakkı Baltacıoğlu yurda dönüşüyle ilk resim-iş müfredat programını hazırlamıştır (Artut, 2009, s. 124).³

¹ 1926 yılından sonra kadın öğrenciler Sanayi-i Nefise Mektebine kabul edilmeye başlanmıştır (Keser, 2006, s.143).

² 1927 yılında okulun ismi Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, (Ciddi, 2019, s.64) 1982 yılında ise Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olarak değiştirilmiştir.

³ Baltacıoğlu birçok Avrupa ülkesinde incelediği resim ve el işi eğitimlerinden etkilenerek 1916 yılında el işi öğretmen okulu açmak istese de I. Dünya Savaşı'nın uzamasından dolayı bu düşüncelerini gerçekleştirememiştir (Çoban, 1993, s. 43).

1927 yılında, Baltacıoğlu'nun çabasıyla Güzel Sanatlar Akademisi'nde "Resim Öğretmenliği Kursu" açılmıştır. Söz konusu kursun müfredat programını; sanat eğitimi alanında incelemeler yapmak üzere Avrupa'ya gönderilen, aynı zamanda Köy Enstitüleri ve Gazi Terbiye Enstitüsü Resim-İş Bölümünün de kurucularından olan İsmail Hakkı Tonguç hazırlamıştır. Kursun müfredat programında "Resim Öğretim Metodu"⁴ adı altında ders verilmiştir. Ortaöğretimde resim öğretmeni olmak için Güzel Sanatlar Akademisi'nden mezun olmak zorunlu olmuştur. Bundan dolayı bir öğretmen okulunun kurulması gerektiği anlaşılmaya başlanmıştır (Çoban 1993, s. 54, Altınkurt, 2005).

1925 yılında Milli Eğitim Bakanı Necati Bey, yabancı uzmanların raporlarını dikkate alarak büyük öğretmen okulları kurmak amacıyla Büyük Millet Meclisi'ne kanun önerisi sunmuş; 22 Nisan 1926 tarihinde kabul edilen kanunla, 10 merkezde birer öğretmen okulu yaptırılması kararlaştırılmıştır. İlk bina Ankara'da yaptırılmış, 1929-1930 eğitim yılında hizmete girmiş ve okulun müdürlüğüne İsmail Hakkı Baltacıoğlu atanmıştır. Okulun adı "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü"⁵ olarak konulmuştur. Gazi Terbiye Enstitüsünün amacı; ilk ve orta dereceli okullara öğretmen, müfettiş ve müdür gibi kadrolar yetiştirmek ve kurslarla öğretmenlerin bilgilerini artırmaktır (Çoban, 1993, s. 48-62).

Öğretmen, müfettiş ve müdür gibi kadrolar yetiştirmek için kurulan Gazi Terbiye Enstitüsüyle resim öğretmeni yetiştirilmesi için de bir kurumun olması gerektiği fikri netleşmeye başlamıştır. Türkiye'de sanat eğitimi yeni bir olgu olduğundan, böyle bir kurumun kurulması için özellikle Almanya model alınmıştır. Baltacıoğlu'nun önerileriyle 1918-1919 yılları arasında İsmail Hakkı Tonguç Almanya'ya gönderilmiş ve kurulacak Resim-İş Eğitim Bölümü'nün öğretmen kadrosunu bilinçli hazırlamak için Almanya'da Ettilgen Öğretmen Okulu'nda Pedagoji ve İş Eğitimi prensibi üzerine eğitim görmüştür (Artun ve Aliçavuşoğlu, 2019, s. 284). Dönemin Almanya'sında etkin olan Bauhaus ekolü Türkiye'de de kabul görmüştür; Bu anlayıştan etkilenen Tonguç; ilk ve ortaöğretimde sanat eğitimi konusunda görüşlerini şekillendirmiş; yurda dönüşüyle, Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı resim öğretmeni yetiştiren bir bölüm kurma girişiminde bulunmuştur. Bu bölümde eğitim verecek olan kadronun yetiştirilmesi için 1928 yılında ilkokul öğretmenleri arasında yapılan sınavın sonunda; Hayrullah Örs, Malik Aksel,

⁴ Dersin adı "Resmin Usulü Tedrisi" olarak da geçmektedir (Çoban, 1993, s. 54).

⁵ 1946 yılında okulun adı Gazi Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilmiştir.

Sinasi Barutçu, İsmail Hakkı Uludağ ve Mehmet Ali Atademir Almanya'ya gönderilmiştir. 1932 - 1933 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü çatısı altında Resim Şubesi ve İş Şubesi (Resim ve Elishleri Muallim Mektebi) olarak iki ayrı bölüm açılmıştır. Bir yıl sonra ekonomik nedenlerden dolayı tek şube haline gelmiş ve Resim-İş Şubesi adını almıştır (Çoban 1993, s. 55; Kurtuluş, 2000, s. 22).

Gazi Terbiye Enstitüsü Resim ve Elishleri Muallim Mektebi eğitim süresi üç yıl; okula girecek öğrenci sayısı ise yirmi olarak belirlenmiştir. Resim ve Elishleri Şubesi'nin ders programını İsmail Hakkı Tonguç hazırlamıştır. Böylelikle Türkiye'de ilk kez sanat eğitmeni yetiştiren kurum ortaya çıkmıştır. Gazi Terbiye Enstitüsü Resim ve Eleştiri Muallim Mektebinden mezun olan öğrenciler orta okullara, liselere ve öğretmen okullarına resim, iş ve atölye öğretmeni olarak atanmıştır. Gazi Terbiye Enstitüsü resim öğretmeni yetiştirmenin yanında dönemin önemli ressamlarını da yetiştirmiştir (Çoban, 1993, s. 59-64).

Gazi Terbiye Enstitüsü, Resim-İş Bölümüne öğrencileri hazırlamak ve ilkokullarda daha bilgili sanat eğitmeni çalıştırmak amacıyla 1946-1947 yılında İstanbul Eğitim Enstitüsüne bağlı İstanbul Öğretmen Okulu'nda Resim-İş ve Müzik Semineri açmıştır. Bir yıl sonra bu seminer kapatılıp 1951 ve 1963 yıllarında açılması için tekrar gündeme gelmiştir (Ciddi, 2019, s. 65).

Türkiye'de sanat eğitiminin yeni olması, Resim-İş Bölümleri ve bölümlerde işlenecek derslerin isimleri hakkında sürekli bir tartışma yaşanmasına neden olmuştur. 1963 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü öğretim elemanları bölüm adının "Sanat Eğitimi Bölümü", bölümden mezun olanların ise "Sanat Eğitimi Öğretmeni" olarak isimlendirilmesi önerisini Bakanlığa iletmışlerdir. Fakat öneri kabul edilmemiştir (Kurtuluş, 2000, s. 28). 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunda toplanan komisyon tarafından Resim-İş bölümlerinin isimlerinin "Güzel Sanatlar" ya da "Sanat Eğitimi" şeklinde değiştirilmesini sunmuş; üniversitelerle görüşülmesinin ardından isimler değiştirilmiştir (Altınkurt, 2005).

1933 yılında açılan Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği'nden sonra İstanbul, İzmir gibi birçok ilde Resim-İş Bölümleri açılmaya başlanmış; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında sayısı 45'e (34 tanesi aktif durumda) ulaşmıştır. Bu programlarda; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına nitelikli, mesleki donanımına sahip resim-iş öğretmeni yetiştirmek; öğretmenlik bilgisinin yanında genel kültür ve sanat eğitimi vermek; alanında üretimlerde bulunabilecek, yaratıcı, eleştirel düşünebilen,

toplumsal ve kültürel değerlere sahip çıkan, sorgulayan sanatçı öğretmen yetiştirmek amacıyla eğitim ve öğretime devam edilmektedir.

2.2. Güzel Sanatlar Liseleri

2.2.1. Güzel Sanatlar Liselerinin Tarihçesi

GSL, 4 yıllık eğitim-öğretim veren yatılı, gündüzlü ve karma ortaöğretim okullarıdır. Söz konusu ortaöğretim kurumlarında resim ve müzik olmak üzere iki sanat dalında eğitim verilmektedir. Ortaöğretimin genel amaçlarının yanında GSL'nin amaçlarından biri güzel sanatlar alanına ilgi duyan ve bu alanda bilgili bireyler yetiştirmek aynı zamanda öğrencilerini eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitim bölümü ya da güzel sanatlar fakültelerine hazırlamaktır (MEB, 2009). Yükseköğretimde söz konusu bölümlerde okumak istemeyen öğrenciler ise Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkez'nin (ÖSYM) gerçekleştirmiş olduğu yükseköğretime geçiş sınavlarından aldıkları puanlarla farkı bölümlere kayıt yaptırabilmektedir.

GSL'nin açılmasına yönelik düşüncelerin oluşumu 1946-1947 yılında yapılan Resim-İş ve Müzik Semineri'ne dayandırılabilir. Bir önceki bölümde bahsedildiği üzere Gazi Terbiye Enstitüsü Resim-İş Bölümüne öğrencileri hazırlamak ve ilkokullarda daha bilgili sanat eğitmeni yetiştirmeyi hedefleyen bu seminerler bir yıl sonra kapatılmış; 1951 ve 1963 yıllarında açılmasına yönelik düşünceler tekrar gündeme gelse de gerçekleştirilememiştir (Ciddi, 2019, s. 65).

Resim-İş ve Müzik Seminerleri tekrar faaliyete geçemese de 1986'da Mimar Sinan Üniversitesi (Devlet Güzel Sanatlar Akademisi) ve Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, GSL'nin açılmasına yönelik ortak çalışmalara başlamıştır. İlk olarak Bülent Özer'in başkanlığında bir komisyon kurulmuş; 15 Eylül 1986 tarihinde Murat Eriç, Ali Teoman Germaner ve Süleyman Saim Tekcan'ın katılımıyla komisyon toplanmış; kültür ve sanat birikimine değer katmak amacıyla sanat mesleklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gereğine, buna bağlı olarak da geniş kapsamlı ve içerikli programlar yapılmasına karar verilmiştir (Ciddi, 2019, s. 65; Acil, 2008, s. 36).

Bu çalışmalar sonucunda 1989 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu 33. Maddesine dayanarak ilk GSL açılmıştır. Milli Eğitim Temel Kanununun 33. Maddesi;

Güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir veya ayrı yetiştirme tedbirleri alınabilir. Özellikleri dolayısıyla bunların kuruluş, işleyiş ve yetiştirme ile ilgili esasları ayrı bir yönetmelikle düzenlenir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

İlk GSL İstanbul Erenköy Kız Lisesinin pansiyon binasında “İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi” adıyla eğitime başlamıştır.

21 Eylül 1990 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliğine göre; GSL açılacağı il sınırları içerisinde en az bir sanat yükseköğretim programı olması ve güzel sanatlar faaliyetlerine elverişli yerlerde açılmasına karar verilmiştir. Okulun amaç ve görevleri yönetmeliğin 6. Maddesiyle belirtilmiştir:

- a) Güzel sanatlar dallarında yetenekli öğrencilerin yaratıcı, yapıcı ve yorumcu yeteneklerini geliştirmek.
- b) Öğrencileri araştırıcı ve geliştirici çalışmalara yöneltmek, yetenekleri doğrultusunda bağımsız, doğru ve seçenekli yorumlar ve uygulamalar yapabilecek yaratıcı kişiler olarak yetiştirmek.
- c) Öğrencilerin ulusal ve evrensel, tarihi ve yeni sanat eserlerini tanımaları ve anlamalarına yardımcı olmaktır (TC Resmi Gazete, 1990, s. 4).

1989 yılında İstanbul’da açılan ilk Anadolu GSL’den (AGSL) itibaren her geçen yıl söz konusu liselerin sayısı artmıştır. 1990 yılında; Ankara, İzmir, Bursa, Eskişehir ve Kütahya’da, 1995 yılında da; Adana, Bolu, Çankırı, Diyarbakır, Edirne, Isparta, Kayseri, Şanlıurfa, Trabzon ve Antalya’da AGSL açılmıştır. 2018-2019 yılı Milli Eğitim İstatistikleri ’ne göre: GSL’de 9.173’ü kız, 6.329’u erkek olmak üzere toplam 15.502 öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018-2019). 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında GSL’nin sayısı 82’ye ulaşmıştır.

2.2.2. Güzel Sanatlar Lisesindeki Yönetmelikler, Değişiklikler ve Kararlar

AGSL’ye yönelik ilk yönetmelik 21 Eylül 1990 tarih ve 20642 sayı ile yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin 5. Maddesine göre okulun öğrenim süresi bir yıl hazırlık ile toplam dört yıl olarak belirlenmiş; öğrenim biçiminin ise yatılı olduğu ancak veli isteği ve okul iradesinin izniyle öğrencinin gündüzlü eğitime geçebileceği belirtilmiştir.

Yönetmeliğe göre GSL’nin sınıf mevcutları 24 olarak belirlenmiştir. Yönetmeliğin 8. Maddesinde ise GSL yetenek sınavlarına kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin; ortaokul son sınıfını bitirmiş olması, ortaokul ikinci sınıf başarı puanının beş, başvuru

yapmak istediği alanla ilgili dersinin başarı puanının ise en az yedi olması, ayrıca öğrenim gördüğü okulun sınıf öğretmenler kurulu tarafından aday olarak seçilmesi gerekmektedir.

20 Haziran 1993 tarih ve 21613 sayılı yönetmeliğin 25. Maddesine göre 21 Eylül 1990 tarih ve 20642 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği" yürürlükten kaldırılmış; önceki yönetmeliğin bazı maddelerinde değişikliğe gidilmiştir. Örneğin; Önceki yönetmeliğin madde 5'inde geçen "Okul yatılıdır. Ancak, velinin isteği, okul idaresinin kararı ile öğrenci, gündüzlü olarak öğrenimine devam edebilir. Bu okullarda karma eğitim yapılır" ifadesi yeni yönetmelikte "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, ortaokul öğrenimi üzerine bir yılı hazırlık ve altı dönem lise öğrenim süresi olan, yatılı, gündüzlü ve karma okullardır" şeklinde değiştirilmiştir. Yine 21 Eylül 1990 tarih ve 20642 sayılı eski yönetmelikteki Madde 11 "Anadolu güzel sanatlar liselerinde fonetik (müzik), plâstik sanatlar (resim-heykel), drama (sahne ve görüntü) sanatları bölümleri bulunabilir" ifadesi bulunurken, yeni yönetmelikte Madde 11, Madde 12 olarak yer almış; "Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde okul ve çevre imkânlarına göre Resim ve Müzik bölümleri bulunur" şeklinde yenilenmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararla; 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren üç yıllık genel, mesleki ve teknik liselerin öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. "Hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim süreleri 4 yıla göre yeniden düzenlenmiştir" (Tebliğler Dergisi, 2005, s. 381). Böylelikle GSL'nin hazırlık yılı kaldırılarak ders programları dört yıllık eğitim-öğretime göre yeniden düzenlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı okul çeşitliliğini azaltmak ve program çeşitliliğini artırmak amacıyla 04 Aralık 2008 tarih ve 1608 sayılı genelge ile "Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi" adıyla Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri birleştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarlığı, 2008). Daha sonra 16 Haziran 2009 tarih ve 27260 sayılı yönetmelikteki Madde 5 ile: 4 yıl eğitim-öğretim veren Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nin Anadolu lisesi statüsünde oldukları belirtilmiştir. Okulun amacı ise Madde 6 olarak belirtilmiştir;

Öğrencilerin Türk Millî Eğitimi'nin genel ve özel amaçları yanı sıra güzel sanatlar ve spor alanlarında;

- a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,

- b) Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Türk sanat, kültür ve sporuna katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetiştirmelerini,
- ç) İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini,
- d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,
- e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini,
- f) Spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlılığını benimseyen bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktır (Resmi Gazete, 16.06.2009/27260).

21 Temmuz 2012 tarihli ve 28360 sayılı yönetmelikle; 16 Haziran 2009 tarihli ve 27260 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliğindeki “ilköğretim” ibareleri “ortaokul” olarak değiştirilmiştir (Resmi Gazete, 2009; Resmi Gazete, 2012).

On sekizinci Milli Eğitim Şurasının (2010) 15. Maddesinde yer alan: “İki farklı disiplin anlayışı olan güzel sanatlar lisesi ve spor liseleri ayrı okullar olarak faaliyet göstermeli ya da aynı isim altında farklı binalarda faaliyet gösterme zorunluluğu olan bir yapıya dönüştürülmelidir maddesiyle değerlendirmeler yapılarak Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 25 Haziran 2013 tarih ve 3203306/10.03/1502639 sayısında 14 Haziran 2013 tarih ve 83203306/20/1380223 sayılı Makam Onayıyla kabul edilerek; güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi olmak üzere iki farklı okul türü olarak değiştirilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren yeni düzenleme faaliyete başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2013; 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi, 2010).

2.2.3. Güzel Sanatlar Liselerine Başvuru ve Öğrenci Seçimi

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı okulların tanıtımında GSL’nin sınıf mevcutlarının 30’u, şube sayısının ise her alanda ikiyi geçmeyeceği belirtilmiştir. GSL’ye başvuru yapacak olan öğrencinin Liselere Geçiş Sistemi (LGS)’nden aldığı puanlar dikkate alınmamakta, onun yerine; 6, 7 ve 8. sınıftaki yıl sonu başarı puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanmaktadır (MEB, (a); Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Tanıtımı).

GSL'ye öğrenci alımı Bakanlık tarafından belirlenen esaslar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 25 Mayıs 2018 tarih ve 83203306-10.06.01-E.10240233 sayılı Yetenek Sınavı ile Öğrenci Alan Okullara Başvuru genelgesine göre; öğrenciler GSL'nin yetenek sınavı başvurusunu yaptıktan sonra belirlenen tarihte başvurduğu alanın sınavına girmektedir. GSL Görsel Sanatlar Bölümü'nün yetenek sınavı iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama 'desen', ikinci aşama ise 'imgesel' çalışmalarını içermektedir. Yetenek sınavı puanlamasında; desen bölümünün %40'ı, imgesel bölümünün % 60'ı alınmakta ve her aşama kendi içinde farklı puanlandırılmaktadır. Desen aşamasında; düzgünlük (14 Puan), açısal denge (14 Puan), çizgi kalitesi (14 Puan), benzetme ve taklit edebilme (14 puan), bütünlük ve çizgiler arası orantı (14 puan); imgeselde ise kompozisyon (15 puan), kurgu (15 puan) biçiminde puanlama yapılmaktadır. Öğrenciler bir sonraki aşamaya geçebilmeleri için yetenek sınavının 50 baraj puanını geçmeleri gerekmektedir. Barajı geçen öğrencinin yetenek sınavından aldığı puanın % 70'i, ortaokul başarı puanının ise %30'u hesaplanır ve en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralama yapılmaktadır. GSL'nin kontenjanına göre okula kayıt yaptırmayı hak kazanan asil ve yedek liste oluşturularak öğrenci kaydı yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2018).

2.3. Güzel Sanatlar Lisesi Görsel Sanatlar Bölümü ve Resim-İş Öğretmenliği Programının Dersleri

Daha önce de belirtildiği gibi GSL; öğrencilerin sanat alanında temel bilgi ve beceri kazanmalarını; yükseköğretimin sanat eğitimi veren programlarına hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda GSL'de kültür derslerinin yanında alan dersleri de verilmekte ve alan dersleri kuramsal ve uygulamalı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kuramsal derslerde sanat tarihini öğretmek, estetik ve yaratıcılığı geliştirmek gibi sanat alanında temel bilgileri aktarmayı amaçlamaktadır. Uygulamalı derslerde ise öğrencilerin kuramsal derslerde öğrenilen bilgileri kullanarak çalışmalar yapması hedeflenmektedir.

GSL görsel sanatlar bölümünde dokuzuncu sınıftan itibaren alan derslerinin işlendiği ve her kademedede söz konusu derslerin arttığı görülmektedir. Dokuzuncu sınıfta 8 saat alan dersi, 10. sınıfta 12 saat alan dersi, 11. Sınıfta 24 saat alan dersi, 12. sınıfta 24 saat alan dersi görülmektedir. GSL'de okuyan öğrencilere, zorunlu olan alan ve

kültür derslerinin yanında seçmeli dersler de verilmektedir. Seçmeli dersler 9. sınıfta 4 saat, 11. sınıfta 1 saat, 12. sınıfta 3 saat görülmektedir. Her kademedede zorunlu ve seçmeli olmak üzere 40 saat ders işlenmektedir.

GSL’de söz konusu sanat eğitime dayalı dersler; ‘desen’, ‘iki boyutlu sanat stölye’, ‘üç boyutlu sanat atölye’, ‘temel sanat eğitimi’, ‘müze’, ‘genel sanat tarihi’, ‘grafik tasarım’, ‘drama’, ‘çağdaş dünya sanatı tarihi’, ‘estetik’, ‘sanat eserleri analizi’, ‘Türk İslam sanat tarihi’, ‘geleneksel Türk sanatları minyatür’, ‘geleneksel Türk sanatları ebru’ ve ‘imgesel resim’ olarak belirlenmiştir.

GSL’nin eğitim programı dikkate alındığında; GSL’nin yükseköğretimin görsel sanatlar bölümlerine öğrenci kaynağı oluşturması bakımından önemli rol üstlendiği söylenebilir. GSL’nin öğrenci hazırladığı yükseköğretim programlarından biri de RİÖP’tür. RİÖP’te zaman zaman isim düzenlemelere gidilse de açıldığı günden itibaren sanat ve sanat eğitimi konusunda donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlamış, bu sebeple programlarda meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi dersleri verilmiştir. RİÖP’ün eski programına göre 16 alan dersi bulunurken, 2018 yılında güncellenen lisans programında; 14 alan dersi belirlenmiştir. Alan dersleri arasında; temel tasarım, desen, perspektif, sanat tarihine giriş, görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları, Batı sanatı tarihi, görsel sanatlar öğretim programları, çocukta sanatsal gelişim, Türk sanatı tarihi, görsel sanatlar eğitimi, müze eğitimi, çağdaş sanat, anasanat atölye, seçmeli sanat atölye ve bunların yanında seçmeli dersler yer almaktadır. Seçmeli dersler haftada 12 saattir ve bu dersler arasında; çağdaş Türk sanatı, geleneksel Türk resim sanatı tarihi, mitoloji ve ikonografi, özel görsel sanatlar eğitimi, sanat eleştirisi, sanat felsefesi, sanat eğitimi uygulamaları, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi, tasarım kültürü, Türk mitolojisi ve yazı adlı dersler bulunmaktadır. Programın anasanat atölye ve seçmeli sanat atölye dersleri bölümlerin öğretim elemanları ve fiziki koşullarına göre belirlenmektedir. Atölye ve seçmeli sanat atölye dersleri arasında; resim, grafik tasarım, heykel, tekstil tasarım, seramik, geleneksel Türk sanatları, özgün baskı resim, endüstriyel tasarım, fotoğraf yer alabilmektedir.

Eğitim Fakültesi GSEB RİÖP’ün ders programı incelendiğinde GSL’nin ders programındaki derslerle büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Söz konusu iki eğitim programının alan derslerinin çoğunlukla aynı adla verildiği; farklı adlandırılan derslerin ise içerik açısından benzer olduğu görülmektedir. (Tablo 1’de GSL ve RİÖP’teki derslerin karşılaştırılmış hali verilmiştir.)

Tablo 1

Güzel Sanatlar Lisesi ve Resim-İş Öğretmenliği Programlarındaki Ortak Dersler

Güzel Sanatlar Lisesi (Görsel Sanatlar Bölümü)	Resim-İş Öğretmenliği
Temel Sanat Eğitimi	Temel Tasarım
Desen	Desen
İmgesel Resim	
Çağdaş Dünya Sanatı Tarihi	Çağdaş Sanat
Türk İslam Sanatı Tarihi	
Geleneksel Türk Sanatları Minyatür	Türk Sanat Tarihi
Geleneksel Türk Sanatları Ebru	
Müze	Müze Eğitimi
İki ve Üç Boyutlu Sanat Atölye	Anasanat ve Seçmeli Sanat Atölye
Grafik Tasarım	

2.4. Güzel Sanatlar Lisesi Görsel Sanatlar Bölümü ve Resim- İş Öğretmenliği Programının Fiziki Koşulları

Öğrencilerine görsel sanatlar alanında belirli temel bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefleyen GSL, teorik derslerin işlendiği temel sınıfların yanında öğrencilerin uygulamalı alan derslerini işleyebilecekleri atölye ortamları da sunmaktadır. Bu durum genel olarak tüm GSL'ler için geçerlidir. Dolayısıyla araştırmanın bu bölümü için Türkiye'deki GSL'ler arasından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi (AÇGSL) örneğinde fiziki koşullar incelenmiştir (Şekil 1., 2., 3., 4., 5., 6.). GSL'ler, öğrencilere genel liselerin sunduğu sınıf ortamının yanında görsel sanatların her alanında uygulama -iki boyutlu, üç boyutlu aynı zamanda grafik tasarım dersinin gerçekleştirildiği- ortamı da sunmaktadır. GSL'nin fiziki olanakları kültür ve alan derslerinin işlenmesine uygun biçimde düzenlenmiştir. AÇGSL örneğinde olduğu gibi her sınıf kademesinin kendine ait sınıfı bulunmaktadır.



Şekil 1. AÇSL Bölüm Dersliği



Şekil 2. AÇGSL Resim Atölyesi

İki boyutlu sanat atölye ve grafik tasarım dersleri gibi uygulamaya dayalı derslerin işlendiği atölyelerde; masa, resim şöalesi, projeksiyon cihazı ve projeksiyon perdesi gibi temel gereçler yer almaktadır.



Şekil 3. AÇGSL Resim Atölyesi



Şekil 4. AÇGSL Resim Atölyesi

Öğrencilerin oyma, kabartma, kalıp alma gibi teknikleri öğrendikleri üç boyutlu sanat atölye dersinin içeriğine uygun koşulların sağlandığı atölye, uygulama esnasında ihtiyaç duyulabilecek birçok alet erişimine de olanak sağlamaktadır.



Şekil 5. AÇGSL Heykel Atölyesi



Şekil 6. AÇGSL Heykel Atölyesi

GSL’de olduğu gibi 34 tanesi aktif durumda olan GSEB RİÖP’te de teorik derslerin işlendiği temel sınıfların yanında sanat uygulamalarının yapılabileceği atölyeler bulunmaktadır. Söz konusu programlar arasında kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Çukurova Üniversitesi (Ç.Ü.) RİÖP’ün fiziki koşulları örnek olarak incelenmiştir. Ç.Ü. Resim-İş Öğretmenliği programındaki hoca sayısı ile bağlantılı olarak; 4 adet resim, 3 adet heykel, 3 adet grafik ve 1 bilgisayar atölyesinin yanında seçmeli özgün baskı resim dersi için 1 adet baskı atölyesi bulunmaktadır (Şekil 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14.). Ayrıca teorik derslerin işlendiği bir bölüm dersliği de yer almaktadır.



Şekil 7. Ç.Ü. RİÖP Bölüm Dersliği



Şekil 8. Ç.Ü. RİÖP Resim Atölyesi

Anasanat ve seçmeli resim derslerinde uygulamaların yapıldığı resim atölyelerinde, her öğrenciye ait masa, resim şövalesi ve dolap bulunmaktadır. Her atölyede, teorik dersin işlenebilmesi adına projeksiyon cihazı ve projeksiyon perdesi de yer almaktadır.



Şekil 9. Ç.Ü. RİÖP Resim Atölyesi



Şekil 10. Ç.Ü. RİÖP Resim Atölyesi

Resim atölyelerinde olduğu gibi grafik atölyelerinde de anasanat ve seçmeli grafik dersi alan her öğrenciye ait dolap ve çalışmalarını gerçekleştirebileceği masa, projeksiyon cihazı ve projeksiyon perdesi yer almaktadır. Öncelikle grafik anasanat

öğrencilerinin grafik tasarımda kullanılan programları öğrenebilecekleri ve bilgisayar destekli tasarımlarını uygulayabilecekleri bilgisayar atölyelerinde de projeksiyon cihazı ve projeksiyon perdesi bulunur.



Şekil 11. Ç.Ü. RİÖP Grafik Atölyesi

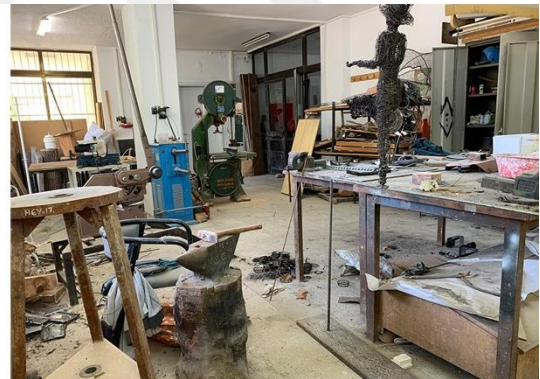


Şekil 12. Ç.Ü. RİÖP Bilgisayar Atölyesi

Heykel atölyeleri de öğrencilerin üç boyutlu çalışmalar yapabilecekleri ve uygun aletler bulabilecekleri ortamı sağlamaya yönelik oluşturulmuştur.



Şekil 13. Ç.Ü. RİÖP Heykel Atölyesi



Şekil 14. Ç.Ü. RİÖP Heykel Atölyesi

GSL'nin ve RİÖP'ün hem ders programı hem de okulların fiziki koşulları açısından benzetilmektedir. Dolayısıyla, RİÖP'te okuyan GSL'den mezun öğrencilerin diğer lise türünden mezun olmuş öğrencilere göre birçok açıdan daha avantajlı oldukları söylenebilir.

BÖLÜM III

MOTİVASYON

Araştırmanın bu bölümünde; motivasyon kavramı, motivasyonun kuramsal yaklaşımları, motivasyon teorileri, eğitimde motivasyonun yeri ve önemi açıklanmıştır.

3.1. Motivasyon Kavramı ve Tanımı

İnsanın yaşamında önemli yere sahip olan motivasyon, disiplinlerarası bir kavramdır. Felsefe, sosyoloji ve psikolojinin temel konularından biri olan ve tarih boyunca üzerinde durulan motivasyona dair farklı bakış açıları, çeşitli tanımlamalar ve yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu sebeple motivasyonu açıklayacak tek bir tanım yapmak çok zordur. Latince ‘hareket etme’ anlamında kullanılan ‘movere’ kelimesinden gelen motivasyon (Luthans, 2011, s. 157), İngilizce ve Fransızca ‘motive’ sözcüğünden türetilmiş, Türkçe’de ise güdülenme olarak da kullanılmasının yanında saik, harekete geçirici ve güdü olarak da geçmektedir (Eren, 2010, s. 498).

Motivasyon (güdülenme), öğrencinin akademik başarısı için vazgeçilmez bir unsurdur. Motivasyon bireyi harekete geçirerek öğrenmeyi sağlamaktadır. Yeterince motive olmamış bir öğrenci öğrenme için çaba harcamaz. Bu sebeple bireyin başarısı ve yaptığı işten memnun olması için motivasyon en önemli etkenlerden biridir. Motivasyon, bireyi harekete geçirerek davranışı için isteklendirir ve davranışını sürdürmesini sağlar. Bireyin davranışlarıyla; isteklerini, ihtiyaçlarını gidereceğini hissettiren motivasyon, öğrenme için en önemli faktörlerden biridir (Akbaba, 2006, s. 343).

Genel anlamda motivasyon; bireyi bir hedefe doğru olumlu yönde harekete geçirici ve hareketi devam ettirici enerjiyi sağlayan etkidir. Benzer ortama sahip olsalar da bireylerin motivasyon derecelerinin farklı olduğu görülmektedir. Motivasyon derecelerinin farklı olması bireylerde farklı davranışlara sebep olur: Kimileri işe hemen odaklanırken kimilerinin işe odaklanması zaman almaktadır veya bazıları keyifle çalışırken bazılarında çalışmaya yönelik isteksizlik görülmektedir. Bu farklı davranış sebeplerini araştırmak motivasyonun temel konusudur. Kısacası motivasyon “davranışın sebebi nedir?” sorusuna yanıt aramaktadır.

Her ne kadar “insanı harekete geçiren (motive eden) nedenler nelerdir?” sorusu Antik Yunan filozoflarının eserlerinde tartışılrsa da, motivasyon kavramı ve teorileriyle

ilgili bilimsel çalışmalar 17-18. yüzyıllarda başlamış ve 20. yüzyılın başında psikolojinin gelişmesiyle hız kazanmıştır. İlk defa 1907 yılında A. Schopenhauer tarafından yazılan “Yeterli Sebebin Dörtlü Kökü” makalesinde kullanılan ‘motivasyon’ sözcüğü, daha sonra psikolojik çalışmalarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır; psikologlar tarafından yapılan çalışmalar sonucunda birçok tanım ortaya çıkmıştır (Мастичкая ve Серебренникова, 2017; Юров ve Янцен, 2017, s. 177; Viau, 2015, s. 5).

Motivasyon kavramının merkezinde insanın olması, motivasyonla ilgili yaklaşımların insanları doğrudan ilgilendiren psikoloji, eğitim, ekonomi ve sosyoloji gibi alanlarda tartışılmasına neden olmuştur. Örneğin, 18. yüzyılın sonlarına doğru endüstrileşmenin artmasıyla teknolojik gelişmelerin hız göstermesi, makinalaşma ardından otomasyon sürecinin gelişmesi, insan gücüne olan ihtiyacın azalmasına ve işgörenlerin birçoğunun işsiz kalmasına, çalışanların benzer koşullarda çalışan işgörelere göre daha ilgisiz, isteksiz ve daha düşük verimle çalıştıkları görülmüş ve bunun nedenleri incelenmiştir: İşgörelerin işlerine karşı verimliliklerini ve motivasyonlarını artırma yolları araştırılmıştır (Sabuncuoğlu, 1982, s. 96-100). Endüstri devrimi sürecinde motivasyon kavramının ekonomi bağlamında tartışılması gibi, kavramın eğitim düzeyinde de tartışıldığı; pedagojik açıdan öğrencilerde öğrenme güdüsünün oluşturulması ve sürdürülmesi; öğrencinin akademik başarıyı elde etmesi açısından önemli olduğu görülmüştür.

Motivasyon, insanı ya da bir grup insanın davranışlarını kontrol eden, davranışının yönünü ve istikrarını belirleyen “güç, uyaran veya etki” olarak görülmektedir (Корзенко ve Нужаева, 2014, s. 80). Motivasyon insanı harekete geçiren, insan davranışlarının güdülenmesi ile ilgilidir. Merkezinde insanın oluşu, motivasyonun aslında psikolojik bir durum olarak değerlendirilmesini gerekli kılar. Motivasyonun farklı tanımlamalarına bakıldığında öne çıkan arzu, teşvik, pekiştireç, ihtiyaç, amaç, istek, hedef ve güdüler insan davranışını başlatan, yönünü ve aynı zamanda da sürekliliğini belirleyen içsel ve dışsal etkenlerdir.

Motivasyon kavramının çoklu tanımlamalarında öne çıkan içsel ve dışsal etkenlerin çokluğu, insan davranışlarının hangi nedenlerden dolayı meydana geldiğinin tek bir etkenle açıklanamayacağının ispatı niteliğindedir. İnsan davranışı insanın ihtiyaçlarına göre şekillenen bir süreçtir. Motivasyon kavramı da ihtiyaçlarla bağlantılıdır. Kişi ihtiyacını karşılayacak hedeflere ulaşmak için bir takım davranış türlerine yönelmektedir (Сочова, 2017, s. 84). Luthans motivasyonu; fizyolojik veya psikolojik

bir ihtiyaçtan dolayı hedefe yönelik davranışı başlatan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Luthans, 2011, s. 157).

Bireyin farklı zamanlarda hissedebileceği açlık, susuzluk, uyku v.b. çeşitli fizyolojik ihtiyaçları gibi; başarı, saygı, sevgi gibi psikolojik nitelikteki ihtiyaçları da olabilmektedir. Bireyin sürekli tatmin etmek istediği bir ihtiyacı vardır. Kişi bu ihtiyaçları gidermeye yönelik bir takım davranışlarda bulunmaktadır (Sarıkurt, 2007, s. 3). İhtiyaçlar arasında; idealler, güdüler, hedefler, ilgi alanları vb. sayılabilir; bunlar aynı zamanda motivasyon kaynaklarıdır. Gereksinimler, durumdan duruma ve kişiden kişiye değişkenlik gösterdiği için motivasyon da kişiden kişiye değişen bir durumdur. Bir kişiyi motive eden bir uyarıcı, başka bireyi motive etmeyebilir. Motivasyon kişiden kişiye değişiklik gösterdiği gibi, bir kişiyi motive eden bir uyarıcı bir gün etkiliyken başka bir gün etkili olmayabilir. Bu sebeple motivasyon kaynakları kişisel olgulardır (Demirci, 2017, s. 18; Ünsar, İnan ve Yürek, 2010, s. 250-251).

Motivasyon süreci, bireyin ihtiyacını karşılayacak hedefleri arzulama süreciyle başlamaktadır. Gereksimini giderebilmesi için bireyde iç ya da dış uyarılma oluşmaktadır. Uyarılma, bireyi bir amaç için harekete geçirerek çeşitli davranışlar meydana getirmektedir. Davranışın sonucunda birey amacına (doyum) ulaşacaktır. Amacına ulaşan birey tatmin, doyum ve mutluluğa ulaşmasına rağmen bu süreç kalıcı olmamaktadır. Doyuma ulaşıldıktan sonra yeni bir gereksinim ortaya çıkacaktır. Böylece birey gereksinimi tekrardan gidermeyi ve doyuma ulaşmayı hedefleyecektir. Böylece süreç tekrar başlayacak ve her gereksinim ortaya çıktığında aynı yolu izleyecektir (Sabuncuoğlu, 1982, s. 88-89). Motivasyonun bir döngü halinde meydana gelmesi motivasyonun dinamik yapıda olduğunu göstermektedir.

Bireylerin davranışları neredeyse her zaman amaçlar doğrultusunda gerçekleşmektedir. Amaçların bireyler üzerinde bu kadar etkili olmasının sebebi, bireyin arzu ve gereksinimlerini tatmin edebilmesinden kaynaklanmaktadır. Böylelikle birey amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik davranışlarda bulunmaktadır (Baykal, 1978, s. 33). Yani birey davranışları sonucunda arzu, beklenti ya da gereksinimlerin giderilmesine yönelik bir beklenti ve/veya ümit içerisindedir. Birey arzu, beklenti ve gereksinimlerin karşılanması derecesine göre olumlu motivasyonlara, bunların karşılanmaması sonucunda olumsuz motivasyona uğrayacaktır. Karşılaşılan iki farklı durum da bireyin davranışlarını şekillendirmektedir (Kaynak, 1995, s. 159).

Birey bir şeye ihtiyaç duymasıyla harekete geçer ve motivasyon sayesinde ihtiyaçlarını giderecek hedeflere ulaşır. İhtiyaçlarını gideren ve hedefe ulaşan bireyin

gerginliği düşer. Duruma ve kişiye göre değişkenlik gösteren çeşitli ihtiyaçlar (yiyecek, su, iletişim, sosyal faaliyetler, keşif, estetik vb.) genel anlamda birincil ihtiyaçlar ve ikincil ihtiyaçlar olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. Birincil ihtiyaçlar biyolojik ve genellikle genetik yollarla aktarılırken, ikincil ihtiyaçlar kültürel ortamda meydana gelen sosyal yaşam sürecinde oluşan ihtiyaçlardır.

Birincil ihtiyaçlar, fizyolojik niteliktedir ve genellikle kalıtsal olarak aktarılmaktadır. Örnek olarak; açlık, susuzluk, korku, nefes alma, uyku ve cinsel ihtiyaçlar gibi doğal süreçler olduğu söylenebilir (Cочова, 2017, s. 84). Bu ihtiyaçlar sonradan öğrenilmediği gibi sonradan unutulmamaktadır.

İkincil ihtiyaçlar; güç, başarı, statü, v.b. gibi ikincil ihtiyaçlar sonradan öğrenilen güdülerdir. İkincil ihtiyaçlar eğitim ve tecrübeyle gelişir ve bu güdüler üzerinde kültürel ve sosyal faktörlerin etkisi yüksektir (Eren, 2010, s. 503). Bu ihtiyaçlar genellikle deneyimle elde edilmektedir. Her organizma farklı deneyimlerde bulunduğu için bu ihtiyaçlar birincil ihtiyaçlardan daha fazla değişkenlik göstermektedir (Cочова, 2017, s. 84).

Bazı motivasyon teorilerinde birincil güdülerin ikincil güdülere göre daha öncelikli olduklarını ve birincil güdüler karşılanmadan ikincil güdülerin devreye girmesinin mümkün olmayacaklarını belirtsele de ikinci güdülerin daha baskın olduğu durumlar da vardır: Rahiplerin cinsel ihtiyaçlarından kaçınmaları, sosyal ya da politik gibi bir amaç uğruna oruç tutmak örnek olarak verilebilir. Örnekte gösterilen ikincil güdülerin birincil güdülere göre daha baskın olduğu görölmektedir (Luthans, 2011, s. 157).

3.2. İçsel ve Dışsal Motivasyon

Motivasyonu sağlayan etkenler içsel ve dışsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. Bireyi harekete geçiren ve yönünü belirleyen içsel ve dışsal motivasyon uyarıcıları sıkça tartışılan bir konudur. Bireyin davranışının oluşması için bu iki unsurdan birinin ya da her ikisinin birden olması gerekmektedir. Kısacası motivasyonun, bireyi belirli bir davranışa doğru yönlendiren içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle oluştuğu söylenebilir.

İçsel motivasyon, bireyin eylemlerine sebep olan dışsal faktörlerin yerine kişisel ihtiyaçların giderilmesine odaklanmaktadır. Birey içsel motive edildiğinde dışsal baskı veya ödüllerin etkisi altında olmadan kendi tatminlerini gidermeye yönelik davranışlarda bulunmaktadır. İçsel motivasyonun ilk çıkış noktası hayvan davranışlarına

dayalı deneysel çalışmalar sonucunda keşfedilmiştir. Çalışmalarla davranışın pekiştireçler ya da ödüller olmadan keşfetme, eğlence ve merakla ortaya çıkabileceği görülmüştür (Ryan ve Deci, 2000, s. 56). İçsel motivasyon, kişinin merak ve isteği üzerinden oluşur ve dışardan zorlayıcı bir güç olmadan bireyin eyleme geçmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda bu motivasyon, gereksinim giderilinceye kadar devam etmektedir (Kızmaz ve Güneş, 2016, s. 14).

İçsel güdülenme, kişinin bilişsel ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlardan alınacak hazla ilişkilidir. Birey bu durumdan duygusal tatmin sağlamaktadır (Дубовицкая, 2002, s. 42). İçsel motivasyon ödül, ceza, taktir görme gibi zorlayıcı bir güç olmadan bireyin kendi iradesi, ilgisi ve merakıyla harekete geçmesidir.

Dışsal motivasyon, içsel motivasyondan farklı olarak davranışı dış etkenlere bağlamaktadır. Davranışın amacı dışsal ödüllere ulaşma ya da bir cezayı önlemeye yöneliktir (Dornyei, 1998, s. 121). Dışsal motivasyonlar doğuştan değil sonradan kazanılan güdülerdir. Dışsal motivasyon, ödül, ceza ve baskı gibi dışarıdan verilen pekiştireçlerle ilgilidir ve birey davranışın sonucunda elde edeceği kazanımlara odaklanmaktadır (Akbaba ve Aktaş, 2005, s. 24).

İkramiye alma, terfi etme, takdir edilme gibi ödüller motivasyonu arttırmaktadır. Fakat genellikle içsel uyarıcılar olmadan dışsal uyarıcılar motivasyonu sağlamada yetersiz kalmaktadır (Ersarı ve Naktiyok, 2012, s. 83).

3.3. Motivasyon Çeşitleri

İhtiyaçların çeşidine göre fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik olmak üzere üç motivasyon çeşidi vardır.

Bireyde fizyolojik motivasyonu sağlayan etkenler biyolojik temelli ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçlar genellikle; beslenme, ısınma ve giyinmek gibi temel ihtiyaçları kapsamaktadır. Genellikle biyolojik olan bu güdüler, bütün bireylerde bulunmaktadır, fakat şiddeti ve kuvveti bireyden bireye değişkenlik göstermektedir (Sabuncuoğlu, 1982, s. 91).

Psikolojik tatmini sağlayan statü, takdir edilme gibi gereksinimler psikolojik motivasyonu oluşturmaktadır (Tüfekçi, 2019, s. 26). Bu güdüler doğuştan veya sonradan kazanılır ve bireyin kişilik yapısını şekillendirmektedir. Küçük yaşlarda başlayan kişilik gelişimi tutumlar, beceriler, hoşlanılan veya hoşlanılmayan şeyler gibi davranışların temelini oluşturur. Biyolojik olarak aktarıldığı gibi sonradan da

kazanabilen psikolojik güdüler, anlaşılması en zor ve en karmaşık motivasyon çeşididir (Sabuncuoğlu, 1982, s. 93-94).

İnsan sosyal bir varlıktır ve bir gruba ait olma, iletişim kurma, sevilme, beğeni kazanma gibi ihtiyaçları vardır. Bireyin sahip olduğu bu sosyal gereksinimlerini gidermeye yönelik gayreti sosyal motivasyonu oluşturmaktadır. Söz konusu bu ihtiyaçlar kültürden kültüre göre değiştiği gibi bireyden bireye de değişmektedir.

3.4. Motivasyonun Tarihçesi ve Kuramsal Yaklaşımları

Motivasyon çalışmalarının tarihçesi, kavramın sürekli değişen yaklaşımlarını içermektedir. Genel anlamda bu yaklaşımlar davranışçılık, hümanistik, sosyal, bilişsel ve sosyal bilişsel kuramlar olarak sınıflandırılabilir. Motivasyonla ilgili çalışmaların Antik Yunan'a kadar dayandığı ancak kavram olarak gelişiminin çok daha geç dönemlerde başladığı bilinmektedir. Psikoloji alanında motivasyon çalışmalarının Charles Darwin'in evrim teorisiyle başladığı söylenebilir. Darwin, evrim teorisi ile insan ve hayvan gelişimi arasında tarihsel bir bağın varlığını doğrulamıştır (Юрич, 2016).

19. yüzyılın ortalarına kadar insan ve hayvanın birbirinden ayrı olduğu ve hiçbir ortak ilgisinin olmadığı görüşü hâkimdir. İnsanın; akıl, düşünce ve bilincin etkisiyle eylemlerde bulunduğu inanılırken, hayvan davranışlarının ise insanların aksine bilinçsiz, kontrol edilemeyen ve reflekslerle oluşan içgüdüyle gerçekleştiği kabul edilmiştir. Evrim teorisinin insanların ve hayvanların pek çok ortak davranış ve ihtiyaçlara sahip olduğuna dikkat çekmesiyle insan ve hayvan davranışları gözden geçirilmiş; daha önce sadece hayvanlara atfedilen içgüdüler, insanlara da atfedilmeye başlanmıştır. Böylelikle ilk motivasyon teorileri ve deneysel çalışmalar “insan-hayvan” ilişkisi üzerinden ilerlemiştir. Bu teorilerde insan ve hayvan davranışları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (ör: Z. Freud, I. P. Pavlov, J. B. Watson, Z. W. McDougall vb.) (Мастицкая ve Серебренникова, 2017: Юрич, 2016).

İlk motivasyon teorilerinden biri olan davranışçılık E. Thorndike ve John Broadus Watson tarafından önerilmiştir. Bu teorisyenler insanın veya hayvanın çevre ilişkileri sonucunda ortaya çıkan davranışlarını “bir dizi tepki” olarak tanımlamışlar: Hayvanlarda olduğu gibi insanlarda da olumlu sonuç beklentisi ya da olumsuzluktan kaçınma isteklerinin davranışların yönünü belirlediğini savunmuşlardır. Davranışçılara

göre davranışın devam edip etmemesi pekiştireçlere (dönüt, ödül) bağlıdır. İstenen davranışa ulaşmak için pozitif, istenmeyen eylemleri ortadan kaldırmak için ise negatif pekiştireçler sunulmalıdır (Панина, 2014).

Davranışçı yaklaşımın ilk teorisyenlerinden biri olan Pavlov, köpekler üzerinden yaptığı deneysel çalışmaları sonucunda davranışçılığın ilk kavramı olarak sayılan klasik koşullanmayı keşfetmiştir. 1890'lı yıllarda gerçekleştirmiş olduğu deneylerinde, köpeğe uygulanan uyaranlar sonucunda köpeğin salgıladığı salya tepkisini incelemiştir. Köpeğe yiyeceğini vermeden önce birkaç kez nötür bir uyaran (ses veya ışık sinyali) verilmesinin, köpekte uyaranlara karşı refleks oluşturduğu ve köpeğin salya salgılamasına neden olduğu, böylece köpeğe yemek verilme bile uyarana karşı salya salgılamasının devam ettiğini gözlemlemiştir. Deneyin sonucunda; birkaç kez tekrarlanan uyaranla, köpekte koşullanmanın veya öğrenmenin gerçekleştiğini keşfetmiştir. 1920 yılında J. B. Watson, Pavlov'un klasik koşullanmasının insan davranışlarında da etkili olduğunu göstermiş; insan davranışlarının en büyük etkisinin çevre faktörü olduğunu belirtmiştir (Türkçapar ve Sargın, 2011, s. 7-8).

Ortaya çıkan bir diğer teori Burrhus Frederic Skinner'ın (1953), edimsel koşullanmasıdır (Hoy, 2015, s. 424). Skinner, gözlemlenebilir davranışın çevresel faktörlere bağlı olduğunu vurgusunu yapmaktadır. Hayvan ve insan davranışlarını inceleyerek birçok deneysel çalışma gerçekleştiren Skinner, "Skinner Kutusu" adlı çalışmasıyla edimsel koşullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Ona göre; en çok etki yaratan durumlar hatırlanır ve bunlar benzer durumlarda kullanılmaktadır (Култыгин, 1997, s.88; Панина, 2014, s. 205). Skinner: Eğitim alanında yapmış olduğu çalışmaların neticesinde; 'bir kelime ne kadar sık kullanılırsa o kadar iyi hatırlanır' sonucuna varmıştır (Сахн-Вальд, 2010, s. 270). Kısacası davranışçı yaklaşıma göre davranışların sebebi bireydeki değil, çevreden verilen uyaranlara bağlıdır.

Motivasyon teorileri ilk olarak uyaranlar üzerinden incelense de sonraları bireyin kendisi üzerinden gerçekleşmiş; insan davranışının sebeplerine karşı biyolojik bir bakış açısı getirilmiştir. 19. yüzyılın sonlarında Sigmund Freud ve William McDougall'ın çalışmalarında ortaya çıkan bu biyolojik bakış açısı, insan davranışlarını içgüdülere indirgemıştır.

1896 yılında ilk kez psikanaliz terimini kullanan Sigmund Freud, yaşam ve ölüm olmak üzere temel iki içgüdü olduğunu ve kişinin birbiriyle çatışma halinde olan bu iki

içgüdünün etkisi altında yaşadığını belirtmiştir.⁶ Yaşam içgüdüsünde; cinsellik, ölüm içgüsüsüsünde ise saldırganlık güduları bulunmaktadır ve birey bu güduları eyleme dönüştürürken aynı zamanda toplumsal baskılardan uzaklaşmaya çalışmaktadır (Emir ve Kanlı, 2009, s. 66; Taştan, 2012, s. 104). İçgüdü teorisinin ilk kurucularından sayılan bir diğer araştırmacı William McDougall ise canlıların davranışının amaçlı olduğuna ve her organizmada mevcut olan davranışlarının kaynağının içgüdüler olduğuna inanmaktaydı (Гуща, 2016, s. 67). 1900’lerin başında McDougall; panik (korku), üreme, açlık, yapıcı olma, haklı olma, kavgacı olma, tabi olma, nefret, merak, evham, toplu yaşam, edinme olmak üzere on iki içgüdünün olduğunu belirtmiştir (Kaynak, 1995, s. 106). 20. yüzyılda motivasyon teorilerinin ihtiyaçlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. 1920’li yıllarda davranışları açıklamak için “içgüdüler” daha az kullanılarak, yerine insanların ve hayvanların ortak biyolojik ihtiyaçlara sahip oldukları varsayılmıştır. İhtiyaçlar vücutta heyecan ve gerginliğe neden olur ve ancak ihtiyaçların karşılanmasıyla heyecan ve gerginlik durumu azaltılabilmektedir. İhtiyaç kavramına bakıldığında aslında içgüdü kavramı ile arasında temel bir fark görülmemektedir. İçgüdüler doğuştan oluşurken, ihtiyaçlar yaşam boyunca edinilmekte ve değişmektedir (Барсукова, 2017, s. 84). Böylelikle ihtiyaç kavramı yalnızca biyolojik anlamda değil, aynı zamanda sosyo-kültürel açıdan da ele alınmaya başlanmıştır.

1930’lardan sonra bireyin kişisel durumlarına bağlı motivasyon teorileri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bireye odaklanan ilk psikologlardan biri Kurt Lewin’dir (Слинкова, 2009, s. 108). Gestalt psikolojisinden etkilenen Kurt Lewin, birey ve çevreyi temel alan, sosyal davranışı açıklayan Alan Teorisi’ni geliştirmiştir. Alan Teorisi, bireyi etkileyen çevresel faktörleri incelemektedir (Uçar ve Sezgin, 2019, s. 48). Çevresel güçlerin etkisiyle bireyin davranışlarının şekillendiğini (Polatçı, Özçalık ve Cindiloğlu, 2014, s. 2) belirten Lewin, alan teorisini; davranış (B), birey (P) ve çevre (E) etkileşimi sonucunda (F); $B=f(PE)$ gerçekleştirir şeklinde formülendirmiştir (Yıldız ve Dönmez, 2017, s. 233).

Alan teorisine göre, davranışlar yaşam alanıyla eşzamanlı gelişmektedir. Geçmişteki yaşantılar doğrudan yaşam alanında yer almaz ancak o andaki yaşananların etkisi yaşam alanı içerisinde olabilmektedir (Öner ve Gümüş, 2000, s. 10-11). Yaşam alanı; yaş, zeka, cinsiyet, özel yetenek gibi kişisel faktörlerin yanında aile, arkadaşlar, yaşanan çevre gibi çevresel faktörlerin de etkisi altındadır (Dinçel, 2006, s. 22). Birey,

⁶ ilk terimi Psikanaliz defa “Nevrozların Etiyolojisi” adlı makalede geçmektedir (Taştan, 2012, s. 104).

çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde ve davranışları, ortamın koşullarına göre meydana gelen çevre kökenli süreçlerdir.

Lewin'e göre, güzel bir manzara bireyi yürüyüş yapmaya, oyuncaklar bir çocuğu oynamaya, kek veya çikolata görüntüsü bireyi yeme isteğine teşvik eder. Kısaca Lewin'e göre, bireyi çevreleyen nesneler bireyin eyleme geçmesini teşvik etmektedir. Aynı zamanda Lewin, ihtiyaçları kendi arasında pozitif ve negatif şekilde ayırmaktadır. Bazı ihtiyaçlar bireyi çabalamaya yönlendirdiği gibi bazıları da eyleme geçmekten uzaklaştırmaktadır (Ильин, 2002, s. 107). Bireyde pozitif ya da negatif anlamda gerginlik yaratan bu ihtiyaçlar kişinin yaşam alanıyla ilgilidir. İhtiyacın gücü ne kadar yüksekse yaşamda kapladığı alan da o kadar yüksektir. Birey, ihtiyacın gücüne göre motive olmakta ve davranışlarını ona göre şekillendirmektedir.

Lewin'in teorisini takiben 20. yüzyılın ikinci yarısında insan ihtiyaçlarına odaklanan teoriler ortaya atılmıştır. Önde gelen isimleri arasında; A. Maslow, G. Allport, D. McClelland ve D. Atkinson, Carl Rogers, H. Heckhausen, L. Festinger vd. bulunmaktadır. Hümanist psikolojinin bir temsilcisi olan Abraham Maslow, insan ihtiyaçlarının davranışları yönlendirdiğini saptamıştır. Maslow, tüm ihtiyaçların kişinin doğasında var olduğunu ve ihtiyaçların yaşamsal ve manevi olarak ayrıldığı görüşünü ifade etmiştir. Çalışmaları sonucunda piramit şeklinde hiyerarşik sıraya koyduğu beş temel ihtiyaç seviyesi belirlemiştir. İhtiyaçları sırayla belirtecek olursak; 1. fizyolojik ihtiyaçlar, 2. güvenlik ihtiyaçları, 3. sosyal ihtiyaçlar, 4. saygı ihtiyacı ve 5. kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar zinciri sırayla ilerler ve bir ihtiyaç tatmin olduktan sonra bir sonraki ihtiyacı gidermeye yönelik eylemler başlar, ancak bir basamaktaki ihtiyaç giderilmeden bir sonraki adıma geçilmesi mümkün değildir (Юрич, 2016; Sabuncuoğlu, 1982).

Maslow gibi Gordon Allport da kişilik özelliklerinin sürekli oluşum ve gelişim içerisinde olduğunu savunmaktadır (Романова, 2006, s. 146). Allport'a göre davranışlar kişilikle ilişkilidir ve özektir. Kişiliği esas (cardinal), merkez (central) ve ikincil (secondary) özellikler olmak üzere üçe ayırmaktadır. Esas özellikler; şekillendirip, baskınlaştıran ve zamanla gelişen kişilik özellikleridir. Merkezi özellikler; genel kişilik özellikleridir ve içinde bulunan sosyal ve kültürel koşullarla değişebilmektedir. İkincil özellikler; özel koşullarda ortaya çıkmakta ve genellikle kişinin yakın çevresinin bilebileceği özelliklerdir (Saylık, 2018, s. 3; Yalçın, 2017, s. 5).

İnsan ihtiyaçları teorileri 1950'lerde David McClelland ve Atkinson tarafından desteklenmiştir. Bu teorisyenler bireyin eylemlerini etkileyen temel güdülerin, "başarıya

ulaşma güdüsü” ve “başarısızlıktan kaçınma güdüsü” olduğunu belirtmişlerdir (Юрич, 2016, s. 71). McClelland motivasyonu etkileyen  ihtiyaç belirtmektedir; 1. katılım ihtiyaı, 2. g (iktidar) ihtiyaı, 3. başarı ihtiyaıdır (Андреева, Екимова ve Захарова, 2017, s. 44-45). Atkinson tarafından oluşturulan ve daha sonraki araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı motivasyon teorisinde ise bireyin motivasyonunu etkileyen temel iki faktör olduğunu ileri sürmektedir. Bu faktörler; bireyin başarı beklentisi ve ona verdiği değerdir. Birey başarıdan eminse hedefe ulaşmak için harekete geçecektir. Bireyin hedeften beklentisi ve hedefin değeri motivasyonun derecesini belirlemektedir (Dornyei, 1998, s. 119). Kısaca motivasyon, bireyin amaca ulaşma şansının ne kadar olduğunu bilmesi ve amaca verdiği değerle bağlantılıdır.

İnsanın biyolojik ihtiyaçları teorilerine ek olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında yeni teoriler ortaya çıkmıştır. Bu teoriler büyük ölçüde davranışçı kuramdan yola çıkararak oluşturulmuş ve Watson’un fikirlerine dayanmaktadır. Davranışçılar, davranışın insan ve hayvan eylemlerinin çevresel uyarıcılara karşı gösterdiği tepkiler sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Ortaya çıkan yeni teoriler; Lev Vygotsky, Albert Bandura’nın sosyal öğrenme teorileridir. Bireyin sosyal etkileşimler sonucunda öğrenmeyi gerçekleştirdiğine ilk dikkat çeken ise John Dewey olmuştur. Ancak “Sosyal ğrenme kuramı” ilk kez 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılıp 1950’lerin ortalarında geliştirilmiştir. O’na göre birey, sosyal etkileşimler sonucunda öğrenmeyi gerçekleştirir. Bireyin davranışlarının sebebini anlamak için geçmişteki tecrübelerini aynı zamanda çevresindeki uyarıcılara karşı verdiği tepkileri hesaba katmak gerekmektedir (Bayrakçı, 2007, s. 200; Панина, 2014).

Sosyal bilişsel teoriler, inanç ve sosyal etkenleri ele almadığı için geleneksel davranışçı yaklaşımların eksik olduklarını savunmuş; davranışçı ve bilişsel yaklaşımları birleştirmişlerdir. Sosyal bilişsel teorilerinin temelleri Albert Bandura’nın 1950 yılında gerçekleştirdiği çalışmalarına dayanmakta; 1960 yılında ise bireylerin öğrenmeyi sağlaması için başkalarının davranış ve sonuçlarını gözlemlemesinin yeterli olduğu, davranışı tekrar etmesi gerekmediği fikrini ileri srmştır. İlk önce sosyal öğrenme teorisi üzerinde duran Bandura, ğrenmenin gerçekleşmesinde sosyal etkenlerin yanında biliş süreçlerinin de aktif rol oynadığını belirttiği yeni bir teori ileri sürmüş; daha önceki sosyal öğrenme teorileriyle karışmaması için “sosyal bilişsel teori” olarak yeniden adlandırmıştır (Hoy, 2015, s. 701-703). Sosyal bilişsel teoriye göre, birey diğer insanları gözlemleyerek davranışları kodlamakta ve sonraki davranışlarında bunları kullanmaktadır.

Önemli katkılar sağlayan bir diğer psikolog Lev Vygotski; bireyin sosyal etkileşim ve kültürel bağlam içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirdiğini savunmuştur (Hoy, 2015, s.69). Sosyal ortamın yapısı bilişsel gelişimi hızlandırabilmekte ya da yavaşlatabilmektedir (Ergün ve Özşüer, 2006, s. 284). İnsan sosyal bir varlıktır ve tek başına hareket edemez. Örneğin çocuklar dış kontrol ve dış müdahale yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. İlk önce anne ve babasının müdahalesiyle davranışlarını gerçekleştirirken daha sonra kendi başlarına yapmayı öğrenmektedirler (Öncü, 1999, s. 230). Sosyal ortam bilişsel gelişimi etkilediğinden, insan diğer insanlarla etkileşim kurarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. İnsanın davranış ve motivasyonu; sosyal roller, toplumdaki diğer bireyler arasındaki ilişkiler tarafından şekillendiğinden kültürel ve sosyal ortamdan ayrı tutulamaz.

1950’li yıllarda davranışçı yaklaşıma tepki olarak çıkan bilişsel yaklaşım temellerinin, Gestalt Teorisi ile atıldığı düşünülmektedir (Ataman, 2017). Psikodinamik terapist olan Albert Ellis, 1955 yılında psikodinamik terapinin hastaları üzerinde çok fazla etkisi olmadığını görmüştür. Bunun üzerine yoğunlaşınca psikoterapide bilişin göz ardı edildiğini fark etmiştir. Birey, deneyimleme bunun üzerine düşünme ve yorum yapabilme yeteneğine sahip olduğu için terapide de bunların dikkate alınması gerektiğini görmüştür. 1960’lı yıllarda Temkin Beck ise yaptığı çalışmalarla psikanalizden uzaklaşarak bilişsel yaklaşımın oluşmasını sağlayacak sonuçlar çıkarmaya başlamıştır. Ellis ve Beck tarafından oluşturulan bu yaklaşım 1970-80 yıllarında hızla zenginleşmeye başlamıştır. 1980 yılında ise davranışçı ve bilişsel yaklaşımın birleştirilmesi sonucunda; bilişsel davranışçı yaklaşım ortaya çıkmıştır (Türkçapar ve Sargın, 2011, s. 11-13).

Bilişsel yaklaşım, bireyin sadece kişisel özelliklerine, duygularına değil, insan bilincine ve bilgisine de dikkat çekmiştir. Bilişsel teorisyenler; bireyin çevresindeki bilgileri ve olayları algılamasını ve bunları nasıl işlediğini inceleyerek davranışların sebeplerini açıklamaya çalışmaktadır. Bireyin davranışlarının sebebinin sadece ödül ve ceza olmadığını, inanışlar, beklentiler, hedefler ve değerler gibi etkenlerin de olduğunu savunmuşlardır (Ataman, 2017, s.11; Панина, 2014, s. 200). Ayrıca insan davranışlarının özellikle de tutarlılığın veya tutarsızlığın etkisi altında olduğu da vurgulanmıştır. Bireyin davranış sebeplerinin tutarlık ve tutarsızlık faktörleriyle ilişkili olduğunu vurgulayan ilk isim Leon Festinger olmuştur (Мастицкая ve Серебренникова, 2017, s.122).

Leon Festinger'in 1957 yılında "bilişsel uyumsuzluk" adını verdiği teori; bireyin bilgisi ve ona karşı çıkan, bireyi şüpheye düşüren yeni bilgi nedeniyle oluşan rahatsız edici durumları tanımlamaktadır (Yücel ve Çizel, 2019, s. 107). Bireyde bir uyumsuzluk ya da dengesizlik oluştuğunda birey bu rahatsızlık veren faktörleri azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik motive olmaktadır.

1964 yılında Victor Vroom, "Expectancy Theory" adlı çalışmasında "beklenti teorisi"ni ortaya çıkarmıştır. Araştırmacının odaklandığı nokta; her bir eylem sonucundaki ödülle alakalıdır. Birey, ona en iyi sonucu verebilecek eylemi gerçekleştirmektedir (Мусагитова ve Вишнеvская, 2018, s. 87). Eğer bir beklenti varsa o zaman bireyde olumlu bir motivasyon oluşacaktır.

Edward E. Lawler ve Layman W. Porter, 1968 yılında Vroom'un beklenti teorisinin ve adalet teorisinin unsurlarını geliştirerek kapsamlı bir motivasyon teorisi ortaya sunmuşlardır. Yeni oluşan motivasyon modeline göre harcanan çaba, algı, elde edilen sonuçlar, ödül, memnuniyet derecesi olmak üzere bireyin eylemlerini etkileyen beş değişken vardır. Çalışanın çaba düzeyi; ödülün değeri, bireyin yetenekleri ve çaba sonucunda ödülün gerçekleşeceğine dair olan güven ilişkisine bağlıdır (Ванян ve Морозюк, 2015, s. 96; Юров ve Янцен, 2017, s. 178).

Ayrıca belirli zamanlarda ortaya çıkan motivasyon teorilerini açıklamakta yarar vardır. İnsan kaynaklarından en iyi şekilde nasıl verim alınacağını araştıran Douglas McGregor 1960 yılında yayınlanan "İşletmede İnsan İlişkileri" adlı eserinde iki zıt yaklaşım modeli geliştirmiştir. X teorisi ve Y teorisi olarak adlandırılan bu teoriler, çalışan üzerindeki yönetsel etkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. X teorisinde; bireyi pasif, bencil ve tutucu olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple birey örgüt tarafından sıkı denetim ve iş disipliniyle yönlendirilmelidir (Sabuncuoğlu, 1982, s. 25). Y teorisi, X teorisini eleştirerek karşıt bir görüş sunmaktadır. Y teorisinde, işgörenlerin çalışma performanslarındaki verimsizliğin sebebi ve suçlusu işverenlerdir.

Ardından Frederick Herzberg iki faktörlü motivasyon teorisi önermiştir. Birey, iş memnuniyetine neden olan ve iş memnuniyetsizliğine neden olan faktörler olmak üzere "motive edici faktörler" (tanınma, yaratıcı büyüme, başarı, kariyer gelişimi, vb.) ve "hijyen faktörler" (kazançlar, kurum kültürü / çevresi vb.) olarak iki faktör belirlemiştir (Соснова, 2017, s. 84; Юров ve Янцен, 2017, s. 177). "Motive edici faktörler; başarı, tanınma, işin kendisi, gelişme imkanları, ilerleme imkanları, sorumluluk, geri bildirimdir. Hijyen faktörleri ise; denetim kalitesi (tarzı), şirket kuralları ve politikası, ücret, çalışma koşulları, iş güvenliği, kişisel yaşantı, statü, bireyler arası ilişkiler

(astlarla, üstlerle, akranlarla)” (Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010, s. 237) olarak sıralamıştır.

Tarihsel süreç içerisinde motivasyonla ilgili çeşitli tanımlamaların ve teorilerin olduğu görülmektedir. Юрич (Yurich)’in 2016 yılında yayınlanan makalesine göre yaklaşık olarak 50 motivasyon teorisinin olduğu vurgulanmıştır (Юрич, 2016, s.70). Bu teoriler psikoloji, sosyoloji, biyoloji, eğitim, işletme yönetimi gibi çeşitli alanlarda geliştirilip kullanılmıştır. Geliştirilen teoriler arasında bazıları öne çıkmaktadır.

3.5. Öne Çıkan Motivasyon Teorileri

Motivasyon teorileri, davranışın nasıl ortaya çıktığını, sürdüğünü ve sonlandıklarını bulmaya çalışmaktadır. Genel anlamda motivasyon teorileri kapsam ve süreç teorileri olmak üzere iki ana başlığa ayrılmaktadır.

Kapsam teorileri; bireyin psikolojik sürecine ve temel ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. En bilinen kapsam motivasyon teorileri arasında; Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı, Herzberg’in Çift Faktör Teorisi, Alderfer’in ERG Teorisi, McClelland’ın Başarı İhtiyacı Teorisi yer almaktadır.

Süreç teorileri ise; bireylerin hedeflere ulaşmak için davranışlarını neye göre belirlediklerine odaklanmıştır. Vroom’un Beklenti Teorisi, Lawler ve Porter’in Geliştirilmiş Beklenti Teorisi, Adams’ın Eşitlik Teorisi, Locke’un Amaç Teorisi kabul edilen en yaygın süreç teorilerindendir.

3.5.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, bireyin faaliyetlerine neden olan ana uyarıcı unsurların ihtiyaçlar olduğuna odaklanmaktadır. Kapsam teorisyenleri de, sözü edilen bireyi harekete geçirip motivasyonu sağlayan ihtiyaçların neler olduklarını araştırmaktadır.

3.5.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Abraham H. Maslow’un ihtiyaçlar teorisi en ünlü ve en yaygın kullanılan motivasyon modelidir. Maslow, motivasyonun oluşumunu arzu, istek, özlem veya eksiklik hissinden kaynaklanan öznel yapıda olduğundan davranışçıların motivasyonu davranışsal ve deneysel ele aldıklarından birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmektedir (Maslow, 2001, s. 27).

İnsanın gereksinimlerini bilimsel olarak inceleyen ilk araştırmacılardan biri olan Maslow, insanın sahip olduğu ihtiyaçları hiyerarşik bir sıraya ayırmıştır. Maslow'un yaptığı hiyerarşiye göre insan ihtiyaçlarının en altında temel fizyolojik ihtiyaçlar yer almakta, daha sonra sırasıyla güvenlik, aidiyet (sevgi), saygı, en üst basamağında ise psikolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Piramit şeklinde oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinde, bir basamaktaki ihtiyaçlar yeterince karşılandıktan sonra ancak diğer basamağa geçilir ve bir basamaktaki ihtiyaçlar yeterince karşılanmazsa bir üst basamağa geçilememektedir.

Maslow'a göre bireyin motivasyonu ihtiyaçları gidermeye yönelik oluşmaktadır. Birey düşük seviyedeki ihtiyacı yeterli derecede karşılanması halinde ancak diğer ihtiyaçları gidermeye yönelik motive olabilmektedir. Bireyin giderilmiş bir ihtiyacı bireyi artık motive etmez ancak giderilmiş bir ihtiyaçtan sonra ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar bireyi bu ihtiyaçları gidermeye yönelik motive etmektedir (Baykal, 1978, s. 15).

Maslow'un önemli ayrımlardan biri de yoksunluk ve gelişim ihtiyaçları arasındadır. Yoksunluk ihtiyaçları; fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi ve saygı ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar bireyin gerilimini azaltıp dengeyi kurmaktadır ancak bu ihtiyaçları karşılaması zordur fakat bir kez karşılandıktan sonra tekrar karşılama gereği kalmayacaktır. Gelişim ihtiyaçları ise; bilme ve anlama, estetik ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır. Söz konusu bu ihtiyaçlar tam olarak karşılanmaz ve gerilimi devam ettirmektedir (Slavin, 2015, s. 288).

Maslow'a göre güvenlik, ait olma, sevgi ve saygı ihtiyaçları bireyin tek başına giderebileceği ihtiyaçları değil; ancak ve ancak çevresel koşullarla ilişkili olarak giderebileceği ihtiyaçlardır. Birey çevresine bağımlıdır ve çevresine uyum sağlaması gerekmektedir. Ancak kendini gerçekleştirme seviyesine ulaşan, tüm temel ihtiyaçları gidermiş birey çevresine daha az bağımlıdır. Birey kendine yönelerek yeteneklerine, yaratıcılığına odaklanmaktadır. Birey artık çevresine bağımlı değildir, bu bağlamda çevresindekilere karşı daha az kaygılı olup övgü ve sevgiye, onur, itibar ve ödüllere daha az gereksinim duymaktadır. Bu seviyenin dışsaldan ziyade içsel bir yönelim olduğu söylenebilir (Maslow, 2001, s. 40-41).

Her bireyin yetenekleri, yaratıcılığı, kapasitesi farklı olduğundan kendini gerçekleştirme seviyesindeki ihtiyaçlar da değişkendir. Her birey kendini gerçekleştirme seviyesini kendi tarz ve amaçları doğrultusunda ve kendine özgü bir şekilde yapmaktadır (Maslow, 2001, s. 40).

Kısacası sırasıyla tatmin edilen ihtiyaçlar yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarmakta ve birey yeni çıkan ihtiyaçları gidermeye yönelik motive olmaktadır.

3.5.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi

Clayton P. Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini hayata uygun bulmadığından Maslow'un teorisini basitleştirerek yeniden uyarlamış ve ERG Teorisi'ni (Existence-Relatedness-Growth Theory) geliştirmiştir. Alderfer'in ortaya koyduğu yeni teoriye göre üç ihtiyaç bulunmakta, bunlar; "Varoluş", "İlişki Kurma" ve "Gelişme" ihtiyaçlarıdır (Tekin ve Görgülü, 2018, s. 1560-1561).

Varlık (Existence) İhtiyaçları: En düşük düzeydeki açlık, susuzluk gibi ihtiyaçların yanında fiziksel, güvenlik ve maddi hak ve ihtiyaçları içermektedir. İlişki (Relatedness) İhtiyaçları: Bireyin diğerk bireylerle ilişkiler kurma isteklerini kapsayan, sosyal bağlardır. Bunlar; saygınlık, aidiyet gibi ihtiyaçlardır. Gelişme (Growth) İhtiyaçları: Kişinin kapasitesini tam olarak kullanmaya ve yeni yetenekler geliştirmeye çağırarak sorunlarla karşılaştığında ortaya çıkan gelişme ihtiyacı; kişinin kendisi ve çevresi üzerinde yaratıcı ve üretken etkilere sahip olma arzularını içerir. (Onaran, 1981, s. 39; Schneider ve Alderfer, 1973, s. 490).

Alderfer'in üç insan ihtiyacını kapsadığı ERG teorisi ile Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi arasında benzerlik olduğı görülmektedir. Alderfer'in varolma ihtiyaçları Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarıyla, ilişki kurma ihtiyaçları; sevgi, aitlik, sosyal ihtiyaçlarıyla, gelişim ihtiyaçları ise kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğı görülmektedir.

Alderfer'in teorisiyle Maslow'un teorisi arasında benzerlikler görülse de söz konusu bu teoriler bazı yönleriyle birbirlerinden ayrılmaktadır. Maslow'un teorisinde ihtiyaçlar hiyerarşik bir sırada ilerlemekte, bir ihtiyaç giderilmeden bir st seviyedeki basamağı geçilememektedir. Bunun yanı sıra, birey st basamağı geçmişse alt basamaktaki ihtiyaçları zaten giderildiğinden alt basamaktaki ihtiyaç giderilip st basamağı geçildikten sonra alt basamaktaki ihtiyacın motive etme gücü etkisini yitirmektedir. Aynı zamanda st basamaktan alt basamağı geri dönüş mümkün değıldir. Ancak Alderfer'in ERG teorisinde ihtiyaçlar arasındaki sınır ve hiyerarşik sıra ortadan kalkmış, böylelikle bu teoride iki yönlü bir hareket mevcuttur. İhtiyaçlar belli bir sıra izlemeden ortaya ıkabildiğı gibi aynı anda birden fazla ihtiyaç ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca st basamağı geçse de alt basamağı geri dönüş mümkündür. Alderfer st seviyedeki

ihtiyaçtan alt basamağa inmeyi üs basamaktaki ihtiyacın memnuniyetsizliği ile bağdaştırmaktadır. İhtiyacın karşılanma durumundaki hayal kırıklığı, ihtiyacı karşılanma arzusundaki yenilgi aşağı basamağa inme sürecine neden olmaktadır (Иванова ve Одинцова, 2014. s 87). Örnek olarak; bir öğrenci bir grupta belli bir başarıya ulaştıktan sonra (çalışmalarının yayınlanması, çalışmalarının sonucunda ödül kazanmak gibi çeşitli teşvik biçimlerini elde etmesi) başka bir gruba geçmesiyle varoluşsal ihtiyaçları artabilir. Mesela grupta yer alan zorba bir öğrencinin varlığı fiziksel güvenliği tehdit ettiğinden başarıya engel teşkil etmektedir (Прокудин, 2020, s. 3765).

ERG teorisiyle Maslow'un ihtiyaçlarının birbirinden ayrıldığı bir diğer nokta; Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyacı bireyin doğuşundan gelen kapasite ve potansiyelini ortaya çıkardığı bir süreç iken, ERG teorisi gelişim aşamasında bireyin kapasite ve potansiyelinin çevrenin etkisiyle oluştuğunu savunur. Bireyin potansiyeli ancak çevresini tanıyınca ortaya çıkmaktadır (Schneider ve Alderfer, 1973, s. 491).

ERG teorisinde bir ihtiyacın karşılanmasıyla o ihtiyaca olan isteğin artabileceği de belirtilmektedir. Örnek olarak; bölgesel bir yarışmada kazanılan altın madalya, bireyin gelişim ihtiyacında memnuniyetin oluşmasına neden olacak ve bireyin ulusal veya uluslararası yarışmaya katılma ihtiyacında bir artış görülebilecektir. Bu sebeple öğrencinin motivasyonunu artırmak için Alderfer'in teorisine göre hem yukarı-aşağı hem de kendi içerisinde bir döngü oluşturan ihtiyaçları doğru kullanmak gerekmektedir (Прокудин, 2020, s. 3765).

3.5.1.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi.

Kişilerin ihtiyaçlarının doğuştan geldiğini ileri sürerken Maslow ve Herzberg'in teorilerinin aksine başarı ihtiyaç teorisi ihtiyaçların sonradan edinildiğini kabul etmektedir. Başarı İhtiyacı Teorisi ilk kez Henry Murray (1930) tarafından oluşturularak 1960'lı yılların başında David McClelland tarafından geliştirilmiştir. "Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi" olarak da adlandırılan bu teoriye göre; bireyler ihtiyaçlarını yaşadıkları kültürden veya yaşadıkları çeşitli olayların etkisiyle edinmektedirler. Bireyin ihtiyaçları, bireyin olaylara karşı bakış açısını etkilemekte ve bir amaca yönelik bireyi motive etmektedir. Bu sebeple ihtiyacı hisseden bireyle hissetmeyen birey arasında davranış farklılıkları görülmektedir (Karaboğa, 2007, s. 14).

McClelland tarafından 1971 yılında yayınlanan “İnsan Motivasyonu” adlı çalışması “Başarı ihtiyaç teorisi” ile ilgili en kapsamlı çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir. McClelland, bireyin ‘başarı nedenini’ başarı arzusu ve başarısızlıktan kaçınma arzusuna bağlamaktadır. Ona göre; bireyin eylem sonucunda zevk ve gurur duyması başarı için çabalamasına neden olmakta, belirli bir hedefe yönelirken kişide oluşan başarısızlık endişesinin, kişinin kendine yönelmesini ve utanç hissine kapılmasını sağlaması; kişinin başarısızlıktan kaçınmasını gerektirmektedir (Гавришова ve Горелов. 2013. s. 18).

McClelland’ın başarı ihtiyaç teorisi, bireyin cinsiyet, kültür veya yaşantısı ne olursa olsun tüm bireyleri etkileyen başarı, bağlılık ve güç ihtiyaçları olmak üzere üç motive edici faktörün olduğunu ve bireylerde bu faktörlerden birinin baskın olduğunu savunmaktadır. Bu ihtiyaç kaynakları büyük ölçüde kültür, yaşam deneyimi ve eğitimin etkisiyle ilişkili olup bu ihtiyaçlar hem sosyo-psikolojik hem de toplumsal yönden önemlidir (Eren, 2010, s. 526; Ondabu, 2014, s. 17).

Başarı ihtiyacına sahip olan bireylerde yoğun bir şekilde başarılı olma arzusu ve eşit derecede başarısızlık korkusu duymaktadır. Başarılı olma ihtiyacına sahip bir birey zamanının çoğunu yaptığı işi daha iyi nasıl yapabileceği üzerine düşünerek başarıyı elde etmek için yeteneklerini en üst seviyede kullanacaktır. Bireyin eylemi gerçekleştirdiği esnada duyduğu başarısızlık korkusu ise bireyin eylemi gerçekleştirememesine neden olacaktır.

Bağlılık ihtiyacı ise bireyin sosyal bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır. Kişiden kişiye göre bağ kurulan kişi sayısı değişse de her bireyin sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik yönden belli bir grup, toplulukla ilişki içerisinde (Eren, 2010, s. 526). Bireyin başkaları tarafından beğenilme, kabul görme gibi bir grubun içerisinde yer alma isteği ait olma ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Güç ihtiyacı; bireyin çevresindeki bireyleri etkilemek ve onlar üzerinde baskın, egemen ve güç sahibi olmak istemesiyle ilgilidir (Ondabu. 2014. s. 17).

Başarı ihtiyacını hisseden bireyler hedeflerini belirler ve bu hedefi gerçekleştirmek için kendilerine güvenir, işi planlar aynı zamanda kendilerini geliştirmek için çabalamaktadır. McClelland’ın başarı ihtiyacı teorisine göre başarı motivasyonuna sahip birey yeni bilgilere ulaşma konusunda daha isteklidir. Yaşam koşulları, deneyim ve eğitimin etkisiyle şekillenen başarı ihtiyaç motivasyonu bireyde güçlüyse bireyi çabalamaya ve eylemlere yönlendirecek ve bu durum gözlenebilir bir etkiye sahip

olacaktır. Başarı ihtiyacı motivasyonu, öğrenmenin etkisiyle geliştiğinden sosyal öğrenme teorisiyle bağlantılı olduğu söylenebilir.

3.5.1.4. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Motivasyonun geçmişi “motivasyon” kelimesinin ortaya çıkmasından çok daha önceye dayanmaktadır. Geç Paleolitik dönemdeki insan faaliyetlerinden başlayarak tarihsel süreç içerisinde değişerek gelişen motivasyonun, 20. yüzyılda araştırmaların odağı haline geldiği ve yüzyılın ortasında altın çağını yaşamaya başladığı söylenebilir.

Sanayi devriminin başlamasıyla gelişen teknoloji ve makinelerin üretime girmesiyle işgücünün yapısı değişmeye başlamıştır. Makineleşmiş endüstrinin doğmasıyla rekabet artmış, işverenlerin daha fazla kar etme isteklerine neden olmuştur. Makine sınırsız çalışabilmekte fakat üretim sürecini kontrol edecek insan gücüne ihtiyaç duyulmakta ancak bir işgörenin çalışma kapasitesi sınırlıdır. Zamanında iş kanunları ve iş etiği olmadığından işveren çalışanları işten çıkarma veya başka yaptırımlar uygulayarak ya da tam tersi daha yüksek maaş vaadiyle fazladan mesai yapmaya zorlayabilmekteydi. Sendikaların kurulmasıyla 20. yüzyılın başlarında Batı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde sendika örgütleri işgörenlerin çalışma koşullarını iyileştirmesi ve ücretleri artırması için çalışmalara başlamıştır. Bu bağlamda artık sağlık sigortası, ödemeler, ücretlerin sürekli artması ve azalan çalışma saatleri gibi durumlar zorunluluk haline gelmiş ve bu durumlar artık işgörenler tarafından bir ödül olarak algılanmadığından motivasyonun yönü değişmiştir (Бацокин, 2013, s. 48-49).

Bireyin işteki başarısı-başarısızlığını belirlemek, iş performansını ve motivasyonunu artırmak için araştırmaların gerçekleşmeye başlamasıyla 1968 yılında Frederick Irving Herzberg “Bir Kez Daha: İşçileri Nasıl Motive Ediyorsunuz?”⁷ başlıklı bir makale yayınlamıştır. Harvard Business Review dergisinde yayınlanan bu makale 1987 yılında 1,2 milyon kopyayla basılarak derginin en popüler makalesi haline gelmiştir (Бацокин, 2013, s. 49).

Herzberg'in önerdiği bu teori ABD'de Pittsburgh çevresindeki işletmelerde çalışan 200 mühendis ve muhasebeci üzerinde yaptığı araştırma sonucu ortaya çıkmıştır. Herzberg hazırladığı anket formuyla çalışanları memnun eden ve etmeyen faktörleri

⁷ One More Time, How Do You Motivate Employees?

belirlemeye çalışmış, daha sonra sonuçların güvenilirliğini doğrulamak için araştırmasını farklı yöre ve çalışanlarla tekrarlamıştır (Kaynak, 1995, s. 132).

Herzberg'in yaptığı çalışmalar sonucunda ilerleme, tanınma, sorumluluk ve başarı gibi içsel faktörlerin iş tatmini ile ilgili olduğu ortaya çıkmış; işten memnun olanlar sözü edilen bu faktörleri kendilerine atfederken, işten memnun olmayanlar ise; denetim, ücret, şirket politikaları ve çalışma koşulları gibi dış faktörlerden bahsetme eğilimi göstermişlerdir (Robbins ve Judge, 2013, s. 205).

Herzberg'in “çift faktör teorisi” veya “motivasyon-hijyen teorisi”; bireyin iş tatminini etkileyen motive ve hijyen faktörleri olmak üzere iki faktör grubu olduğunu belirtmektedir. Bu iki faktör, maddi ve maddi olmayan faktörlerin birey üzerindeki etkisini belirleme ihtiyacından dolayı ortaya çıkmıştır. Hijyen faktörleri; işi gerçekleştirmenin sonucuyla alakalı olup, iş tatminsizliğine yol açan veya iş tatminsizliğini önleyen dışsal faktörlerle ilişkilidir. Bu faktörler arasında; denetim kalitesi, ücret (maaş), şirket politikaları, sosyal haklar, kurallar, fiziksel çalışma koşulları, kişiler arası ilişkiler, yönetim politikaları ve iş güvenliği gibi koşullar yer almaktadır. Çalışanın bu ihtiyaç faktörleri tatmin edilmediğinde memnuniyetsizliğe neden olmakta, belli bir seviyesi karşılandığında; işe karşı tatminsizlikleri ve memnuniyetsizlikleri ortadan kalkmaktadır. Aynı zamanda bu faktörler çalışanı işi yapma konusunda ekstra motive etmemekte ve işe karşı tatmin sağlanmamaktadır (Иванова ve Одинцова, 2014. s. 86; Lundberg, Gudmundson ve Andersson, 2009, 891; Robbins ve Judge, 2013, s. 206).

Motive edici faktörler ise finansal olmayan teşvikler olup çalışanın yaptığı işin doğası ve özüyle ilgilidir. İçsel olan bu faktörler; başarı, tanınma, sorumluluk, terfi, büyüme ve kişisel gelişim fırsatları, mesleki beceri ve kariyer beklentileriyle ilişkilidir. Çalışanların ödüllendirici bulduğu bu faktörler çalışanın memnuniyetini etkiler ve işin verimliliğini arttırmak için çalışanları motive etmektedir (Иванова ve Одинцова, 2014. s. 86; Robbins ve Judge, 2013, s. 206).

Çift faktör teorisine göre sadece hijyen faktörlerin yerine getirilmesiyle motivasyonun sağlanmasının mümkün olmadığını ancak motivasyon faktörlerin oluşmasıyla motivasyonun gerçekleşebileceğini savunmaktadır.

Herzberg'in çift faktör teorisinin, Maslow'un ihtiyaçlar teorisiyle benzerlik göstermektedir. Herzberg'in hijyen faktörleri Maslow'un fizyolojik, güvenlik, sosyal ihtiyaçlarla, motivasyon faktörleri ise; Maslow'un saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

3.5.2. Süreç Teorisi

Maslow, Alderfer, Herzberg, McClelland ve diğer kapsam teorisindeki araştırmacılara göre motivasyonun ana kaynağı ihtiyaçlardır. Süreç teorisindeki araştırmacılar ise motivasyonun kaynağını dış etmenlerle açıklamakta ve bireyin hangi amaçlarının harekete geçip nasıl motive olduklarını araştırmaktadır (Bingöl, 1990, s.193).

Süreç teorileri, bireyin davranışa geçmesinden başlayarak eylemi sonlandırana kadarki değişkenleri açıklamaktadırlar (Eren, 2010, s. 532). Süreç teorisyenleri, bireylerin davranışlarının amaçlarını, davranışı tekrar etme veya etmeme sebeplerini, motivasyon oluşum aşamalarının nasıl sağladıklarını araştırmaktadır.

3.5.2.1. Victor Vroom'un Beklenti Teorileri

Victor H. Vroom'un beklenti teorisi olarak adlandırılan motivasyon teorisi, 1964 yılında "Expectancy Theory" adlı çalışmasının yayınlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Vroom'a göre insanlar sürekli motive olmuş durumdadırlar. Geliştirdiği motivasyon teorisine göre, bireyi motive eden ihtiyaçları değil, eylemlerinin sonucunda belirlenen hedefe ulaşma veya ödül alma olasılığıyla ilişkili zihinsel süreç tarafından oluşmaktadır (Мусагитова ve Вишнеvская, 2018, s. 87). En önemli motive edici faktör bireyin eyleminin sonucunda istenilen sonuca ulaşacağına yönelik beklentisidir. Bu durumda araştırmacının dikkati, insanların ihtiyaçlarının belirlenmesine değil, ödül almaya yönelik ödülle ilişkili zihinsel sürecin analizine odaklanmıştır.

Beklenti teorisi, bireydeki bir ihtiyaç varlığının bir hedefe ulaşmak için davranışlarda bulunması için her zaman yeterli etken olmadığını önermiştir. Bu bağlamda araştırmacılar insan ihtiyaçlarını belirlemek yerine insanın eylem sonucunda alacakları ödülle ilgili süreçlerine odaklanmışlardır. Birey ona en iyi sonucu verecek ya da hayal kırıklığını azaltacak eylemleri seçmektedir. Bu bağlamda önemli olan hedefin birey üzerindeki etkisidir. Böylece bireyin motivasyonu ihtiyaçlara değil eylemlerin sonunda beklenen sonucun çekiciliği ve ona verdiği değer durumuyla ilişkilidir. Değerlilik durumu ise öznel olduğundan herkesin motivasyon durumları birbirinden farklıdır.

Victor Vroom'un beklenti teorisi, bireyin bir ihtiyacının tek motivasyon faktörü olmadığı iddiasına dayanır. Bireyi motive edici faktör seçilen davranışların istenen sonuca ulaştırma beklentisidir. Vroom beklenti teorisinde motivasyonu belirleyen;

beklenti, araçsallık, değerlik olmak üzere üç temel kavram olduğunu belirtmektedir (Kaynak, 1995, s. 135).

Beklenti; bireyin çabaları sonucunda istediği hedefe ulaşma ve ödül alma düşüncesidir. Örnek olarak öğrenci yükseköğretimini tamaladıktan sonra maaşlı bir işte çalışacağını beklemektedir. Öğrenciler bir ihtiyacı karşılamaya veya hedefe ulaşma beklentisi altında motive olup davranışta bulunmaktadır. Beklenti teorisine göre öğrenci harcadığı çaba sonucunda istediği sonuca veya hedefe ulaşamama olasılığını hissederse motivasyonu düşecek, gösterdiği çaba sonucunda istediği hedefe ulaşacağını ne kadar çok hissederse o kadar çok çabalayacaktır. Beklentilerin karşılanması için hedefe ulaşma esnasında bireyin gerçekleştirmesi gereken eylemlerin yeteneklerine, bilgisine ve deneyimine uygun olması gerekmektedir.

Değerlik; birey için sonucun ne kadar arzu edilir ve değerli olduğunu belirlemektedir. Vroom iki veya daha fazla hedefe karşı duyulan istekler arasındaki ilişkiyi gösteren “valence” terimini kullanmaktadır. Valence, bireyin elde edeceği hedefin beklenen değeridir, hedefin gerçek değeri değildir. Bir hedefe karşı duyulan istek başka bir hedefe karşı istekten daha fazlaysa valence (+1), daha az istek varsa valence (-1) olacaktır. Bunun yanında eğer hedefe karşı isteksizlik varsa valence sıfırdır (Onaran, 1981, s. 72). Örnek olarak öğrencinin gerçekleşmesini istediği sonuçlar (öğrencinin sınıf geçmesi, yüksek not almak, burs kazanmak vb.) değerleri +1, bunun tersine gerçekleşmesini istemediği sonuçların (sınıfta kalmak, bursunu kaybetmek vb.) değeri -1 olacaktır.

Bireyin motivasyonu, hedeften beklentisi (E) ve o amaca verdiği değer (V) çarpımı motivasyonun gücünü (F) belirlemekte; bu durum $F=E \times V$ şeklinde formüleleştirilebilir (Bingöl, 1990, s. 194).

Araçsallık (Performans-sonuç beklentisi); harcanan çaba ve elde edilecek sonuç arasındaki bağıdır. Birey bu ikisi arasında doğrudan bir ilişki görmesi halinde sonuca ulaşmak için performans gösterecektir. Örnek olarak; öğrencilerin çalışmalarının sonucunda burs alabileceğine inanması motive edici faktörlerden biridir.

Birey, çabaları ve ödül arasında bir bağ görmezse motivasyonu düşmeye başlayacaktır (Юров ve Янцен, 2017, s. 178). Söz konusu bu üç faktörden (beklenti, değer, araçsallık) birinin zayıf olması durumunda motivasyon ve buna bağlı olarak performans düşecektir. Bu faktörlerden birinin eksik olması halinde ise motivasyon oluşmayacaktır (Кнышов ve Осипова, 2017, s. 23).

Vroom'un beklenti teorisine göre motivasyon olumlu ve olumsuz olarak ayrılmaktadır. Olumlu motivasyon; bireyi hedeflere ulaştırmayı amaçlamaktadır. Olumsuz motivasyon ise; bireyin istenmeyen sonuçlardan kaçınma isteğidir. Birey başarısızlık, ceza gibi olumsuz duygular yaratan hisler bireyde çalışma isteksizliğine neden olmaktadır (Кнышов ve Осипова, 2017, s. 23).

Vroom'a göre beklentiler öznel ve birey sonuca ulaştığında ulaştığı hedefi olumlu veya olumsuz değerlendirmektedir. Ulaşılan olumlu veya olumsuz sonuç bireyin ilerdeki davranışlarını belirleyecektir. Birey eylemleri sonucunda sonuca ulaşmayı ve ödül beklemektedir. Ödül hem memnuniyet hem de memnuniyetsizliğe neden olabilir ve Vroom bu olasılıkları 0 ile 1 arasında değerlendirmeyi önermektedir. Sonuç 1'e yaklaşırsa birey çabalarının istenen hedef için uygun olduğundan emin olduğu anlamına gelmektedir. Böyle bir durumda olumlu motivasyon oluşmaktadır (Мусагитова ve Вишнева, 2018, s. 88).

Birey hedefini belirleyecek ve hedefe verdiği değerin valence'si sıfırdan yüksekse bireyin bu sonuca ulaşmaya istekli ve hazır olduğunu göstermektedir. Sonuca erişme arzusu yüksekse bireyin motivasyonu da yüksek olacaktır. Birey çabaların sonucunda sonuca ulaştığında sonucu olumlu veya olumsuz algılayacaktır. Sonucu değerlendirme durumu bireyin sonraki çalışma motivasyonuna yansıyacaktır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından ortaya çıkan motivasyon teorileri genel anlamda Vroom'un fikirlerine dayanmakta; bu teoriler arasında en önemlilerinden biri Edward Lawler ve Lyman Porter'ın teorisi sayılabilmektedir.

3.5.2.2. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti (Bekleyiş) Teorisi

Porter ve Lawler'in geliştirilmiş beklenti teorisi olarak adlandırılan teori, adalet ve Vroom'un beklenti teorisinin unsurlarını içeren kapsamlı motivasyon modelidir. Geliştirilmiş beklenti teorisi motivasyonu etkileyen 5 değişkenin olduğunu vurgulamaktadır; harcanan çaba; ödül olasılığının algılanması, elde edilen sonuçlar, ödül, memnuniyet derecesi (Пантелеев, 2004, s. 60).

Harcanan çaba düzeyi; ödülün değeri ve bireyin göstereceği çabalar sonucunda ödülle ulaşacağına dair güvene bağlıdır. Ödül olasılığının algılanması; elde edilen sonuçlar; harcanan çabaya, bireyin yetenek ve özellikleri ve rolün farkında olmasıyla ilişkilidir. Çaba düzeyi ise; ödülün değerlerine ve belirli bir çabanın sonucunda belirli bir ödül geleceğine dair değerlendirme sonucu oluşmaktadır. Ödül ise içsel ve dışsal

olmak üzere iki çeşit olabilmekte ve bireyin davranışları sonucunda aldığı ödülleri kapsamaktadır. Memnuniyet durumu da bireyin eylemlerinin sonucunda beklediği ödüllerle gelen ödüllerin kıyaslanması sonucunda oluşmaktadır.

Memnuniyet düzeyi bireyin gelecekteki davranışlarını şekillendirmektedir (Зеленова ve Севастьянова, 2008). Porter ve Lawler'in beş değişkeni bir araya getirerek birbirleri arasındaki ilişkileri değerlendirmişlerdir. Bu değişkenler;

Ödül değeri; ödülün birey için çekici gelmesidir.

Bu kavram Vroom'un valence'ına benzemekle birlikte ayrılan yanları da vardır. Bir kere bu araştırmada ücret gibi ödül niteliğinde sonuçlar ele alındığından olumsuz sonuçlar üstünde durulmamıştır. Ama araştırmacılar "ödüllerin değeri" yerine "sonuçların değeri" kavramının da konabileceğini, dolayısıyla- değerin de kuram kapsamına alınabileceğini belirtiyorlar. İkincisi, beklenen değer gerçek değer ayrımı yapılmış, dolayısıyla valence gibi bir terim kullanılmamıştır. Ayrıca, kuramda ödülleri neden çeşitli değerler aldığı sorusu üstünde durulmamakla birlikte, çizelgede görüldüğü gibi geriye bildirim yoluyla bu soruya bir ölçüde yanıt verilmiştir. Ödüller çeşitli temel gereksinimleri karşıladıkları ölçüde çeşitli değerler alırlar (Onaran, 1981, s.78).

Ödül olasılığının algılanması; birey çabalarının boşa gitmeyeceğini ve ödül alma olasılığını hesaplamaktadır.

Harcanan çaba; bireyin sonuca ulaşmak için gösterdiği gayretidir ve ödülün değerine göre belirlenmektedir.

Yetenekler; bireyin yetenekleri, tecrübesi, becerileri gibi niteliklerini kapsamaktadır. Birey ödüle ulaşmak istiyorsa yeteneğe ve bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Rolün algılanması; bireyin işini nasıl algıladığı ve onu gerçekleştirmek için ne kadar çaba harcadığıyla ilgilidir.

Sonuç; bireyin hedeflediği ödüdür ve iki faktöre ayrılmaktadır; içsel ve dışsal ödüller. İçsel ödüller; bireyin kendini gerekli görmesine, kendine saygısını ve güvenini içermektedir. Dış ödüller ise maaş, ikramiye, terfi gibi durumları kapsamaktadır.

Adil olduğu düşünülen ödül; bireyin çabalarının sonucunda aldığı ödülün adil olup olmadığı öznel olarak değerlendirilmektedir. Birey çabalarını değerlendirerek yaptığı işe değer biçmekte ve iş sonucunda almak istediği bir ödül bulunmaktadır. Değerlendirmelerin etkisiyle işin sonunda biçtiği değer ve ödüle ulaşmak istemektedir. Bireyin algıladığı ödülle elde ettiği ödül denkse birey tatmin olacak ancak beklediği ödülünden daha düşük bir ödülle karşılaşarsa memnuniyetsizlik oluşacaktır.

Bunun yanında başarının yüksek doyumluluk oluşturabilmesi için örgüt içinde çalışan diğer bireyler arasında ödüllerin adil olması gerekmektedir (Eren, 2010, s. 541). Birey ödüllerin adil olmadığını düşündüğü zaman çalışma memnuniyetiyle birlikte performansları da düşecektir.

Memnuniyet; birey çalışmalarının sonucunda aldığı ödüllerden tatmin sağlamakta ve memnuniyet sonrasında çalışma arzusunda bir artış görülmektedir. Böylece daha iyi performans sağlayacaktır. Memnuniyete ulaşıldıktan sonra ödül değerine bir dönüş söz konusudur.

Görüldüğü üzere Lawler ve Porter'in modelinde Vroom'un modelindeki beklenti, valans ve sonuç değişkenleriyle örtüşse de Vroom'un teorisine daha fazla değişken ekleyerek daha kapsamlı hale getirmişlerdir: Beklenti, çaba, ödül ve ödül değerinin yanında yetenek, tecrübe, rolünü algılaması motivasyon ve memnuniyet için önemli faktörler olduğunu vurgulamaktadırlar. Lawler ve Porter, önerdikleri modelle 5 değişkenin birbirine bağlı olduğunu ve motivasyonun birçok faktörden oluşan karmaşık bir yapıda olduğunu ortaya koymuşlardır.

3.5.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi

J. Stacey Adams'ın 1960'lı yıllarda ortaya çıkan eşitlik teorisi, adalet teorisi olarak da bilinmektedir. Söz konusu bu teoriye göre birey girdi ve çıktılar arasındaki dengeye bakmaktadır. Girdiler; çaba, çalışma süresi ve harcanan çabalar. Çıktılar ise mali ödüller, terfi, statü ve ikramiye gibi unsurlardır. Birey bu iki unsur arasında doğru orantı olduğunu görür ve bu iki unsur arasında adil bir orantı olduğunu hissederse davranışlarını devam ettirir ve çalışma isteği artar. Elde edilen ödülün değeri ona ulaşmak için harcanan çabayla bağlantısına bakmasının yanında birey, aynı zamanda da benzer işi yapan diğer bireylerin ödülleriyle karşılaştırmaktadır. Karşılaştırma sonucunda harcadığı çabanın ve ödül ilişkisinin diğer çalışanlarla eşit olduğunu gören birey kendisine adil davranıldığını hissetmektedir. Benzer işi yapan diğer bireylerin daha fazla veya daha iyi ödüller aldıklarını gören bireyin motivasyonu ve verimliliği azalmaktadır (Ермолаева ve Кокуева, 2019, s. 26; Eren, 2010, s. 542; Михалкина ve Скачкова, 2012, s. 7).

Birey karşılaştırmaların sonunda adaletsizliği hissederse kendi ödülleri artırmaya çalışacak ancak bunda da başarısız olursa çalışma performansını ve değerlerini

azaltacaktır. Birey ancak ödüllerin adaletli, eşit ve dengeli olduğunda huzurlu çalışabilmektedir (Eren, 2010, s. 542-543).

3.5.2.4. Edwird Locke'un Amaç Teorisi

Amaç teorisine göre, bireylerin motivasyonunu belirleyen unsur bireylerin belirledikleri hedeflerdir. Bu teorinin kökeni Frederick W. Taylor'a kadar dayansa da teoriyi geliştiren Edwird Locker'dir (Luthans, 2011, s. 183). 1968 yılında Locker tarafından yayınlanan "Toward a theory of task motivation and incentives" adlı makalede hedeflerin bilinçsel süreçler olduğu ve bunların davranışları belirleyen temel etkenler olduğu ifade edilmiştir (Баженова ve Кнышов, 2017, s. 80).

Amaç teorisinde, kişinin motivasyonunu etkileyen en önemli sebeplerden birisinin hedefe yönelik çalışma olduğu vurgulanmıştır. Hedefler kişinin ne kadar çaba sarf etmesi gerektiğini belirlemektedir (Robbins ve Judge, 2013, s. 212). Hedeflerin birey tarafından ulaşılabilir algılanması ve kişinin hedefe ulaşırken hangi faydaları elde edeceğini görmesi gerekmektedir.

Birey, çevresel koşulları değerlendirerek ve kendi duygusal tepkisini dikkate alarak hedefini belirler ve hedefe ulaşacak eylemlerde bulunmaktadır. Eylemlerinin sonucunda hedefine ulaşacak, tatmin olacak ve başarıyı elde edecektir (Eren, 2010, s. 529).

Hedef ve performans arasında doğrudan bir ilişki vardır. Performansın kalitesi, genellikle hedeflerin dört özelliğine bağlıdır: karmaşıklık, özgüllük, kabul edilebilirlik ve taahhüt (bağlılık). Hedeflerin bu özellikleri, bireyin hedefe ulaşmak için harcayacağı çabayı etkilemektedir (Зеленова ve Севастьянова, 2008. s. 111-112).

Hedefin karmaşıklığı başarıyla ilişkilidir. Bireyin hedefi ne kadar yüksek olursa birey o kadar verimli ve hırslı çalışarak başarısını yükseltecek ve motivasyon o kadar artacaktır. Seçilen düşük ve kolay hedefler ise tersine bir etki yaratacak ve başarıyı azaltacaktır. Ancak gerçekçi olmayan zor hedefler seçilirse kişi sonuca ulaşamayacak ve hayal kırıklığı yaşayacaktır.

Hedefin özgüllüğü, hedeflerin netliğini yansıtmaktadır. Hedeflerin açık olarak belirlenmiş olması gerekmektedir. Tanımlanmış ve sınırlı hedefler içeriği geniş veya belirsiz olan hedeflere göre daha verimli çalışma performansına sebep olmaktadır. Ancak hedeflerin çok fazla daraltılması durumunda yapılan işin önemli yönlerinin gözden kaçmasına neden olacak ve başarıyı olumsuz etkileyecektir.

Hedefin kabul edilebilirliği, hedefi bireyin kendinmiş gibi algılamasının derecesine bağlıdır. Hedefin kabul edilebilirliği hedefin karmaşıklığı ve özgüllüğünü etkilediğinden birey hedefi kabul etmezse hedefin karmaşıklığının ve özgüllüğünün performans üzerinde etkisi azalacaktır. Hedefin kabul edilebilirliği, hedefin ulaşılabilir olmasını ve hedefe ulaşırken bireyin elde edeceği faydalarla ilişkilidir. Bu bağlamda faydaların açık olması gerekmektedir aksi takdirde hedef birey tarafından kabul edilmeyebilir (Зеленова ve Севастьянова, 2008. S. 113).

Hedefe bağlılık eylemler sırasında artabilir veya azalabilir. Hedefe bağlılık bireyin hedefe ulaşmak için çabalama isteğini etkilemekte ve bireyin çalışmaya hazır olduğunu göstermektedir.

3.6. Eğitimde Motivasyon

Eğitim faaliyetlerinin en önemli görevleri; bilimsel ve teknolojik ilerlemeye katkı sunarak ülkenin sosyokültürel ve ekonomik kalkınmasını gerçekleştirmenin yanında bireyin gelişimini sağlamak, farklı bilgi, yetenek ve ideallere sahip bir toplum inşa etmektir. Toplum ve ülkelerin ekonomik, sosyal ve politik kalkınması ancak modern eğitim anlayışında eğitim görmüş bireyler tarafından oluşturulabilmektedir. Bu süreçte eğitim kurumları özellikle de yükseköğretim önemli yere sahiptir. Yükseköğretimin temel görevlerinden biri entellektüel kültüre sahip, mesleki bilgi ve becerileri gelişmiş ve mesleki faaliyetlerinde başarılı bireyler yetiştirmektir.

Varlığı Orta Çağ'a kadar uzanan üniversitelerin temelleri 12. ve 16. yüzyıllar arasında gerçekleşen bilimsel, toplumsal ve siyasi olaylarla birlikte atılmıştır. 12. yüzyıla kadar varlıklarını güçlü bir şekilde hissettiren katedral ve manastırlar bu dönemden sonra güçlerini kaybetmiş ve üniversitelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Doğa felsefesini benimseyen ve ilk üniversite olarak sayılan kuruluşlar Orta Çağda "Studium generale" olarak isimlendirilmiştir. 13. ve 14. yüzyıllarda bu okullar gelişerek bugünkü üniversite modellerini oluşturmuştur (Rukancı ve Anameriç, 2004). İlk üniversiteler arasında; Bologna Üniversitesi (1088), İngiltere'deki Oxford Üniversitesi (1167), Fransa'da Paris Üniversitesi (1170) sayılmaktadır (Günay, 2004).

Orta Çağdan itibaren yaklaşık 900 yıl varlıklarını sürdüren üniversiteler, uygarlıkların gelişmesinde, bilimin aynı zamanda kültürün oluşması ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda yükseköğretimin, tarih boyunca entellektüel ve

aydın bireyler yetiştirmek şeklindeki ana misyonunun değişmeden devam ettiği söylenebilir.⁸

Eğitim; bireyin, toplumun ve devletin gücü için önemli bir süreç olduğundan eğitim ve eğitim kurumlarının kalitesi önemlidir. Eğitimin kalitesinin yüksek olması eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmalarıyla mümkündür ve eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmalarının bir koşulu öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasıyla sağlanabilmektedir. Özellikle öğrencilerin yükseköğretimdeki motivasyonu; öğrencilerin akademik başarılarının, mesleki yeterliliklerinin gelişmesinde, mesleğe karşı tutum ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesinde önemli psikolojik ve pedagojik sorunlarından biridir.

Motivasyona sahip öğrenci davranışlarıyla motivasyonu yetersiz olan öğrenci davranışları arasında farklılıklar görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenme ve öğretme süreçlerine istekli olarak katılması gerekmektedir. Motivasyonu eksik olan öğrenci derslere düzenli olarak devam etmez, derslere hazırlıksız gelip ilgisi dağınık olur ve odaklanamaz, anlatılanları dikkate almaz, problemlere karşı çözüm üretmek yerine problemlerden uzaklaşmaktadır. Motivasyona sahip öğrenciler ise motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin aksine derslere hazırlıklı gelmekte, derslere katılmakta, öğrenmek için çaba göstererek yeterli zamanı ayırmakta, derslere odaklanmakta ve karşılaştığı zorluklara karşı mücadele etmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005, s. 114). Eğitimde motivasyonun önemli yere sahip olmasının bir diğer nedeni öğrencilerin bilgileri ne kadar öğreneceklerini etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Motivasyona sahip öğrenciler daha yüksek bilişsel süreçleri kullandıklarından bilgiyi daha iyi özümsemektedir (Slavin, 2015, s. 286-287).

⁸ UNESCO 1998 yılında Yükseköğretim Dünya Konferansı, Çalışma Raporu'nda yükseköğretimin vizyon ve eylemini belirtmiş, bu vizyon ve eylemleri Türkçe'ye uyarlayan Başkan'dır (UNESCO, 2000).

Tablo 2.

Motivasyona Sahip ve Motivasyon Eksikliği Yaşayan Öğrenciler

Motivasyonu Güçlü Öğrenci	Motivasyon Eksikliği Yaşayan Öğrenci
1. Okula zevkle devam eder.	1. Okula zorla gelir.
2. Derslere ilgiyle katılır.	2. Derslere karşı ilgisizdir.
3. Derslerdeki çalışmaları yararlı bulur.	3. Dersleri kendisi için yararlı bulmaz.
4. Derslerde sorumluluk hisseder.	4. Derslerde hiçbir sorumluluk hissetmez.
5. Öğrenmeden zevk alır.	5. Öğrenmeden zevk almaz.
6. Öğreneceği bilgileri özümser.	6. Öğrendiği bilgiler kalıcı olmaz.
7. Karşılaştığı zorlukları çözmeye çalışır.	7. Zorluklardan kaçır.
8. Çalışmaları başarıyla tamamlayacağını hisseder.	8. Çalışmalarda başarısız olacağını düşünür.
9. Eğitimin sonucundan memnundur.	9. Etkinlikler sonucunda memnuniyetsizlik yaşar.
10. Derslerde beklentisinin karşılandığını hisseder.	10. Derslerden beklentisinin karşılanmadığını hisseder.

Kimi öğrencilerin derslere ve ortaya çıkan problemlere karşı çözüm üretmede daha hevesli oldukları görülürken, kimi öğrencilerin ise ne derslere ne de problemleri çözmeye karşı hevesli oldukları hatta bu durumlardan kaçtıkları görülmektedir. Oluşan bu iki farklı durumun en önemli sebebi motivasyondur (Akbaba, 2006, s. 343). Her öğrenci herhangi bir duruma karşı motivasyona sahiptir fakat, öğrencilerin sahip oldukları motivasyon yönleri birbirinden farklıdır; kimileri çalışmaya motive olurken kimileri sosyalleşmeye motive olmaktadır. Motivasyon yönünün yanında öğrencilerin motivasyon yoğunluğu da önemli bir faktördür. Öğrenciler aynı durum karşısında motive olmuş olsalar da, biri diğerine göre daha güçlü motivasyona sahip olabilmektedir. Öğrencinin motivasyonunun yönü genellikle bir diğer durum karşısındaki motivasyon yoğunluğuna bağlı olabilmektedir. Örnek olarak bir öğrencinin sadece bir eylemi yapmaya karşı zamanı veya parası varsa bu motivasyon yönelimi ve yoğunluğu bir diğer etkinliğe karşı motivasyon yoğunluğunu belirleyecektir (Slavin, 2015, s. 286).

Bireylerin çeşitli düzeylerde ve farklı biçimlerde motivasyona sahip olmaları öğrencilerin öğrenme amaçlarının da öğrenciler arasında değiştiğini göstermektedir. Bu amaçlar içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kimi öğrenciler dersi sevdiği ve derse karşı ilgi duyduğundan mutluluğa ve tatmine ulaşmak için çalışmakta ve dıştan herhangi bir ödül beklentisi içerisinde değillerdir. Bu durumlarda öğrenciler içsel faktörlerle motive olmaktadır. Bunun gibi kimi öğrenciler ailenin veya öğretmenlerin takdirini kazanmak, yüksek not almak gibi cezadan kaçınma veya ödül beklentisiyle dışsal pekiştiricilerin sonucunda öğrenme etkinliklerini yerine getirmektedir. Dışsal motivasyonun öğrencinin toplumda yer alma arzusuyla ilişkili sosyal güdülerden kaynaklandığı söylenebilir (Akbaba, 2006).

Dışsal motivasyondan farklı olarak içsel motivasyona sahip öğrenciler ise kimsenin baskısı olmadan kitap okur, ders çalışır, ders etkinliklerini yapar (Dilekmen ve Ada, 2005, s. 117). İçsel motivasyon, teşvikler gerektirmeksizin aktif, merak ve eğlenceyle bireylerin öğrenmeye ve keşfetmeye her yerde hazır olmasını sağlayan önemli motivasyon türüdür. Fakat öğrencilerin içsel motivasyonları ilkokulun ilk yıllarından itibaren her yıl azalmaktadır (Slavin, 2015, s. 301; Ryan ve Daci, 2000, s. 57-60). Bu sebeple öğrencilerin içsel motivasyonları sağlanmalı ve dışsal motivasyon kaynaklarıyla desteklenerek; içsel ve dışsal motivasyonun birlikte kullanılması gerekmektedir. Ayrıca içsel motivasyonun sürdürülmesi ve gelişmesi için dışsal motivasyon kaynaklarının dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekmektedir.

Kısacası; dışsal güdüler, bireyin toplumda yer alma ve onaylanma ihtiyacı vb. içsel faktörler ise doğrudan bireyin öğrenmeden zevk alma, entelektüel etkinlik ihtiyacı ve yeni becerilere hakim olma gibi öğrenme arzusuyla ilgilidir (Дворецкая, 2019, s. 236).

Bir konu üzerinde eşit düzeyde motive olmuş iki öğrencinin motivasyon kaynakları birbirinden farklı olmasının nedeni, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Ulusoy, 2011, s. 494). Farklı fakülteler, bölümler ya da alan dersleri arasında öğrenci motivasyonlarının birçok faktöre göre değişmesi motivasyonun heterojen oluşundan kaynaklanmaktadır. Öğrenci motivasyonu; güdüler, kişilik yapısı, tutumlar, inançlar ve sosyal çevrenin yanında eğitim sistemi, eğitim kurumları, öğretmen davranışları, eğitim biçimleri gibi birçok faktörle ilişkili olarak şekillenmektedir.

Kaylene C. Williams ve Caroline C. Williams (2011) öğrenci motivasyonlarını etkileyen beş etken -öğrenci, öğretmen, içerik, yöntem/süreç ve çevre- olduğunu

vurgulamaktadırlar. Dilekmen ve Ada'ya (2005) göre eğitimde motivasyonu etkileyen beş değişken bulunur; amaç ve içerik, öğretmen nitelikleri, ortam, öğretim ve değerlendirme. Viau' ya (2015) göre ise öğrencinin motivasyonunu etkileyen dört unsur bulunmaktadır: Okul, sınıf (eğitsel etkinlikler, öğretmen vs.), öğrencinin özgeçmişi ve toplum.

Öğrencilerin motivasyon dinamiğini şekillendiren etkenlerden biri dersler ve derslerde yapılan çalışmaların sayısıdır. Derslerdeki konuların kapsamı değişken olmalı, öğrencilere farklı bilgi ve becerileri geliştiren etkinlikler yaptırılmalıdır. Aynı etkinlik türleri uygulanırsa öğrencilerin eğitime karşı ilgi ve dikkatleri dağınık ve isteksizlik oluşturabilmektedir. Bunun yanında öğrencinin bir çalışmanın değerini anlayabilmesi için bir önceki ve bir sonraki çalışmalarla bağlantı içerisinde olmalıdır (Viau, 2015, s. 130).

Derslerin sırası kadar yapılan çalışmaların zorluk derecesinin de öğrenci motivasyonu üzerinde etkisi vardır. Etkinlikler öğrenciler için ne çok kolay ne de çok zor olmalıdır. Öğrenci, yaptığı çalışmaları çaba harcamadan gerçekleştirirse veya çalışmalar zor geldiğinden başaramayacağını hissederse o etkinliklerden uzaklaşacaktır (Viau, 2015, s. 131). Söz konusu bu durum Locke'nin teorisiyle bağdaştırılabilir. Locke, bireyin hedefine ulaşabilmesinde önemli faktörlerden birisinin hedefin karmaşıklığı olduğunu vurgulamaktadır. Hedef ne kadar yüksek olursa motivasyonun o kadar artacaktır. Ancak gerçekçi olmayan yüksek hedefler bireyin o hedefe ulaşamamasına neden olacak ve tatminsizliği yaratacaktır.

Ders ve konuların yanında öğrencilerin motivasyonunu etkileyen bir diğer önemli unsur öğretmenlerdir. İyi bir öğretmen olmanın özellikleri arasında; alanını iyi bilme, kendini geliştirmeye açık olma ve öğretim becerileri yüksek olma gibi özelliklerin yanında öğrencileri motive edebilme becerisi yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin iç ve dış motivasyon faktörlerini keşfetmeleri ve bunları dengelemeleri gerekmektedir. Bu özellikleri yerine getiren öğretmenler, öğrencilerin pozitif motivasyonlarını geliştirip bilişsel aktivitelere yönlendirmiş olur, aksi durumda öğrencilerin motivasyonları düşecek ve eğitimden uzaklaşacaklardır.

Öğrenci motivasyonunun dinamiklerini belirleyen diğer unsur çevredir. Toplum, aile, okul, arkadaş ilişkileri gibi faktörlerin öğrenciler üzerindeki etkisi yadsınamaz. Viau (2015), öğrencinin özgeçmişinin motivasyonuna olumlu veya olumsuz etki ettiğini vurgulayarak bunları; aile, arkadaş çevresi ve ilişkileri ve öğrencilerin ek çalışmaya ayırdıkları süre olarak örneklemektedir. Aile, arkadaş çevresi ve ilişkilerinin öğrenci

motivasyonu üzerine etkisini açıklamanın yanında öğrencilerin eğitimleri sırasında bir işte çalışmalarının eğitimlerine olumsuz yönde etki ettiğini belirtmektedir. Ek işte çalışan öğrencilerin yeterli motivasyona sahip olmadıklarını ve eğitime yeterli zaman ayıramayıp odaklanamadıklarını vurgulamaktadır.

Öğrenci motivasyonunun ve motivasyonun etkisiyle davranışlarının yönünün sürekli değişmesinin bir diğer nedeni, öğrencilerin baskın ihtiyaçlarının ve hedeflerinin sürekli değişmesinden kaynaklanmaktadır. *“Öğrencilerin dilleri, kültürleri, ekonomik durumları, kişilikleri, bilgileri ve deneyimleri birbirinden farklı olduğu için ihtiyaçları, hedefleri, ilgileri, duyguları ve inançları da birbirinden farklı olacaktır”* (Hoy, 2015, s. 818). McClelland, bireyin yaşadığı kültür ve çeşitli olayların motivasyon üzerinde etkisinin olduğunu vurgulayarak, ihtiyaç hisseden birey ile hissetmeyen birey arasında davranış farklılıkları görüldüğünü vurgulamaktadır.

Öğrenci ihtiyacının giderileceğine yönelik bir hedefe karşı motive olmakta ve harekete geçmektedir. Öğrenci, hedefe ulaşılmasının sonucunda ihtiyacının veya amacının giderileceğini ve bu ihtiyaçtan ve hedeften doğan gerginliğinin ortadan kalkmasını beklemektedir. Öğrenme etkinliği sonucunda öğrencinin ihtiyaçları karşılanır ve etkinlik bir süre azalır veya bir ihtiyaç yerine başka ihtiyaçlar meydana gelmektedir. Bu durum eğitimin farklı aşamalarında meydana gelen ihtiyaçlar ve güdüler arasındaki ilişkiyi geliştirmekte ve öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutmaktadır. Böylece motivasyonla öğrenme arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okulun sunduğu fiziki ortam, sosyal imkânlar, öğretmenlerin ve okul idaresinin yönetim şekli ve yaklaşımları, eğitimin içeriği gibi öğrencilerin birçok alana karşı değişken ve sınırsız ihtiyaçları, hedefleri ve beklentileri bulunmaktadır. Bu beklenti ve istekler öğrencilerin motivasyonlarını şekillendirmekte bu nedenle öğrencilerin akademik başarısı için bu faktörlerin dikkate alınması ve karşılanması gerekmektedir. Beklenti ve isteklerin karşılanmasıyla motivasyon düzeyi yükselecek ve daha etkili ve verimli eğitim sağlanacaktır.

Yüksek düzeydeki pozitif motivasyon, yetersiz olan yetenek durumunda telafi edici bir faktörken bunun tersi bir durumda; yüksek düzeyde yetenek, eksik olan eğitim güdüsünü veya düşük ciddiyeti telafi edemez ve önemli akademik başarının oluşmasına yol açamamaktadır (Доронина ve Ткачев, 2014, s. 218). Bu sebeple öğrencilerin eğitime karşı ilgilerini çekerek öğrenme faaliyetlerinin oluşabilmesi açısından motivasyon şarttır. Öğrencilerin eğitime karşı beklentileri ve bu beklentilerin

karşılanması için gösterdikleri faaliyetler sonucunda tutarlılık ve uygunluk olması durumunda motivasyonları sağlanabilmekte, aksi takdirde motivasyonsuzluk yaşanabilmektedir (Gürdoğan, 2012, s. 150).

Çeşitli teorisyenlerin teorilerine bakıldığında: Vroom, bireyin çaba ve ödül arasındaki bağı görmesi; Lawler ve Porter, bireyin harcadığı çabanın sonucunda ulaşacağı hedeften alacağı ödül olasılığını değerlendirmesi; Adams, birey eylemlerin sonucunda alacağı çıktılar arasındaki orantı ve benzer işi yapan işgörenlerin ödülleriyle kendi ödülleri kiyaslaması sonucunda bir eşitlik görmesiyle; motivasyon ve buna bağılı olarak performansın artacağını savunmaktadırlar. Bu teoriler bağlamında düşünüldüğünde; öğrenci hedeflediği sonuca ulaşmak için çaba harcayacak, çabalarının sonucunda ödüle ulaşamayacağını hissettiği an motivasyonu düşücektir. Eğitimde motivasyonun önemi düşünüldüğünde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerin karşılanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İhtiyaç ve beklentilerin karşılanma derecesine göre öğrencilerin memnuniyetleri artacak ve sonraki öğrenme etkinlikleri için motive olacaktır. Birçok motivasyon teorisi öğrenme sürecini aktif etmenin yanında akademik bilginin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan önerilerde bulunmaktadır. Eğitimde motivasyon, öğrencinin ilgi alanlarını keşfetmesi, eğitim yönlerinin doğru belirlenmesi, gelecekteki mesleki faaliyetlerine karşı bilgi ve becerileri özümsemeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin eğitim faaliyetlerini ve memnuniyetini belirlemesi, ayrıca akademik performanslarını etkilemesi bağlamında eğitimde motivasyonun incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları - verilerin toplanması- ve veri analizi konuları yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, gerek veri toplama gerekse de verilerin analizi bakımlarından nitel bir yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. GSL mezunu öğrencilerin RİÖP'teki eğitimleri aşamasındaki motivasyon durumlarını inceleyen nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; üniversitelerin Eğitim Fakültesi GSEB RİÖP'te okuyan GSL mezunu öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise GSL'den mezun olan ve Eğitim Fakültesi GSEB'in RİÖP'lerde eğitim gören 22 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada hedef evrenin tamamına ulaşma zorlukları nedeni ile katılımcılar, kartopu örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Kartopu örneklem; genellikle araştırmanın özelliklerine uygun bir katılımcı belirlendikten sonra bu katılımcı aracılığıyla çalışmaya katılmaya istekli olabilecek diğer katılımcılara ulaşılmasıdır. Zincirleme örneklem olarak da bilinen bu yöntemde; seçilen ilk birey zincirin ilk halkası olarak kabul edilir ve katılımcıların araştırmaya uygun başkalarını önermeleriyle zincir oluşturulur (Baltacı, 2018, s. 253; Creswell, 2017, s. 270). Katılımcılara; GSL'den mezun olup RİÖP'te eğitimine devam eden arkadaşlarının olup olmadığı ve kimlerle görüşülebileceği sorulmuştur. Katılımcıların yönlendirmesiyle diğer katılımcılara ulaşılmış, veri doygunluğuna ulaşıldığı görüldüğünde veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Katılımcılar; ikisi Akdeniz, ikisi İç Anadolu, birisi Ege, birisi de Karadeniz bölgesinden olmak üzere altı farklı üniversitede öğrenim görmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı

Nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soru sayısı 14 olarak belirlenmiş, ancak görüşme esnasında görüşmenin derinleştirilmesi için katılımcının verdiği cevaba bağlı olarak yeni sorular sormak söz konusu olabilmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 20 dakika ile 45 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Görüşmeler, yüzyüze ya da 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 nedeniyle web tabanlı uygulamalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, görüşmelerin kayıt altına alınacağı ve görüşmelerden elde edilen verilerin gizli tutularak araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

4.4. Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen kayıtlar metne dönüştürülmüş ve katılımcılar K1, K2, K3 vs. olarak kodlanmıştır. Dikte edilen görüşmelerin içerik çözümlemesi yapılmıştır. Her katılımcının dikte edilen görüşmesinin içerdiği, kavramlar, kodlar, temalar belirlenmiş, ardından tüm katılımcıların ortak temaları birleştirilmiştir. Elde edilen veriler sayısallaştırılıp yüzdelikleri hesaplanmıştır (Kıral, 2020, s. 182-183).

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde GSL'den mezun olup, GSEB RiÖP'te eğitimlerine devam eden öğrencilerin lisans programlarına başlamadan önceki beklentileri; bu beklentilerinin ne kadarının karşılandığı; eğitimleri sırasındaki motivasyon durumları hakkında yarı yapılandırılmış görüşmelerle tespit edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırmada altı farklı üniversitede öğrenim gören 22 katılımcıdan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Katılımcılara kartopu örneklem yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcılar, diğer üniversitelerde öğrenim görmekte oldukları arkadaşlarını önermiş ve iletişim kurmak için aracılık yapmıştır.

Katılımcılara, isimlerinin kullanılmayacağı ve görüşmenin görüşmeci ile katılımcı arasında kalacağı ifade edilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşmenin başlangıcında, programa, üniversiteye ve derslere ilişkin görüşlerini ifade etmek konusunda tedirginlik duydukları gözlenmiştir. Görüşme başladıktan bir süre sonra katılımcılar söz konusu kaygıdan arınmış, fikirlerini ve deneyimlerini açıkça ifade etmeye başlamıştır.

Araştırma için, toplamda 35 katılımcı ile görüşülmüş ancak bazı katılımcıların görüşme sürecinde son derece ketum davranmış olmaları, sorulara çok kısa cevaplar vermiş olmaları nedeniyle araştırma dışında tutulmuş ve sadece 22 katılımcının görüşmeleri dikte alınmış ve analiz edilmiştir.

5.1 Katılımcılar, Görsel Sanatlar Öğretmeni Olma Tercihiyle İlgili Olarak Neler Söylediler?

Tablo 3

Katılımcıların Görsel Sanatlar Öğretmenliğini Meslek Olarak Seçme Nedenleri

Görsel Sanatlar Öğretmenliğinin Anlamı	İfade edilme sıklığı
Resme ilgi ve sevgi	8
Çocuk sevgisi	4
Resim yapmayı öğretme arzusu	15
ÖSYM puanının resim-iş öğretmenliği programına yetmesi	2
Öğretmen olabilmek	6

Görüşülen katılımcıların çoğu, RİÖP'ü kendi özel yetenekleri ve resim sanatına duydukları sevgiyle ilişkilendirmiştir. Bu seçimi 'resme ilgi', 'resmi sevmek' olarak ifade etmenin yanı sıra öğretmenlik mesleğine duydukları sevgiye de vurgu yapmıştır: Görsel sanatlar öğretmenliğine ilişkin ifadeleri 'hayalimdeki meslek', 'çocuk sevgisi', 'resim yapmayı öğretme' izleklerini oluşturmuştur. Tablo 3'de de görülebileceği gibi programı tercih etme sebepleri arasında ilk sırada öğretmenliğin hayallerindeki meslek olması, resim yapmayı öğretmek olduğu görülmektedir. İkinci sırada resme ilgi ve sevgi yer almaktadır. Çocukları sevmek de yine öğretmenlik mesleğini sevmekle ilişkili bir tema olarak görülebilir.

Katılımcıların söz konusu programı seçmelerinin bir diğer nedeni ise ÖSYM puanının sadece görsel sanatlar öğretmenliğine yetmesi ve öğretmenlik mesleğini edinerek geleceğini güvence içerisine almak istemelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Ancak 22 katılımcıdan sadece 2'sinde bu yönde bir temanın oluşması, RİÖP seçiminin büyük oranda öğretme arzusunun ve resim yapmaya devam edebilmek olduğu görülmektedir.

5.2. Katılımcılar, Farklı Bir Alanda Yükseköğretim Düzeyinde Eğitim Almakla İlgili Neler Söylediler?

Katılımcılara farklı bir alanda yükseköğretim düzeyinde eğitim almakla ilgili olarak ne düşündükleri sorulduğunda, katılımcılar çoğunlukla eğitim aldıkları alandan mutlu olduklarını ifade etmiştir. Sadece bir katılımcı (K18), yükseköğretimin ilk senesinde maddi olanaklardan dolayı bölümü bırakmak istediğini belirtmiştir. Ancak, bu memnuniyetsizlikten öte olanaksızlıklar nedeniyle yaşanan bir durumdur. Bu durumda katılımcıların %100'ünün alanlarından memnun olduğu görülmektedir.

K20, K3 ve K13 bölüme isteyerek gelmediklerini; lise yıllarında iç mimarlık bölümünü hedeflediklerini; iç mimarlık bölümünün ÖSYM sınav puanıyla öğrenci kabul etmesi ancak yeterli puanı alamadıkları için bu bölümü tercih edemediklerini belirtmişlerdir. Ancak programa yerleştikten sonra görsel sanatlar öğretmenliğini benimseyip, sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan K16 ilk tercihinin GSF olduğunu fakat programın yetenek sınavına girebilmek için ön şart olarak belirlenen ÖSYM taban sınav puanını alamadığını belirtmiştir. Fakat 2021 Yükseköğretim Kurum Sınavı (YKS) Kılavuzu incelendiğinde; özel yetenekle öğrenci kabul eden programlara başvuru yapacak olan öğrencilerin

(GSF), Temel Yeterlilik Testi (TYT) puanının en az 150 olması zorunluluğu belirtilmiştir. Ancak RİÖP'ler için TYT'de 800.000'lik dilimde yer almaları gerekmektedir (Yükseköğretim Kurum Sınavı Kılavuzu, 2021, s.34-51). YKS Kılavuzu dikkate alındığında öğretmenlik programlarının GSF'den daha yüksek puanla öğrenci kabul ettiği görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu katılımcının özel yetenekle öğrenci kabul eden programların şartlarını tam olarak bilmediği söylenebilir.

Katılımcılardan K22 de ilk tercihinin GSF olduğunu fakat programın yetenek sınavını geçemediğini bu sebeple RİÖP'e kayıt yaptırdığını belirtmiştir. K2, GSF'ye geçiş yapmak istese de, RİÖP'te hem grafik tasarım hem de pedagojik formasyon alanlarında eğitim verilmesinden dolayı söz konusu programdan mezun olunca meslek edinmenin daha kolay olacağını düşündüğünden bölümü değiştirmekten vazgeçtiğini belirtmiştir. K7 ise alanından memnun olduğunu ancak GSF'de uygulama alanlarında daha özgür ve özgün olacağını düşünmesinden dolayı fakültesini değiştirmek istediğini belirtmiştir.

Sekiz katılımcı (K1, K4, K10, K12, K17, K19, K20 ve K21), programdan ve alanlarından memnun olsalar da üniversitelerinden memnun olmadıklarını; kendilerini geliştiremediklerini; lisede işledikleri derslerin sadece şu an okudukları üniversitede gösterildiğini düşünmeleri nedeniyle başka bir üniversitede olsalar daha fazla bilgi alacaklarını; dolayısıyla farklı bir üniversite eğitim görmek istediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, öğrenim görmekte oldukları üniversiteden memnun olmadıklarını ve bu memnuniyetsizliğin de motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Örneğin K1 ve K10 katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Ben bölümümü çok seviyordum. Ama farklı bir üniversitede eğitim almak isterdim tabi ki de kendi şehrimde okumak çok isterdim ...'da. Zaten daha öncesinde gördüğümde daha nasıl diyeyim? daha sanatsal, sanatla iç içe atölyeler vardı. Aktif gördüm ben oradaki öğrencileri. Bu da tabi ki biraz daha insanı heveslendiriyor (K1)

Keşke ben de ... gitseydim dediğim günler oldu açıkçası ama sonra dönüp bakıyorum ben boşa vakit harcıyorum, o kadar dolu dolu geçmiyor benim üniversite hayatım. İki sene sonra mezun olacağım ama ben böyle sıkı çalışma görmediğim günler oldu. Şu an bile açıkçası 'yatay geçiş yapsam mı, yapmasam mı?' diye düşünüyorum. (K10)

K1 ve K10, okumak istedikleri üniversitelerdeki öğrencilerin daha yoğun çalıştıklarını, daha aktif olduklarını ve bu nedenle de sözünü ettiği üniversitelerde öğrenci olabilmeyi arzuladığını ifade etmiştir. Akademik başarıyı öğrenci çabasından çok üniversitenin sosyal ortamı, eğitim süreçleriyle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Bir katılımcı da (K21), öğrenim görmekte olduğu programdan memnun olmadığını ve farklı bir üniversitede yine RİÖP’te okumak istediğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Neden? Eğitimi güzel diyorlar, orada bir farklılık, ne bileyim görmediğim dersler de görüyorsun.”* Ancak, katılımcıların çoğunun ifade ettiği ders isimleri ve içerikleri konusunda farklılık çok fazla olmadığı bilinmektedir. Çünkü RİÖP’lerin zorunlu ve seçmeli ders isimleri ve içerikleri Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmiş ve ana bilim dalları ancak bu dersleri programlarına yerleştirebilmekte ve içeriklerle ilgili olarak da çerçeve içeriğe bağlı kalmaktadırlar.

5.3. Katılımcılar, Yükseköğretim Düzeyindeki Eğitimden Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?

GSL’den mezun olan katılımcılar, lise düzeyinde de olsa dört yıl resim alanında eğitim almış olmalarından dolayı belirli bir düzeyde teknik ve kuramsal bilgiye sahip oldukları; bu bağlamda GSEF’nin eğitimi ve uygulamalı derslerin işlendiği atölye sistemi hakkında da belirli fikirleri oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilere RİÖP’e başlamadan önce programa yönelik ne tür beklentilerinin olduğu sorulduğunda; lisede öğrendiği bilgilerden daha farklı bilgiler öğrenmek, lisede alınan eğitimden daha akademik ve daha üst düzey bir eğitim almak, meslekleri doğrultusunda kendilerini geliştirmek, alanları doğrultusunda daha fazla uygulama yapmak ve sistemli ders planının olması gibi cevaplar ortaya çıkmıştır. Bu cevaplar dikkate alındığında, katılımcıların yükseköğretimden beklentilerinin çoğunluğunun GSL’de aldıkları eğitimle ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Bölüme Karşı Beklentiler

Beklentiler	İfade edilme sıklığı
Yeni bilgiler edinme	9
Akademik eğitim alma	6
Üst düzey eğitim alma	9
Kendini geliştirme	2
Doyurucu ders içerikleri	3
Alanları doğrultusunda aktif çalışma	5
Lisede öğrenilenlerin üstüne bilgi ekleme	8
Bir şey beklememe	3

Katılımcıların %13,6'sı (3) RİÖP'e başlamadan önce programa yönelik beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Bunlardan K20 GSL'de alanında yeterli bilgiyi edindiğini ve RİÖP'te GSL'deki fiziki koşullarına benzer bir ortamın ve eğitim sisteminin olacağını düşünmesinden dolayı beklentisinin olmadığını belirtmiştir. K20 *"Pek bir beklentim yoktu açıkçası. Hani GSL'de çok şey gördüğümüzü zannediyorduk. Ama aslında hiçbir şey görmemiştir. Oraya gidince onu fark ettim."* K5 kodlu katılımcı ise yükseköğretimden bir şey beklemediğini, yükseköğretimin bireysel bir durum olduğunu, öğrencinin kendi çabasıyla anca gelişebileceğini bu sebeple yükseköğretimden bir şey beklemediğini belirtmiştir. K12 ise yükseköğretimin bulunduğu şehirden dolayı beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

Yanıtlar göz önüne alındığında GSL mezunu olan öğrencilerin yükseköğretime yönelik beklentilerinin yüksek ya da düşük olmasının, GSL'de aldıkları eğitimle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitim geçmişlerinin gelecekteki eğitim beklentilerini oluşturduğu söylenebilir.

5.4. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarına Yönelik Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde RİÖP öğrencisi olmakla ilgili olarak hayal kırıklığı ve tekrar baskın izlek olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunluğu lise eğitiminden çok daha donanımlı bir eğitim, fiziki ortam ve sosyal çevre beklentisi

içinde olduklarını ancak ilk yıldan itibaren beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Resim-İş Öğretmenliği Programlarından Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri

	N	%
Beklentileri Karşılanmayan	15	68,2
Beklentileri Karşılanan	3	13,6
Beklentileri Kısmen Karşılanan	4	18,2

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların %68,2'sinin RİÖP'e karşı beklentilerinin karşılanmadığı, %13,6'sının beklentilerinin karşılandığı ve %18,2'sinin beklentilerinin kısmen karşılandığı görülmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda beklentilerinin karşılanmadığını belirten katılımcıların sayısının, beklentilerinin karşılandığı ve beklentilerinin kısmen karşılandığını belirtenlerden daha fazladır. Katılımcıların yükseköğretimi liseyle kıyaslayarak yorumlar yaptıkları ve lisede gördükleri eğitimden dolayı yükseköğretime karşı beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Beklentileri karşılanmayan öğrenciler, lisede gördükleri eğitimi yükseköğretimde bulamadıklarını ve yükseköğretimin lisenin tekrarı gibi olduğunu, bazıları ise lisedeki eğitiminden daha düşük bir eğitim aldıklarını söylemiştir. Aynı zamanda yükseköğretimdeki uygulama ağırlıklı sanat derslerinin ders saatleri açısından yetersiz kaldığına vurgu yapmaktadırlar. Beklentilerinin karşılanmamasının sebeplerine yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Uygulamalı dersleri toplam 23 saat görürdük. Dört yıl boyunca bunu gördük. Ama burada sadece anasanatımız sadece 8 saat bir de 4 saat seçmeli atölye dersleri. Bence bu yeterli olmuyordu. Hani ben mesela kendimi geliştirmek için ekstradan evde de çalışıyordum. (...) aslında hayal kırıklığına uğradım tabi. Yani çok ekstra öğrenebileceğin şeyler de yoktu. (...) yani aşağı yukarı lisede gördüğüm eğitimi gördüm. Ama aslında liseden daha kolaydı. Bu anlamda da böyle çok okula gitme isteğim de yoktu. (K16)

GSL'deki eğitimin aynısını orada aldık. Sıkılmaya başladık. Daha üst bir şey istiyoruz, daha üst eğitim istiyoruz. (K18)

Açıkçası biraz daha yüksek, eğitimi daha üst düzey bekliyordum. Biraz daha GSL'den mezun olduğumdan dolayı galiba dersler basit geliyor gibi. (K19)

(...) Biz GSL'den mezun olup lisansa geçtiğimizde beklentimiz karşılanmıyor. Aynı şeyleri gördüğümüz için “Yeter artık.” diyoruz. Mesela atıyorum örnek vereyim; temel tasarım dersinde nokta, çizgi çalışması yapıyorsun lisede 9. sınıfta, aradan 3-4 yıl geçiyor tekrar birinci sınıfta karşına çıkıyor nokta çizgi çalışması. Yani bu; ‘acaba sürekli aynı şeyi görecek miyiz?’ diye kafamızda soru işareti kalıyordu. (K20)

Şöyle bir beklentim vardı; ben GSL çıkışlı olduğum için daha üst seviye bir şeyler bekliyordum. Çünkü ben lisede birçok şeyi gördüm; temel sanat eğitimini, genel tarih konusunda, sanatsal terimleri ama üniversiteye gittiğimde benzeri şeyler ve alt kademeli bir şeyler gördüğüm için umduğumu bulamadım gibi bir şey oldu. Bu muydu? Üniversite gibisine düşündüm. Okusaydım da olurdu okumasaydım da olurdu. (K6)

Daha doyurucu içeriklerin olacağını düşünüyordum resim alanında ama lisede gördüklerimin tekrarı gibi. Tekrardan lise 1, lise 2, lise 3 gibi ilerliyor. Bu biraz savsaklamama neden oluyor. ‘Zaten bildiğim şeyler’ diyorum ve çoğu zaman gelişi güzel yapıyorum yine de istediğim notları alıyorum. Daha fazla atölye dersleri olmalı bence. Ve bilmiyorum aslında, lise ya çok fazla iyi işliyor ya da üniversite eksik. Aynı şeyler oluyor. (K7)

Katılımcılardan %13,6’sı bölüme başlamadan önceki beklentilerinin yükseköğretimde karşılandığını belirtmektedir. Bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Üniversiteye karşı zaten kendimi daha çok geliştireceğimi düşünüyordum ve hani daha çok geliştireceğim için hani üniversite ortamını az buçuk anlatılıyordu, tamam eğlence falan var ama insanlar kendinin bakış açısı daha değişiyor. Lisedeki gibi değil. İşte baktığımızda 12. sınıftaki halimle işte şu an ki düşünce yapım, hani etrafa karşı sonra öğretmenliğe, yapacağım mesleğe karşı bakış açım çok değişti. (...) bu kadar beklemiyordum. (K3)

Katılımcılardan K9 ve K12, eğitim gördükleri yükseköğretim kurumuna karşı ön yargılı olduklarını ve bu sebeple beklentilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ön yargılarının sebebi; yükseköğretim kurumundan ve yükseköğretimin bulunduğu şehirden kaynaklanmaktadır. Katılımcılardan K9 *“Ben bu ... Üniversitesine hiç istemeyerek kayıt yaptım. Aklımda farklı üniversite vardı ve buraya karşı aşırı ön yargılıyım. Gerek eğitimi olsun, gerek atölyesi olsun, gerek hocaları olsun çok ön yargılıyım (...) Ama sonra ikinci sınıftan sonra beklentilerimi karşıladığını farkına vardım.”* ifadesiyle bölümüne karşı ön yargısının olduğunu ve eğitim-öğretimin ilk senesinde beklentisinin karşılanmadığını, bu sebeple motivasyonunun düşük olduğunu belirtmiştir. Yükseköğretimin özellikle ilk iki yılında ders içeriklerinin GSL’de verilen ders içeriklerine benzer olmasından kaynaklı beklentileri karşılanmamıştır. Bunun yanında yükseköğretimin fiziki koşullarının; atölye malzeme ve materyaller açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ancak yükseköğretimin ikinci senesinden sonra beklentilerinin karşılanmaya başlamasıyla ön yargısının kırılmaya ve motivasyonunun artmaya başladığını söylemiştir. K12 kodlu katılımcının da K9 kodlu katılımcıya benzer problemler yaşadığı görülmektedir. Katılımcı yükseköğretim kurumundan ve kurumun bulunduğu şehirden memnun olmadığını, bu sebeple beklentisinin düşük olduğunu ve eğitimine başladıktan sonra beklentisinin olumsuz yönde karşılandığını belirtmektedir: *“Aslında beklediğim gibi çıktı. ...’da okuduğum için çok bir beklentim yoktu. Büyük şehre göre, kısıtlı her şey burada. O yüzden beklentim olduğu gibi çıktı.”*

Beklentileri kısmen karşılanıp kısmen karşılanmayan katılımcıların ise; beklentilerinin ikinci sınıftan sonra karşılanmaya başladığını ya da uygulamalı derslerde beklentilerinin karşılanmadığını ancak kuramsal derslerde beklentilerinin karşılandığını belirtmektedir. Beklentilerinin kısmen karşılandığını belirten katılımcılar, bu durumun en büyük sebebi olarak derslerden sorumlu öğretim elemanlarını işaret etmekte; dersten sorumlu öğretim elemanının bilgi düzeyi ve ders işleme yöntemine paralel derslerden beklentilerine cevap alalabildiklerini ya da alamadıklarını belirtmektedirler. Bazı katılımcıların cevapları şu şekildedir:

Aslında şöyle, liseden daha üstün bir eğitim alacağımı düşünmüştüm. Ne yazık ki aynı şeyleri görüyorum diyebilirim. Tek farkı güncel sanatı tanımak oldu. bazı dersleri tekrar tekrar gördük biz. (K21)

“Mesela tamam GSL’den mezunum zaten az biraz nasıl bir ortamla karşılaşacağımı biliyordum ama şöyle söyleyeyim daha çok atölye bekliyordum

mesela. Onun dışında mesela biz şövalyeleri bölüşüyorduk, sırayla kullanıyorduk. Burada öyle bir sıkıntımız yok, malzeme sıkıntımız yok. Beklentilerimi kısmen karşıladı. (...) Mesela, lisans birinci sınıftayken temel tasarımla karşılaşacağımı bilmiyordum. Öyle bir dersle karşılaşacağımı da beklemiyordum zaten. Biz zaten temel tasarım derslerimizi lise boyunca her yıl gördük. Buna gerek var mıydı? Bu duruma göre gerek yoktu. En azından GSL mezunları için gerek yoktu. Bu durum benim beklentimi karşılamadı lisans birinci sınıf boyunca. İkinci sınıf zaten biraz daha adaptasyon süreciydi vs. o kısımda da bir afalladım. Üçüncü sınıftan sonra evet, o atölye ortamı, hocalarla iletişimimiz, sohbetimiz, onlar beklentimin üstündeydi.” (K9)

5.5. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarındaki Öğretim Elemanlarına Yönelik Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?

Katılımcılar, bazı sorular doğrudan sorulmamasına karşın diğer sorulara verdikleri cevaplarda aslında sorulması gereken ya da motivasyonu doğrudan etkileyen bazı boyutlara ilişkin de görüşlerini bildirmiştir. Katılımcılara öğretim elemanlarına yönelik beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorulmamasına rağmen katılımcılar öğretim elemanlarından beklentilerini ve memnuniyet düzeylerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinde öğretim elemanlarının derslerine ve öğrencilere yönelik tutumları ve alanlarına ilişkin deneyim ve bilgi birikiminin motivasyon için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sözü edilen beklentiler: ‘Öğretim elemanının başarıyı adil bir şekilde değerlendirmesi’, ‘kendi alanında donanımlı’, ‘öğrencilerle samimi ilişkiler kurması’, ‘ulaşılabilir olması’, ‘öğrencilerle yakından ilgilenmesi’, ‘sanatta özgürlükçü olması’; ‘sanatta üretken olması’, ‘iyi bir model olması’. Bu nitelikler Tablo 6’da sunulmuştur. Bir katılımcının yanıtı birden fazla temayı desteklemektedir.

Tablo 6

Katılımcıların Öğretim Elemanlarına Yönelik Karşılanmayan Beklentiler

Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Yönelik Karşılanmayan Beklentileri	İfade edilme sıklığı
Kendisine ulaşma imkânının kolay olması	4
Kendi alanlarında donanımlı olması	8
Yeni bilgiler öğretmesi	11
Öğrencilerle ilgili olması	11
Öğrencilerle samimi ilişkiler kurması	4
Öğrencileri özgün ve özgür çalıştırması	5
Eğitim anlamında öğrenciyi zorlaması	3
Aktif çalışarak öğrenciye örnek olması	5
Öğrencileri adil değerlendirmesi	2

Viaul'un (2015, s.72) belirttiği üzere öğrencilerin motivasyonları üzerinde öğretmenlerin etkisi büyüktür ve motivasyonu düşüren öğretmen özelliklerini şu şekilde özetlemiştir: "Motivasyonu olmayan, baskın, çağın gerisinde kalmış, işini sevmeyen, bazı öğrencilere haksızlık yapan, bazı öğrencilere ön yargıyla davranan, sadece derse odaklanan, öğrencilerin yardımlaşabileceğini kabul etmeyen, iyi öğretmeyen, öğrencilere çocuk muamelesi yapan, öğrencileri durmaksızın çalıştıran." Dolayısıyla yukarıda geçen niteliklere sahip olmayan, öğrenciye yeni bilgiler kazandırmayan, öğrenciyi daha zor ve nitelikli işler yapmaya yönlendirmeyen, uygulama derslerinde öğrencinin özgür ve özgün çalışmalar yapmasına izin vermeyerek kendi düşüncelerini benimsetmeye çalışan öğretim elemanlarının öğrenci motivasyon ve beklentilerinin düşmesine; öğrencinin bölümden uzaklaşmasına sebep oldukları söylenebilir. Katılımcılarla yapılan görüşmede bu doğrultuda cevaplar alınmıştır: K13 "...O yüzden çok fazla bir katkısı olmadı bana. O yüzden motive etmedi beni açıkçası. Beklentimin bayağı aşağısında."

Öğretim elemanlarına ulaşma imkanının kolay olmasını beklediğini ancak bu beklentisinin karşılanmadığını belirten 4 katılımcı bulunmaktadır.

Mesela ben anasanat grafiği seçtim. Geçen dönem diyeyim biz sadece iki hafta grafik dersi görebildik. Ve bu beni o kadar rahatsız etti ki. Ben grafiği seçtim, okumak istiyorum. Ama derse giremiyoruz, hocayla iletişim kuramıyoruz, hocamıza mesaj atıyoruz hocamız geri dönmüyor. (K10)

Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğretim elemanlarının öğrencilerle ilgilenmesi ve derslere önem göstermesine yönelik beklentisinin büyük olduğunu söylemiştir. Katılımcılardan %50'si de (11 katılımcı) bu beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmiştir. Beklentisi karşılanmayan katılımcılardan bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Yani hoca hiç okula gelmiyordu ve hiç ulaşamıyorduk hocaya. Yani orada da hani hocanın hiç ilgilenmemesi demek bence öğrenciyi de gevşek bırakmak anlamına geliyor. Hoca ilgilenmeyince de bizim arkadaşlar da umursamıyordu okulu yani. En sonunda da işte son ay, final verirken de ya böyle nasıl diyeyim, üstünkörü çalışıp veriyorduk ya da hazır fotoğraftan falan üstünden geçerek ya da ne bileyim dijital çalışarak çıktı alıp öyle veriyorduk. (K16)

K4 kodlu katılımcı anasanat atölye ders hocasının ders dışındaki görevleri nedeniyle dersle yeterince ilgilenmediğini ifade etmiştir. K4 “*Bu yüzden kendi kendime yetmeye çalıştım, kendi kendimi geliştirmeye çalışıyorum.*” Bu durumun çalışma isteğini etkilediğini, derslerde “*Sen bunları daha önce gördün (...)*” şeklinde kendisini motive ettiğini ve GSL’de öğrendiği bilgilerle yükseköğretimi tamamlamaya çalıştığını belirtmiştir.

Katılımcılar öğretim elemanlarının öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini ve öğrencilerle ‘samimi ilişkiler’ kurmasını, daha çok zaman geçirmesini ve öğrencilerle arkadaşça ilişkiler kurması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretim elemanlarına yönelik bu beklentisi karşılanmayan 4 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılardan bir tanesi bu memnuniyetsizliğini şu şekilde ifade etmiştir:

(...) Daha üst düzey dersler bekliyordum. Diyordum ki: yani evet hocalarla daha iyi oluruz, daha samimi oluruz. Çünkü lisede biz hocayla birlikte oturup bir arkadaş, dost gibi kahve sohbeti yaptığımız da olurdu, bizi yönlendirdiği de olurdu, ona yönelik çalışmalar da yapardık. Bunun daha üstünü bekliyordum ve daha alt seviyesini gördüm. Yapılmadığını ya da ‘bir şeyler yapalım’ gibisine havada kaldığını. Herkesin kendi başına iş olsun gibisine uğraştığını. (K6)

Katılımcılardan bazıları öğretim elemanlarının kendi alanlarında yeterince donanımlı olmadığını söylemiştir. Sekiz katılımcı öğretim elemanlarının daha bilgili, donanımlı olacaklarını düşündüğünü, ancak bu beklentilerinin gerçekleşmediğini belirtmiştir. Katılımcılar öğretim elemanlarının performanslarını lise dönemindeki öğretmenleriyle kıyaslamıştır. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

Katılabilirdi hocalar tarafından, kendim tarafından. Ama beklentimin çok altında bir performanstı; üniversite adına, hocalar adına. Sürekli kendimiz öğrendik. Kendimiz öğrenmeye çalıştık. Sürekli kendimiz bir şeyler yaptık. Tabi belli başlı hocalar vardı bu işi isteyerek yapan, işinde iyi olan hocalar vardı. Onları tenzil ederek konuşuyorum (...) Bir öğretmenin donanımı nasılsa hani sana öyle bir şey katabilir. Mesela temel tasarım dersinde hocamız bize daha donanımlıydı üniversitedekinden (...). (K17)

(...) Gelişmeye, öğrenciyi yetiştirmeye yönelik değil de işte bir şeyler verelim de ders geçsin tarzındaydı. Dar görüşlü hocalar vardı o dönemde. Çok fazla geliştirmede bizi bu anlamda diyebilirim. (K14)

Katılımcıların ifadelerinden, yükseköğretime başlamadan önce öğretim elemanlarının kendilerine alanla ilgili yeni bilgiler kazandıracaklarını düşündüklerini ifade etmiştir. Ancak, öğrencilerin %50'sinin (11 katılımcı) bu konuda beklentilerinin karşılanmadığını söylemiştir. Örneğin bir katılımcı bu beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

Lisede gördüklerimizin üstüne koymayı bekliyordum ben. Daha üstüne koyulacak şeyler, profesörlerden, akademisyenlerden daha fazla bilgi toplayacağımızı sanıyordum. Aslında tam tersi oldu. (K4)

RİÖP, özellikle uygulama temelindeki derslerin amacı öğrencilere sanatsal üretimlerde bulunabilme becerisi kazandırmaktır. Katılımcıların ifadelerinden RİÖP öğrencilerinin uygulamaya dayalı dersleri yürüten öğretim elemanlarının üretken sanatçılar olması yönünde bir algı ve beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar öğretim elemanlarının özellikle sanatsal üretim alanlarında aktif olmalarını ve bu üretimlerini sergileyerek öğrencilere model oluşturmalarını da beklemektedir. Bu konuda beklentisi karşılanmayan katılımcılardan bazılarının bu memnuniyetsizliğini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani daha bizle iç içe olmalarını bekliyordum açıkçası. Biz çoğu öğretmeni çoğu zaman göremedik derslerde. Sadece yoklama alıp çıktılar. Daha iyi eğitim vermelerinin yanında biraz daha örnek olmalarını beklerdim. Kendi çalışmalarının üniversite koridorlarında sergilenmesini veya daha fazla sergi açmalarını beklerdim. Daha iyi örnek alabilmek adına. Ama çok fazla öyle bir şey olmadı. (K1)

Ama ben üniversiteyi daha çok hani elimin boyadan çıkmayacağı, lisedeki hocalarımdan daha donanımlı, daha sanat yolunda kendini adanmış birçok insanla, hocalarla beraber bulunmayı açıkçası çok bekledim. (K8)

Katılımcılar öğretim elemanlarının uygulamalı sanat derslerinde öğrencileri özgün çalışmalara yönlendirmelerini ve belli bir anlayışı benimsetmeye çalışmamalarını beklemektedirler. Aynı zamanda katılımcılar ders içeriklerinin kendilerini zorlamasını beklediklerini ancak lisede yükseköğretime kıyasla daha zorlayıcı çalışmaların yapıldığını; yükseköğretimin çok basit geldiğini dolayısıyla da dersten uzaklaştıklarını, motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Buna yönelik beklentileri karşılanmayan katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Çünkü orada benim yapılan bir işime saygı olmasından ziyade veya benim yönleneceğim alana göre güzel bir şekilde yönlendirmek varken “şurayı böyle yap, şöyle yap” gibisine kendi tarzımda benimsetilmesi doğru bir şey değil. (...) GSL mezunu olduğumuz için zaten bize orada temel sanat eğitiminden her şeyini gösteriyorlar. Ve üniversitede bunu göstermeyen yeri geldiğinde hocalarım da oldu. (K6)

(...) Özgün bir çalışmaya çok fazla izin verilmiyor gibi gözlemliyorum. O biraz can sıkıcı oluyor. Yani tek kalıp içerisindeymiş gibi düşünüyorum. (K7)

Hocalar çok karışıyordu; şunu şunu şöyle yap, yapma hani özgün olamadık. Özgür olamadık, sürekli karışıyordu. Kendimi kastım, baskıladım, yapamadım üniversitede. Zorlandım biraz. (...) daha iyisiniz sizi bir tık daha zorlayalım demediler. Bir şekilde dengelemek istediler. (K18)

Katılımcıların öğretim elemanlarının öğrencileri adil değerlendirmesini bekledikleri görülmektedir. Adams’ın “Eşitlik-Adalet Teorisi”ne göre birey eylemleriyle, eylemleri

sonucunda alacağı ödüller arasında bir ilişki kurmaktadır. Birey gösterdiği çaba sonucunda alacağı ödül arasında bir orantı hissederse eylemlerini devam ettirmektedir. Aynı zamanda birey aynı işi yapan diğer bireylerin davranışları ve sonuçlarını değerlendirerek adilliği kıyaslamaktadır. Bu iki durum örtüşüyorsa birey adil davranıldığını hissedecek ve motive olacaktır. Ancak değerlendirmeleri sonucunda benzerlik bulamazsa motivasyonu zayıflayacak ve verimliliği düşecektir.

“Adil olma”, katılımcılarının öğretim elemanında görmeyi istediği bir nitelik olarak öne çıkmıştır. K6 *“Öğrenci ayrımı olmadan gitmesini isterdim. Öğrencilerin eşit statüde ve yapıp yapmayan ayrımının yapılmasını isterdim. (...) Ama herkese eşit statüde davranmıyordu hoca. (...) O yönden bir yetersizlik vardı ve ben bunu lisede görmedim.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğrenim gördükleri bölümde öğretim elemanlarına yönelik yorum yapmayan ya da öğretim elemanlarından memnun olan 7 (K15, K19, K20, K22, K2, K9, K12) katılımcı bulunmaktadır. Öğretim elemanlarından memnun olan katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Üstüne bir şeyler kattı tabi ki. Yani hem hocaların verimliliğinden kaynaklı. Yani bir şeyler öğretebilmesinden kaynaklı hem de ben aynı şehirde okumadığım için sanırım o devamı gibi gelmedi. (K2)

Beklentimi karşılamadı lisans birinci sınıf boyunca. İkinci sınıf zaten biraz daha adaptasyon süreciydi vs. o kısımda da bir afalladım. Üçüncü sınıftan sonra evet, o atölye ortamı, hocalarla iletişimimiz, sohbetimiz, onlar beklentimin üstündeydi. (...) hocalarına karşı da ön yargılı olsam da onların bilgisi, onların deneyimi, ders anlatış biçimleri tamamen öğrenci odaklı olmaları, o yönden beklentimi karşıladı. (K9)

Yani akademik bir eğitim bekliyordum ama beklediğimi de aldım aslında. Çünkü ... hoca olsun, ... hoca olsun o derslere de gayet akademik bir süreç vardı. Yani lisedeki gibi çok basitçe anlatılıp geçilmediği için daha verimli oldu benim için. (...) Şimdi ben burada ... hocadan olsun, ... hocadan olsun çok şey öğrendim. Çok teknik öğrendim. Neyin doğru neyin yanlış olduğunu fazlasıyla öğrendik. (K22)

Katılımcıların ifadeleri dikkate alındığında; öğretim elemanlarıyla samimi ilişkiler kuran, alanında donanımlı olup öğrenciye yeni bilgiler kazandıran, öğrenciyi çalışmaya teşvik edip cesaretlendiren ve öğrencileri adil değerlendiren vb. öğretim elemanlarının öğrenciler üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir. Söz konusu bu özelliklere sahip olmayan ve öğrencilerin beklentilerini karşılamayan öğretim elemanları; öğrencileri okuldan, derslerden uzaklaştırmakta ve akademik motivasyonlarını düşürmektedir. Öğrencilerin öğretim elemanlarından memnun oldukları zaman ise içsel motivasyonlarının arttığı görülmektedir. K20 “Üniversiteye geldiğimizde mesela ... hocanın anlatım biçimi çok daha akılda kalıcı. Yani çoğu şeyi derste öğrendim ama derste öğrendiğimle yetinmeyip dışarıdan da bir şeyler öğrenmeye çalıştım. Sanırım ...hocadan dolayıdır ya da ... hocadan dolayıdır.” Katılımcılardan K12 ise:

Hocalarımı çok seviyorum. Hocalarım çok iyi, Bölüm hocalarım. Hepsiyle çok iyi anlaşıyoruz. Dışarıda okusaydım ben bu kadar iyi hocalarla karşılaşır mıydım bilmiyorum. Çok memnunum öğretmenlerimden. (...) Üniversitede hocalar daha samimi geliyor bana. Bilmiyorum okuduğum okuldan mı kaynaklı, bilmiyorum. Hocalar daha samimi geliyor, lisede de çok iyilerdi, hani o ortamda da samimilik vardı ama üniversiteden daha çok memnunum. (...) Önce çok korkuyordum bilgisayardan anlamıyorum falan diye ama sağ olsun hoca, anasanat hocam çok motive etti beni ve o korkumu yendi. Öğrendikçe öğrenişim geliyor bilgisayar, photoshop falan. Güzel geçiyor grafik dersi. Çok memnunum.

5.6. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarının Ders İçeriklerine İlişkin Neler Söylediler?

Katılımcılara bölümün ders içeriklerinin, yükseköğretime başlamadan önceki beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulmuş; %50'sinin (11) beklentilerinin karşılanmadığı, %18,2'sinin (4) beklentilerinin karşılandığı ve %31,8'inin (7) ise kısmen karşılandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Katılımcıların Yükseköğretime Başlamadan Önceki Ders İçeriklerine Yönelik Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri

	N	%
Beklentileri Karşılanmayan	11	50
Beklentileri Karşılanan	4	18,2
Beklentileri Kısmen Karşılanan	7	31,8

Tablo 7’de programın ders içeriklerine karşı katılımcıların %50’si daha çok bilgi edinmeyi düşünürken derslerin çok fazla katkısının olmadığını ve yükseköğretimdeki eğitimin lisenin tekrarı gibi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak katılımcıların bazılarının verdikleri yanıtlar şöyledir:

Tamam, pandemi çok fazla engel olmuş olabilir ama eğitim dersleri olsun, normal çizim dersleri olsun açıkçası biraz yetersiz buldum çok fazla. Çizimler konusunda özellikle. Tamam, eğitim dersleri ilk yıllarda ağırlıklı olabilir ama çizimlerin biraz daha çok ikinci plana atıldığını görüyorum şu sıralar. Bilmiyorum hocaların ilgisi olsun, biraz şey oluyor, tamam güzel ama ben yetersiz buluyorum, daha çok çalışmamız gerektiğini düşünüyorum. (K8)

Daha üst seviyede bekliyordum açıkçası. Bizi daha çok zorlamalarını bekliyordum. Hani ders ödevi yapmak için değil de bir şeyi öğrenmek için ben o derslere girmek istiyordum. Çünkü onun rahatlığını lisede gördüm, artık üniversitede daha ciddiye alayım, kendimi toparlayayım istedim ama dediğim gibi aynı ciddiyeti göremedim. (K10)

Burada şey diye gelmişim; yeni şeyler, farklı teknikler öğrenmek istiyordum ama ilk sene zaten lisede gördüğüm tekniklerin çoğunu üniversitede gösterdiler. Çok fazla verim aldığımı söyleyemem. (K13)

Mutluydum, yep yeni şeyler öğrenecektik, ortam iyi olacak, hocalar çok iyi olacak, aktif olacaktık, sergiler olacak ama beklentilerim karşılanmadı. (K18)

Ders içeriklerine karşı beklentilerinin kısmen karşılandığını belirten katılımcılar; beklentilerinin dersten derse göre ve öğretim elemanlarının bilgi birikimi ve derslere

yönelik ilgisine göre şekillendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi bu memnuniyetsizliğini şu şekilde ifade etmiştir:

Bir önceki soruya göre cevaplayacak olursam hemen hemen %70 belki 60 karşıladığını düşünüyorum. Özellikle sanat tarihi ve sanat kuramları açısından karşıladı. Ancak bir öğretmenlik adı altında baktığımda “çocuğun sanatsal gelişimi” işte hangi yaş aralığında ne gibi davranış seğileyeceğimi, bir resmi nasıl yorumlayacağımı çocuk bakımından baktığımda bu şeyimi karşılamadı. Ama sanat tarihi ve sanat kuramı açısından birçok bilgi edindim. (K15)

RİÖP'teki ders içeriklerine yönelik beklentilerinin karşılandığını belirten katılımcılar; GSL'de gösterilen eğitimin tekrarının işleneceği bilgisinde olduklarından dolayı beklentilerinin çok yüksek olmadığını, dolayısıyla beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise yeni bilgiler edinmelerinden dolayı beklentilerinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Ders içeriklerine yönelik beklentilerinin karşılandığını belirten katılımcıların ifadeleri ise şöyledir:

Lisedekinin hemen hemen aynısı olmasını bekliyordum. Zaten üniversite hakkında çok bir bilgim yoktu. Üniversitede ne okunduğuna dair. Sadece resim öğretmenliğine daha detaylı işleyeceğimizi görmüştüm. Bu beklentilerimi de karşıladım zaten. (K20)

Yine lisedeki gibi eğitim alacağımızı biliyorum sadece kendimizi ne kadar kendimizi geliştireceğimizi gördüm burada. Şöyle söyleyeyim; lisede gördüğümüz şeyleri tekrar göreceğimizi biliyordum o yüzden zaten kendimi geliştirmeye çalışıyorum burada. Yani karşıladı diyelim, evet. (K22)

5.7. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarının Fiziki Koşullarına Yönelik Beklentilerine İlişkin Neler Söylediler?

Eğitim kurumlarının fiziki koşullarının da öğrencilerin akademik motivasyonu üzerinde büyük etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda katılımcıların eğitimlerini gördükleri yükseköğretim kurumundaki atölyelerin fiziki koşullarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Tablo 8

Öğrencisi Olduğunuz Bölümün Fiziki Koşulları, Yükseköğrenime Başlamadan Önceki Beklentilerinizi Ne Düzeyde Karşılıyor

	N	%
Beklentileri Karşılanmayan	12	68,2
Beklentileri Karşılanan	8	18,2
Beklentileri Kısmen Karşılanan	2	13,6

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların %18,2'sinin (8) bölümün fiziki koşullarına karşı beklentilerinin karşılandığı, %13,6'sının (2) kısmen karşılandığı, %68,2'sinin (12) beklentilerinin ise karşılanmadığı görülmektedir.

Tablo 9

Lisenin ve Üniversitenin Fiziki Koşulların Kıyaslanması

	N	%
Lise Daha İyi	14	63,6
Üniversite Daha İyi	5	22,7
Benzer	3	13,6

Tablo 9'a göre; katılımcıların %63,6'sının (14) lisedeki fiziki koşulların yükseköğretimdeki fiziki koşullara kıyasla daha iyi olduğunu, %22,7'si (5) üniversitedeki fiziki koşulların lisedeki fiziki koşullara göre daha iyi olduğunu, %13,6'sı (3) ise lisenin ve yükseköğretimin fiziki koşullarının benzer olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılara programın fiziki koşulları açısından beklentilerinin neler olduğu ve bu beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorulduğunda; geniş çalışma alanı, materyaller açısından donanımlı atölye koşullarını beklediklerini vurgulamışlardır. Beklentileri karşılanmayan öğrencilerin yükseköğretimi lisedeki fiziki koşullarla kıyasladıkları dikkat çekmektedir. Beklentisi karşılanmayan katılımcılar; lisede çok sayıda atölyenin bulunduğunu ancak yükseköğretimde atölye sayısının çok yetersiz kaldığını, lise sınıf mevcudunun yükseköğretimden daha az olmasına rağmen lisede uygulamalı derslerde sınıf mevcudunun bölündüğünü ve atölyelerde en fazla 10 kişinin ders gördüğünü

belirtmişlerdir. Yükseköğretimde ise kalabalık atölye koşulları ya da yetersiz atölye sayısından dolayı kimi öğrenciler çalışmalarını tamamlamak için ders saatleri dışında, akşamları, haftasonları okula gitmek ya da çalışmalarını eve götürmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki ifadeleri şöyledir:

En çok hafta sonu çalışabiliyordum. Kimse olmuyor, ortam sessiz, rahat daha iyi oluyordu. Kalabalık olduğunda çalışmıyordum. (K18)

Bizde maalesef sadece iki tane atölye var. Bir heykel bölümü, aşağıya iniyorsun bir kendi anasanat atölye var, oraya gidiyorsun. Başka türlü yoktu. Karşılamıyordu, hatta köşeye atılmış bir bölüm. (K21)

Çok kalabalık oluyordu atölye. Daha sonrasında müzik atölyesi yaptılar, bilgisayar laboratuvarı yaptılar hani bu alan iyice daraldı. E tabi bundan dolayı da çok fazla çalışma yapamadık üniversitede. Daha çok eve getir götür oldu, o da zaten yolda taşıma anlamında sıkıntı yarattı. Hani bundan dolayı da çoğu çalışmam zarar gördü. Hani bu yıprattı yani. Heykel atölyemiz desen zaten öğretmenler arka tarafta kendi imkanlarıyla yapmıştı. Oradaki alan da yeterli değildi. Yani bundan dolayı çok iyi bir etki olmadı yani. (K1)

Yani lisede daha özgür alanımız vardı. Bir sürü atölye, istediğine girip çalışabiliyorduk. Kafamıza göre yani, ama burada öyle değil. Çok kısıtlı atölyeler var. Toplasan beş tane atölye var, onlar da hani küçük küçük atölyeler, malzemeler yetersiz, şövalyeler çok kötü. Ortam çok kötü. Isınmıyoruz mesela. (K4)

Üniversitenin atölyeleri ortak kullanılıyordu yani. Bir hocanın dersi var, o hocanın öğrencileri oraya geliyordu. O ders saati bitince öğretmenler ve öğrenciler yer değiştiriyordu. Bu biraz sıkıntı çünkü ben orada tuvalim hep açık olsa ve gidip istediğim zaman çalışsam yani sadece o sınıfa özel bir atölye olsaydı daha rahat olabilirdi. Daha fazla atölye sayısı böylece sürekli öğrenciler ve hocalar yer değiştirmezdi. İsteddiği sırada eşyalarımı oraya bırakabilirdim. Ama şu an bırakamıyorum ve getir götür yapıyorum. O da sıkıntı yaratıyor. (K7)

Katılımcıların büyük çoğunluğunun yükseköğretimdeki atölyelerin büyüklüğünü yetersiz bulduğu ve atölyenin fiziki koşullarına göre sınıf mevcudunun fazla olmasından memnun olmadıkları görülmektedir. Yükseköğretimdeki kalabalık çalışma ortamı, öğrencilerin derslerde odaklanamamasına, uygulama çalışmalarını rahatlıkla yapamamasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. K13 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Biraz sıkıştığımız için çok rahat olamıyorum. Bu da beni tam motive edemiyor.”*

Araştırmaya katılan, 2019 yılı ve sonrasında yükseköğretime başlayan 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin - Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihinde Koronavirüs (Covid-19) sebebiyle eğitim öğretime ara verilmesi, sonrasında ise uzaktan eğitime devam edilmesinden dolayı- üniversitede çok fazla zaman geçirme fırsatları olmamıştır. Buna rağmen, katılımcıların çoğunun beklentilerinin karşılanmadığı görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Maalesef sunamadı. Özellikle desen derslerimizde çok dip dibe oluyoruz. Ben atölyede rahat olmadan ya da geniş bir alanda özellikle duralitlerimiz olsun, daha tuvallerle çalışmaya geçmedik ama böyle oturduğumuz zaman rahat rahat çizmek isterdim açıkçası. Onu geçiyorum ...’nın soğuk olduğu zaman çok soğuk, sıcak olduğunda çok sıcak olduğu zaman biz desen çizmekten çok ısınmaya çalışıyoruz ya da ... sıcığında serinlemeye çalışıyoruz. Ders değil de hava koşulları daha çok bizi sıkıntıya sokuyor. (K10).

Kimi öğrenciler yükseköğretimin fiziki koşullarını yeterli bulsa da lisedeki fiziki koşulların daha iyi olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Lisede çok kalabalık olmadığımız ve gruplara ayrıldığımız için atölye daha geniş, daha ferah, kullanışlı geliyordu bana, benim için öyle. Ve daha rahat, daha samimi bir ortam vardı. Üniversitede öyle bir ortam yok, atölye açısından. (K5)

Kıyaslamak gerekirse lisedeki atölyemiz çok güzeldi açıkçası atölyemiz. Masalarımız çok güzeldi, masayla duvarlar çok güzeldi. Duvardaki resimler çok iç açıcıydı, güzeldi. Ve her atölyede sekiz kişi falandık. Azdık. Bu yüzden sıkış

sıkış değildi. Şövalyelerimiz, masalarımız rahattı. Sığabiliyorduk. Rahat çalışabiliyorduk. Çalışma ortamımız çok güzeldi. Müzik açabiliyorduk. (K3)

Yükseköğretimdeki atölyelerin fiziki koşullarından memnun olan ve bu atölyelerin lisedeki atölyelerin fiziki koşullarına benzer olduğunu belirten katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Bu anlamda iyiydi evet diyebilirim. Atölyelerimiz genişti, ferahtı. Tüm imkanlar vardı çalışma koşulları açısından. İyiydi. Bu anlamda şanslıydım herhalde ben çünkü değer verilen bir liseydi gerçekten yaşadığım memlekette. Üniversite aynı zamanda buna önem veriyordu, şey olarak; fiziki koşullar olarak. İkisinden de memnundum diyebilirim açıkçası. (K14)

Atölye ortamları genel olarak zaten bizim GSL'deki atölye ortamlarına benziyor. Ama burada biraz daha profesyonel çalıştığımızı düşünüyorum. O anlamda da beklentilerimi fazlasını karşıladı. (K20)

Yapılan analizler; katılımcıların fiziki koşullara yönelik memnuniyet düzeylerinin, okula ve derslere düzenli devam etmelerini, derslerde aktif çalışma ve derslere odaklanma derecelerini etkilediği göstermektedir. Fiziki koşullardan memnun olan öğrencilerin motivasyonu ve akademik başarısı olumlu yönde şekillenirken memnun olmayan öğrencilerin motivasyonlarının, akademik başarıları ve performanslarının düştüğü söylenebilir.

5.8. Katılımcılar, Resim-İş Öğretmenliği Programlarına Karşı Motivasyon Durumlarına İlişkin Neler Söylediler?

Katılımcılara RİÖP'e karşı motivasyonları sorulduğunda; motivasyonları bölüme yönelik beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasıyla doğru orantılı olarak yükseldiği ya da düştüğü görülmektedir.

Tablo 10

Katılımcıların Bölüme Karşı Motivasyon Durumları

	N	%
Motivasyonu Yüksek	2	9,1
Motivasyonu Düşük	13	58,5
İlk Yıl Motivasyonu Düşük	2	9,1
İkinci Senesinden Sonra Motivasyonun Yükselmesi	1	4,5
Arkadaş Ortamının Motivasyonu Yükseltmesi	3	14,6
Motivasyonu Kendi Yükseltmeye Çalışan	1	4,5

Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcıların %9,1’inin (2) bölüme karşı motivasyonlarının yüksek, %58,5’inin (13) motivasyonunun düşük olduğunu, %9,1’inin (2) ilk senesinde motivasyonunun düşük olduğunu, %4,5’i (1) ikinci senesinden sonra bölüme karşı motivasyonun yükseldiğini, %14,6’sının (3) arkadaş ortamının motivasyonunu yükselttiğini ve %4,5’i (1) motivasyonunu kendi yükseltmeye çalıştığını belirtmiştir.

Bölüme karşı motivasyonlarının düşük olduğunu belirten katılımcılar, RİÖP’e ilk başladıkları zaman motivasyonlarının yüksek olduğunu ancak ders adlarını ve ders içeriklerini gördükleri zaman hayal kırıklıklarının oluşmasıyla motivasyonlarının zamanla düşmeye başladığını belirtmektedir. K14 “*Başlayacağım zaman yüksek motivasyonla girdim tabi ki. Ama zamanla bahsettiğim gibi lisenin bir tekrarı hissi o motivasyonu düşürdü bende. Azalttı, verimliliğimi de azalttı bu sayede.*”

Katılımcıların bölüme karşı motivasyonlarının düşük olması bölüme karşı beklentilerinin karşılanamamasıyla ilişkilidir. Eğitim gördüğü bölüme yönelik karşılanmayan beklentiler; bölümünden hoşlanmama, bölümünden uzaklaşma ve sıkılma gibi etkileri beraberinde getirmektedir. Bölüme karşı motivasyonu düşük olan katılımcıların bazılarının bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Bölüm benim motivasyonumu şöyle; çok fazla umduğumu bulamadım. Atölye derslerimin daha kültürel ve sanatsal gitmesini isterdim. (K6)

İlk baştan dediğim gibi daha böyle şey gibi düşünüyordum ama aslında hayal kırıklığına uğradım tabi. Yani çok ekstra öğrenebileceğin şeyler de yoktu. (...) yani

aşağı yukarı lisede gördüğüm eğitimi görürüm. Ama aslında liseden daha kolaydı. Bu anlamda da böyle çok okula gitme isteğim de yoktu. (K16)

GSL'deki eğitimin aynısını orada aldık. Sıkılmaya başladık. Daha üst bir şey istiyoruz, daha üst eğitim istiyoruz. Gerek resimde, gerek desende. Çünkü desende biz çok mağdur olduk. Bir yılda toplam 4-5 tane desen bile yoktu. Hocaya konuşuyorduk desen çizmiyorduk. Verimli geçmedi. Çoğu dersler verimli geçmedi maalesef. Kötüydü. Motivasyonum yoktu. (K18)

Katılımcıların bazılarının ilk yıl motivasyonlarının düşük olduğu ancak, ilerleyen yıllarda notlarını yükseltme isteklerinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında motivasyonlarının yükselmesindeki bir diğer etken ise bölüme alışmalarıdır. Katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Çünkü temel tasarım benim için büyük bir felaketti. O süreçte psikolojim bozulmuştu ve sürekli çizgi, nokta, ya ben bunları çalışmıştım diyordum. Bir daha çalış, zaten o süreç gerekli ama zaten gördüğümüz için biz lise boyunca bana çok zararı dokundu. Yıprattı beni bir yıl boyunca. Zaten temel tasarım dersi görüyoruz ve çok uzun süreli, çok uzun süre ayrılmıştı ... (K9)

Üniversitede geçiş aşamasında şey yapamadım motivasyonumu toplayamadım. Ama daha sonra baktım notlarım düşük, motivasyonumu kendim kurdum diyebilirim. (K20)

Programa yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu belirten 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların bölüme karşı motivasyonunun yüksek olmasının önemli sebepleri arasında arkadaş ortamı olduğu söylenebilir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Benim çalışma motivasyonumu ve okula gitme motivasyonumu arkadaşlarım etkiledi yani. Hani başka hiçbir şey değil. (K4)

Motivasyonum aslında ilk yıllardan son yıllara kadar yüksekti. Ve lisedeki bazı arkadaşların bulunduğundan dolayı böyle bir yabancılık çekmedim. Hemen ısındım ortama. Motivasyonumun iyi olduğunu söyleyebilirim. (K15)

Üniversite hiçbir şey katmadı. Ama orada çalışma arkadaşlarım, atölye arkadaşlarımla bilgi paylaşımı yaptığımızdan onlardan daha fazla şey öğrendim. En azından malzemeleri tanıdım. Ve yapım aşamaları hakkında bilgi sahibi oldum. Ama bu tabi öğretmenlerle ilgili değil yani birbirimizle olan bilgi paylaşımıyla öğrenilen şeyler. (K1)

Bölüme yönelik beklentisinin karşılanmadığını, bölümünün olanaklarından ve eğitiminden memnun olmadığını belirten K17, motivasyonunu kendisinin yükseltmeye çalıştığını belirtmektedir.

Bölüme karşı çok iyi değildi. Ama ben kendim yüksek tutan birisi olduğum için o tür şeyler benim motivasyonumu bozmadı çok fazla. Ama bizim bölümden olsun, bir üst bölümden olsun motivasyon bazında bakacak olursak üniversiteyi bırakan arkadaşlarım olmuştu. (K17)

Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%58,5) motivasyonlarının düşük olmasında “hayal kırıklığı” ve “tekrar” baskın tema olarak görülmektedir. Bazı katılımcıların (%14,6) programa yönelik ilk senelerinde motivasyonlarının düşük olup üst eğitim kademelerinde motivasyonlarının yükselişinin, hayal kırıklıklarının ve tekrar sürecinin azalmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bölüme yönelik beklentilerinin karşılanması için yükseköğretimdeki eğitimin GSL’nin tekrarı gibi algılanmaması oldukça önemlidir. İçsel ve dışsal faktörlerin öğrenci motivasyonlarının şekillenmesinde etkili olduğu görülmektedir: İçsel ya da dışsal motivasyonlardan birine sahip olan katılımcıların programa karşı beklentilerinin karşılanmamasına rağmen alanlarıyla daha fazla ilgili oldukları söylenebilir.

5.9. Katılımcılar, Ders İçeriklerine Karşı Motivasyon Durumlarına İlişkin Neler Söylediler?

Öğrencilerin ders içeriklerine karşı beklentilerinin karşılanıp karşılanmama düzeyleri öğrencilerin akademik motivasyonlarını, buna bağlı olarak da başarı düzeylerini etkilemektedir. Beklentiler karşılandıkça doyum ve motivasyon artmaktadır. Ancak yapılan görüşmelerde RİÖP’ün ders içeriklerine karşı “hayal kırıklığı” ve “tekrar” baskın izlek olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 11

Öğrencisi Olduğunuz Bölümün Ders İçerikleri Motivasyonunuzu Ne Şekilde Etkiliyor?

	N	%
Motivasyonu Düşük	10	45,5
Motivasyonu Yüksek	3	13,6
Dersten Derse Göre Değişmesi	7	31,8
Kendi Yükseltmeye Çalışan	1	4,5
İkinci Senesinden Sonra Motivasyonu Yüksek	1	4,5

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların ders içeriklerine karşı %13,6'sının (3) motivasyonlarının yüksek, %31,8'inin (7) dersten derse göre değiştiği, %45,5'inin (10) motivasyonlarının düşük, %4,5'inin (1) motivasyonunu kendi yükseltmeye çalıştığı ve %4,5'inin (1) ikinci senesinden sonra motivasyonunun arttığı görülmektedir.

Katılımcılar; lisede işlenen derslerin yükseköğretimde tekrar işlenmesinin sıkıcı gelmesinden, yeni bilgiler öğrenme isteğinin olması ancak bu isteğinin karşılanmamasından ve derslerin çok basit gelmesinden dolayı motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Motivasyonları düşen öğrencilerin derslere ya da okula gitme isteklerinin olmadığı, dersleri umursamadıkları görülmektedir. Ders içeriklerine karşı motivasyonları düşük olan katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Birinci sınıftayken ben okulu sevmiyordum. Yani sevmediğim için de gitmek istemiyordum şahsen. Pandemi olunca çok sevindim. Evet çok mutlu olmuştum. (K5)

Genel olarak dediğim gibi bildiğim şeyleri yapmak daha kolay ama yeni bir şey öğrenmediğinde sürekli bildiğin, aynı yerde saydığını düşünüyorsun. Bu da motivasyonumu düşürüyor. (K7)

Pek iç açıcı değil açıkçası. Beklentimi tam karşılayamadığım için çokta motive olduğum söylenemez. (K13)

Derste sıkılıyordum biraz açıkçası. Sanat tarihi dersi gördük lisede aynısını üniversitede görüyorduk, sıkılıyorduk. (K18)

Motivasyonlarının dersten derse göre değiştiğini belirten öğrencilerin bu değişkenin sebebi olarak; özellikle uygulama alanında GSL’de gördükleri derslerin yükseköğretimde tekrar edilmesini ve bu derslerin yükseköğretim düzeyine göre basit gelmesini göstermektedir. Teorik sanat derslerinin ise lisenin devamı niteliğinde olması ve yükseköğretimde bu derslerin daha kapsamlı olarak işlenmesinden dolayı yeni bilgiler öğrendiklerini, bu derslere severek ve isteyerek girdikleri görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Şöyle; girdiğim dersten derse göre değişiyor tabi ki. Bazı dersler oluyor özellikle sanat tarihi derslerimiz, Batı sanatı derslerimiz bu derslerde çok istekli oluyorum çünkü ne kadar bunun temelini lisede almış olsam lisede tabi eğitimin aynı şartlarda gerçekleştiğini söyleyemeyiz (...) Üniversiteye geliyoruz tekrar apalamayı öğretiyorlar. Tekrar nokta, çizgi işte renk çemberi, sıcak renkler, soğuk renkler tekrar bize aynı şeyleri bize öğrettiği için sanki monotonlaşmış gibi aynı şeyleri tekrar yaşıyoruz. Bu sıkıcı hale geliyor. (K10)

Onun dışında yani basit geliyordu bana, seviye olarak basit geldiği için bazı derslerde motivasyonum ister istemez düşürüyordu. (K14)

Teorik derslerde motivasyonu yüksek olup uygulamalı derslerde motivasyonunun düşük olduğunu belirten katılımcılar gibi bunun tersini belirten katılımcı (K2) da bulunmaktadır. Uygulamalı derslerinde yeni bilgiler öğrendiğini ancak teorik sanat derslerinin yeni bilgiler katmadığını, lisede bu alanda daha çok bilgi edindiğini belirtmiştir. Katılımcının ifadeleri şöyledir:

Seçmeli ders atölye dersleri beklentimi karşıladı ama teorik dersler için bunu söyleyemeyeceğim. (K2)

Katılımcılardan %13,6’sı ders içeriklerine karşı motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna yönelik ifadelerden bazıları şöyledir:

Yani olumlu etkiledi diyebilirim çünkü hiç aklıma olumsuz etkileyen bir ders içeriği gelmiyor şu an. (K20)

Ders içeriklerine karşı düşük olan motivasyonu kendilerinin yükseltmeye çalıştığını belirten katılımcılar; derslerden ve öğretim elemanlarından verim alamadıklarını, yeni bilgiler edinemediklerini ancak ders saatleri dışında alanlarıyla ilgili araştırmalar ve uygulamalar yaptıkları ve kendilerini geliştirmeye çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcıların alana yönelik ilgileri, merakları ve sevgilerinden dolayı çalışma isteklerinin olması içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Aslında alamadım. Aksine ben kendi çapımda gelişmeye çalışıyorum. Evde mümkün olduğunca kitaplar olsun ya da ne bileyim farklı malzemeler olsun, kendim böyle deney yaparak, hani acaba farklı var mı? bu önceki yaptığım çalışma sonraki yaptığım çalışma farkı bulmaya çalışıyorum. Ama bunun dışında almış olduğum eğitim ne yazık ki karşılamıyor. (K21)

Katılımcıların ders içeriklerine karşı motivasyonlarının düşmesinin başlıca sebebi; istenilen verimin alınamaması ve yeni bilgiler öğrenememektir. GSL mezunu öğrencilerin alan derslerine karşı belli bir donanıma sahip olmalarına rağmen RİÖP’te alan eğitimi en başından verilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrendiklerini baştan tekrarlamak zorunda kalmaları, derslerin basit gelmesine, yeni bilgiler edinememelerine ve derslerde sıkılmalarına neden olmaktadır. Yeni bilgiler öğrenmeye hevesli ve heyecanlıyken aynı bilgileri tekrar etmek öğrencilerin okula, derse girme ve çalışma isteklerini azaltmakta, dersleri umursamamalarına neden olmaktadır. Katılımcıların “*Ya ben bunu neden yapıyorum*” diyip derse gitmek benim çok canımı sıkıyordu.” (K10) gibi ifadeler kullanmaları bu durumu özetler niteliktedir.

Alderfer’in teorisinde motivasyonun ihtiyaçlardan kaynaklandığını ve üst seviyedeki ihtiyaçtan alt basamağa inilmesini üst basamaktaki ihtiyacın memnuniyetsizliği ile bağdaştırmaktadır. Bu teoriden yola çıkarak GSL mezunu olan öğrencilerin birtakım ihtiyaçlar doğrultusunda RİÖP’e başladığı ancak öğrencilerin özellikle eğitimin ilk iki yılında bu ihtiyaçlarını gideremedikleri görülmektedir. İhtiyaçlarının karşılanamama durumundaki hayal kırıklığı, ihtiyacı karşılama arzusundaki yenilgi aşağı basamağa inme sürecine neden olmaktadır. Ancak öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması, memnuniyet oluşturacak ve öğrenci daha üstün başarılar elde etme ihtiyacı hissedecek ve buna motive olacaktır.

Katılımcıların motivasyonlarındaki düşüklük Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti Teorisi'yle de ilişkilendirilebilir. Bir önceki bölümde bahsedildiği üzere adalet ve beklenti teorisinin unsurlarını barındıran geliştirilmiş beklenti teorisi; ödülün değeri, ödül olasılığının algılanması, harcanan çaba, memnuniyet derecesi ve elde edilen sonuçlar gibi değişkenlerle ilişkilidir. Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde; harcayacakları çaba sonucunda yeni bilgiler edinemediklerini hissettiklerinden dolayı memnuniyet düzeyleri düşmektedir. Memnuniyet düzeyi ise ödülün ne kadar değerli olduğunu belirlemektedir. Bu sebeple memnuniyet düzeyleri düşük olan katılımcıların motivasyonlarının da düştüğü görülmektedir.

Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin motivasyonunu etkileyen bir diğer etken maddi durumun yetersizliğidir. Yaşadığı şehirden farklı bir şehirde eğitimini sürdüren öğrencilerin kendi şehrinde okuyan öğrencilere kıyasla daha fazla maddi sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Kimi öğrencilerin maddi olanaksızlıklardan dolayı istedikleri üniversitede eğitim alamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin maddi sıkıntılarını gidermek için ek işte çalıştıkları ve eğitimlerini ikinci plana koydukları tespit edilmiştir. K16'nın: *“Şundan dolayı; birkaç sebebi var tabi bunun. Birincisi YGS sınavında puanım yetmemişti. İkincisi şehir dışında olduğu için yani benim girdiğim yıllar maddi sıkıntılarımız vardı. Bunu çok karşılasalar da çok yük olurdum aileme. Hani o yüzden de Adana'yı seçtim.”* ifadeleriyle öğrencilerin istedikleri alanda ve üniversitede eğitimlerini gerçekleştiremediklerinin nedeni; hem ÖSYM sınavındaki puanın yetersizliği hem de maddi olanakların elverişli olmamasından kaynaklandığı görülmektedir.

Maddi yönden kendini güvende hissetmeyen ve bu maddi problemi çözmeye çalışan öğrencinin okula ve derslere yeteri kadar vakit ayıramadığı görülmektedir. Bu durumun Maslow'un teorisindeki güvenlik ve ait olma ihtiyaçlarıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. İhtiyaçlar hiyerşisine göre birey bir ihtiyacı giderilmeden başka bir ihtiyaca yönelik motive olmayacaktır. Öğrencinin güvenlik ihtiyacı (maddi yönden rahatlık) giderilmediğinde, eğitimi ikinci planda kalmakta; temel ihtiyaçları giderildiğinde ise öğrenci kendini eğitime adayacaktır. K1 kodlu katılımcının ifadeleri de bu teoriyle örtüşmektedir.

Derslere kendimi daha iyi verebilmem için kaygılarımın olmaması gerekiyordu zaten bu kaygılardan dolayı da maddi olarak ek işte çalışmak zorunda kaldım. Tabi çoğu derse girememek, iş çıkışı sonraki derslere

yetişememek bunları doğrudan etkiledi. Bundan ötürü de zaten yarım dönem okulu uzattım bu sebepten dolayı. Devamsızlıktan kaldığım derslerim olduğu için. Yani bu da beni bayağı maddi ve manevi olarak yıprattı. (...) Özellikle ev fiyatları, dışardaki fiyatlar çok zorladı beni okurken o süreçte. (K1)

Öğrencilerin mesleki ve alan yeterliliklerinin oluşması ve gelişmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Motivasyonun yüksek olması öğrencilerin bilgileri algılamasını, özümsemesini ve öğrenmek için çaba göstermelerini sağlamaktadır.

5.10. Katılımcılar, Alan Derslerine Karşı Motivasyon Durumlarına İlişkin Neler Söylediler?

Katılımcıların sadece %13,6'sının (3) ders içeriklerine karşı motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu motivasyonlarının düşük ve dersten derse göre değiştiğini belirtmiştir. Bunun sebebinin, GSL'de aldıkları alan eğitiminden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların söz konusu iki programdaki alan derslerine yönelik görüşleri alınmış ve motivasyonları değerlendirilmiştir.

Tablo 12

Güzel Sanatlar Lisesinde Eğitimi Verilen Derslerin Üniversitede Benzer İçerikle İşlenmesi Akademik Motivasyona Etkisi

	N	%
Teorik Dersler Olumlu	11	48,5
Uygulamalı Dersler Olumlu	1	4,5
Lisede Verilen Eğitimden Daha Kötü	6	25,8
Yükseköğretim Daha İyi	1	4,5
Dersten Derse Göre Değişmesi	4	16,7

Tablo 12'ye bakıldığında katılımcılardan %48,5'i (11) söz konusu kurumlardaki teorik sanat derslerinde kendilerini geliştirdiklerini ancak uygulamalı derslerde verim alamadıklarını belirtmiştir. %4,5'i (1) yükseköğretimdeki teorik derslerde kendisini geliştiremediğini ancak uygulamalı derslerde verim alabildiğini vurgulamıştır. %4,5'i

(1) yükseköğretimde edindiği bilginin lisede öğrendiği bilginin üstünde olduğunu, %25,8'i (6) ise lisede verilen eğitimin yükseköğretimden daha iyi olup yükseköğretimde yeni bilgiler edinemediğini belirtmiştir.

Katılımcıların %16,7'sinin (4) ise net bir ayırım yapmadığını, tutumlarının dersten derse göre değiştiği görülmüştür. Yükseköğretimde işlenen kimi ortak derslere olumlu yaklaşan, hem teorik derslerin hem de uygulamalı sanat derslerinin liseye kıyasla daha iyi olduğunu belirten katılımcılar; yükseköğretimde çok fazla yeni bilgiler edindiklerini ve kendilerini geliştirdiklerinden bahsetmektedirler. Kimi derslerde ise bu durumun aksinin yaşanmasından kaynaklanan memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların yaklaşımlarının dersten derse göre değişmesinin en önemli sebeplerinden biri öğretim elemanlarının donanımı ve tutumlarından kaynaklanmaktadır.

Katılımcıların %48,5'i uygulamalı sanat derslerinin lisede verilen eğitimle aynı olduğunu, lisede uygulama derslerinin yükseköğretime kıyasla daha verimli işlendiğini, lisede verilen eğitimin daha kalıcı olduğunu belirtirken; yükseköğretimde uygulamalı derslerden verim alamadıklarını, yükseköğretimin yeni bilgiler katmadığını, derslerde sıkıldıklarını, lisede verilen eğitimin yükseköğretimde tekrar işlenmesini gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Sanat tarihi kısmında sanki lisede temeli atılıyor, üniversitede bu pekiyor. Bu yüzden bundan hiç rahatsız değilim iyi ki güzel sanatlar lisesine gitmişim, o dersleri daha önce en azından duymuşum diyorum. Uygulamalı şeylerde çok sıkılıyorum. Çocuk oynacağı gibi geliyor. Neden yapıyorum, bu yaşıma gelmişim, tekrar, tekrar çok sıkıcı geliyor. Zaten çoğu zaman derste oturuyorum, sonlarda yapıyorum bırakıyorum. (K7)

Hani çünkü ben burada kendimi tekrarlamaktan başka yaptığım hiçbir şey yok. (K4)

Aslında bir yönden düşününce gayet iyi oluyor çünkü lisede aldığım temel hemen hemen aynı. Şu an gördüğüm dersler içerikler falan. Bir yandan rahatım yani daha iyi performans gösterebiliyorum ama bir yandan onun getirdiği şey var; daha üst seviye, içerikler olsun istiyorsun. (K19)

Bu nasıl üniversite diye düşündük. Sıfırdan yine aynı şeyleri görüyor gibi. (K6)

Ama bir yıl tekrar olduğu için de yani yeni şeyler öğrenmek varken aynı şeyleri tekrar etmek can sıkıcı olabiliyor. (K13)

Katılımcıların %4,5'i (K2) uygulamalı derslerde verim aldığını ancak teorik derslerin lisenin tekrarı gibi geldiğini ve kendilerine yeni bilgiler katmadığını belirtmektedir.

Lisede gördüğüm eğitim daha iyiydi. Çünkü hala devamı gibi de değil aslında. Aynılarını işledim. Hiç üstüne bir şey koyamadım diyebilirim. Lisede işlediğim derslerin devamı dahi değil. Aynılarını işlediğim için üstüne koyma fırsatım olmadı. (K2)

Lisede işlenen derslerin yükseköğretime kıyasla daha iyi olduğunu söyleyen katılımcılar; yükseköğretimin liseden farklı olmadığını, yükseköğretimde yeni bilgiler alamadıklarını hatta lisede daha fazla bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

GSL'den mezun olduğum için normal aldığımız eğitimden daha üst bir eğitim alacağımızı bekliyordum. Fakat her öğrenci GSL mezunu olmadığı için resim alanındaki eğitim sıfırdan, çizgi çalışmalarından, renk çalışmalarından başladı. Birinci seviyeden başladı. Bu yüzden lisede aldığım eğitimden çok da farklı bir eğitim almadım. (K1)

Sanat tarihinde olsun ben lisedeki bulunan sanat tarihi kitabımı şu an üniversite dersinde de kullanıyorum (...) Ben üniversitede ekleyeceğiz zannettim. Belki ilerleyen zamanlarda ekleriz de ama şu an 9. sınıfta yaptıklarımı tekrar ediyorum. Pek bir fark olmadı açıkçası. (K8)

Yani bir kez gördüğün şeyi niye ikinci kez göresin ki? Bunu neden hala yapıyorlar anlamıyorum. Yani sistemde mi bir bozukluk var. Bu sistemi bir şekilde düzeltseler belki daha güzel bir eğitim alırdık. Daha güzel bir şekilde, yeni yeni konular görebilirdik. (K21)

Yapılan araştırmada verilen cevapların ortalamasından elde edilen sonuca bakılacak olursa; GSL mezunları RİÖP'te aynı derslerin tekrar edilmesinden memnun olmadıkları

ancak bilgilerinin üstüne yeni bilgiler öğrendikleri derslere karşı olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Tablo 13 'e bakıldığında söz konusu iki kurumda eğitimi verilen ortak derslere karşı katılımcıların %77,3'ünün motivasyonunun düşük, %4,5'inin yüksek olduğu ve %18,2'sinde ise dersten derse göre değişen motivasyon durumlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 13

Katılımcıların Ortak Derslere Karşı Motivasyon Durumları

	N	%
Motivasyonu Düşük	17	77,3
Motivasyonu Yüksek	1	4,5
Dersten Derse Göre Değişmesi	4	18,2

Katılımcıların yeni bilgiler öğrenerek kendilerini geliştirdiklerini hissettikleri derslere karşı daha istekli katıldıkları görülmektedir. Ancak yeni bilgiler öğrenemedikleri ve lisenin tekrarını olduğunu düşündükleri derslerden sıkılma, derse gitmeyi istememe, derslere çalışmama gibi durumlar olduğu görülmektedir. Söz konusu ortak derslere karşı motivasyonu düşük olan bazı katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekildedir:

İlk sınıfta zaten aynı derleri aldığımız ve sıfırdan başladığımızı gördüğümüzde biz zaten bir durduk. Motivasyonumuz düştü. Baktık sıfırdan başlıyoruz, tabi biz de daha önce yaptığımız için biliyormuşuz gibi hep son güne bıraktık ve hep son gün hepsini yetiştirdik. (K1)

Çalışmak istemiyordum şahsen. Çalışmak istemiyordum çünkü ben zaten bunu yapmışım ve hani yaptığım zaman hocam da çok beğeniyordu. Hani yapıp bitiriyordum. Hani yapıp bitirdikten sonra bana bir şey katmıyordu ve katmadığı için de şeydim yani, mutsuz gibi bir şeydim. Başka şeylere yöneliyorduk. (K3)

Genel olarak sadece ders saatinde uğraşıyorum daha sonra bırakıyorum. Ekstra bir çalışma gerektirmiyor. Bu yüzden sanırım olumsuz etkiliyor. (K7)

Boş ver ..., sen onu birkaç günde de yaparsın ya da yapsan da daha önce de yapmışsın. 'İdareten bir şeyler yap ver' diye motivasyon düşünüyor yani. Eskiden bir gecede yaptığım çalışma gibi iyi bir çalışma hocaya götüremiyorum. Diyorum: zaten ben bunu yaptım, ne değişti? diye bir düşünceye giriyorum. Motivasyonumu kötü etkiledi. (K10)

Lisede görmek beni daha çok motive eder daha çok heveslendirir ama üniversitede motivasyonum düşüyor. (K13)

Araştırmanın II. Bölümünde “Güzel Sanatlar Liseleri Görsel Sanatlar Bölümü Dersleri” başlığı altında bahsedildiği üzere GSL’de resim, grafik tasarım, baskı sanatı ve üç boyutlu alanlarda eğitim verilmektedir. Ancak araştırmaya katılan bazı katılımcıların yanıtları dikkate alındığında GSL’de her ne kadar bu dört sanat alanında eğitim verilse de uygulama derslerinin resim ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların RİÖP’teki anasanat atölye seçimlerini etkilemektedir. Katılımcılar GSL’de aldıkları eğitimin tekrarını almamak için anasanat atölye seçimlerinde resim dışındaki alanlara yönelmektedir.

Ama üçüncü sınıfta bir fark yaratmam gerektiğini düşündüm ve anasanat resim okumayı bırakıp heykele geçtim. Yan dalı değiştirdim. Orada da farklı çalışma yapıp farklı sergi açma imkanı buldum. Orada biraz benden kaynaklı bir hareketlilik yaşadım üçüncü senede. (...) Yani şöyle söyleyeyim resim teknikleri konusunda hiçbir artısı olmadı ama dediğim gibi ben biraz farklı alana yönelmek istedim heykel gibi. Ama orada çalışma arkadaşlarım, atölye arkadaşlarımla bilgi paylaşımı yaptığımızdan onlardan daha fazla şey öğrendim. En azından malzemeleri tanıdım ve yapım aşamaları hakkında bilgi sahibi oldum. Ama bu tabi öğretmenlerle ilgili değil yani birbirimizle olan bilgi paylaşımıyla öğrenilen şeyler. (K1)

Olumsuz etkiledi. Sanki lisede bilgilerim daha fazlaymış gibi hissediyorum. Üniversitede şu an mesela liseden, bilmiyorum geriledim gibi hissediyorum. Sanki bildiğim tüm her şeyi unutmuşum gibi (...) Lisedeyken resim yapmayı çok seviyordum. Yağlı boya, tablo yapmayı çok seviyordum, üniversiteye geçtikten sonra bu istek bende çok azaldı. Şu an hiç yapmak istemiyorum. O yüzden

grafiğe geçtim. Şu an anasanat grafik alıyorum. Farklı şeyler olsun, farklı şeyler öğreneyim diye. Resimden soğudum üniversitede. (K12)

Sonuçta biz orada resim yapmıştık daha çok. Heykelde de daha az ders görüyorduk. Yani şöyle söyleyebilirim aslında hani resim konusunda bence lise daha iyiydi hani her anlamda, heykelde burası (yükseköğretim) daha detaylıydı. Biz lisede çünkü çok ağırlıklı olarak heykel görmemiştik. Hani burada temelden öğrendik, orada hani biraz daha tam malzemeyi tanıyamamıştık lisedeyken. Ama resim ve desen çizimleri veya grafik tasarım anlamında ben liseyi tercih ederim. Yani daha yenilikçi fikirler de veriyorlardı oradaki hocalar bize. (...) Heykelde üniversite daha iyi çünkü başlı başına bir anasanat dalı var üniversitenin. Temelden başlamamız bir yandan malzemeyi tanımamız daha iyi oldu. Çünkü lisede o heykel olayı biraz daha dağınıktı. Yani serbest çalışmak iyi bir şey ama malzemeyi tanımadan çalışıyorduk orada. Ya da bir malzemeyi bitirip başka bir malzemeye geçiyorduk hani ne yapacağımızı şaşırtıyorduk aslında. (K16)

Görüşler değerlendirildiğinde; GSL’de eğitimi verilen alan derslerinin aynı ad ve benzer içeriklerle RİÖP’te tekrardan işlenmesi öğrencilerde hayal kırıklığı ve şaşkınlık yarattığı, buna bağlı olarak ta öğrencilerin içsel motivasyonlarının düştüğü tespit edilmiştir. K14 “Açıkçası derslere lisede olduğu kadar sıkı çalışmıyordum. Çalışma isteğim yoktu. ‘Zaten biliyorum’ mantığıyla, ‘bildiğimiz şeyler’ mantığıyla öyle yata yata geçtik derler ya, üniversite öyle geçti gerçekten (...) ama üniversitede aynı şeyleri duymak insanı şaşırtıyor. Bunlar için mi gelmişim?”

Katılımcıların yanıtları dikkate alındığında derslerin zorluk derecesinin motivasyon üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir. Öğrenci zor olduğunu düşündüğü dersleri başaramayacağını hissettiğinden motivasyonunun olumsuz yönde etkileneceği gibi, öğrencinin akademik düzeyinden daha düşük seviyede dersleri işlenmesi de ona yeterli gelmeyecek ve motivasyonunu düşürecektir. Fidan’ın (1996) da belirttiği üzere: etkili öğrenmeyi sağlamak için derslerin güçlük derecesinin öğrencilerin durumlarına göre belirlenmesi önemlidir.

Ama ne öğrendiysem ben lisede öğrendim diyebilirim. Üniversitede hiçbir şey öğrenmedim diyebilirim, öğrenmişimdir, mutlaka öğrenmişimdir ama kendimi geliştiremediğimi düşünüyorum (...) Yani şimdi şöyle diğer arkadaşlarım yeni şeyler keşfederken ben zaten biliyor olduğum için yeni bir şey öğrenemediğim için bilgilere biraz aç kalıyorsunuz. O yüzden de ister istemez bir moral bozukluğu, bir sıkılganlık oluyor. (K5)

“Allahım yeter bitsin de gidelim, bunları biliyoruz artık.” Falan diyorum artık. Çünkü ara renkler, ana renkler, komplementer renkler falan görüyoruz işte. Şey diyorum: bunları zaten biliyoruz, bunları gördük. (K11)

Yanıtlara bakıldığında, yeni bilgiler öğrenemedikleri zaman öğrenci motivasyonlarının düştüğü; motivasyonların düşmesiyle öğrencilerin okuldan ve derslerden uzaklaştıkları görülmektedir. Yeni bilgiler öğrendiğini fark eden öğrencilerin motivasyonu ise artmaktadır. Katılımcılardan %4,5'i (1) ortak alan derslerinde yeni bilgiler edindiğini bu sebeple heyecanının ve ilgisinin arttığını belirtmektedir. Bu bağlamda katılımcının motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir. K22 *“Yani yeni şeye göre yeni şeyler öğrenmek heyecan katıyor burada. Daha fazla öğrenme isteği duyuyor. İnsan yani, benim motivasyonumu iyi etkiledi ya. Fazlasıyla iyi etkiledi bu. Çünkü yanırlarımı görüyorum. Başka ne diyebilirim bilmiyorum.”*

Katılımcılar, özellikle uygulamalı sanat derslerinde motivasyonlarının düşük olduğunu belirtirken, teorik derslerde ise yeni bilgiler öğrenmelerinden dolayı motivasyonlarının arttığını belirtmektedirler. Katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Şöyle söyleyeyim; o gün derslere gitmek istemezsiniz ama sanat tarihi, Batı sanatı tarihi derslerinde gitme isteği daha fazla oluyordu bizde. Çünkü daha fazla bilgi öğreniyorduk. Motivasyonumu soruyorsanız eğer o derslere gitme isteğim tabi ki hepsinden daha fazla oluyordu. Çünkü bunlardan önce öğrenilen derslerden daha başka şeyler öğreniyorsun, farklı şeyler katıyor sana. Bu da senin hoşuna gidiyor tabi ki. (K17)

Katılımcılar, GSL’de aldıkları eğitimi yükseköğretimde tekrar almayı ve sanat eğitimine en başından başlanmasını kendileri için olumsuz olarak değerlendirseler de GSL mezunu olmayan diğer öğrenciler için bu eğitimin verilmesi gerektiğini

düşünmektedir. Ancak aynı eğitimi almalarının kendileri için zaman kaybı olduğunu, bu durumdan memnun olmadıklarını ifade etmektedirler. Katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

Ben bunu lisede yapmıştım ve lisede yaptığım için yine aynısını yapıyordum. Aslında o da şey içindi Anadolu lisesinden gelen çocuklar, öğrenciler yapmıyor ve bunu bilmiyor deyip bizim de tekrar yapmamızı bekliyordu. Ve bu konuda bize bir şey katmadı. Bizim aslında tek sıkıntımız şu; Anadolu lisesinden gelen öğrencilere de hani yapmasalar ayrı, yapmasalar ayrı. Bu sefer biz ikilemde kalıyoruz, aynı şeyleri tekrar yapmış oluyoruz. Böyle oluyordu yani. (K3)

Normal lise çıkışlı öğrenciler sanat tarihi dersi görmedi ya da diğer dersleri görmedi, dengelemeye çalışıyor. İster istemez biz sıkılıyoruz. Şeye benziyor; üstün zekalı öğrenciler nasıl sınıfta sıkılırsa biz de aynı şekildeydik. Onlar nasıl bilim merkezine gidiyorlar bizim de ona göre; işte siz bu konuda biraz daha iyisiniz sizi bir tık daha zorlayalım demediler. (K18)

McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisinde de belirttiği üzere bireyin ihtiyaçları yaşadığı kültürden veya yaşadığı çeşitli olayların sonucu olarak ortaya çıkmakta ve bu doğrultuda bireyi motive etmektedir. Bu bağlamda ihtiyacı hisseden birey ile hissetmeyen birey arasında davranış farklılıkları görülecektir. Yanıtlar değerlendirildiğinde RİÖP'ün eğitim müfredatının GSL mezunu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmadığını görülmektedir. GSL mezunu olan ve araştırmaya katılan öğrenci ihtiyaçlarının GSL mezunu olmayan öğrenci ihtiyaçlarından daha farklı olması doğaldır.

Mesela biz GSL'den mezun olduk ve lisansta da aynı derslerin görülmesine karşıyım. Çünkü neden? Evet düz lisede okumadım, düz lise okumuş olsaydım o dersleri alabilirdim. Ama GSL'den çıkmış bir öğrenci için aynı dersleri görmesine karşıyım. Yani bence gruplar kurulup onlara daha farklı bir eğitim verilebilir böyle düşünüyorum. (K21)

Hani üniversitede daha çok üzerine ekleyeceğimi zannetmiştim ama tamam biz GSL'den mezun olabiliriz, biraz daha donanımlı olabiliriz de oraya giden çok fazla normal liseden arkadaşlarımız da var. Ben üniversitede ekleyeceğiz zannettim. (K8)

Akademik motivasyon kaliteli bir eğitim sürecini elde etmek için bilişsel süreçleri tetiklemektedir. Eğitimin kalitesi yüksek düzeyde teorik bilgi ve uygulama becerisinin kazandırılmasıyla doğru orantılıdır. Eğitim kurumunun tüm bu eğitim hizmetlerini sunmasının yanında eğitim kalitesi öğrencilerin memnuniyet düzeylerine, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasına bağlıdır. Veriler dikkate alındığında çoğu katılımcının ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmadığı; söz konusu iki kurumda işlenen ortak derslerin içeriklerinin birebir aynı olmasından öğrencilerin yeni bilgiler edinememesinden kaynaklı olarak da motivasyonlarının düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin; *“Aa! niye okuduk ki biz. Boşuna okuduk falan” dediğimiz oluyor bazen.*”(K2) ya da *“Güzel sanatlar lisesinden mezunuz neden tekrar görüyoruz, tekrar aynı şeyleri yapacağız”* (K9) gibi cümleler kurmasına neden olmaktadır. Böylece öğrencilerin derslere olan ilgisi, derslere girme ve çalışma isteğinin azaldığı görülmektedir.

Ortak derslerin içeriklerinin de aynı olması öğrencilerde ‘bildiğim şeyler anlatılıyor, zaten biliyorum bunları’ düşüncesinin oluşmasına neden olmakta; öğrenciler derslere çalışma gereği duymamakta ve çalışmaları gelişigüzel yapsalar bile yeterli notu alabileceklerini düşünmektedir. K1 *“Çevrende iyi bir örnek görmediğin için teşvik olmuyor. Bizim alanımızda hep böyledir ya hani sen hep daha iyi çizdiğini zannedersin ya da GSL çıkışlı olduğun için hep 1-0 önde olduğunu düşünürsün. Bundan dolayı belki de kendime bir rakip bulamadım. Belki bulsaydım daha iyi olmak için bir atakta bulunabilirdim. Ama böyle bir kaygım olmadı.”* Bunun yanında öğrenciler daha fazla, daha verimli ve daha iyi çalışmalar üretebilecekken diğer liselerden mezun olan öğrencilere uyum sağlamaya çalıştıkları görünmektedir. K11 *“Çok basit düzeyde. Bana göre çok basit düzeydeydi. Öğretmenim beğeniyor birde, ‘ne oluyor?’ deyip şaşıırıyorum. Sonra şey dedim; biraz onlara ayak uydurmaya çalıştım çünkü gerçekten biliyorsun ama farklı bir potada kalıyorsun. Sonra onlara ayak uydurmak zorunda kalıyorsun ister istemez.”*

Her öğrenci bir amaç, beklenti ve ihtiyaç doğrultusunda motive olmaktadır. Öğrenciler belirli bir hedefe ulaşarak ihtiyacının giderileceği düşüncesiyle motivasyonları artmakta ve eyleme geçmektedir. İhtiyaç hisseden öğrenci ile hissetmeyen öğrenci davranışları arasında farklılık olduğu gibi GSL mezunu öğrencilerin de genel liselerden mezun olan öğrencilere göre ihtiyaçları ve beklentileri daha farklı olacak ve buna yönelik motive olacaklardır. Ancak ihtiyaçların karşılanmaması bir problem teşkil etmektedir. Süreç teorilerine bakıldığında bireyin davranışlarındaki sebebin sadece ihtiyaçları olmadığı, bunun yanında beklentilerinin de

önemli etken olduğu görülmektedir. Önceki bölümde de bahsedildiği üzere Vroom'un Beklenti Teorisine göre motivasyonun temelini beklenti olduğu söylenebilir. Vroom'a (Мусагитова ve Вишнеvская, 2018) göre birey kendisine en iyi sonucu verecek eylemleri seçmektedir. Birey harcaıacağı çabanın ardından istediğı sonucu alacağını hissederse motivasyonu yükselecek ve gereken çabayı en iyi ve en verimli şekilde gösterecektir. Ancak göstereceğı çabanın sonucunda istenilen hedefe ulaşma ihtimalinin düşük olduğunu hissettiğinde motivasyonu düşecektir. Vroom'un Beklenti Teorisinden yola çıkarak araştırmanın bulguları ele alındığında; söz konusu programın eğitiminden belli bir beklentileri bulunan GSL mezunu öğrencilerinin, gösterdikleri performans sonucunda alacakları sonuç ve ödöl arasında bir bağ görmedikeri; ödölünden memnun olmadıkları tespit edilmiştir.

Aynı durum Locke'un Amaç Teorisiyle de ilişkilendirilebilir. Amaç teorisi bireyin hedefe yönelik memnuniyeti ve memnuniyetsizliğı çabasını belirtmektedir. (Robbins ve Judge, 2013, s. 212; Зеленова ve Севастьянова, 2008). GSL mezunu öğrenciler RİÖP'te programındaki derslerden yeni bilgiler edinmeyeceklerini düşünmelerinden dolayı daha fazla emek verme, derslere odaklanma ve çalışma gereğı duymamaktadır.

GSL mezunu öğrencilerinin RİÖP'te gösterilen alan derslerine karşı motivasyonlarının düşük olmasının içerik benzerliğı dışında ilgi ve merak gibi duyguların tatmin edilememesinden kaynaklı olduğu da söylenebilir. Birbirleriyle ilişkili olan ilgi ve merak duyguları bireyin bir olay ya da duruma karşı dikkatini çekmesini sağlayan önemli bilişsel süreçlerdir. Edinilen bilgilerin özümsemesi ve öğrencilerin motivasyonu yükseltmesi açısından ilgi ve merak duygularının önemi yadsınamaz. Anita Woolfolk Hoy (2015) ilginin öğrenme için öneminden bahsederken iki tür ilgiden bahsetmektedir. Bunlar: kişisel (bireysel) ve durumsal ilgilere. Kişisel ilgiler öğrencinin yeni bilgiler edinme isteklerini oluşturur. Durumsal ilgiler ise dikkatini çeken etkinliklerdir. İlgi ve meranın iç içe olduğuna vurgu yapan Hoy (2015, s.791-793): *"durumsal ilgilerin uzun süreli bireysel ilgilere dönüşmesi için, merak ve açıklama arzusu gereklidir"* şeklinde belirtmektedir. Bu bağlamda GSL mezunu öğrencilerin belli bir eğitim seviyesine geldikten sonra yeni bilgiler edinmeye karşı merak ve ilgisi artacaktır. Ders içeriklerinin RİÖP'e başlayan öğrencilerin ilgi ve merakını giderememesi, öğrencinin motivasyonunun düşmesine yol açmaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında söz konusu iki programdaki ortak derslere yönelik motivasyon durumları düşük olan katılımcıların ortak problemi; lisede öğrendikleri bilgilerden daha farklı bilgileri yükseköğretimde öğrenmeyi beklerken, lisede öğrendiklerini tekrar eden bir eğitim ile karşılaşmalarıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Motivasyon insan davranışlarındaki en önemli itici güçtür. Yaşamın her alanında insan davranışlarını belirleyen motivasyonun, bireyin eğitimdeki rolü de büyüktür. Eğitimde motivasyon, öğrencileri bir faaliyeti yapmaya yönlendirip o faaliyeti sürdürmesini sağlayan bilişsel bir süreçtir. Eğitim kalitesi ile doğrudan ilişkisi olan akademik motivasyonun yükseltilmesi için öğrenciler beklentilerinin, ihtiyaçlarının, hedefleri ve eğitimsel geçmişlerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Mevcut olan motivasyon teorileri incelendiğinde GSL mezunu öğrencilerin motivasyonlarının oluşum süreçleri, motivasyonlarını etkileyen ve şekillendiren faktörlerin neler olabileceği saptanabilir. Bu bağlamda veri toplama sürecindeki görüşme soruları motivasyon teorilerinden yola çıkılarak belirlenmiştir.

GSL mezunlarının RİÖP'teki eğitim süreçlerindeki beklentilerini, motivasyon durumlarını ve motivasyonlarını etkileyen etmenleri tespit etmek için yapılan “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programlarına Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmanın sonucunda:

1. Katılımcıların büyük çoğunluğunun farklı bir alanda üniversite okumak istemedikleri tespit edilmiştir. Buna rağmen, katılımcıların %36'sı eğitim gördükleri yükseköğretim kurumundan ve bölümlerindeki eğitimden memnun olmadıkları, farklı bir üniversitede eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.
2. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%88,5) RİÖP'ü isteyerek seçtiklerini, %13,5'inin lise yıllarında GSF iç mimarlık programını tercih etmek istedikleri ancak söz konusu programın ÖSYM sınavıyla öğrenci kabul etmesinden dolayı bölüme giremediklerini, %9'u ise ilk tercihlerinin GSF olduğunu ancak GSF'deki yetenek sınavını başarıyla tamamlayamadıklarından dolayı daha az ilgi duydukları RİÖP'ü tercih ettikleri de tespit edilmiştir. Ancak ilk tercihinin GSF olduğunu belirten katılımcılar RİÖP'e başladıktan sonra bölümü sevdiklerini; alanlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların %100'ünün alanlarından memnun olduğu görülmektedir.

3. Öğrencilerin yükseköğretimden çeşitli akademik konularda ve öğretim elemanlarına yönelik beklentileri olduğu görülmektedir. Hem toplumun hem de bireyin kendi gereksinimleri ve yaşam standardı için öğrencilerin yükseköğretimdeki eğitim sürecindeki beklentilerinin karşılanması oldukça önemlidir.
4. Üniversiteler her öğrenciyi yetenek ve ilgi alanları doğrultusunda belirli bir meslek alanına yönelik hazırlayan kurumlardır. Öğrenciler tercih ettikleri bölümlere yönelik beklentilerinin karşılanmasını beklemektedir. Araştırmaya katılanlara, RİÖP'e başlamadan önce ne tür beklentilerinin olduğu sorulduğunda; yeni bilgiler öğrenme, akademik eğitim alma, kendini geliştirme, daha doyurucu ders içerikleri, lisede alınan eğitimden daha üst düzey bir eğitim alma, liseye göre daha çok uygulama çalışmalarının yapılması, üniversitenin liseden daha farklı olması gibi cevaplar alınmıştır. Katılımcıların beklentilerinin çoğunluğunun GSL'de aldıkları eğitimle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sebeple geçmişteki yaşantıların beklentileri oluşturduğu söylenebilir.
5. Katılımcıların RİÖP'e başlamadan önceki beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı incelendiğinde: %68,2'sinin beklentilerinin karşılanmadığı, %18,2'sinin beklentilerinin kısmen karşılandığı, %13,6'sının ise beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. Programa karşı beklentileri karşılanmayan katılımcıların oranının, beklentileri karşılanan ve kısmen karşılananlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.
6. Beklentilerin karşılanmamasının sebepleri arasında; lisede gördükleri eğitimi yükseköğretimde bulamamak ve yükseköğretimin lisenin tekrarı gibi gelmesinden ayrıca bazı katılımcıların yükseköğretimde lisedeki eğitiminden daha düşük bir eğitim almalarından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda yükseköğretimdeki uygulama ağırlıklı sanat derslerinin ders saatleri açısından yetersiz kalmasıdır.
7. Öğrencilerin bölüme karşı beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasını belirleyen önemli faktörlerden birisinin öğretim elemanları olduğu; ders içeriklerine karşı öğrenci motivasyonlarını ve söz konusu ortak derslere karşı öğrenci tutumlarını öğretim elemanının niteliğinin belirlediği görülmektedir. Katılımcılar öğretim elemanlarının niteliğine, ilgisine, alanına yönelik donanımına ve bunu öğrencilere aktarabilmesine, samimi ilişkiler kurabilmesine, örnek profil oluşturma ve öğrencileri adil olarak değerlendirebilme becerilerine vurgu

yapmaktadır. Aynı zamanda öğretim elemanlarına ulaşma imkânının kolay olması, öğretim elemanlarının derslere ilgisi ve dersleri düzenli devam ettirmesi diğer önemli faktörler olarak görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim elemanlarının üretken sanatçılar olmalarını bekledikleri görülmektedir.

8. Katılımcılara üniversite atölyelerinin fiziki koşullarının beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulduğunda; %18,2'sinin beklentilerinin karşılandığı, %13,6'sının kısmen karşılandığı, %68,2'sinin beklentilerinin ise karşılanmadığı ortaya çıkmıştır.
9. Katılımcıların, üniversite ve lisenin fiziki koşullarını karşılaştırdıkları görülmektedir. %63,6 katılımcı lisedeki atölyelerin fiziki koşullarının üniversiteye göre daha iyi olduğunu, %22,7 katılımcı üniversitenin daha iyi olduğunu, %13,6 katılımcı ise benzer olduklarını belirtmiştir.
10. Yükseköğretimdeki atölye fiziki koşullarına karşı beklentilerinin karşılanmadığını ve lisedeki fiziki koşulların daha iyi olduğunu belirten katılımcılar; yükseköğretimde atölye sayısının yetersiz kaldığını, atölyeyi rahat kullanamadıklarını, atölyede çalışan öğrenci sayısının fazla olduğunu bu sebeple yeterli çalışma alanının olmadığını; lisede ise atölye sayısının fazla olduğunu ve istedikleri atölyeye istedikleri vakitte girip çalışma imkânlarının olduğunu; yine lisede sınıf mevcudunun azlığının yanında uygulamalı derslerde sınıfın gruplara bölündüğünü ve her atölyede en fazla 10 kişi çalışacak şekilde ayarlandığını, böylece çalışma alanının genişliğinin yükseköğretime kıyasla daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Yükseköğretimdeki olumsuz fiziki koşulların katılımcıların motivasyonlarını ve çalışma performanslarını düşürdüğü görülmüştür. Bu bağlamda eğitim kurumlarının fiziki koşullarının öğrencilerin motivasyon düzeyleriyle ilişki olduğu söylenebilir.
11. Katılımcıların bölüme yönelik %58,5'inin motivasyonu düşük, %9,1'inin motivasyonu yüksek, %9,1'inin yükseköğretimin ilk yılında motivasyonu düşük ancak sonraki yıllarda yükseldiği, %4,5'inin ikinci senesinden sonra motivasyonu yükseldiği, arkadaş ortamının %14,6'sı motivasyonunu yükselttiği ve %4,5'inin ise motivasyonu kendilerinin yükseltmeye çalıştığı görülmüştür. Motivasyonların düşük ya da yüksek olması öğrenci beklentilerin karşılanıp karşılanmamasıyla ilişkilidir.
12. Katılımcıların ders içeriklerine karşı beklentilerine bakıldığında; %50'sinin karşılanmadığı, %18,2'sinin karşılandığı ve %31,8'inin kısmen karşılandığı

tespit edilmiştir. Katılımcıların ders içeriklerine yönelik beklentilerinin karşılanmaması sonucunda motivasyonlarının düştüğü, beklentilerinin karşılanmasının ise motivasyonlarını yükselttiği saptanmıştır.

13. Öğrencilerin RİÖP'ün ders içeriklerinin daha detaylı ve doyurucu olmasını bekledikleri görülmektedir. Ancak bu beklentileri karşılanmadığından dolayı eğitimden memnun olmadıkları bulgulanmıştır. Bu sebeple Tablo 11'de görüleceği gibi katılımcıların ders içeriklerine yönelik motivasyonlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.
14. Katılımcıların iki eğitim programdaki ortak derslere yönelik söyledikleri incelendiğinde; katılımcıların GSL'de aldıkları eğitimden daha üst düzey bir eğitim bekledikleri görülmüştür. Ancak çoğunluğunun uygulamalı sanat derslerinde bu beklentisinin karşılanmadığı tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler lisede aldıkları eğitimin yükseköğretime kıyasla daha iyi olduğunu ve lisede daha fazla bilgi edindiklerini belirtmiştir. Lisede teorik sanat derslerine dair alt yapıyı oluşturdukları, yükseköğretimde de yeni bilgiler edinerek kendilerini geliştirdikleri saptanmıştır.
15. Katılımcıların ortak derslere karşı motivasyon durumları incelendiğinde; %77,3'ünün motivasyonun düşük, %4,5'inin yüksek, %18,2'sinin motivasyonun dersten derse göre değiştiği tespit edilmiştir.
16. İki kurumda ortak olarak gösterilen derslere karşı motivasyonları incelendiğinde: Katılımcıların büyük çoğunluğunun ortak derslere karşı motivasyonlarının düşük olduğu; sebebinin ise yükseköğretimde yeni bilgiler edinemediklerini düşünmeleri olduğu bulgulanmıştır. Yeni bilgiler edindikleri, kendilerini geliştirdikleri ve daha detaylı eğitim içerikleri olan derslere karşı motivasyonlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak; RİÖP'lerdeki alan eğitimi dersleri öğrencinin estetik beğenisini geliştirmek, görsel sanatlar alanında üretimlerde bulunmayı ve bunu başkalarına aktarabilme becerisi gibi birçok alanda donanıma sahip olmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kaliteli bir eğitim alabilmeleri için akademik motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Ancak teknik ve kuramsal eğitim arka planına sahip GSL mezunu öğrencilerinin söz konusu programdaki eğitimlerinde motivasyonlarının düşük olduğu görülmektedir.

6.2. Öneriler

Sonuç bölümünde belirtildiği üzere öğrencilerin programa başlamadan önce beklentileri bulunmakta ve eğitimleri sırasında bu beklentilerinin karşılanmasını beklemektedirler. Beklentilerin karşılanmaması, öğrencilerin akademik sürecine olumsuz olarak yansımaktadır. Bu sebeple programın amaçları doğrultusunda öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasına yönelik yollar aranmalıdır.

Akademik motivasyonun eğitimde önemli bir konumda bulunmasından dolayı öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması büyük problem olarak görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin motivasyonlarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmada RİÖP'teki atölye fiziki koşullarının öğrenci motivasyonu üzerinde önemli rol oynadığı tespit edildiğinden; RİÖP'te uygulamalı derslerin işleneceği atölye sayısının artırılması, öğrencilerin atölyeye erişim olanaklarının düzenlenmesi ve atölyede çalışacak öğrenci sayısının düşürülmesi önerilmektedir. Bunun yanında dersliklerin donanım standardına göre öğrenci başına 2 ile 2.5 m² alan düşecek şekilde ayarlanması gerekmektedir.⁹ Bu veriler doğrultusunda RİÖP'ün atölye koşullarının belirtilen standarda uygun olup olmadığı incelenip, bu standartların söz konusu program için yeterli olup olmadığı araştırılabilir.

Öğretim elemanlarının motivasyon düzeylerinin de sözü edilen etkide rolü büyüktür. Bu bağlamda; “öğretim elemanlarının motivasyon düzeyleri nedir?” ve “öğretim elemanları motivasyonları için hangi motive edici faktörler geçerlidir?” sorularının yanıtları aranabilir. Yine, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi'nin RİÖP'teki öğretim elemanları içinde geçerli olup olmadığı araştırılabilir.

Araştırma 22 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Daha geniş çalışma grubuyla daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemin koşulları ele alındığında araştırmanın gelecekteki dönemlerde yeniden ele alınması önerilmektedir.

⁹ Veriler 03.06.2021 tarihinde <http://egitimsurasi.mebnet.net/EK-3.pdf> adresinden erişilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acil, Ş. (2008). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin kavramsal sanat ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altinkurt, L. (2005) Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12. 125-136.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaba S. ve Aktaş A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Андреева, Ю. А., Екимова, В. В., & Захарова, В. И. (2017). Содержательные теории мотивации труда [Emek motivasyonunun önemli teorileri]. *Научный обозреватель*, 2 (74), 44-45.
- Artun, A. ve Aliçavuşoğlu, E. (Ed.). (2019). *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı Türkiye’de Mimarlık, Sanat, Tasarım Eğitimi ve Bauhaus*. İletişim, İstanbul.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Balantekin, Y. (2014). *Arcs motivasyon modeline göre tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1). 231-274.
- Ванян, К. Э. ve Морозюк Ю. В. (2015). Процессуальные теории мотивации: теоретические основы и практические рекомендации [Procedural theories of motivation: theoretical foundations and practical recommendations]. В. П. Волков, И. В. Гукалова, Д. В. Елисеев ve Т. М. Карпенко (Ed.). *Молодежный Научный Форум: Гуманитарные Науки içinde* (93-98). 1 (Ek 19), Moskova.

- Баженова, Е. С. ve Кнышов, А. В. (2017). Возможность применения «Теории Постановки Целей» в управлении таможенными органами. [Gümrük idarelerinin yönetiminde "Hedef Belirleme Teorisi" ni uygulama imkanı]. *NovaUm.Ru*. 7, 80-83.
- Барсукова, Ж. А. (2017). Общая психология эмоции и мотивация. [Genel duygu ve motivasyon psikolojisi]. *Basılı baskının elektronik analogu*. <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/3313/1/2169m.pdf> Erişim tarihi: 03.07.2020
- Бацокін, А. О. (2013). Актуальность двухфакторной теории мотивации Фридриха Герцберга. [Friedrich Herzberg'in iki faktörlü motivasyon teorisinin alaka düzeyi]. *Всероссийский журнал научных публикаций*, 5(20), 48- 52.
- Baykal, B. (1978). *Motivasyon kavramına genel bir bakış*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi: İstanbul.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAU Eğitim Fakültesi Dergisi* 14, 198-210.
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Ciddi, M. L. (2019). Türkiye’de cumhuriyet öncesi ve sonrası resim eğitiminin gelişimi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(2), 62-68.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*, (A. Avcu, D. Eryiğit, D. Dinçer, E. Bakiler, G. vd.mill Çev.) Yasemin Baykın, İstanbul: Edam.
- Çoban, İ. (1993). *Gazi Eğitim Enstitüsü resim-iş bölümü’nün çağdaş Türk resim sanatı içerisindeki yeri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, R. (2017). *Eğitim fakültesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin depresyon ve motivasyon bilgi düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Dilmaç, O. (2009). *16. ve 20. yüzyıllar arasında Avrupa’da akademik düzeyde sanat eğitiminin oluşumu ve Türkiye’deki sanat eğitimine katkıları*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31 (3), 117-135.

- Доронина, Н. Н. ve Ткачев, В. Н. (2014). Сравнительный анализ учебной мотивации студентов вуза [Üniversite öğrencilerinin eğitim motivasyonunun karşılaştırmalı analizi]. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 23(20 (191)). 217-224.
- Дворецкая, Т. А. (2019). Предикторы динамики внешней и внутренней направленности учебной мотивации у студентов. [Öğrenciler arasında eğitim motivasyonunun dış ve iç yönelim dinamiklerinin yordayıcıları]. *Вестник мглу. Образование и педагогические науки*, 3 (832), 233-142.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerin motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-79.
- Erdem, B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, (12. Bs.). Beta, İstanbul.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 269-292.
- Ермолаева, М. В. Ve Кокуева, Ж. М. (2019). Психологические подходы к мотивационным процессам в проектной команде. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 28. 20-34.
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım.
- Гавришова, Е. В. ve Горелов А. А. (20013). Физическое воспитание студентов. 5, 18-24.
- Gökçe, G. Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Alt Gelir Gruplarında Bir Uygulama. *Meram Tıp Fakültesi Örneği. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246.
- Гуща, П. В. (2016). Мотивация и материальное стимулирование труда: состав и структура. [Emek için motivasyon ve maddi teşvikler: kompozisyon ve yapı]. *Проблемы экономики*, 1 (22). 65-77.
- Günay, D. (2004). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. International congress on higher education.

- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeyleri: muğla sıtkı koçman üniversitesi ortaca meslek yüksekokulu örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 149- 165.
- Ной, А. В. (2015). *Eğitim psikolojisi*, (D. Özen Çev.). İstanbul: Kaknüs, (2010, 12.bs.).
- Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. [Motivasyon ve güdüler]. Saint Petersburg: Peter.
- Иванова, Ю. А., & Одинцова, О. В. (2014). Мотивация достижения успеха руководителя. In *Проблемы современного гуманитарного образования глазами моло-дежи: сборник материалов Второй Всероссийской конференции молодых исследователей.*—М.: ФГБОУ ВПО «МГУДТ», 2014.— 344с. Сборник составлен по материалам Второй Всероссийской конференции молодых исследователей «Проблемы современного гуманитарного об. 84-87.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan(öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kaynak, T, 1995, *Organizasyonel davranış ve yönlendirilmesi* (2. Bs.). İstanbul: Alfa.
- Keser, N. (2006). *Tek parti döneminde Türk resim sanatının ideolojik üretim*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kızmaz, S. ve Güneş, İ. (2016). İlköğretimde yetki devrinin müdür yardımcılarının motivasyonuna etkileri. M. Koçal (Ed.), *Eyfor V. Eğitim Yönetimi Formu, Tam Bildiri Kitabı*, 9-18. Ankara.
- Кнышов, А. В. ve Осипова, М. С. (2017). Анализ теоретических основ мотивационной модели ожиданий виктора врума. *Научный журнал NovaUm.Ru*. 8. 22-25.
- Корзенко, Н. И. ve Нужаева, М. Н. (2014). Мотивация и нейролингвистическое программирование. *Вестник Челябинского Государственного Университета*. 2 (Ek 9), 80–83.
- Kurtuluş, Y. (2000). *Türkiye’de sanat eğitimi tarihi (1950-1999) genel eğitimde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda resim / resim-iş bölümleri ve dersleri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kürüm, E. Y. (2007). *The effect of motivational factors on the foreign language achievement of students in university education*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Култыгин, В. П. (1997). Концепция социального обмена в современной социологии. *Социологические исследования*, (5), 85-99.
- Laçınbay, K. (2018). *Arcs motivasyon modelinin görsel sanatlar öğretmen adaylarının motivasyonlarına tutumlarına ve çalışmalarına etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lundberg, C., Gudmundson A. ve Andersson, T. D. (2009). Herzberg's Two-Factor Theory of work motivation tested empirically on seasonal workers in hospitality and tourism. *Tourism Management*, 30. 890–899 doi:10.1016/j.tourman.2008.12.003
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior An Evidence-Based Approach*. (12 Bs.). Newyork: Mcgrawhill Inc.
- Malsow, A. H. (2001). İnsan olma psikolojisi. Toward a psychology of being (O. Gündüz Çev). Kuraldışı: İstanbul.
- Масицкая, М. В., ve Серебренникова, М. С. (2017). Особенности исторического развития мотивации и стимулирования их различия и точки пересечения. *Молодежь и наука*, (4-1), 121-121.
- MEB, (16 Haziran 2009). Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği. Sayı: 27260.
- MEB, (a). <https://www.meb.gov.tr/guzel-sanatlar-ile-spor-liselerine-ozel-yetenek-sinavi-icin-basvurular-basladi/haber/18794/tr> Erişim tarihi: 21.03.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2013). Sayı: 83203306/10.03/1502639, 25/06/2013, *Konu: Güzel sanatlar ve spor liseleri*. Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2018). Yetenek sınavı ile öğrenci alan okullara başvuru. Genelge 2018/11, Sayı: 83203306-10-E.10240233, Yazar. <https://ogm.meb.gov.tr/www/yetenek-sinavi-ile-ogrenci-alacak-okullara-basvuru/icerik/717> Erişim tarihi: 21.03.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018-2019). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. Yazar.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). 12(14574). Yazar.

- Михалкина, Е. В. ve Скачкова, Л. С. (2012). Трансформация концепции формирования заработной платы: от простого вознаграждения за труд до эффективных моделей стимулирования труда. *Terra Economicus*, 10(4-3). 5-9
- Мусагитова, Я. Я. ve Вишневская, Н. Г. (2018). Применение мотивационной теории В.Врума в практической деятельности. [The application of V.Vrom's expectancy theory in practical activity]. *Вопросы студенческой науки*, 18 (Ek 2), 86-89.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları; Ankara.
- Ondabu, İ. T. 2014. A theory of human motivation: the tirimba grouping theory of motivation. *Sop transactions on economic research*, 1 (Ek 1). 16- 21.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky's theory of development. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39 (Ek 1-2), 227-236.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Tanıtımı. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/07092423_ogmokultanitim.pdf Erişim tarihi:21.03.2020
- Панина, И. Н. (2014). Философско-психологический подход к анализу мотивации деятельности человека. *Modern philosophic paradigms: interrelation of traditions and innovative approaches*, 199-212.
- Пантелеев, С. Л. (2004). Адаптация модели мотивации Портера–Лоулера к современным условиям [Porter-Lawler motivasyon modelinin modern koşullara uyarlanması]. *Проблемы экономического и гуманитарного образования в техническом вузе, научно-технический вестник*, 17,. 60-60.
- Прокудин, Е. К. (2020). Содержательные мотивационные теории в работе студенческих общественных организаций. In *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры*. 3761-3769.
- Polatçı, S. Özçalık F. ve Cindiloğlu, M. (2014). Üretkenlik karşıtı iş davranışı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde kişi-örgüt uyumunun etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1-12.7.
- Романова, М. В. (2006). Проблема формирования мотивации студентов во время обучения в вузе [Üniversite eğitiminde öğrencilerin motivasyonunun oluşumu sorunu]. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. ВГ Белинского*, (6). 146-148.

- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior*. (Vol. 4). Pearson Education, New Jersey.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2004). Ortaçağda ilk üniversiteler: Studium generale. *Felsefe Dünyası*, 39, 170-183.
- Ryan, R. M. and Deci E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel davranışlar*. Bursa İktisad ve Ticari İlimler Akademisi İşletme Fakültesi, Yayın no: 10, Bursa.
- Сахн-Вальд, Н. В. (2010). Основные психологические подходы компьютеризированного обучения иностранным языкам. *Вестник Костромского государственного университета*, 16(1). 270-272.
- Sarıkurt, T. (2007). *Çalışanların motivasyonu'nu etkileyen faktörler ve banka iç kontrol elemanları üzerine yapılan bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Saylık, R. (2018). *Kaygılı Bireyin ve Bilişsel Performans*, (1. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Слинкова, О. К. (2009). Эволюция содержательного подхода к исследованию трудовой мотивации. *Системы. Методы. Технологии*, (1), 108-112.
- Соснова, А. С. (2017). Мотивация как функция менеджмента. Способы мотивации к труду персонала организации. *Наука, образование и культура*, 9 (24). 82-85.
- Schneider, B. ve Alderfer, C. P. (1973). Three Studies of Measures of Need Satisfaction in Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 18(4). 489-505. DOI: 10.2307/2392201
- Slavin, R. R. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulam*. G. Yüksel, (Ed.), Nobel; Ankara.
- Tabaru, A. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taştan, C. (2012). Freud ve Fransızlar: 20. yüzyılın başında psikanalizin Fransa'da karşılaştığı med-cezirler. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 103-108.
- T.C. Resmi Gazete. (21 Eylül 1990). Sayı 20642. Yazar.

- T.C. Resmi Gazete (21 Temmuz 2012). Sayı 28360. Yazar.
- Tekin, G. ve Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in erg teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social sciences studies journal*, 4(17). 1559-1566.
- Tüfekçi, Ş. (2019). *İçsel ve dışsal motivasyon ile iş tatmini arasındaki ilişkinin x ve y kuşakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Uçar, Z. ve Sezgin, O. B. (2019). Güç Alanı Kuramı bağlamında destekleyici/güdüleyici ve engelleyici algıların girişimcilik niyetine etkisi. *Journal of Yasar University*, 14, 46-57.
- Ulusoy, A. (2011). *Güdülenme*. Eğitim Psikolojisi içinde. A. Ulusoy, (Ed.). Ankara: Anı.
- UNESCO, (2000). Yirmi Birinci Yüzyılda Yükseköğretim, Vizyon ve Eylem, (Türkçeye Uyarlayan: Gülsüm Baskan), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 167-189.
- Ünsar, A. S., İnan, A. ve Yürek, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (1). 248-262.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı.
- Williams, K. C. ve Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12(1).
- Yalçın, M. H. (2017). *Mizaç ve karakter envanteri-gözden geçirilmiş formu (türkçe tct-r): geçerlik, güvenilirliği ve faktör yapısı*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldız, C. D. ve Dönmez, B. (2017). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde yöneticilerin karar verme davranışını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(28), 223-244. Dio: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12328>.
- Юрич, А. Г. (2016). Подходы к исследованию мотивации в зарубежной психологии [Yabancı psikolojide motivasyon çalışmalarına yaklaşımlar]. A.A. Курилова, О.И. Васильчук, Н.В. Дмитриева, Ф.П. Васильев, Ю.П. Ивонин vd. (Ed.). *Смалта*, (2). 70-72.

- Юров, А. А., ve Янцен, К. И. (2017). Управление трудовой мотивацией в современной организации [Modern bir organizasyonda iş motivasyonunu yönetmek]. In *психология в современном мире: сборник статей международной научно-практической конференции. Ргу им. Ан косыгина, 28 Nisan 2017 г./под ред. Ов кащеева*. 176179.
- Yurttadur, O. (2007). *Cumhuriyein ilk yıllarında yurtdışına gönderilen ressamların Türk resim eğitimine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yücel, E. ve Çizel, B. (2019). Bilişsel uyumsuzluk ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 6(1), 106-120.
- Yükseköğretim Kurulu, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, (2020a), Yazar. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> Erişim tarihi: 02.10.2020.
- Зеленова, О. И., & Севастьянова, Н. В. (2008). Мотивация персонала в мультинациональной организации [Çok uluslu bir kuruluştaki personeli motive etmek]. *М.: РУДН*.
18. Millî Eğitim Şûrası Kararları Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi, (2010). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf Erişim tarihi: 21.03.2020

EKLER

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Mezun olduğunuz lise ve şehir?
2. Lise döneminde yatılı öğrenci olup-olmama durumunuz nedir?
3. Hangi üniversitede öğrenim görmektesiniz?
4. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görmektesiniz?
5. Resim-İş öğretmenliği sizin için ne anlama geliyor?
6. Yükseköğrenime başlamadan önceki, öğrencisi olduğunuz bölümden beklentileriniz neydi?
7. Bölümünüz bu beklentilerden hangilerini karşılıyor?
8. Öğrencisi olduğunuz bölümün fiziki koşulları, yükseköğrenime başlamadan önceki beklentilerinizi ne kadar karşılıyor?
9. Öğrencisi olduğunuz üniversite-bölüm motivasyonunuzu ne şekilde etkiliyor?
10. Öğrencisi olduğunuz bölümün ders içerikleri, yükseköğrenime başlamadan önceki beklentilerinizden hangilerini karşılıyor?
11. Öğrencisi olduğunuz bölümün ders içerikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Lisede ve üniversitede gördüğünüz ortak dersler beklentinizi ve motivasyonunuzu ne şekilde etkiledi? (Kuramsal ve Uygulamalı Sanat Dersleri)
13. Üniversitenizin bulunduğu şehir, yükseköğrenime başlamadan önceki beklentilerinizin ne kadarını karşılıyor?
14. Farklı bir alanda üniversite düzeyinde eğitim almak ister miydiniz? Neden?