

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİN
KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE
KARŞI İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYON
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Recep UÇAR

Hazırlayan
Güldal SAYIN

Malatya 2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
BİLGİSİ DERSİNE KARŞI İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYON
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Güldal SAYIN

Danışman
Doç. Dr. Recep UÇAR

Malatya 2025

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Recep UÇAR danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım **“Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi”** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımda yazıldığını ve tezimde yararlandığım kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtirim.

Güldal SAYIN

Malatya 2025

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca hiçbir desteğini esirgemeyen yüksek lisans eğitimim boyunca verimli dersleriyle, fikir ve önerileriyle kendimi geliştirmem konusunda her zaman beni destekleyen başta danışman hocam Doç. Recep UÇAR'a, değerli hocalarım, Prof. Dr. Cemil ORUÇ' a, Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI, ve Prof. Dr. Yusuf BATAR' a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışma sürecimde hep yanımda olan dostlarım, Afra Pembe Gül ACAR, Dilek GÜRBÜZ YİĞİT, Kübra ÇEKEN, Emine YİĞİT ve Sibel CORCU ve Derya ÖDEMİŞ' e teşekkürlerimi bir borç bilirim. Doğduğumdan günden beri elimi hiç bırakmayan, her kararında arkamda olan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan annem, babam ve kardeşlerime teşekkür eder, minnettarlığımı sunarım. Hayatımın her alanında olduğu gibi, tez çalışmamı hazırlarken de her aşamada bana yardımcı olan sevgili eşim, yol arkadaşım Adem SAYIN'a ve son olarak sevgili MELEĞİM'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ilinde bulunan 4 farklı okulda eğitim gören 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 527 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Motivasyon Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Bu veri toplama araçları yoluyla öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin ortaya konulması ve bunun cinsiyet, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, daha önce din eğitimi alma durumu ve aile gelir durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, İçsel motivasyonun, cinsiyet, sınıf, daha önce din eğitimi alma, aile gelir durumu ve okula göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon, sınıf düzeyi, daha önce din eğitimi alma, aile gelir durumu ve okula göre anlamlı bir farklılık gösterirken, cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Önemseme boyutunun ise cinsiyet, aile gelir durumu ve okula göre anlamlı fark gösterirken, sınıf ve daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the intrinsic and extrinsic motivation levels of secondary school students towards Religious Culture and Ethics course. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of 527 6th, 7th and 8th grade students studying in 4 different schools in Malatya in the 2023-2024 academic year. The data were obtained by using “Motivation Scale” and “Personal Information Form”. Through these data collection tools, it was aimed to reveal the motivation levels of the students towards the Religious Culture and Ethics course and to examine it according to gender, school, grade level, previous religious education and family income status. The data obtained were analyzed with SPSS program. According to the results of the study, it was determined that intrinsic motivation showed a significant difference according to gender, grade level, previous religious education, family income status and school. Extrinsic motivation showed a significant difference according to grade level, previous religious education, family income status and school, while no significant difference was found according to gender. While the dimension of caring showed a significant difference according to gender, family income status and school, no significant difference was found according to grade level and previous religious education.

Key Words: Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge Course, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivatio

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.2.Alt Problemler	3
1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.4.Varsayımlar	5
1.5.İlgili Araştırmalar	5

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Güdü Kavramı.....	14
2.2 Motivasyon.....	15
2.2.1.İçsel Motivasyon	18
2.2.2.Dışsal Motivasyon	20
2.3. Motivasyon İle İlgili Yaklaşımlar	21
2.3.1. Davranışçı Yaklaşım	22
2.3.2. Bilişsel Yaklaşım	24
2.3.3. İnsancıl Yaklaşım	24
2.3.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	27
2.4.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.....	28
2.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Motivasyon	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli	33
3.2.Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	35
3.4.Verilerin Analizi	36

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular.....	38
4.2. Sınıf Değişkenine Ait Bulgular.....	39
4.3. Okul Değişkenine Ait Bulgular	36
4.4 Öğrencilerin Daha Önce Din Eğitimi Alma Değişkeni	38
4.5. Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Değişkenine Ait Bulgular	40
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	43
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	43
5.2.Öneriler	47
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	47
5.2.2. Eğitimciler İçin Öneriler.....	48
KAYNAKÇA.....	49
EKLER	57
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	57
EK.2 Motivasyon Ölçeği	58
EK.3 Etik Kurul Onayı.....	60
EK.4 Uygulama İzin Onayı	61
EK.5 Veli Onam Formu.....	62
EK.6 Gönüllü Onam Formu.....	64

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	34
Tablo 2. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	34
Tablo 3. Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı	35
Tablo 4. DKAB Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normal Dağılım Sonuçları.....	37
Tablo 5. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanları Bakımından Kızlar ve Erkekler Arasındaki Farklar (Bağımsız Örneklem T Testi).....	38
Tablo 6. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre One-Way-ANOVA Testi Sonuçları	35
Tablo 7. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanlarının Okullara Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	37
Tablo 8. Öğrencilerin Daha Önce Din Eğitimi Alma Durumu Dağılımı	38
Tablo 9. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanları bakımından Daha Önce Din Eğitimi Alma Durumları Arasındaki Farklar (Bağımsız Örneklem T Testi)	39
Tablo 10. Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Dağılımı.....	40
Tablo 11. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre One-Way-ANOVA Testi Sonuçları.....	41

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Motivasyon Süreci	16
Şekil 2. Maslow 'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	25
Şekil 3. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler	31



KISALTMALAR

AKT	: Aktaran
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

"Eğitimde üç önemli boyut vardır. Birincisi motivasyon. İkincisi motivasyon.

Üçüncüsü motivasyondur."

Terrell Bell

1.1.Problem Durumu

Eğitim süreçlerinde öğrencilerin öğrenmeyi istemesi, öğrenme süreçlerinin hedefine ulaşması açısından önemlidir. Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik değişim meydana getirme süreci olarak tanımlanan (Ertürk, 1979) eğitimdeki önemli kavramlardan biri olan motivasyon, öğrenme süreçlerinde en önemli faktörlerden biridir. Öğrencinin ders başarısını artırmak için derse karşı ilgisinin artırılması ve öğrenmeyi istemesi sağlanmalıdır. Bu ise motivasyon ile açıklanmaktadır. Motivasyon öğrencilerin davranışının yönünü, şiddetini, kararlı olma durumunu ve hızını etkileyen önemli bir faktördür. Eğitimde motivasyonun kullanılmasının amacı insan davranışlarını arzulanan yönde değiştirmeyi sağlamaktır (Karacelil, 2013). Bu anlamda eğitimde motivasyonun kullanılması eğitimsel çabaların amaçlarına ulaşması açısından önemlidir.

Güdülenme olarak da ifade edilen motivasyon kavramı, bireyi belli bir amaç için harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2016). Bu anlamda okulda öğrencinin belli bir davranışa motive olması o davranışı gerçekleştirmek için harekete geçmesini içermektedir. Öğrenci güdülendiği zaman, derse katılmaya istekli olur ve öğrenme sürecine aktif olarak katılır (Kelecioğlu, 1992). Bu açıdan motivasyon öğrenme sürecinde ön şart görevi görmektedir. Motivasyon, öğrencide ilgi ve alaka uyandırır, öğrencinin derse etkin bir şekilde katılmasını öğrencinin yapıcı, yaratıcı ve verimli olmasını sağlamaktadır (Erdem, 2020). Öğrenmenin meydana gelmesi için temel şartlardan biri motivasyondur. Öğrencinin öğrenmesi için güdülenmesi gerekmektedir. Eğer öğrenci yeterince güdülenmemişse öğrenmeye hazır değil demektir (Selçuk, 2004).

Motivasyonu yüksek olan öğrencinin, motivasyonu düşük olan öğrenciye göre dersi dinleme ve derse katılma düzeyi yüksek olmaktadır (Akbaba, 2006). Eğitimde bazı öğrencilerin derslere, konulara veya karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretmede daha istekli oldukları gözlemlenirken, bazı öğrencilerin ise derslere isteksiz, problemlere karşı çözüm üretmede yetersiz oldukları görülmüştür. Öğrenciler arasındaki bu farklılığın temel nedenlerinin başında isteklendirme gelmektedir. Motivasyon kişiye enerji verirken, davranışı yapmak için istekli hale getirir. Motivasyon öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğini etkileyen önemli unsurlardan biridir (Akbaba, 2006). Okul ve sınıf ortamında gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve ortaya çıkan disiplin olaylarının sebeplerinden biri de motivasyon eksikliğidir (Akbaba, 2006).

Motivasyon “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olarak iki şekilde ele alınmaktadır. İçsel motivasyon ilgi, merak, gereksinim gibi nedenlerle kişinin kendi isteğiyle ortaya çıkan güdülerdir. Örneğin, öğrencinin dıştan bir yönlendirme olmadığı halde canı istediği için matematik dersine çalışması öğrencinin içsel olarak güdülendiğini gösterir. Dışsal motivasyon ise içsel motivasyonun aksine dıştan bir müdahale gerektirir. Kişiye dışardan gelen ödül, ceza, rica, baskı vb. etkilerle ortaya çıkmaktadır. Örneğin, anne-babasının hafta sonu dışarı çıkmak istiyorsa ödevini yapman gerek demesi üzerine ödevini yapmaya başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Ders çalışmayı sevdiği için değil hoşlandığı davranışı yapmak için ders çalışmayı araç olarak kullanmıştır (Açıkgöz, 2003). Burada içsel motivasyonun öğrencinin derse ilgisi ve akademik başarısı açısından öne çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin derslere karşı motivasyonunun, öğrenme amaçlarına ulaşmada önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Tüm dersler için söz konusu olan bu durum din dersleri için de geçerlidir. Din derslerinde de motivasyon süreçlerinin bilinerek öğrencinin derse motive edilmesi, din derslerinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayabilir. Derslerden beklenen akademik başarı öğrencinin konuya ilgi duyması, bunu öğrenmek istemesi ve bunun harekete geçmesini gerektirmektedir. Bu durum motivasyonla doğrudan ilgilidir.

Din derslerinde motivasyonun kullanılması öğrencilerin manevi değer bakımından güdülenmesini sağlayarak din derslerine karşı yaklaşım açısından olumlu sonuçlar ortaya koyar. Bu anlamda öğrencinin bilinçli, ilkeli ve amaç doğrultusunda derse motive edilmesi din dersleri açısından önemli bir noktadır (Karacelil, 2013). Çocuğun dine karşı

ilgi ve isteği küçük yaşlardan itibaren oluşmaya başlamaktadır. Çocuk dini kavramların anlamını kavrayamasa bile dua ve ibadetlere karşı yüksek bir ilgiye sahiptir. Onun canlı ilgi ve merakının sağlıklı ve dengeli bir şekilde desteklenmesi dini inancın oluşmasında önemli adımlardandır. Dini bir yaşayışın oluşmasında bu ilginin rolü önemlidir (Yavuz, 2012). Özellikle modern insanın manevi bir arayış içinde olduğu bir dönemde din eğitiminin insanın manevi ihtiyacına ve anlam arayışına cevap verme sorumluluğu önem kazanmaktadır (Meydan, 2018). Tosun (2016)'da motivasyonu din eğitiminde verimliliğin ölçütü olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan çocuğun küçük yaşlardan itibaren oluşan dini ilgi ve isteğinin doğru ve uygun bir şekilde tatmin edilmesi din eğitiminde dikkate alınması gereken bir meseledir. Okullarda müfredatlarda yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, çocukların dine olan bu ilgisi ve öğrenme isteği açısından önemli bir araç olarak görülmelidir. Öğrencinin en uygun şekilde derse motive edilmesinin, istenen öğrenme davranışlarının kazanılmasını, öğretim programında yer alan kazanımların edinilmesini ve bilgilerin etkililiğini ve kalıcılığını doğrudan etkileyeceği düşünölmektedir. Bu açıdan öğrencilerin DKAB dersine yönelik yüksek bir motivasyona sahip olmaları önemlidir. Düşük motivasyona sahip öğrencinin derse karşı ilgisiz olması, dersi sevmemesi ve bunun sonucunda zamanla dersten uzaklaşması söz konusu olabilmektedir. Öğrencilerin DKAB dersine karşı motivasyonlarını yükseltmek için atılacak ilk adım onların mevcut motivasyon durumlarını belirlemektir. Bu açıdan öğrencilerin sahip olduğu motivasyon düzeyi ve bunu etkileyen unsurların ortaya konulması önemli görölmektedir.

Çalışmanın problemini “Ortaokul öğrencilerinin DKAB dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problemten hareketle, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik içsel motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik dışsal motivasyonları ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin DKAB dersinde önemseme boyutu ne düzeydedir?

1.2.Alt Problemler

Ortaokul öğrencilerinin DKAB dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri;

1. Cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Daha önce aldığı din eğitimi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Motivasyon, öğrenmeyle iç içe olan bir kavramdır. Günümüz eğitim sistemi öğrenciyi merkeze almaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin derse istekli gelmesi gerekmektedir. Motivasyon ise öğrencinin derse daha istekli gelmesini sağlayan unsurlardandır. Bu nedenle öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarının yüksek olması beklenmektedir. Bunun için de öncelikle öğrencinin motivasyon düzeyinin ve bunu etkileyen unsurların tespit edilmesi gerekir.

Araştırmanın amacı “Ortaokul Öğrencilerin DKAB dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını” incelemektir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin genel motivasyonlarını (Ali, 2016) ve bazı derslere yönelik motivasyonlarını inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Öğrencilerin Fen Bilimleri (Aydın, 2007; Aydın, 2010; Karakaya, Avgın, & Yılmaz, 2018), Sosyal Bilgiler (Gömlüksiz & Kan, 2012), Matematik (Demir & Arı, 2013; Tahiroğlu & Çakır, 2014), Kimya (Ertem, 2006) ve Seçmeli Kur'an-ı Kerim (Çakmak & Ecer, 2020) derslerine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını inceleyen, İngilizce öğretiminde içsel güdülenmenin (Ersöz, 2004) ve Arapça öğretimine yönelik motivasyonun önemini ortaya koymayı amaçlayan (Kaya, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak literatürde öğrencilerin DKAB dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonunu konu edinen çalışmalara rastlanmamıştır. Öğrencilerin DKAB dersinde motivasyon türünün bazı değişkenler açısından incelenmesi; öğretmen, öğrenci ve velilere yol göstereceği düşünülmektedir. DKAB dersinde öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirmesi için hangi motivasyon türünün kullanılmasının etkili olacağı, motivasyon türünün tespiti öğrenmede kullanılacak yöntem ve tekniklerin kullanılması açısından eğitimcilere yardımcı

olacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki boşluğu doldurması, ilgili araştırmacı ve eğitimcilerinin kullanımına sunulması açısından önemlidir.

1.4.Varsayımlar

Kullanılan ölçme aracının yeterince güvenilir ve geçerli olduğu, seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği, araştırma için dağıtılan ölçeğe öğrencilerin içten ve samimi bir şekilde cevapladıkları, cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5.İlgili Araştırmalar

Öğrenci Motivasyonu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Acat ve Demiral (2002) çalışmada motivasyon eksikliği kavramını ön plana çıkarmıştır. Tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın amacının yabancı dil öğrenirken ortaya çıkan motivasyon problemleri, kişinin yabancı dil öğrenmesini sağlayan motivasyon etmenlerinin neler olduğunu belirlemek ve bu nedenlerin cinsiyet ve yaşa göre ne şekilde farklılaştığını ortaya koymak olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın evreni olarak Eskişehir’de eğitim vermekte olan yabancı dil merkezlerini temsil eden örneklem grubuna araştırmacı tarafından anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerde anket uygulanan öğrencilerin meslek değişkenleri, cinsiyet ve eğitim durumları değişkenleri açısından varyans analizi ve t-testiyle analiz edilip karşılaştırılmıştır.

Ceylan (2003) yaptığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen öğretmen davranışları, sınıf iklimi, sınıfın etkileşim hali ve sınıfın örgütlenmesi gibi durumların sınıf içinde öğretmen tarafından dikkate alınma durumunu belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gözlem tekniğini kullanmıştır. Araştırmanın evreni 2001-2002 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezine bağlı bir İlköğretim Okulunda çalışmakta olan İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin ders esnasında gözlenmesiyle veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler gözleme bağlı betimsel yöntemle çözümlenmiştir. Araştırmacı tarafından odyoteyp, saha notları, görüşme ve gözlem kontrol formu kullanılmıştır. İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf içinde gösterdikleri davranışlarını sayısallaştırılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon yaklaşım ve modelleriyle ilgili bilgilerinin az

olmasından ötürü, motivasyon değişkenlerinin yeteri kadar dikkate almadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Huyugüzel Cavaş (2007) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin Fen öğrenimine karşı motivasyonlarının belirlemek amacıyla Students' Motivation Toward Science Learning ölçeğinin Türkçeye uyarlayarak geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek 4 farklı ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8.sınıfta öğrenim görmekte olan 659 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizin sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin Fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2010) tarafından yapılan çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersindeki güdülenmelerini incelemiştir. Güdülenmenin cinsiyet, okul türü ve sınıflara göre değişip değişmediğini de incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Isparta'nın merkez ilçelerinde bulunan farklı türdeki okullarda öğrenim görmekte olan 481 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde tarama yöntemi kullanılmış olup betimsel analiz, T testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenine göre de anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Gürdoğan (2012)'in çalışmasının amacı Ortaca Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin eğitimde motivasyon düzeylerini ölçmektir. Bu çalışmada anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada ölçek olarak Vallerand ve arkadaşları tarafından 1989 tarafından hazırlanan ölçeğin orijinaline ulaşamadığı için, Ahmet Kara'nın 2008 yılında Türkçeye uyarladığı ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin motivasyon düzeylerinde; içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyine ilişkin motivasyonlarını da yüksek olduğu görülmüştür.

Yenice, Saydam ve Telli (2012) tarafından yapılan çalışmasının sonucunda, öğrencilerin Fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini yüksek bulmuştur. Motivasyon düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Sınıf düzeyinde, fen bilgisi dersi çalışma süresi ve evde bulunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Tahiroğlu ve Çakır (2014) yaptığı çalışmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyonlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmişlerdir. Alanında uzman kişilerin görüşü alınarak 5'li Likert-tipi bir ölçek hazırlayıp 67 ilkokul 4. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan sonra 276 ilkokul 4. Sınıf öğrencisine 50 maddeden oluşan aday ölçek uygulamıştır. Elde edilen ölçeğin geçerli ve güvenilirliğe yapılan analiz ve testlerle tespit edilmiştir.

Bayraktar (2015) yaptığı nitel çalışmada doküman incelemesi yöntemini kullanmıştır. Motivasyonun öneminden, motivasyonu etkileyen etmelerden, sınıf yönetiminde motivasyonu etkileyen etmenlerden ve öğrencinin motivasyon süreciyle ilgili alan yazın taraması yapılmış, elde edilen veriler sistematik bir şekilde bütünleştirilmiştir.

Ali (2016) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Sakarya'nın Serdivan ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarını ve akademik motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 11 okulda toplam 722 öğrenci ile çalışmıştır. Nicel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilere motivasyon kaynakları ve akademik motivasyonlarını ölçmek için anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise okulların hepsinde dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk, içsel motivasyondan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özkan ve Samur (2017) yaptığı çalışmada oyunlaştırma yönteminin öğrencinin motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla yazılan makalelerin analiz ve değerlendirilmesini ortaya koyduğu içerik analizi yapmıştır. Buna göre literatür taramasında 9 tane makaleye rastlanmıştır. Araştırmanın sonucunda oyunlaştırmanın motivasyon üzerinde anlamlı fark olduğu 7 çalışma görülmüştür. Yapılan 2 çalışmada ise herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Kaya (2017) yaptığı çalışmasında öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve motivasyon türlerini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 2014-2017 eğitim dönemlerinde Arapça hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilere motivasyon anketini uygulanmıştır. Anket uygulanan öğrencilerin motivasyon düzeylerini, oluşan motivasyon düzeylerinin arasındaki farkları ve hangi motivasyon türüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilmiş, yorumlanmış ve bazı önerilerde bulunmuştur.

Demirkol (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır’da görev yapmakta olan 51 ilköğretim kurumundaki 1270 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için sınıf öğretmenlerine motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Mesleki Başarı, Mesleğe Yönelik Tutum, Takdir Edilme ve Mesleği Özümseme adlı boyutlarla incelenmiş, istatistiksel analizler bu boyutlarla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını etkileyeceğini düşündüğü altı faktör; cinsiyet, kıdem, medeni durum, doğum tarihi, okulun bulunduğu yer ve sınıftaki öğrenci sayısı olarak kullanmıştır. Toplanan veriler analiz edilirken frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma kullanmış ve elde edilen verileri karşılaştırmak için T testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu, sınıf öğretmenlerinin yerleşim yeri ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleriyle motivasyonları arasında dört boyut arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet düzeyine bakıldığında sadece mesleki özümseme boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Kıdem ve medeni durum değişkeninde ise mesleki kaçınma boyutunda fark olmuştur. Yaş ve doğum yeri değişkenlerine bakıldığında sadece mesleki kaçınma boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Karakaya, Avgın ve Yılmaz (2018) yaptığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sınıf düzeyi, cinsiyet ve fen bilimleri ders notu değişkenlerinin etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 6,7 ve 8. Sınıflarında öğrenim görmekte olan 307 öğrencidir. “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız-t testi, ANOVA ve Tukey testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve fen bilimleri ders notu değişkenlerin istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kaçar (2019) yaptığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı motivasyonlarını tespit etmektir. Nicel bir çalışma olup tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde anket kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Diyarbakır’ın merkez ilçelerinin okullarında 5, 6 ve 7. Sınıflarında öğrenim görmekte olan 300 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği

uygulamıştır. Ulaşılan veriler SPSS programıyla analiz edilmiş. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin %96'sı kendi istekleriyle sosyal bilgiler dersine çalıştıkları, öğrencilerin %95'i dersin sıkıcı olmadığını, öğrencilerin %95'i derste zamanının boşa gitmediğini belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde motivasyonlarının yüksek olduğu ayrıca takdir edilme motivasyonlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğan (2020) yaptığı çalışmasının amacı branş öğretmenlerini motive eden etkenleri ve öğretmenlerin motivasyonunu bozan iç ve dış etkenleri belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) desenini kullanmıştır. Araştırmanın evreni Kahramanmaraş ilinin Türkoğlu ilçesinde görev yapmakta olan 9 farklı branştan 6 kadın, 8 erkek olmak üzere toplamda 14 ortaokul öğretmenidir. Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler nitel veri analiz yaklaşımından biri olan içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda 12 içsel motive edici etken, 16 dışsal motive edici etken, 13 motivasyonu bozucu içsel etken, 18 motivasyonu bozucu dışsal etken belirlenmiştir. Öğretmenlerin motive olmak için okul yönetimin ve velilerin desteğine, diğer öğretmenlerle dayanışma içerisinde olmaya ve okulun fiziki ortamının yeterli olmasına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

İçsel ve Dışsal Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalar:

Aydan (2004) tarafından yapılan literatüre dayalı çalışmada İngilizce öğretiminde güdü kavramının önemi ifade edilmektedir. Makalede güdü kavramından, güdünün kaynaklarından, güdüyü artırma yollarından incelenmekte ve İngilizce dersinde güdüyü artırmak için bazı öneriler sunulmaktadır.

Dede ve Argün (2004) tarafından yapılan çalışmada Ankara il merkezinin ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 7. Sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin matematik dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. 26 maddeden oluşan motivasyon ölçeğinin, öğrencilere 4 hafta süren (16 saat) çalışmadan önce ve sonra iki kez uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler dışsal motivasyondan çok içsel motivasyonu matematik dersine tercih etmişlerdir. Öğrencilerin matematiği artırmaya yönelik dışsal faktörlerin, matematiğe karşı içsel motivasyonlarını artırıcı ya da azaltıcı bir etki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Akbaba ve Aktaş (2005) yaptığı çalışmada Trabzon ilinde öğrenim görmekte olan 8. Sınıf öğrencilerinin içsel ve içsel olmayan motivasyonlarının belirli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Verile yapılandırılmış görüşme formu ve anket ile elde etmişlerdir. Öğrenci, öğretmen ve velilere yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, içsel olarak motive olan öğrenciler; içsel olarak motive olmayan öğrencilere göre, verimli ders çalışabilme, ailelerinden daha az uyarı alma, kendilerini derse karşı daha yetkin hissetme, planlı bir şekilde ders çalışabilme hususunda pozitif yönde hipotezlerini destekleyen verilere ulaşmışlardır.

Ertem (2006) tarafından yapılan tezde, ortaöğretim öğrencilerin güdülenme ve güdü türlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bunun için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirdikleri "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (MSLQ) adlı güdülenme anketini kullanmıştır. Balıkesir il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarındaki, 2004-2005 Eğitim Öğretim yılında öğrenim görmekte olan 718 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kimya dersine karşı güdülenme puanlarının normal düzeyde eğilim gösterdiğini tespit etmiştir. Kimya dersindeki güdülenmeleri ile tutum ve akademik başarı arasında ilişki bulunmamıştır. Akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin kimya dersi güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız öğrencilerinin içsel güdülenmelerin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu, dışsal motivasyonlarının aynı olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2007) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında 3 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 160 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonlarının okullara, cinsiyete, çalışma ortamına, anne babaların eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği, motivasyonların sınıflara göre değişkenlik gösterdiği sınıf düzeyinin artmasıyla motivasyon düzeyinin düştüğünü tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin fen bilgisi dersine önem verme derecesinin değerlendirmelerinin okullarına, çalışma ortamına göre farklılık olmadığı; fen bilgisi dersine önem verme derecesi ile derse karşı duydukları motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gökçe, Öztuna ve Elhan (2011) tarafından yapılan çalışmanın örneklemi Ankara ilinin merkez ilçelerinde özel ve devlet okullarında öğrenim görmekte olan 3-8 sınıf düzeyinde 979 öğrencidir. Seçilen öğrencilere içsel ve dışsal motivasyonunu ölçmek için

Harter tarafından geliştirilen 31 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere oranla, sınıf düzeyin yüksek olanlar düşük olanlara göre, ailenin geliri yüksek olanlar düşük olanlara göre, yüksek statüde eğitim görenlerin daha alt statüde eğitim görenlere göre motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Taşçı (2012) tarafından yapılan çalışmada; 8.sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal güdülenmelerini, akademik başarılarının bazı değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemiştir. Akademik başarıları ile içsel ve dışsal güdülenme düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasında betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde dershaneye gitmekte olan ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinden 308 kişidir. Yaptığı araştırmanın sonucunda; içsel ve dışsal motivasyon arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Öğrencilerin içsel güdülenmelerinin dışsal güdülenmelerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir, Arı (2013) çalışmada 286 öğretmen adayına “Akademik Güdülenme Ölçeği” uygulanmıştır. Tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre; öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalı değişkeniyle akademik motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Cinsiyet, öğretim durumu, okudukları kitap sayısı, anne-baba eğitim durumu, ailenin geliri değişkenleri ile akademik motivasyon arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Selen (2016) çalışmada; Tekirdağ Büyükşehir Belediyesinin farklı merkez ilçelerinde çalışmakta olan farklı pozisyonlardaki personellere yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma ile cinsiyet, eğitim ve örgütsel statü açısından içsel ve dışsal motivasyon eğilimlerinin değişip değişmediği belirlenmiştir. Çalışmanın evreni Tekirdağ Büyükşehir Belediyesinin farklı pozisyonlarında çalışmakta olan 257 personelden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Elde edilen veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal olarak istatistik açıdan bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre içsel ve dışsal motivasyon tekniklerinde psiko-sosyal, ekonomik, örgütsel ve yönetsel araçların motivasyonu artırdığı tespit edilmiştir. İçsel ve dışsal motivasyon açısından yönetici ve yönetilenler arasında anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır. Yönetilenlerin iç

ve dış motivasyon tekniklerinin uygulanması konusundaki beklentilerinin yöneticilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Din Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu İlgili Yapılan Çalışmalar

Uçar (2010) çalışmasında, DKAB öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde başvurdukları motivasyon yaklaşımları konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemiştir. Kayseri il merkezinde görev yapan DKAB ve ilköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencileri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmacı kendi geliştirdiği anketi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu gözlemlemiştir. DKAB öğretmenlerinin sınıf içinde motivasyon uygulamaları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Karacelil (2013) literatüre dayalı çalışmasında, din eğitiminde motivasyon kavramını, motivasyonun önemini ve motivasyon unsurlarını ortaya koymuştur. İbadet eğitimi ve iman unsurları hakkında motivasyon için örnekler vermiştir.

Çakmak ve Ecer (2020) çalışmalarında, karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanmıştır. Lisede öğrenim gören, seçmeli Kur'an dersini alan 3 farklı öğrenci grubuyla çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, 18 maddeden oluşan ve 3 boyutu olan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmişlerdir.

Kocaman (2023) çalışmasında, İslam geleneğindeki Müslümanların çocuklarına Kur'an'ı öğretirken motivasyonlarının neler olduğunu ortaya koymayı ve tahlil etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında, nitel yöntem ve doküman analizinden yararlanmıştır.

Koyuncu ve Yiğit (2024) dini motivasyonun din eğitimi açısından önemini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında motivasyon kavramını çocuğun gelişimsel özellikleri ile bağlantılı şekilde ortaya koyduktan sonra dini motivasyonu ve bunun din eğitimi açısından önemini açıklamışlardır. Araştırma sonucunda din eğitiminde motivasyonu artırmada kullanılabilecek ilkeler önerilmiştir.

Motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin bazı derslere ya da belli eğitim alanlarına yönelik motivasyon durumları incelenmekte, öğretmenlerin bu motivasyonları oluşturmak için yaptığı uygulamalara odaklanmakta veya motivasyon türleri ile bunların önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmaların nicel ve nitel saha araştırmaları ile veya literatüre dayalı

olarak yürütüldüğü görülmektedir. Genel olarak motivasyon üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenmelerine yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla ölçekler geliştirilmiş, öğrencilerin farklı öğrenme alanlarıyla ilgili motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarını etkileyen etmenler araştırılmıştır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GÜDÜ KAVRAMI

Motivasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle, güdü (motive) kavramının ele alınması gerekmektedir. Bunun sebebi ise motivasyonun kaynağını, güdünün oluşturmastır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Davranışa yön ve enerji veren kuvvet olarak tanımlanan güdü organizmayı etkileyerek, organizmanın bir gaye için harekete geçmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda organizmanın isteklerini, ihtiyaçlarını, arzularını, dürtülerini ve ilgilerini içine almaktadır (Selçuk, 2004). Güdüler, organizmanın davranışını belirli bir amaca yöneltmekte (Cüceloğlu, 2022) ve organizmanın davranışını başlatmakta, yönünü belirlemekte ve sürdürmektedir (Selçuk, 2004). Güdüler ortaya çıkıp doyurulduktan sonra tamamen ortadan kaybolmamaktadırlar. Aksine döngüsel bir şekilde yeniden ortaya çıkmaktadırlar. Bacanlı (1999)'ya göre güdü döngüsü şu şekildedir;

1. İhtiyacın hissedilmesi,
2. İhtiyacı gidermeye yönelik davranış,
3. İhtiyacın giderilmesi (rahatlama).

Güdülenmede organizmanın bir eksiklik hissetmesi ve bu eksikliği gidermek için harekete geçerek bir davranışta bulunması söz konusudur. Böylelikle organizma eksikliğini giderdiği için rahatlar ancak rahatlama davranışı son evre değildir; tekrar bir döngü halinde devam eder (Bacanlı, 1999). Örneğin, acıkan bir bebek ağlayarak çevresine bunu iletir. Bebeğin ağlaması, organizmada ortaya çıkan rahatsızlığı gösterir. Karnı doyan bebeğin rahatlayıp sakinleşmesi, organizmanın doyuma ulaştığını gösterir (Ulusoy, 2008). Güdülenmiş davranışın güdülenmemiş davranıştan ayrılan dört temel özelliği bulunur. Bunlar şu şekildedir;

1. Güdülenmiş davranış amaca yönelik ve seçicidir.
2. Güdülenmiş davranışta organizma mutlaka harekete geçer.

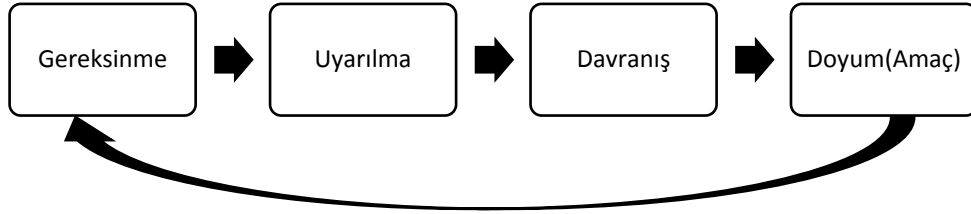
3. Güdülenmiş davranış yorucudur.
4. Güdülenmiş davranış enerji verir; etkin, azimli ve inatçıdır (Dilekman & Ada, 2005).

2.2 Motivasyon

Motivasyon kelimesi Latince "movere" yani hareket etmek anlamına gelmektedir. İngilizce "motivation", "motive" kelimesinden türemiştir (John Adair, 2003). Motive, harekete geçirici, hareketi devam ettirici (sürdürücü) ve olumlu yöne ynelticidir. "Motive" temel kavramından türetilen motivasyon ise, bir veya birden çok kişiye, belli bir amaca (yne veya gayeye) doğru devamlı olarak harekete geçmeleri için yapılan çabaların toplamına denir (Eren, 2016). Bu sözcüğün Türkçe karşılığı olarak; güdü, saik gibi kelimeler kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Osmanlıca sözlüklere göre ise, saik kelimesi "sevk eden" ve "harekete geçirici" gibi anlamlara gelmektedir (Eroğlu, 2000). Dilimize de İngilizceden geçen motivasyon kavramı, "isteklendirme, güdülenme" anlamına gelmektedir (Eren, 2016). İlgili literatür incelendiğinde, motivasyon kavramıyla ilgili çeşitli tanımların bulunduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğüne (2024) göre motivasyon, "Bireyin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen i ya da dış drtcnn etkisiyle eyleme geçmesi" olarak tanımlanırken, Fidan (1990) ise motivasyonu; kişilerin belirli faaliyetleri yapmaya yönelmesini sağlayan, enerji veren ve bireylerde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla bir bütün olarak güçlenme durumu olarak ifade etmiştir. En kapsamlı tanım olarak ise motivasyon bir davranışı harekete geçiren psikolojik ya da fizyolojik bir eksiklik, ihtiyaç ya da bir hedefe yönelmiş gdyle başlayan ve bu güdünün doyurulmasını içeren sürecin adıdır (Luthans, 2011). Motivasyon tanımlarını  ortak paydada birleştirebiliriz (Cemil & Güveren, 2008).

- Davranışa enerji veren organizmanın içindeki ve çevresindeki gler,
- Davranışın yönünü belirleyen ve rotasını veren unsur ve süreçler,
- Davranışın sürekliliğini sağlayan etmen ve süreçler olarak adlandırılabilir. Bu tanımlardan hareketle kısaca motivasyon, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güçtür şeklinde tanımlanabilir (Eren, 2016). Motivasyon güdülerin etkisiyle bireyin

eyleme geçme ve gerçekleşme sürecidir. Bu sürecin meydana gelmesinde dört aşamadan bahsedilir.



Şekil 1. Motivasyon Süreci (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001)

Motivasyonun üç ayrı yönü bulunmaktadır (Hökelekli, 1993). Bunlar:

1. Kişiyi belli hedefe iten güdüleyici durum
2. Hedefe ulaşmak için yapılan davranış
3. Hedefe ulaşmak olarak sıralanabilir.

Motivasyonun bu üç yönü, birbirini tamamlayan ve izleyen, devirli bir sistemi oluşturmaktadır. Psikolog ve eğitimcilerin çoğu aşağıdaki durumları açıklamak için motivasyon kavramını kullanmaktadır.

1. Davranışı uyandırmak,
2. Davranış için amaç ve talimat vermek,
3. Davranışın devamlılığını sağlamak,
4. Bir davranışı seçmesi ya da tercih etmesi için yol göstermek (Wlodkowski, 1982).

Motivasyon; bireylerin belirli bir isteğini yapmak için kendi talep ve istekleri doğrultusunda davranış sergilemeleri olarak ifade edilebilir. Bireylerin bekleyiş ve gereksinimleri, gayeleri, davranışlarıyla ilgili bir konudur (Koçel, 2010). Motivasyon, bireyin davranışının yönünü, şiddetini ve kararlılığını etkileyen en önemli kavramdır (Acar & Köşgeroğlu, 2006). Motivasyonun iki önemli özelliğinden bahsedilebilir. Birincisi, motivasyon bireysel bir olaydır ve biriciktir. Bu durum davranışları motive eden

durumların kişiden kişiye değiştiği ve birini motive eden bir durumun, başkasını motive etmeyebileceği anlamına gelmektedir. İkincisi özellik ise, davranışların ardındaki motivasyon sadece insanın davranışlarında gözlem yapılarak fark edilir (Koçel, 2010).

20. asrın başlarına doğru tanımlanan motivasyon kavramı, günümüzde öğrenme konusuyla göz önünde olan bir kavram haline gelmiştir (Ertem, 2006). Motivasyon, öğrenme için ön şartlardan biridir. Bunun yanında, motivasyon kavramı, öğrenmenin en kritik aynı zamanda en zor ölçülen öğelerindendir. Eğer öğrenci yeteri kadar güdülenmemişse, öğrenme için hazır hale gelmemiş demektir (Ulusoy, 2008). Araştırmalar, başarı ve motivasyon arasında pozitif bir ilişkiyi ortaya koymaktadır (Akbaba, 2006). Genellikle başarısız öğrencilerde motivasyon eksikliği olmaktadır. Motive edilmiş öğrenci davranışları ile motive edilmemiş öğrenci davranışları arasında farklar bulunmaktadır (Dilekman & Ada, 2005). Okul ve sınıf ortamında motivasyonu belirleyen üç durumdan söz edilebilmektedir. Bunlar, öğretmen, sınıf iklimi (ortamı) ve öğrenme-öğretme yeridir (Bacanlı, 1999). Eğitimcinin, öğrencilerine iyi örnek olması, onlara sıcak, samimi ve içten bir şekilde davranması öğrencinin motivasyonunu artırmaya katkı sağlamaktadır. Öğretmenin, öğrencilerden önce, kendisinin de motive olması gerekmektedir. Öğretmenin motive olmadığı yerde, öğrenci de motive olamamaktadır. Sınıfın iklimi olumlu olduğunda, bu durum, öğrenciyi cesaretlendirmekte ve başarıya yönlendirmektedir (Ergün, 2002). Öğrencinin sınıfta kendini rahat bir şekilde ifade etmesi, duygu ve düşüncelerini rahatça paylaşabilmesi, öğrencinin motivasyonunun artışına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda derste, öğrenci merkezli farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması da öğrenciyi derse karşı motive etmektedir. Buna karşın, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, ders saatlerin gerektiğinden fazla ya da az olması, dersin blok şeklinde yapılması gibi durumlar hem motivasyonu hem de öğrencinin başarısını azaltabilmektedir (Donald, Robert J., Richard, & Hary, 1998 akt: Ergün, 2002). Motivasyon, bireyin psikolojik olarak iyi olmasını sağlar. Bu durumda onun öğrenmesini ve performansını etkiler (Ulusoy, 2008). Neden bazı öğrenciler öğrenme konusuna ilgilirken, bazı öğrenciler öğrenmeye ilgi göstermezler? Neden bazı öğrenciler başarısız olma konusunda ısrarcıyken, diğer öğrenciler başarısız olmayı istemezler? Bu soruların cevabını bulmak için içsel ve dışsal motivasyonu açıklamak gerekmektedir (Ulusoy, 2008). Güdülenmenin oluşmasını etkileyen kaynaklar, dışarıdan olabileceği gibi, öğrencinin kişisel özelliklerinden de kaynaklanabilmektedir (Akbaba,

2006). Motivasyonlu olmanın kişiye sağladığı birçok yarar bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı şu şekildedir.

- Motivasyon bireysel enerjiyi yükseltir ve etkinliklerdeki kişisel ilgi düzeyini artırır.
- Motivasyon kişinin hedefleri ile paraleldir ve hedeflerine ulaşabilmeyi kontrol eder.
- Motivasyon kişilerin etkinliklerde görev alarak, kararlılıkla ilerlemesini temin eder. Bireysel etkinliklerde ortaya çıkan zorluklara sabretmesini sağlar.
- Motivasyon kişilerin bireysel öğrenme stratejilerini ve bilişsel süreçlerine tesir eder. Çalışma ve uygulama yaparken ilgiyi artırır (Elliott, Kratochqill, & Travers, 2000 akt: Ulusoy,2008).

Motivasyon, genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Kişinin, dışarıdan gelen etkileri hissetmesi, dışsal motivasyondur. Bir öğrencinin, yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülmesi ve pekiştirilmesi buna örnek gösterilebilmektedir. İçsel motivasyon ise, kişinin içinde mevcut olan ihtiyaçlarına göre verdiği tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma arzusu ve gelişme isteği içsel motivasyona örnek olarak verilebilir (Selçuk, 2004).

2.2.1.İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon kavramını ilk kez 1949 yılında yaptığı bir deney ile ortaya çıkaran psikoloji profesörü Harry F. Harlow'dur. Harlow, “Görevin icrası içsel bir ödül sağladı” açıklaması ile içsel motivasyon kavramını bulmuştur. Edward Deci ise 20 yıl sonra soma küpü deneyiyle Harlow’un ortaya attığı kavramı doğrulayıp geliştirmiştir (Pink, 2009). Williams ve Burden (1997) ise içsel motivasyondan bahsederken, “Bir davranış, yapan kişide ilgi ve haz uyandırıyorsa ve aktivitede bulunma nedeni aktivitenin kendisinde gizliyse, motivasyonun içsel olduğu söylenebilir. Herhangi bir ödül ya da ceza olmasa ben bunu yapar mıydım? sorusu genel bir ölçüt olarak verilebilir” diyerek, içsel motivasyonun genel sınırlarından bahsetmiştir. Bireyin içsel nedenlerle öğrenmek için harekete geçmesine içsel güdülenme yani içsel motivasyon denir. Yaptığı etkinliklerden mutlu olma, hoşlanma, yeni bir bilgi öğrenince başarma hissi ya da merak etme, konuya

ilgi duyma vb. durumlar buna örnek olarak verilebilir (Ulusoy, 2008). İçsel motivasyon bireyin içinden gelir ve bu durum genelde ilgi, merak, ihtiyaç, bilme, anlama sonucu ortaya çıkan öğrenme ve keşfetme isteğidir. Örneğin, öğrenci ödevlerini yapmak için dışarıdan bir söylem veya tepki olmaksızın kendi isteğiyle yapar. Kişi kendisi öğrenmek istediği için kitap okur, ders çalışır (Dilekman & Ada, 2005). İçsel motivasyon, eğitimde de üzerinde durulan önemli bir kavramdır. Maslow (1970), içsel motivasyonun dışsal motivasyonla kıyaslandığında daha üstün olduğunu açıklamıştır. Öğrenme esnasında, dışsal motivasyon yerine içsel motivasyonun kullanılması hem daha kalıcı öğrenme sağlar hem de öğrenci öğrenmek için dışsal bir uyarıcı beklemez. Sınıf ortamında, öğrencinin içsel motivasyonunu artırmak için Banger (2008), bazı davranışlarda bulunmayı tavsiye etmiştir. İçsel motivasyonu destekleyen davranışlar şunlardır (Banger, 2008):

- Sırtını okşama
- Cesaretlendirici görevler verme
- Belli becerilerin üstesinden gelme
- Destekleyici çalışma ortamı
- Bireyin istekli olması
- Eğitim yaşantısından hoşnut olma
- Becerilerine inanma
- Başarı fırsatları yaratma
- Kişileri birey olarak değerlendirme
- Risk alma davranışını cesaretlendirme
- İlgiyi iletişime katma
- Kendini değerli algılamasını oluşturma
- Güvenle kabul etme
- Bilgi edinme arzusu

•İçgörü Geliştirme

İçsel motivasyon, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve çeşitli perspektifleri anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler, yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri değerlendirir ve kendi hayatlarına dahil ederler. Böylece öğrencilerin, kişisel gelişimleri ve toplumsal duyarlılıkları artar. Sonuç olarak, içsel motivasyon, eğitim sürecini daha etkili ve kalıcı hale getirir. Birçok motivasyon kuramcısı, öğrenmenin ortaya çıkması için dışsal pekiştireçlere ihtiyaç olmadığını ifade eder. Bu kuramcılar, bireyin içsel olarak motive olduklarında daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini açıklamışlardır (Şenay & Mehmet, 2010).

2.2.2.Dışsal Motivasyon

Dışsal güdülenme, bireyin bir görevi veya etkinliği yapmak için başkaları tarafından verilen ödüllerle oluşturulan motivasyondur (Erdem, 2020). Dışsal motivasyon dışarıdan gelen etkilerle ortaya çıkar (Akbaba, 2006). Bu dışsal uyarıcılar; ödül, mükâfat, övgü, baskı, rica, kabul görmek ve sevmektir. Bu dışsal uyarıcılara motivatör (motive araçları) de denir. Derslerde başarılı olan öğrencilere, teşekkür ve takdir belgesi verilmesi dışsal bir uyarıcı örneğidir (Ergün, 2002). Burada öğrenciler, öğretmenlerini veya velilerini üzmemek ya da mutlu etmek, ödülü almayı hak etmek için başarılı olmak isterler. Öğrenciler, konuya ilgi duydukları için değil de sırf belge almak zorunda olduğu için derse katılırlarsa dışsal olarak güdülenmişler demektir (Ulusoy, 2008). Sınıf ortamında genellikle öğretmenler, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, dersi dinlemesi, ödevini zamanında yapması için pekiştireçler veya ödüller vermektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin ebeveynleri de öğrencileri evde ders çalışması ve ödev yapması için dışsal olarak motive eder.

Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun tam tersine, ceza ve mükafata dayanmaktadır. Birey, iyi bir statü elde etme, sınavda yüksek not alma, işinde yükselme, terfi elde etme gibi nedenlerle hareket eder. Burada birey fiilin kendisinden ziyade, fiili yaptıktan sonra elde edecekleriyle ilgilenir. Dışsal motivasyon, motivasyon ve eylemi ödül ve mükafat açısından ele alır. Bundan dolayı, onun davranışçılığın motivasyon konusuna uygulanan versiyonu olduğu söylenebilmektedir (Cevizci, 2010).

2.3. Motivasyon ile İlgili Yaklaşımlar

Psikolojide, 17. yüzyıla kadar insan davranışları akılcı bir bakış açısına göre ele alınmıştır. 17. yüzyılın sonlarına doğru, sadece aklın kişilerin davranışlarını açıklayamayacağı, duyguların da bu davranışlar üzerinde etkisi olduğu görüşü ön plana çıkmıştır (Koçyiğit, 2019). GÜDÜ ve güdülenme psikolojinin keşfettiği en önemli kavramlardandır. GÜDÜLER insanların ve hayvanların davranışlarının temelinde yatmaktadır. Her davranış güdü ve güdüler zinciri oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2022). GÜDÜ, insanın harekete geçmesini sağlayan güçtür. GÜDÜLENME yani motivasyon ise insanın eyleme geçmesini sağlayan ve bu eylemi sürdüren faktördür (Güneş, 2016). Motivasyon, bireyin davranışının yönünü, şiddetini ve kararlılığını etkilemektedir (Acar & Köşgeroğlu, 2006). Aynı zamanda bireylerin, belirli bir isteği yapmak için kendi talep ve istekleri doğrultusunda davranış sergilemeleri olarak da ifade edilmektedir. Bireylerin bekleme ve gereksinimleri, gayeleri, davranışlarıyla ilgili bir konudur. (Koçel, 2010) Eğitim açısından bu duruma örnek vermek gerekirse, aynı sınıftaki öğrencilerin, derse karşı farklı davranışlar sergilediği görülmektedir. Bazı öğrenciler ödevlerini çok güzel yaparlar, defterine düzenli not alırlar ve derse katılımları da yüksektir. Bazı öğrenciler için ise bu durum tam tersi şekilde olabilmektedir. Motivasyon kuramları da, kişiler arasındaki bu ve benzeri farklara cevap bulmaya çalışır (Öncü, 2011). Öğrenmeyi açıklayan kuramlar öğrenmenin oluşumunu izah ederken, bu bağlamda motivasyon kuramları da meydana gelmiştir. Motivasyonu açıklayan çeşitli kuramlar mevcuttur. Motivasyon kuramları genel olarak dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar şu şekildedir;

1. Davranışçı Kuramlar
2. Bilişsel Kuramlar
3. Hümanistik (İnsancıl) Kuramlar
4. Sosyal Öğrenme Kuramları (Akbaba, 2006)

2.3.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılara göre, motivasyon şartlanma ve model alma yoluyla öğrenilmektedir. Bu yaklaşımda, motivasyonun etkili olabilmesi büyük oranda ödüller ve pekiştireçlere dayanmaktadır. Yani, bireyin bir davranışı sürdürebilmesi veya öğrenebilmesi, davranışın sonucunda aldığı olumlu ya da olumsuz pekiştireçlerle ilişkilendirilmektedir (Öncü, 2011). Davranışçı yaklaşıma göre organizma, pekiştirilen davranışı tekrar ortaya koyma eğilimi göstermektedir. Örneğin, sınıfta sorulara cevap veren öğrenciye pekiştireç uygulandığında, öğrenci daha sonraki sorulara cevap vermek için daha motive olur. Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun pekiştireçler verildiğinde, öğrenciler öğrenmeye karşı hevesli hale gelirler. Bu durum, dışsal güdülenmeyle ilgilidir. Öğrenciler, ödül almak için kendi hedeflerini bir kenara bırakıp ödül gerektiren davranışa yönelirler (Selçuk, 2004). Organizma, pekiştirilen davranışı tekrar etme eğilimindedir (Ulusoy, 2008). Pekiştirme, bir uyarıcıya karşı verilen belirli bir tepkinin, yeniden gösterme veya göstermeme ihtimalini artırmaktadır. Pekiştirmede kullanılan uyarıcıya pekiştireç denmektedir. Yani pekiştirme, bir tepkinin iç veya dış etkilerle kuvvetlendirilmesidir (Bacanlı, 1998). Davranışçı yaklaşım kuramcıları olan Skinner ve Thorndike, motivasyon kavramını uyarıcı-tepki ilişkisine göre açıklamıştır. Bu yaklaşımda, pekiştireç kullanılarak davranış şekillendirilmektedir (Dilekman & Ada, 2005).

Pekiştireçler meydana getirdikleri sonuca göre tanımlanmaktadırlar. Pekiştireçler iki gruba ayrılmaktadır (Ulusoy, 2008):

1. Olumlu Pekiştireç:

Ortamdayken belli bir davranışın yapılma olasılığını artıran uyarıcıya olumlu pekiştireç denmektedir. Olumlu pekiştireç ödül olarak da ifade edilebilir. Olumlu pekiştireç bireyin içinde bulunduğu duruma hoş bir uyarıcının eklenmesiyle ortaya çıkar (Bacanlı, 1999). Yiyecek, para, övgü, yüksek not, gülümseme vb. olumlu pekiştirece örnek olarak verilebilir (Selçuk, 2004). Olumlu pekiştirecin sık ya da yersiz bir şekilde kullanılması organizmada doyuma yol açabilmektedir. Böyle bir durumda öğrenme artık pekiştirece ulaşmak için yapılr hale gelir (Selçuk, 2004). Olumlu pekiştirmede sürecin ve gayretin değil de sonucun ödüllendirilmesi motivasyonu olumsuz bir şekilde

etkilemektedir (Selçuk, 2004). Bu durum eğitimcilerin olumlu pekiştiricileri kullanırken doğru ve yerinde kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

2. Olumsuz Pekiştirici:

Olumsuz pekiştirici, ortamdan çıkarıldığında belirli bir davranışın yapılma olasılığını artıran uyarıcıya denmektedir. Ödevlerini yapmayan öğrencinin televizyon seyretmesine izin verilmemesi olumsuz pekiştirici örnek olarak verilebilir. Öğrenci, televizyon seyretmek için ödev yapma davranışını artıracaktır (Ulusoy, 2008). Olumsuz pekiştirme söz konusu olduğunda ortaya şu iki durumdan biri çıkmaktadır: Öğrenciler, istenen davranışı göstermeden önce istenmeyen bir durumda olabilirler. Ya da öğrenciler, hoşlarına gitmeyen bir durumdan kaçmak istemektedirler (Selçuk, 2004). Olumsuz pekiştiren bu hoşla gitmeyen veya rahatsız edici durumun ortadan kaldırılmasını ifade eden bir pekiştirici türüdür.

Güdülerin pekiştirme yoluyla kazandırılabilmesi görüşü eğitimde oldukça kullanışlıdır. Öğrenciyi güdülemek için övgüyü uygun bir şekilde kullanmak gerekir (Bacanlı, 1999). Bazen öğrenci, ödüle ulaşmak için kendi amaçlarını bir kenara bırakır. Ödül getiren amaçlara yönelir. Bu durumda, öğrencinin amaçlarını dışsal ölçütler yönlendirmeye başlar. Böyle bir durumun sonucunda öğrenci, davranışı ödülü almak için yapar veya öğretmene bağımlı hale gelir. Bunun olmaması için bireyin kendini pekiştirmesi ve yönlendirmesi gerekmektedir. Öğrencinin kendi başına karar vererek uygun olan amaçlara yönelmesi daha uygundur. Diğer taraftan, pekiştiricilerin etkili kullanılmaması motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Örneğin, öğrencinin kendi alabileceği bir oyuncak için sınıfı geçtiğinde alınacağını vaat edilmesi ya da başarı düzeyi düşük bir öğrenciye, eğer yüksek not alırsa ödül vereceğini söylemek, ulaşmanın zor olmasından dolayı öğrenci tarafından fazla önemsenmeyecektir (Good & Brophy, 1986, akt. Ulusoy, 2008). Tüm bu örnekler pekiştiricilerin eğitimde kullanılırken gelişigüzel kullanılmasının sakıncasını ve etkili ve doğru bir şekilde kullanıldığı zaman yeni bir davranış kazanma veya kazanılan davranışı sürdürme açısından önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf içi veya sınıf dışı ortamlarda kullanılan pekiştiricilerin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması öğrencinin motivasyonunu artırmada uygun bir eğitim aracı olarak düşünülmelidir.

2.3.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma tepki olarak geliştirilmiştir. Bundan dolayı bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma zıt görüşler içermektedir. Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda daha çok içsel nedenler öne çıkmaktadır. Birey, dış uyarıcılardan daha çok, bu uyarıcıları yorumlama şekillerine göre tepkide bulunur (Selçuk, 2004). Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin insanın dünyayı anlamlandırma çabasının bir ürünü olduğu düşüncesindedirler (Bacanlı, 1999). Bilişsel Yaklaşımın dayandığı temel ilkeler şu şekildedir (Ormrod, 1990 akt: Bacanlı, 1999):

1. Bazı öğrenme süreçleri kişiye özgüdür. Bu varsayımdan dolayı bütün bilişsel tetkikler insanlar üzerinde yapılmaktadır.
2. Zihinsel vakalar araştırmanın odağıdır.
3. İnsanın öğrenmesinin araştırılması objektif ve bilimsel olmalıdır.
4. Kişiler, öğrenme sürecinde aktif olurlar.
5. Öğrenme; bilindik davranış değişikliklerinde yansıması gerekmeyen zihinsel bağlantıların oluşmasını içerir.
6. Bilgi örgütlenir.
7. Öğrenme, daha evvel öğrenilen bilgiyle yeni bir bilgiyi bağdaştırma süreci olarak tanımlanabilir.

Genel olarak davranışçılar, dış ölçütlere ve sistematik pekiştireçlere daha çok önem vermektedir. Bilişsel kuramcılar ise daha çok iç ödülleri ve bilişsel süreçleri önemsemektedirler (Good & Brophy, 1986, akt. Ulusoy, 2008). Eğitimde motivasyon süreçlerinde bilişsel kuramcıların bu yaklaşımları etkili olarak kullanılabilir.

2.3.3. İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl psikoloji hareketinin genel prensibi şu şekildedir:

“Aslında bütün insanlar güdülenmiştir. Kimse asla motivasyonsuz değildir. Bazen insanlar, bizim onların yapmasını tercih ettiğimiz şey için güdülenmemiş olabilirler,

ancak onların tamamen motivasyonsuz olduğunu söylemek doğru olmayabilir. “ (Öncü, 2011).

İnsanı davranışa iten nedenler konusunda en yaygın görüş, Abraham H. Maslow’un görüşüdür (Bacanlı, 1999). Abraham H. Maslow, bireylerin davranışlarını yönlendiren en önemli faktörün gereksinimler olduğunu savunarak motivasyon kavramını açıklamaya çalışmıştır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Bireyin öğrenmeye güdülenmesi için temel gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir (Ulusoy, 2008). Maslow, güdülenmenin temelini ihtiyaçlar olduğunu belirtmiş ve bu ihtiyaçları önem sırasına koymuştur. 1954 yılında, klinik gözlemlerini de kullanarak, insanların temel ihtiyaçlarının neler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Eroğlu, 2000). Bu sıralamaya göre, fizyolojik gereksinimler, güvenlik ihtiyacı, ait olma ihtiyacı, sevgi ihtiyacı, takdir görme ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve en son basamak olan kendini gerçekleştirmedir (Maslow, 1970). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde üç kural bulunmaktadır.

1. İhtiyaçlar hiyerarşik bir özellik taşırlar. Fizyolojik ihtiyaç en temel ihtiyaçtır. Fizyolojik ihtiyaçtan sonra ikinci olarak güvenlik ihtiyacı gelmektedir.

2. Alt düzey ihtiyaç bir miktar karşılanmazsa daha sonraki ihtiyaç ortaya çıkmamaktadır.

3. Bir ihtiyacı karşılamak için kendisinden sonra gelen ihtiyaç feda edilebilir fakat kendinden önce gelen ihtiyaç feda edilemez (Bacanlı, 1999).



Şekil 2. Maslow 'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow, 1970)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere ihtiyaçlar belirli bir sıra izlemektedir. Bu sıralamaya uygun olarak Maslow, aşağıdan yukarıya doğru ihtiyaç giderilmedikçe, bir sonraki ihtiyaca geçilmeyeceğini ifade etmiştir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Bu ihtiyaçlar kısaca şu şekildedir;

1. Fizyolojik İhtiyaçlar

Açlık, susuzluk, uyku, cinsellik ve tuvalet ihtiyacının giderilmesi, bir canlının hayatını sürdürmek için gerekli olan temel gereksinimlerdir (Eroğlu, 2000). Bu ihtiyaçlar giderilmedikçe birey başka şeyler düşünemez (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Fizyolojik ihtiyaçlar, diğer tüm ihtiyaçlar için temel oluşturur. Açlık korkusu olan bir insan, yemek ihtiyacını karşılayamazsa, bu insanın diğer tüm davranışları ikinci planda kalmaktadır (Adair, 2003). Bu nedenle, öğrenciler aç ve yorgun olduğunda veya öğrencilerin sınıf ortamları çok sıcak ya da çok soğuk olduğu zamanlarda dersi dinlemeleri zor olur (Ulusoy, 2008).

2. Güvenlik İhtiyaçları:

Bireyler, fizyolojik ihtiyaçları karşılandıktan sonra, hem fiziki hem de psikolojik manada güvenlik ve güvence ihtiyacının karşılanmasını ve güvende olmayı istemektedirler (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Güvenlik ihtiyacı, emniyette olma, kişinin düzenli bir işinin olması, maaş, sigorta ve iş ortamındaki güvenlik şartları gibi beklentilerden oluşmaktadır (Adair, 2003). Aynı şekilde öğrenciler de kendilerini güvende hissederseniz dikkatlerini derse verebilirler. Bu sebeple eğitimde güvenlik ihtiyacının karşılanması fazlaca önem göstermektedir. Kaygı ve korku, öğrencilerin güvensiz hissetmelerine neden olur. Öğretmenler ve okul yönetimi, sınıfta öğrenciler için güvenli bir ortam oluşturmalıdır (Ulusoy, 2008).

3. Sevgi ve Aidiyet İhtiyaçları:

Maslow'a göre, birey, fizyolojik ihtiyaçlarını ve güvenlik ihtiyacını giderdikten sonra, sıra sosyal gereksinimlere gelir. Bu basamakta başkaları tarafından sevilme, bir gruba dahil olma, arkadaş edinme, sosyal ilişkileri geliştirme gibi duygusal ve toplumsal gereksinimler ön plana çıkmaktadır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Bu ihtiyaçlar "Sosyal İhtiyaçlar" olarak adlandırılabilir (Adair, 2003). Öğretmenler, bu basamağa göre sınıftaki öğrencilerin birey olduklarını, onlara öğretmenleri olarak değer verdiklerini ve

öğrencilerin de birbirlerini sevmelerini sağlamalıdır. Çünkü okul ortamında öğrenciler, hem öğretmenleri hem de arkadaşları tarafından benimsenmek ve sınıfın bir parçası olduklarını hissetmek isterler. (Ulusoy, 2008).

4. Saygı İhtiyaçları

Bu ihtiyaç kategorisi iki aşamalıdır. Birinci aşamada bireyin, başkaları tarafından takdir edilip, saygı görmesi, ikincisi aşamada ise bireyin kendini takdir etmesi ve kendisine saygı duyması yer almaktadır (Maslow, 1970). Öğrenci, kendi yeteneklerinin ve özelliklerinin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından fark edilmesini ve beğenilmesini ister. Öğretmen, öğrencilerini iyi tanımalı, yeteneklerinin farkına varmalı ve başarılarından dolayı öğrencilerini ödüllendirmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin başarısızlıklarını yargılamak yerine, başarılı olacakları ortamlar yaratmalı ve bu sayede öğrencilerin motivasyonunun artmasına yardımcı olmalıdır (Ulusoy, 2008).

5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı

Maslow'a göre, bu son basamağa gelebilen birey yaratma ve başarma gücünü ortaya çıkarabilir. Bu basamakta birey gerçek özgürlüğe sahip olur. Bireyin gerçek kişiliği, yaratıcı ve yapıcı gücü ortaya çıkar (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001) ve birey kendini geliştirme sürecine girer (Ulusoy, 2008). Maslow, kendini gerçekleştirme terimini “insanın eğilimleri doğrultusunda kendini gerçekleştirmesi için doyuma ulaşma arzusu” olarak tanımlamaktadır. Aslında bu, kişinin olduğundan çok daha iyi olma ve bütün yeteneklerini kullanabilme isteğidir. Maslow'a göre bireyin bu gereksinime ulaşabilmesi için öncelikle fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygınlık ile ilgili basamaklardaki ihtiyaçlarının tatmin edilmesi gerekmektedir (Adair, 2003).

2.3.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini birleştirerek ve yeni yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu kurama göre, bireyler yalnızca dışsal uyarıcılardan etkilenmedikleri gibi, sadece içsel etkilerle de yönlendirilmezler. Çevrede meydana gelen değişkenler ve kişinin bilişsel özellikleri kadar, öz yeterlilik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi bireyin kişisel özellikleri de bireyin davranışını etkiler (Selçuk, 2004). Sosyal öğrenme yaklaşımçıları, gözlem yaparak modelden öğrenmeyi

savunur ve içsel ve dışsal süreçlerin birlikte etkili olduğunu vurgularlar. Onlara göre kişi, dış dünyayı gözlerken, aslında iç dünyasını da şekillendirmektedir (Akbaba, 2006).

Sosyal öğrenme kuramcısı olan Bandura'ya göre, motivasyonu etkileyen üç temel öge bulunmaktadır (Ulusoy, 2008).

- 1.Bireyin amaca ulaşma beklentisi,
- 2.Amacın birey için değeri,
- 3.Bireyin yaptığı göreve yönelik tepkileri.

Birey ilk iki maddeye olumlu cevap veriyorsa öz yeterlilik duygusu gelişmiş demektir. Öz yeterlilik, bireyin bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğunu göstermektedir (Selçuk, 2004).

Sosyal öğrenme kuramının genel prensipleri şunlardır:

- İnsanlar davranışları ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyip öğrenebilir.
- Öğrenme davranışta değişiklik meydana bazen getirmeyebilir, performansa yansımaları zorunlu değildir.
- Ceza ve pekiştiriciler insan davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir.
- Sosyal Öğrenme Kuramının, bilişsel ve davranış öğrenme kuramları arasında bir köprü görevi görmektedir (Bayrakçı, 2007).

2.4.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

Birey, doğumundan itibaren içinde bulunduğu çevre ile sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim, bireyin hayatı boyunca devam etmektedir. Birey çevresindeki kişilerle iletişiminin yanı sıra, içinde bulunduğu dini inanç, bu inancın davranış kalıpları, bu dinle ilişkili olay, obje ve sembollerle de etkileşim sağlar. Bu etkileşim sürecinde bazı olaylar bireyin hayatında iz bırakmadan unutulurken bazıları ise onun yaşamını birçok noktada etkileyecek şekilde izler bırakmaktadır. Bu yaşantı sürecinin sonunda, kişinin din hakkındaki bilgisi, dine yönelik hissi, dini tutum ve becerilerinde ortaya çıkan nispeten kalıcı davranış değişiklikleri, bireyin dine ait öğrenmelerini meydana getirir (Senemoğlu, 1997). İnanmak, bireyin fitratında olan bir özellik hatta bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Bu durum dine yönelik oluşan motivasyona temel oluşturmaktadır. Ancak, dini inanca yönelik oluşan bir ihtiyaç dine inanmaya, dini öğrenmeye veya dini davranışlar sergilemeye motive olmak için tek başına yeterli görülmemektedir. Eğer dini inanç, birey tarafından ihtiyacın ötesinde bir zaruret olarak algılanırsa, kişi dinin gereklerini yapmak ister (Karacelil, 2013). Bireyin inandığı dine ait öğrenmeleri için 1982 Anayasasının 24. maddesi ile din ve ahlak öğretiminin zorunlu kılındığı şu ifadelerle belirtilmiştir: “Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14. madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir. Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır.” Böylelikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ilkokul (4. sınıf), ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer almıştır (Yıldız & Yürük, 2015).

DKAB dersinin amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

- İnsanın anlam arayışına cevap verir.
- Kültür aktarımını sağlar.
- Dini öğrenmek İslam dininin bir gerekliliğidir.
- Batıl ve hurafe bilgiden uzaklaştırır.
- Farklılıklara karşı nasıl tavır alınması gerektiğini öğretir (Aşıkoğlu, 1998).

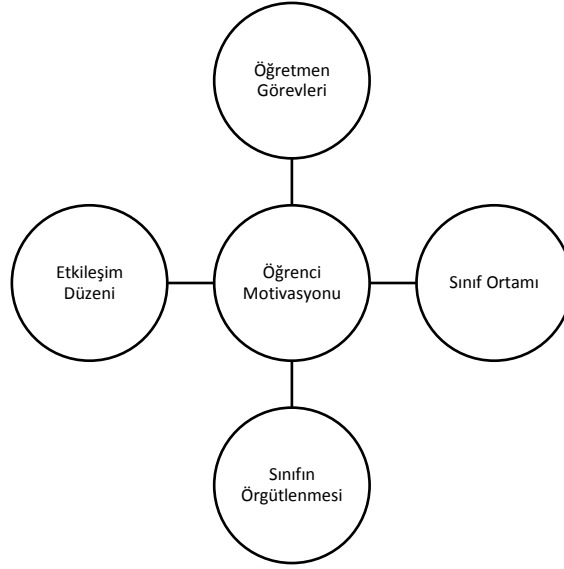
Eğitim sistemi içinde yer alan; sağlıklı, iradeli, sorgulayıcı, üretken, bilge, cesaretli, merhametli, vatansever, estetik duyarlılığa sahip ve ahlaklı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir işlevi bulunan ve toplumsal uyuma katkıda bulunan din ve ahlak öğretimi ile çeşitli amaçlara ulaşmak hedeflenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayınlanan öğretim programında DKAB dersinin amaçları Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri’ne uygun olarak programda şu şekilde sıralanmaktadır;

- (1) İslam hakkında doğru bilgi edinilecek yollar ve kaynakların belirlenmesi,
- (2) İslam’ın temel inanç, ibadet ve ahlak esaslarının kavranması,
- (3) Öğrencilerin inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirme üzerindeki etkileri hakkında çıkarımda bulunmaları,

- (4) Öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını tanımaları,
- (5) Hz. Muhammed'in örnek ahlakını kendi hayatlarına yansıtmaları,
- (6) Kur'an-ı Kerim'in temel özelliklerini ve bunun Müslümanlar için önemini fark etmeleri,
- (7) Programda yer alan dua ve surelerin içeriğini öğrenip yorumlamaları,
- (8) Ahlaki değerleri davranışlarına yansıtmaları,
- (9) Millî, dinî ve ahlaki değerler ile kavramlar hakkında temel düzeyde çıkarımlar yapmaları,
- (10) Çevresindeki dinî yorum ve tecrübelerin farkında olmaları,
- (11) Farklı dinleri, inançları ve dinî yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları,
- (12) Müslümanların bilim, kültür ve medeniyet alanına sağladıkları katkıyı değerlendirmeleri,
- (13) Dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini gözlemlmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

2.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Motivasyon

DKAB derslerinde hedeflenen amaçlara ulaşmanın ön şartı öğrenciyi bu dersi öğrenmeye istekli hale getirme sürecini de içeren yüksek bir motivasyon sağlamaktır. Motivasyon, hem motivasyona sahip olmaları açısından öğrenci hem de öğrencileri derse motive etme açısından öğretmenleri ilgilendiren bir kavramdır. Bütün dersler için geçerli olan motivasyon, DKAB dersiyle de yakından ilgili bir olgudur. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin derse güdülenmesi gerekmektedir. Güdülenmeyen öğrenciye zorla bir şey öğretilmesi mümkün değildir (Fidan, 1990). DKAB dersini alan öğrenci de derse motive olmazsa, dersi öğrenmek için çaba harcamayacaktır.



Şekil 3. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler (Bayraktar, 2015)

Yukarıdaki şekle göre öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler; sınıf ortamı, öğretmenin görevleri, sınıftaki etkileşim düzeni ve sınıfın örgütlenmesi şeklinde sıralanabilir (Bayraktar, 2015). Bu etmenler, bir bütün olarak öğrenci motivasyonunu da etkilemektedir. Motivasyon oldukça karmaşık bir husustur. Motivasyonun büyük bir bölümü öğrenciden kaynaklanırken, kalan diğer kısmı ise öğrenme ortamından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerden kaynaklananlar şekildedir;

- Kişisel gayeler ve amaçlar
- Biyolojik ve psikolojik dürtüler, gereksinimler
- Bireyin kendisini tanımlaması, kendine güvenmesi ve saygısı
- Kişisel inançlar, değerler, beklentiler ve başarı
- Öz bilinç, öz yaşantısı, öz yeterliliği
- Bireysel unsurlar
- Duygusal durum, bilinç seviyesi

Öğrenme ortamından kaynaklananlar ise şu şekildedir;

- Öğretmenleri, anne- babaları ve arkadaşlarının gayeleri
- Sınıfın gayeleri

- Sosyal etkileşimlerinin neticeleri
- Sınıf pekiştireçleri, mükâfat ve ceza sistemi
- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel ipuçları
- Öğrenciden, ebeveyn ve öğretmen beklentileri
- Performans modelleri
- Öğretim uygulamalarının, öğrencinin özgüvenini geliştiren, dikkat çekici ve ilgi uyandırması (Ulusoy,2008).

Öğrencilere eğitim vermekle görevli kişilerin, din eğitimi esnasında öğrencinin motivasyonu göz önünde bulundurarak ders anlatması, öğrencilerin manevi değerlere ısınması açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır (Ulusoy, 2008). Öğrencinin düşük bir motivasyona sahip olması uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinden verim alınamamasına neden olmaktadır. Bu durum hem hedeflenen davranışın kazanılmasını zorlaştıracak gibi öğrencinin derse olan ilgi ve sevgisinin azalmasına da neden olabilmektedir. Bu açıdan motivasyon eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi din öğretimi alanının sınıf ortamına yansıtılmasını kapsayan DKAB derslerinde de dikkate alınması gereken bir husustur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Nicel paradigmaya uygun olarak yürütülen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Öğrencilerin DKAB dersine karşı motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir grubun belirli niteliklerini geçmişte veya günümüzde olduğu gibi tespit etmeyi ve çok sayıda elemanı içeren bir evren hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan bunun için ise evrenden alınacak bir örneklemden veri toplayarak tarama yapmayı içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, & Şirin Karadeniz, 2019; Karasar, 2016). Betimsel tarama, kalabalık gruplar üzerinde düzenlenen, grupta bulunan bireylerin olay ve olguyla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olay ve olguların tasvir edilmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2011). Bu araştırma yöntemi toplumların, nesnelerin ve kurumların yapısını ve hadiselerin işleyişlerini tasvir etmek için kullanılır (Cohen, Monion, & Morrison, 2007). Betimsel tarama araştırmalarında sonuçların genellenebilirliği yani belirlenen örneklemden elde edilen verilerin evrene genellenebilmesi söz konusudur (Karasar, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin DKAB derslerine karşı içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini belirlemek için betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırma sonucunun genellenmek istendiği elemanlar bütünü içeren yapıya evren, bu evrenden belli kurallara göre seçilmiş ve seçilen kısmın evreni temsil ettiği kabul edilen küçük kümeye ise örneklem denilmektedir (Karasar, 2016). Araştırmanın çalışma evreni, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ilinde bulunan 4 farklı okulda eğitim gören 6. , 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi; Rahmi Akıncı Ortaokulu'ndan 153 öğrenci, Selçuklu Ortaokulu'ndan 125 öğrenci, Hanımın Çitliği 100. Yıl Atatürk Ortaokulu'ndan 133 öğrenci ve Vali Galip Demirel Ortaokulu'ndan 117 öğrenci olmak üzere toplam 527

öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğrenim görülen okullara ilişkin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	257	48.8
Erkek	270	51.2
Toplam	527	100.0

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin %48.8’inin (N=257) kız, %51.2’sinin (N=270) erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
6. Sınıf	153	29.0
7. Sınıf	196	37.2
8. Sınıf	178	33.8
Toplam	527	100.0

Tablo 2’de öğrencilerin %29.0’ının (N=153) 6.sınıfta, %37.2’sinin (N=196) 7.sınıfta, %33.8’inin (N=178) 8. sınıfta olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı

Okul	N	%
Rahmi Akıncı Ortaokulu (A Okulu)	152	28.8
Selçuklu Ortaokulu (B Okulu)	125	23.7
100. Yıl Ortaokulu (C Okulu)	133	25.3
Vali Galip Demirel Ortaokulu (D Okulu)	117	22.2
Toplam	527	100.0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %28.8'sinin Rahmi Akıncı Ortaokulu'nda, %23.7'sinin Selçuklu Ortaokulu'nda, %25.3'ünün 100. Yıl Ortaokulu'nda ve %22.2'sinin Vali Galip Demirel Ortaokulu'nda öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Öğrencilerin DKAB dersine karşı içsel ve dışsal motivasyonlarını tespit etmek amacıyla Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, geliştirici araştırmacılardan mail yoluyla izin alınarak DKAB Dersi için uyarlanmıştır. Ölçek maddelerinde “Sosyal Bilgiler Dersi” ifadesi yerine “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi” ifadesi kullanılmıştır. Ölçekler, 5’li Likert tipi biçiminde oluşturulmuştur. Ölçeklerde kullanılan derecelendirme seçenekleri “Tamamen katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kısmen katılıyorum=3”, “Katılmıyorum=2”, “Hiç katılmıyorum=1” şeklindedir. Ölçek, 23 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, kapsadıkları maddeler dikkate alınarak “İçsel Motivasyon”, “Dışsal Motivasyon” ve “Önemseme” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .792 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin olarak yapılan güvenirlik hesaplamasında ise İçsel Motivasyon için .802; Dışsal Motivasyon için .745 ve Önemseme alt boyutu için .826 olarak belirlenmiştir (Gömleksiz & Kan, 2012).

Araştırma verilerinin toplanma sürecinden önce Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır (EK 4). Bu doğrultuda çalışmada, “Kişisel Bilgi

Formu” (EK 1) ve “Motivasyon Ölçeği” (EK 2) birleştirilerek tek form haline getirilmiştir.

“Kişisel Bilgi Formu” ile katılımcıların sınıf, cinsiyet, daha önce din eğitimi alıp almadığı, ailenin gelir durumu gibi özellikleri hakkında bilgi alınmaktadır. Bu form, 4 maddeden oluşmakta ve öğrencilerin kendilerine uygun şıkkı işaretlemeleri istenmektedir.

Araştırmacı tarafından önceden okullara gidilip okul müdürleri ile görüşülüp izin alınmıştır. Ölçeğin uygulanacağı sınıfta, öğrencilerin daha objektif olması açısından derslerinin DKAB dersi olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından bir ders saatinde uygulanmıştır. Öğrenciler rastgele seçilmiş, gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilere gerekli açıklama yapılmıştır. Anketi öğrenciler doldururken bu anketi öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görmeyeceği, isim yazmamaları gerektiği ve sadece bu araştırmada kullanılacağı konusunda öğrencilere sözel olarak bildirilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Cinsiyet, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, daha önce din eğitimi dersi alma durumu ve aile gelir durumu gibi demografik bilgilerin yer aldığı sorularda bireylerin dağılımını göstermede sayı (N) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır.

Tablo 6’da çalışmada yer alan DKAB dersine yönelik motivasyon ölçeği alt boyutlarından İçsel Motivasyon, Önemseme ve Dışsal Motivasyon puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu için İçsel Motivasyon, Önemseme ve Dışsal Motivasyon puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 4. DKAB Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Normal Dağılım Sonuçları

	İçsel Motivasyon	Önemseme	Dışsal Motivasyon
N	527	527	527
Ortalama	33.99	31.91	18.31
Standart Sapma	7.23	6.89	6.11
Medyan	35.00	33.00	18.00
Çarpıklık (Skewness)	-0.777	-1.095	-0.075
Basıklık (Kurtosis)	0.369	0.872	-0.846
Kolmogorov-Smirnov	<0.001	<0.001	<0.001

Öğrenim görülen okul, sınıf düzeyleri ve aile gelir durumuna göre bireylerin DKAB Derine Yönelik Motivasyon Ölçeği (İçsel Motivasyon, Önemseme, Dışsal Motivasyon) puanlarının karşılaştırılmasında One-Way ANOVA analizine başvurulmuştur. İkili karşılaştırmalarda Tukey analiz sonuçları verilmiştir.

Cinsiyet ve daha önce din eğitimi dersi alma durumlarına göre DKAB Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği (İçsel Motivasyon, Önemseme, Dışsal Motivasyon) puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır.

İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Ortaokul öğrencilerinin DKAB dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçmek için yapılan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerine motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde yer alacaktır.

4.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin %48.8'i (N=257) kız, %51.2'si (N=270) erkeklerden oluşmaktadır. (Tablo 1)

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	257	48.8
Erkek	270	51.2
Toplam	527	100.0

Tablo 5. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanları Bakımından Kızlar ve Erkekler Arasındaki Farklar (Bağımsız Örneklem T Testi)

	Cinsiyet	N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	t	p
İçsel Motivasyon	Kız	257	34.63±6.86	0.43	2.000	0.046
	Erkek	270	33.38±7.52	0.46		
Önemseme	Kız	257	32.72±6.60	0.41	2.665	0.008
	Erkek	270	31.13±7.07	0.43		
Dışsal Motivasyon	Kız	257	17.93±6.06	0.38	1.390	0.165
	Erkek	270	18.67±6.16	0.37		

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre DKAB dersine ölçek puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T testi ile incelenmiş olup, sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir. Kız öğrencilerin İçsel Motivasyon puan ortalaması 34.63 ± 6.86 , erkek öğrencilerin İçsel Motivasyon puan ortalaması 33.38 ± 7.52 ’dir. İçsel Motivasyon puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2.000$, $p=0.046$). Kız öğrencilerin Önemseme puan ortalaması 32.72 ± 6.60 , erkek öğrencilerin Önemseme puan ortalaması 31.13 ± 7.07 ’dir. Önemseme puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2.665$, $p=0.008$). Dışsal Motivasyon puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=1.390$, $p=0.165$) (Tablo 5).

4.2. Sınıf Değişkenine Ait Bulgular

Öğrencilerin %29.0’u (N=153) 6.sınıfta, %37.2’si (N=196) 7.sınıfta, %33.8’i (N=178) 8.sınıfta eğitim görmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
6. Sınıf	153	29.0
7. Sınıf	196	37.2
8. Sınıf	178	33.8
Toplam	527	100.0

Tablo 6. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre One-Way-ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Ort±SS	Kareler Toplamı	Kare Ortalaması	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	6.Sınıf ^a	153	35.46±7.06	568.01	284.00	5.530	0.004	a-b
	7.Sınıf ^b	196	32.89±7.59					
	8.Sınıf ^c	178	33.94±6.76					
Önemseme	6.Sınıf ^a	153	31.71±7.66	78.48	39.24	0.827	0.438	-
	7.Sınıf ^b	196	32.40±6.29					
	8.Sınıf ^c	178	31.54±6.89					
Dışsal Motivasyon	6.Sınıf ^a	153	20.23±6.09	794.94	397.47	11.032	<0.001	a-b a-c
	7.Sınıf ^b	196	17.43±6.04					
	8.Sınıf ^c	178	17.63±5.88					

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre DKAB dersi ölçek puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way ANOVA testi ile incelenmiş olup sonuçlar Tablo 6’da özetlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin İçsel Motivasyonel puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F=5.530$, $p=0.004$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, 6. sınıf ve 7. sınıf arasında öğrenim gören öğrencilerin İçsel Motivasyonel puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Önemseme puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık yoktur ($F=0.827$, $p=0.438$). Öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık vardır ($F=11.032$, $p<0.001$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, 6. sınıf-7. sınıf ve 6. sınıf-8. sınıf arasında öğrenim gören öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında farklılık tespit edilmiştir (Tablo 6).

4.3. Okul Değişkenine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin %28.8’i ($N=152$) A okulunda, %23.7’si ($N=125$) B okulunda, %25.3’ü ($N=133$) C okulunda, %22.2’si ($N=117$) D okulunda eğitim görmektedir. (Tablo 5).

Tablo 3. Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı

Okul	N	%
A Okulu	152	28.8
B Okulu	125	23.7
C Okulu	133	25.3
D Okulu	117	22.2
Toplam	527	100.0

Tablo 7. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanlarının Okullara Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

	Okul	N	Ort±SS	Kareler Toplamı	Kare Ortalaması	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	A Okulu ^a	152	33.87±7.27	2514.32	838.11	17.558	<0.001	a-b a-d b-d c-d
	B Okulu ^b	125	36.28±5.90					
	C Okulu ^c	133	35.27±5.87					
	D Okulu ^d	117	30.25±8.37					
Önemseme	A Okulu ^a	152	32.54±7.07	524.44	174.81	3.742	0.011	a-d b-d
	B Okulu ^b	125	32.69±6.77					
	C Okulu ^c	133	30.09±7.56					
	D Okulu ^d	117	31.91±6.89					
Dışsal Motivasyon	A Okulu ^a	152	18.66±6.24	709.56	236.52	6.523	<0.001	a-d b-d c-d
	B Okulu ^b	125	18.58±5.77					
	C Okulu ^c	133	19.49±5.54					
	D Okulu ^d	117	16.25±6.50					

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarına göre DKAB dersi ölçek puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way ANOVA testi ile incelenmiş olup sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin İçsel Motivasyonel puanları arasında öğrenim görülen okul bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F=17.558$, $p<0.001$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre; A Okulu-B Okulu, A Okulu-D Okulu, B Okulu-D Okulu ve C Okulu-D Okulu arasında öğrenim gören öğrencilerin İçsel Motivasyonel puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Önemseme puanları arasında öğrenim görülen okul bakımından anlamlı bir farklılık vardır ($F=3.742$, $p=0.011$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre; A Okulu-D Okulu ve B Okulu-D Okulu arasında öğrenim gören öğrencilerin Önemseme puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında öğrenim görülen okul bakımından anlamlı bir farklılık vardır ($F=6.523$, $p<0.001$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre; A Okulu-D Okulu, B Okulu-D Okulu ve C Okulu-D Okulu arasında öğrenim gören öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında farklılık tespit edilmiştir (Tablo 7).

4.4 Öğrencilerin Daha Önce Din Eğitimi Alma Değişkeni

Bireylerin %67.3’ü ($N=343$) daha önce din eğitimi dersi almış, %32.7’si ($N=167$) daha önce din eğitimi dersi almadığını belirtmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Öğrencilerin Daha Önce Din Eğitimi Alma Durumu Dağılımı

Daha Önce Din Eğitimi Alma Durumu	N	%
Evet	343	67.3
Hayır	167	32.7
Toplam	510	100.0

Tablo 9. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanları bakımından Daha Önce Din Eğitimi Alma Durumları Arasındaki Farklar (Bağımsız Örneklem T Testi)

	Daha Önce Din Eğitimi Alma Durumu	N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	343	34.94±6.62	0.36	3.990	<0.001
	Hayır	167	32.12±7.87	0.61		
Önemseme	Evet	343	32.08±6.81	0.37	0.473	0.636
	Hayır	167	31.77±6.95	0.54		
Dışsal Motivasyon	Evet	343	18.65±6.20	0.33	1.732	0.084
	Hayır	167	17.65±5.89	0.46		

Araştırmaya katılanların Daha Önce Din Eğitimi Alma durumu değişkenine göre DKAB dersi ölçek puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Bağımsız Örneklem t testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 10’da özetlenmiştir. Daha önce din eğitimi alan öğrencilerin İçsel Motivasyonel puan ortalaması 34.94 ± 6.62 , daha önce din eğitimi almayan öğrencilerin İçsel Motivasyonel puan ortalaması 32.12 ± 7.87 olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda İçsel Motivasyonel puanlarının daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=3.990$, $p<0.001$). Önemseme puanlarının daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t=0.473$, $p=0.636$). Aynı şekilde Dışsal Motivasyonel puanlarının daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=1.732$, $p=0.084$) (Tablo 9).

4.5. Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Değişkenine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin %7.7’sinin ($N=40$) aile gelir durumu düşük, %80.8’inin ($N=420$) aile gelir durumu orta, %11.5’inin ($N=60$) aile gelir durumu yüksektir (Tablo 10).

Tablo 10. Öğrencilerin Aile Gelir Durumu Dağılımı

Aile Gelir Durumu	N	%
Düşük	40	7.7
Orta	420	80.8
Yüksek	60	11.5
Toplam	520	100.0

Tablo 11. DKAB Dersine Yönelik Ölçek Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre One-Way-ANOVA Testi Sonuçları

	Aile Gelir Durumu	N	Ort±SS	Kareler Toplamı	Kare Ortalaması	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	Düşük ^a	40	36.67±6.99	543.94	271.97	5.270	0.005	a-c
	Orta ^b	420	34.06±6.98					
	Yüksek ^c	60	31.93±8.54					
Önemseme	Düşük ^a	40	32.80±6.64	643.09	321.55	7.049	0.001	a-c b-c
	Orta ^b	420	32.38±6.37					
	Yüksek ^c	60	28.95±6.83					
Dışsal Motivasyon	Düşük ^a	40	21.35±6.61	538.63	269.32	7.367	0.001	a-b a-c
	Orta ^b	420	18.28±5.89					
	Yüksek ^c	60	16.63±6.68					

Araştırmaya katılanların aile gelir durumu değişkenine göre DKAB dersi ölçek puanlarının anlamı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına One-Way ANOVA testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 11’de özetlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin İçsel Motivasyonel puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F=5.270$, $p=0.005$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, aile gelir durumu düşük-yüksek arasındaki öğrencilerin İçsel Motivasyonel puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Önemseme puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=7.049$, $p=0.001$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre; aile gelir durumu düşük-yüksek, orta-yüksek arasındaki öğrencilerin Önemseme puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=7.367$, $p=0.001$). Bu farklılığın kaynağını bulabilmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, aile gelir durumu düşük-orta, düşük-yüksek arasındaki öğrencilerin Önemseme puanları arasında farklılık tespit edilmiştir (Tablo 11).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Literatür incelendiğinde, motivasyonun eğitim alanında birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların bazılarında (Ceylan, 2003; Dilekman & Ada, 2005; Ertem, 2006; Yılmaz & Cavaş, 2007; Yılmaz, 2007; Aydın, 2007; Cemil & Güveren, 2008; Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk, & Demirel, 2008; Aydın, 2010; Demir & Arı, 2013; Bayraktar, 2015; Ali, 2016; Özkan, 2017; Karakaya, Avgın, & Yılmaz, 2018; Kaçar, 2019; Çakmak & Ecer, 2020) öğrencilerin motivasyonları üzerinde durulmuştur. Literatür incelendiğinde, din eğitiminde öğrenci motivasyonunu konu edinen çalışmaların sınırlı olduğu, (Uçar, 2010; Karacelil, 2013; Çakmak & Ecer, 2020; Kocaman, 2023; Koyuncu & Yiğit, 2024) bu çalışmalarında genel motivasyonla ilgili olduğu görülmektedir. İlgili literatürde, ortaokul öğrencilerinin DKAB dersine karşı içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, alana bu açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin DKAB dersine karşı içsel ve dışsal motivasyonlarını incelemektir. Bu çalışmada öğrencilerin DKAB dersine karşı motivasyonları; cinsiyet, sınıf, daha önce din eğitimi alma durumu ve ailenin gelir durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemi Malatya ilinde bulunan 4 farklı okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 527 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, 4 farklı okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 527 öğrenciye uygulanan motivasyon ölçeğinden elde edilmiştir. Ulaşılan veriler, SPSS programıyla analiz edilmiştir. Çalışmada, motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçların karşılaştırması şu şekildedir:

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin “cinsiyet, sınıf, daha önce din eğitimi alma durumu ve ailenin gelir durumu” değişkenleri ve bu değişkenlere göre katılımcıların motivasyon ölçeğine verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Katılımcıların %48.8’i (n=257) kız, %51.2’si (n=270) erkeklerden oluşmaktadır. İçsel Motivasyon puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2.000$, $p=0.046$). Dışsal Motivasyon puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=1.390$, $p=0.165$). Kız öğrencilerin Önemseme puanının erkek öğrencilere göre daha

yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t=2.665$, $p=0.008$). Öğrencilerin %29.0'u ($n=153$) 6. sınıfta, %37.2'si ($n=196$) 7. sınıfta, %33.8'i ($n=178$) 8. sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerin İçsel Motivasyon puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F=5.530$, $p=0.004$). 6. sınıf-7. sınıf arasında öğrenim gören öğrencilerin İçsel Motivasyon puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Önemseme puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık yoktur ($F=0.827$, $p=0.438$). Öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farklılık vardır ($F=11.032$, $p<0.001$). 6. sınıf-7. sınıf, 6. sınıf-8. sınıf arasında öğrenim gören öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrenciler 4 farklı okulda öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %28.8'i ($n=152$) A okulunda, %23.7'si ($n=125$) B okulunda, %25.3'ü ($n=133$) C okulunda, %22.2'si ($n=117$) D okulunda eğitim görmektedir. A Okulu-B Okulu, A Okulu-D Okulu, B Okulu-D Okulu, C Okulu-D Okulu arasında öğrenim gören öğrencilerin İçsel Motivasyon puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Önemseme puanları arasında öğrenim görülen okul bakımından anlamlı bir farklılık vardır ($F=3.742$, $p=0.011$). A Okulu-D Okulu, B Okulu-D Okulu arasında öğrenim gören öğrencilerin Önemseme puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında öğrenim görülen okul bakımından anlamlı bir farklılık vardır ($F=6.523$, $p<0.001$). A Okulu-D Okulu, B Okulu-D Okulu, C Okulu-D Okulu arasında öğrenim gören öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında farklılık tespit edilmiştir. Bireylerin %67.3'ü ($n=343$) daha önce din eğitimi dersi almış, %32.7'si ($n=167$) daha önce din eğitimi dersi almadığını belirtmiştir. İçsel Motivasyon puanlarının daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=3.990$, $p<0.001$). Önemseme puanlarının daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t=0.473$, $p=0.636$). Aynı şekilde, Dışsal Motivasyon puanlarının daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=1.732$, $p=0.084$). Çalışmaya katılan öğrencilerin %7.7'sinin ($n=40$) aile gelir durumu düşük, %80.8'inin ($n=420$) aile gelir durumu orta, %11.5'inin ($n=60$) aile gelir durumu yüksektir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin İçsel Motivasyon puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F=5.270$, $p=0.005$). Aile gelir durumu düşük-yüksek arasındaki öğrencilerin İçsel Motivasyon puanları arasında farklılık tespit

edilmiştir. Öğrencilerin Önemseme puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=7.049$, $p=0.001$). Öğrencilerin Dışsal Motivasyon puanları arasında aile gelir durumu bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=7.367$, $p=0.001$). Aile gelir durumu düşük-orta ve düşük-yüksek arasındaki öğrencilerin Önemseme puanları arasında farklılık tespit edilmiştir.

Çalışmada İçsel Motivasyon puanlarının daha önce din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu önemli bir bulgudur. Öğrencilerin daha önce din dersleri dışında başka kurum ve ortamlarda din eğitimi almış olması içsel motivasyonlarını artırmaktadır. Bu durumda din eğitimi alma durumunun çocuğun din dersine yönelik içsel kaynaklı bir motivasyon oluşturduğu söylenebilir. Ancak araştırmada daha önce farklı kaynaklardan din eğitimi alma durumunun dışsal motivasyon üzerinde herhangi bir etkisi bulunamamıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu kız öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin ve dersi önemseme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olmasıdır. Aynı şekilde sınıf düzeyine göre 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine oranla içsel motivasyonlarının yüksek olması önemli bir bulgudur.

Çalışmada öğrencilerin, DKAB dersi İçsel Motivasyon puan ortalaması $\bar{x}=33.99$, Önemseme puan ortalaması $\bar{x}=31.91$, Dışsal Motivasyon puan ortalaması $\bar{x}=18.31$ olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin DKAB dersindeki, içsel motivasyon puan ortalaması, önemseme ve dışsal motivasyon puanına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin DKAB dersine içsel olarak ilgili ve meraklı olduğunu göstermektedir. İçsel olarak motive olan öğrenci, dersi öğrenmek ve anlamak için dışsal olarak motive olan öğrenciye göre daha fazla çaba gösterir. Öğrencilerin, önemseme puanı ise öğrencinin derse verdiği değeri göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin önemseme puanlarına bakıldığında, öğrencilerin DKAB dersini önemsedikleri ve bu dersin kişisel gelişimleri ve akademik gelişimleri için önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin, DKAB dersine karşı içsel motive olmalarının aksine dışsal olarak daha az motive oldukları da tespit edilmiştir. Bu durum ise öğrencinin derse dışsal ödül ve ceza verilerek daha az motive olduğunu göstermektedir.

Literatürde, ortaokul öğrencilerinin DKAB dersine karşı içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Ancak, Seçmeli Kur'an'ı Kerim, Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Fen Bilgisi, İngilizce, Kimya ve Matematik derslerindeki farklı kademede öğrenim görmekte olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçen çalışmalar yapılmıştır (Aydın, 2007; Dede & Argün, 2004; Ertem, 2006; Gömleksiz & Kan, 2012; Taşçı, 2012; Kaçar, 2019; Ersöz, 2004; Ali, 2016). Bu çalışmaların çalışma grupları ve araştırma yöntemleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin bazı derslere ya da belli eğitim alanlarına yönelik motivasyon durumları incelenmiş, öğretmenlerin bu motivasyonları oluşturmak için yaptığı uygulamalara odaklanılmış veya motivasyon türleri ile bunların önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların nicel ve nitel saha araştırmaları ile veya literatüre dayalı olarak yürütüldüğü görülmektedir. Genel olarak motivasyon üzerine yapılan bu araştırmalarda öğrencilerin öğrenmelerine yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla ölçekler geliştirilmiş, öğrencilerin farklı öğrenme alanlarıyla ilgili motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarını etkileyen etmenler araştırılmıştır. Dede ve Argün (2004), bu çalışmadan farklı olarak, matematik dersindeki öğrenci güdülenmelerini tek bir gruba ön test son test uygulayarak belirlemeye çalışmıştır. Dede ve Argün (2004)'ün çalışmasında ulaştığı bulgular ile bu çalışmanın bulguları benzerdir. Ertem (2006), bu çalışmadan farklı olarak, araştırma evrenini ortaöğretim öğrencilerinden seçmiştir. Kimya dersindeki motivasyon ve motivasyon türlerini ölçmek için 716 öğrenciye motivasyon anketi uygulamıştır. Ertem (2006)'in çalışma grubu, bu çalışmanın çalışma grubundan farklı olsada, çalışmasında ulaştığı bulgular ile bu araştırmanın bulguları benzerdir. Aydın (2007), Fen Bilgisi dersindeki içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini belirlemek için bu çalışmadan farklı olarak 3 farklı okulda 160 öğrenciye araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Aydın (2007), çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yanında 4. ve 5. Sınıf öğrencilerini ve bu öğrencilerin çalışma ortamı ile anne-babanın eğitim düzeyi değişkenini kullanmıştır. Bu çalışmanın aksine, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yine bu çalışmanın aksine Aydın (2007), öğrencilerin Fen Bilgisi dersindeki motivasyon düzeylerinin sınıflara göre farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencinin motivasyon düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde, yöntemi bu çalışmayla benzerlik gösteren betimsel tarama yöntemi kullanarak hazırlanmış çalışmalar da vardır. Taşçı (2012), dershaneye giden 8. sınıf öğrencilerinin, içsel ve dışsal güdülenme düzeylerini belirlemeyi, içsel ve

dışsal güdülenmelerinin ve akademik başarılarının; bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini sınımayı ve içsel ve dışsal güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bunun için Taşçı (2012), bu çalışmadan farklı olarak 33 maddeden oluşan Harter'in "Sınıf ortamında İçsel Motivasyona Karşı Dışsal Motivasyon Ölçeğini" kullanmıştır. Taşçı (2012)'nin, çalışma grubu farklı olsa da, ulaştığı bulgular ile bu çalışmanın bulguları benzerdir. Aydın (2010), öğrencilerinin coğrafya dersine karşı içsel ve dışsal motivasyonunu belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, benzer sonuçlara ulaşsa da bu çalışmadan farklı olarak ortaöğretim öğrencileri ile çalışmasını yürütmüştür. Taşçı (2012) ve Aydın (2010)'ın çalışma grupları farklı olsa da çalışmalarının bulguları ile bu çalışmanın bulguları benzerdir.

Araştırmanın bulguları ve literatürde yer alan araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin DKAB dersine yönelik motivasyonlarının her üç boyutta da yükseltilmeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda ilgili araştırmacı ve eğitimciler için bazı öneriler sıralanmıştır.

5.2.Öneriler

Araştırma sürecinin sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmacılara ve eğitimcilere aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1.Araştırma Malatya'da dört ilköğretim okulundaki öğrencilerle, ortaokulda öğrenim görmekte olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerle sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ortaöğretim öğrencileriyle ve daha farklı illerdeki okullarla daha kapsamlı hale getirilebilir.

2.Araştırmada sadece DKAB dersine karşı öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ölçülmüştür. Araştırmanın hipotezleri din eğitimi kapsamındaki diğer derslere de uygulanabilir.

3.Araştırma sadece öğrencilerle yapılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalar için öğretmenlerin DKAB dersiyle ilgili motivasyon görüşleri de eklenip karma yöntemle çalışma yapılabilir.

4.Motivasyon ile derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki incelenebilir.

5.2.2. Eğitimciler İçin Öneriler

1. DKAB öğretmenlerine öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

2.Öğrencinin motivasyonunun içsel mi yoksa dışsal mı olduğu belirlenip, öğrenciye yönelik sınıf-içi çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. B., & Köşgeroğlu, N. (2006). GÜDÜLENME Kaynakları ve Sorunları Ölçeği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 204-206.
- Acat, M., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(31), 312-329.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (5. Baskı b.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adair, J. (2003). *Etkili Motivasyon*. (S. Uyan, Çev.) İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(21), 21-42.
- Ali, A. S. (2016). *Sakaryadaki Ortaokullarda Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Akademik Motivasyon Düzeyleri* (Serdivan, Türkiye. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Sakarya.
- Aşıkoğlu, N. Y. (1998). Toplum Hayatımızda Dinin Yeri ve Din Eğitiminin Önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(2), 45-49.
- Aydın, B. (2007). *Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki GÜDÜLENMELERİNİN İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 814-834.
- Bacanlı, H. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme* (2.baskı b.). Ankara: Nobe Yayın Dağıtım.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip Çalışması Ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Banger, G. (2008). *Motivasyon*. <https://docplayer.biz.tr/9041367-Motivasyon-gurcan-banger.html> adresinden alındı
- Bayrakçı, M. (2007, Ekim). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Kullanılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 198-210.
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1079-1100.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Şirin Karadeniz, F. D. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemil, Y., & Güveren, H. (2008). Sınıfta Öğrencilerin Motivasyonu. Ş. Mehmet, & S. Turan içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 70-84). İstanbul: Eğreti Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi)*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Cohen, L., Monion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (2022). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, A., & Ecer, M. (2020, Aralık). Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin (SKKMÖ) Geliştirilmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 19(2), 679-720.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., & Demirel, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerin Sınıf düzeylerine göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.

- Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin Matematiği Yönelik İçsel ve Dışsal Motivasyonlarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 49-54.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 265-279.
- Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012, Haziran 23). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon. *Akademia Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 37-54.
- Dilekman, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 113-123.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Donald, C., Robert j., H., Richard, C., & Hary, W. G. (1998). *Teaching Strategies A Guide to Better Instruction*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Elliott, S., Kratochqill, T., & Travers, J. (2000). *Educational Psychology*. USA: MC Graw Hill Company.
- Erdem, A. R. (2020). Sınıfta Güdülenme. K. Hüseyin, & K. Çelik içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 204-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (12. Baskı b.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Ergün, M. (2002). Sınıfta Motivasyon. E. Karip içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 119-135). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış Bilimleri* (5. Baskı b.). İstanbul: Beta.

- Ersöz, A. (2004). İngilizce Öğretiminde İçsel GÜdülenme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 67-71.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik GÜdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü / Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı, Balıkesir.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Üçüncü Basım.
- Fidan, N. (1990). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Good, T., & Brophy, J. E. (1986). *Educational Psychology "A Realistic Approach"* (Third Ed b.). New York: Longman.
- Gökçe, E., Öztuna, D., & Elhan, A. H. (2011). Adaptation of Harter's Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Motivational Orientation in the Classroom to Primary Schools in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research Issue*, 42, 79-94.
- Gömlüksiz, M., & Kan, A. Ü. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 116-125.
- Güneş, H. (2016). *Sınıf Yönetimi* (1. b.). Ankara: Eyuder Yayınları.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(28), 149-165.
- Hökelekli, H. (1993). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- John Adair, ç. S. (2003). *Etkili Motivasyon*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.
- Kaçar, T. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 5(14), 2433-2448.

- Karacelil, S. (2013). Din Eğitimde Motivasyon. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(13), 182-206.
- Karakaya, F., Avgın, S. S., & Yılmaz, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Belirlenmesi. *Kahramanmaraş Üniversitesi Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 359-376.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğen içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. Anı Yayıncılık). Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M. (2017, Eylül). Arapça Öğreniminde Motivasyonun Önemi; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(21), 985-1006.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(7), 175-181.
- Kocaman, K. (2023). İslam Geleneğinde Müslümanların Çocuklarına Ku'an'ı Öğretme Motivasyonları. *Türk Akademi Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1440-1454.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği* (Genişletilmiş 12. Baskı b.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçyiğit, M. (2019). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Koyuncu, M., & Yiğit, D. G. (2024). Çocuk Ve Dini Motivasyon. M. Başkonak, & Ş. Göküş içinde, *Din Eğitiminde Çocuk* (s. 147-174). İstanbul: Kitap Dünyası Yayınları.
- Köylü, M. (2004). Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(11), 137-154.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior*. New York: Mc Graw Hill.
- Marion, W., & Robert L, B. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Marzano, R. J. (2019, October 8). What Works in Schools: Translating Research into Action: Translating Research into Action. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. *Creative Education*.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Third Addition: Haper&Row Publishers Inc.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Meydan, H. (2018). Bireyin Manevi Potansiyel ve İhtiyaçlarını Dikkate Alan Bir Din Eğitimi Anlayışı Üzerine Değerlendirilmeler. A. Ayten, M. Koç, & N. Tınaz içinde, *Manevi Danuşmanlık ve Rehberlik* (s. 213-234). İstanbul: Dem Yayınları.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human Learning: Theories, Principles and Educational Applications*. Columbus: OH;Merrill.
- Öncü, H. (2011). Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 160-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Pink, D. H. (2009). *Drive Nasıl Motive Oluruz? Nail Motive Ederiz?* (L. Gökmen, Çev.) İstanbul: Mediacat.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (11. Baskı b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selen, U. (2016). “Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği” . Doktora Tezi, Tarım Ekonomisi Bölümü, Tekirdağ.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenay, Y., & Mehmet, Y. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (Genişletilmiş 2. Baskı b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tahiroğlu, M., & Çakır, S. (2014, Aralık). İlkokul 4. Sınıflara Yönelik Matematik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15(3), 29-48.

- Taşçı, D. A. (2012). *Dershaneye Giden 8. Sınıf Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Güdülenmeleri İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyon.
- TDK. (2024, Mayıs 10). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tosun, C. (2005). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Akademi .
- Tosun, C. (2016). Din Eğitiminde Motivasyon. *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu* (s. 355-364). Balıkesir: Petek Ofset.
- Uçar, R. (2010). DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 225-248.
- Ulusoy, A. (2008). Güdülenme. A. Ulusoy, A. A. Güngör, & G. S. Aysel Akyol Köksal içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 489-512). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*(25), 68-81.
- Wlodkowski, R. J. (1982). Motivation. *National Education Association*.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi* (3. Baskı b.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012, Ağustos). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yıldız, K., & Yürük, T. (2015). Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri. K. Mustafa, & N. Altaş içinde, *Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Yayınları.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı, Zonguldak.

Yılmaz, H., & Cavaş, P. H. (2007). Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

Zeynep Özkan, Y. S. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 857-886.



EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz :	Kız ☐	Erkek ☐	
Sınıfınız :	6. Sınıf ☐	7. Sınıf ☐	8. Sınıf ☐
Daha Önce Din Eğitimi Dersi Aldınız mı? (Dkab dersi haricinde)	Evet ☐	Hayır ☐	
Ailenizin Gelir Durumu	Düşük ☐	Orta ☐	Yüksek ☐

EK.2 Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu form, sizlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmek için geliştirilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümleye ne derecede katıldığınızı belirtmek için size en uygun olan seçeneği **çarpı işareti (X)** koyarak işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkürler.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Din Kültürü dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim.					
2. Din Kültürü dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.					
3. Din Kültürü dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem.*					
4. Din Kültürü dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.					
5. Din Kültürü konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem.*					
6. Din Kültürü dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.*					
7. Din Kültürü dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.					
8. Din Kültürü dersinde ailemin baskısıyla çalışırım.*					
9. Sevilen bir öğrenci olmak için Din Kültürü dersinde başarılı olmak isterim					
10. Din Kültürü dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem.*					
11. Din Kültürü dersinde başarısız olursam üzülmem.*					
12. Din kültürü dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.					
13. Din Kültürü dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.*					
14. Din Kültürü ders kitabımı merakla incelerim.					
15. Din Kültürü dersinde, arkadaşlarıma bana özenmelerini istediğim için çalışırım.					
16. Arkadaşlarıma bilmedikleri soruları bana sormaları için Din Kültürü dersinde başarılı olmak isterim.					

17. Din Kültürü dersinde öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.					
18. Din Kültürü dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.					
19. Din Kültürü dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.					
20. Din Kültürü dersinde öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.					
21. Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye Din Kültürü dersinde başarılı olmak isterim.					
22. Din Kültürü dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.					
23. Din Kültürü dersine çalışmayı önemsemem.*					

* Olumsuz maddeler



EK.3 Etik Kurul Onayı

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 21-03-	Oturum Sayısı : 5	Karar Sayısı : 26	
Etik Açından Uygun			
Çalışma Adı	ÖĞRENCİLERİN DİN KÜLTÜRÜ DERSLERİNE KARŞI İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYONLA		
Araştırmacılar	Doç.Dr. Recep Uçar (Danışman) Yükseklisans Öğrencisi Güldal SAYIN (Yürütücü)		
Başkan	Prof.Dr. Hakan ÖZDEMİR		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı Mehmet YILMAZ		Kullanıcı pınar özbay	
Prof.Dr. Yusuf BATAR		Prof.Dr. Mehmet ÖNAL	
Prof.Dr. Bilal ALTAY		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR	

EK.4 Uygulama İzin Onayı



EK.5 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Öğrencilerin Din Kültürü Derslerine Karşı İçsel ve Dışsal Motivasyonlarının Belirlenmesi**” adıyla, toplam **500** öğrenci ile 20.04.2024-10.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi öğrencilerin din kültürü derslerine karşı içsel ve dışsal motivasyonlarını belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK.6 Gönüllü Onam Formu

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda **Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Karşı İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi** başlıklı araştırma “Güldal Sayın” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Motivasyon, bir veya birden fazla insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. Motivasyon(güdülenme) bir işi yaparken, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların, düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularıdır. Motivasyon her alanda kullanıldığı gibi eğitim alanında da kullanılmaktadır. Bu çalışmada öğrencinin motivasyonu ölçülmeye çalışılacaktır.

Birey bir doyum elde etmek için başarmak istiyorsa, bu içsel güdülenmedir. Bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle öğrenci için özendirici hedefler seçilerek ya da pekiçtirenler kullanarak geliştirilirse dışsal güdülenmedir. Kısaca içsel motivasyon kişinin ilgi merakıyla şekillenirken dışsal motivasyonda dışardan gelen ödül cezayla şekillenir.

Öğrenciler derse ne kadar motive olurlarsa derse katılma ve dersi dinlemeleri artar. Diğer derslerde olduğu gibi din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde de geçerlidir.

Öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonunu ölçtüğümüzde öğrenciyi harekete geçiren motivasyonu tespit edilecektir. Öğrenciyi derse güdüleyen faktörlerin neler olduğu daha belirgin bir şekilde ortaya konulacaktır.

Araştırmanın Nedeni: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine karşı öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının durumunu belirlemek ve literatüre katkı sağlamaktır.

Süresi: 3 Hafta

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Meb Okulları

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

e-posta:

İmzası: