

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HALKLA İLİŞKİLER ANABİLİM DALI

145054

PEDAGOJİK MOTİVASYON:
EĞİTİCİ-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

145054

MASTER TEZİ

Hazırlayan
Elif YEŞİLYAPRAK

Tez Danışmanı
Y. Doç. Dr. Cengiz ANIK

Ankara-2004

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Elif Yeşilyaprak'a ait, Pedagojik Motivasyon: Eğitici-Öğrenci İletişimi adlı, çalışma, jürimiz tarafından Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan... Prof. Dr. Kemal Çiğdem
Yöner

Üye... Y. Doç. Dr. Sarp A. Arslan
(Danışman)

Üye... Yrd. Doç. Dr. Y. Dilek Fazlıoğlu
Dilek

İÇİNDEKİLER

TABLO ve ŞEKİLLER CETVELİ.....	vi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM MOTİVASYON KURAMLARI

A-MOTİVASYON KAVRAMI.....	4
1- Motivasyonla İlgili Ana Değişkenler.....	5
2- Skinner ve Operant Şartlanma.....	7
3- İçsel ve Dışsal Motivasyon.....	11
B- BİLİŞSEL MOTİVASYON KURAMLARI.....	13
1- A. Bandura ve Sosyal Bilişsel Kuram.....	13
2- Beklenti-Değer teorileri.....	16
a- Vroom'un beklenti teorisi.....	16
b- Porter ve Lawler'in beklenti teorisi.....	18
3- Nedensellik Yükleme Kuramı.....	19
C- İHTİYAÇ KURAMLARI.....	22
1- Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	23
2- Murray ve Motivasyon Psikolojisi.....	25
3- Atkinson'un Başarı Güdüsü Kuramı.....	27

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİCİ ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ VE MOTİVASYON

A- İLETİŞİM SÜRECİ.....	28
1- İletişim Sürecinde Yer Alan Unsurlar.....	28
a- Kaynak.....	29
b- İletî/Mesaj.....	29
c- Hedef/Alıcı.....	30
d- Geribildirim.....	30
e- İletişim ortamı (Sitüasyon).....	31
2- İletişim Süreci.....	33
B- EĞİTİMDE MOTİVASYON VE İLETİŞİM.....	35
1- Eğitimde Motivasyon Süreci.....	35
2- Eğitimde Motivasyon Kuramlarından Yararlanma.....	38
a- Başarı güdüsü ve nedensellik yükleme kuramının okuldaki iletişim sürecine uyarlanması.....	39
a.a- Başarma korkusu.....	44
a.b- İletişim korkusu.....	48
b- Öğrenme kuramlarından biri olarak sosyal öğrenmenin okuldaki iletişim sürecine uyarlanması.....	49
3- Newcomb'un ABX Modeli ve İletişime Dayalı Eğitsel Bir Motivasyon Modeli Denemesi.....	51
a- Newcomb'un ABX modeli.....	51
b- Newcomb'un ABX modeline göre eğitici-öğrenci iletişiminin değerlendirilmesi.....	55
c- Mesaj.....	61
d- Kaynak.....	62
e- Geribildirim.....	64
f- İletişime dayalı eğitsel bir motivasyon modeli.....	67

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDE İLETİŞİM VE MOTİVASYON KONULU ANKET ÇALIŞMASI

A- ARAŞTIRMANIN KÜNYESİ.....75

1- Araştırmanın Konusu.....	75
2- Araştırmanın Amacı.....	75
3- Araştırmanın Önemi.....	76
4- Araştırmanın Yöntemi.....	76
5- Araştırmanın Örneklemi.....	78

B- ARAŞTIRMANIN BULGULARI..... 78

1- Beklenti–Değer Kuramı Bağlamında Elde Edilen Bulgular.....78

a- Ankete katılan öğrencilerin Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünde okumayı isteme durumları.....79

b- Alınan eğitimin geleceğe ilişkin beklentileri karşılayacağına olan inanç.....80

c- Öğrencilerin okumakta oldukları bölümü isteme durumları ile aldıkları eğitimin geleceğe ilişkin beklentilerini karşılayacağına ilişkin inançlarının karşılaştırılması.....82

d- Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta oldukları ile aldıkları eğitimin gelecek beklentilerini karşılayıp karşılamayacağına ilişkin inançlarının karşılaştırılması.....83

e- Çaba Göstermeme nedenleri.....85

2- İçsel – Dışsal Motivasyon Bağlamında Elde Edilen Bulgular.....87

a- Öğrencilerin ders çalışma nedenleri.....87

b- Eğitimci teşviki.....90

3- Nedensellik Yükleme Kuramı Bağlamında Elde Edilen Bulgular .92

a-Öğrencilerin, başarılı oldukları derslerde elde ettikleri başarıyı hangi nedene, hangi derecede bağladıklarına ilişkin veriler.....93

b- Öğrencilerin, başarısız oldukları derslerde başarısızlıklarını hangi nedene, hangi derecede bağladıklarına ilişkin veriler.....95

c-Öğrencilerin okuldaki başarı durumları ile başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere ne derecede bağladıklarının karşılaştırılması.....	100
c.a- Dersin zorluğu kolaylığı.....	101
c.b- Kişisel yetenekler.....	102
c.c- Bireysel çaba.....	104
c.d- Şans.....	105
c.e- Eğitiminin yaklaşımı.....	107
4- İletişimle İlgili Faktörler	109
a- Eğitimi ile öğrenci arasındaki iletişimin dersteki tutum ve motivasyon üzerindeki etkisi	109
b- Başarılı olunan derslerde eğitimi ile öğrencinin iletişim durumu.....	112
c- Öğrencilerin karakterlerinin eğitimi ile olan iletişimlerine etkisi	116
d- Öğrencilerin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları eğitiminin olumlu ve olumsuz özellikleri.....	117
d.a- Sevilen eğitiminin olumlu özellikleri.....	117
d.b- Sevilen eğitiminin olumsuz özellikleri.....	118
d.c- Hoşlanılmayan eğitiminin olumlu özellikleri.....	119
d.d- Hoşlanılmayan eğitiminin olumsuz özellikler.....	119
e- Diğer öğrencilerden eğitimi hakkında bilgi alma.....	120
f- Eğitiminin güleryüzlü ya da asabi oluşunun iletişime etkisi	121
g- Eğitiminin kişisel özellikleri.....	121
h- Konu hakkında önceden bilgi verilmesinin motivasyona etkisi	123
ı- Başarılı olunan dersi farklı kılan unsurlar.....	123
i- Tartışmalara katılma durumu ve katılmama nedeni.....	124
j- Geribildirim alma durumu.....	125

SONUÇ.....	129
KAYNAKÇA.....	144
EKLER.....	150
ÖZET.....	157
ABSTRACT.....	159



TABLO ve ŞEKİLLER CETVELİ

Şekil 1:	Heider'ın denge modeli.....	52
Tablo 1:	Nedensellik yükleme teorisi-denetim odağı.....	20
Tablo 2:	Yaş dağılımı.....	78
Tablo 3:	Bölümü isteme durumu.....	80
Tablo 4:	Alınan eğitimin gelecek beklentilerini karşılayacağına olan inanç	81
Tablo 5:	Bölümü isteme durumu ile geleceğe ilişkin beklenti durumunun karşılaştırılması.....	82
Tablo 6:	Sınıf ile geleceğe ilişkin beklenti durumunun karşılaştırılması.....	84
Tablo 7:	Çaba göstermeme nedenleri.....	85
Tablo 8:	Çaba göstermeme nedenleri ile geleceğe ilişkin beklenti durumunun karşılaştırılması.....	86
Tablo 9.1:	Öğrencilerin ders çalışma nedenleri-1.....	88
Tablo 9.2:	Öğrencilerin ders çalışma nedenleri-2.....	89
Tablo 9.3:	Öğrencilerin ders çalışma nedenleri-3.....	89
Tablo 10:	Teşvik edilme durumu.....	91
Tablo 11:	Teşviklerin etkisi.....	91
Tablo 12.1:	Başarılı olunan derste dersin zorluğu-kolaylığının etki düzeyi.....	93
Tablo 12.2:	Başarılı olunan derste kişisel yeteneklerin etki düzeyi.....	94
Tablo 12.3:	Başarılı olunan derste bireysel çabanın etki düzeyi.....	94
Tablo 12.4:	Başarılı olunan derste şans faktörünün etki düzeyi.....	95
Tablo 12.5:	Başarılı olunan derste eğitimci yaklaşımının etki düzeyi.....	95
Tablo 13.1:	Başarısız olunan derste dersin zorluğu-kolaylığının etki düzeyi	96
Tablo 13.2:	Başarısız olunan derste kişisel yeteneklerin etki düzeyi.....	96
Tablo 13.3:	Başarısız olunan derste bireysel çabanın etki düzeyi.....	97
Tablo 13.4:	Başarısız olunan derste şans faktörünün etki düzeyi.....	97
Tablo 13.5:	Başarısız olunan derste eğitimci yaklaşımının etki düzeyi.....	97
Tablo 14:	Öğrencilerin okuldaki başarı durumu.....	100
Tablo 15:	Başarılı olunan derslerde dersin zorluğu ve kolaylığına atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	101

Tablo 16:	Başarısız olunan derslerde dersin zorluğu ve kolaylığına atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	102
Tablo 17:	Başarılı olunan derslerde kişisel yeteneklere atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	103
Tablo 18:	Başarısız olunan derslerde kişisel yeteneklere atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	103
Tablo 19:	Başarılı olunan derslerde bireysel çabaya atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	104
Tablo 20:	Başarısız olunan derslerde bireysel çabaya atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	105
Tablo 21:	Başarılı olunan derslerde şansa atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	106
Tablo 22:	Başarısız olunan derslerde şansa atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	106
Tablo 23:	Başarılı olunan derslerde eğitimcinin yaklaşımına atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	107
Tablo 24:	Başarısız olunan derslerde eğitimcinin yaklaşımına atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması.....	108
Tablo 25 :	Eğitimci ile iletişim ve motivasyon.....	109
Tablo 26.1:	Eğitimci ile iletişimin motivasyonu etkileme durumu- 1.....	110
Tablo 26.2:	Eğitimci ile iletişimin motivasyonu etkileme durumu- 2.....	110
Tablo 26.3:	Eğitimci ile iletişimin motivasyonu etkileme durumu- 3.....	110
Tablo 26.4:	Eğitimci ile iletişimin motivasyonu etkileme durumu- 4.....	110
Tablo 26.5:	Eğitimci ile iletişimin motivasyonu etkileme durumu- 5.....	111
Tablo 27:	Dersi işleme şekli-motivasyon ilişkisi.....	112
Tablo 28:	Ders başarı durumu ve öğretmen ilişkisi.....	113
Tablo 29:	Eğitimci ile iletişim ve başarılı olunun derste eğitimcinin etkisinin karşılaştırılması.....	113
Tablo 30:	Eğitimci ile iletişim ve başarısız olunun derste eğitimcinin etkisinin karşılaştırılması.....	114
Tablo 31:	Öğrencilerin karakterleri.....	116
Tablo 32:	Öğrencilerin karakterleri ile okuldaki başarı durumlarının karşılaştırılması.....	116

Tablo 33:	Sevilen eğitimcinin olumlu yanları.....	117
Tablo 34:	Sevilen eğitimcinin olumsuz yanları.....	118
Tablo 35:	Hoşlanılmayan eğitimcinin olumlu yanları.....	119
Tablo 36:	Hoşlanılmayan eğitimcinin olumsuz yanları.....	120
Tablo 37:	Eğitimciler hakkında önceden bilgi toplama.....	120
Tablo 38:	Eğitimcinin güleryüzlü yada asabi oluşunun iletişime etkisi.....	121
Tablo 39.1:	Eğitimcinin kişisel özellikleri-1.....	122
Tablo 39.2:	Eğitimcinin kişisel özellikleri-2.....	122
Tablo 39.3:	Eğitimcinin kişisel özellikleri-3.....	122
Tablo 39.4:	Eğitimcinin kişisel özellikleri-4.....	122
Tablo 39.5:	Eğitimcinin kişisel özellikleri-5.....	122
Tablo 40:	Konu hakkında önceden bilgi verilmesinin motivasyona etkisi	123
Tablo 41:	Başarılı olunan dersi farklı kılan unsurlar.....	124
Tablo 42:	Tartışmalara katılma durumu.....	124
Tablo 43:	Tartışmada çekingenlik nedenleri.....	125
Tablo 44:	Geribildirim.....	125
Tablo 45:	Geribildirim etki düzeyi.....	126
Tablo 46.1:	Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi-1.....	127
Tablo 46.2:	Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi-2.....	127
Tablo 46.3:	Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi-3.....	127
Tablo 46.4:	Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi-4.....	127

GİRİŞ

Motivasyon, bireyi davranışta bulunmak üzere harekete geçiren, davranışın yönünü, şiddetini ve sürekliliğini belirleyen bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın işleyişinde bireyin doğuştan getirdiği güdüler kadar, gelişiminin gerçekleştiği çevre de etkilidir. Birey, fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra başarılı olma, aitlik, kendini gerçekleştirme gibi çeşitli sosyal beklentiler içerisindedir. Bu beklentilerin ortaya çıkmasında bireysel farklılıkların yanı sıra kişinin çevresiyle olan sosyal etkileşimi de belirleyici olmaktadır. Bu noktada motivasyon çeşitli iletişimsel etkinliklerin bir sonucu olarak karşımıza çıkmakta ve halkla ilişkilerin ilgi alanına dahil olmaktadır.

Eğitim sürecinde motivasyon ise, öğrencinin, eğitimin amaçları doğrultusunda, kendisinden beklenen performansı göstermesi ve başarıya yönlenmesini içermektedir. İletişim korkusu ya da başarma korkusu gibi çeşitli kaygılar yaşayan bir öğrencinin kendi potansiyelleri doğrultusunda bir başarı göstermesi söz konusu olamayacağından, iş yaşamında kendisine uygun bir pozisyon ya da mevkii elde etmesi mümkün olmayacak, ayrıca devam eden korkuları nedeniyle bulunduğu pozisyonda da yeterli başarıyı gösteremeyecektir. Bireysel farklılıkları göz önüne alarak kişinin yetenek ve potansiyellerine uygun olarak verilecek, öğrencilerin katılımının sağlandığı ve iletişimsel etkinliklerin artırılması için gerekli çabanın gösterildiği bir eğitim ile motive edilecek öğrenciler ise kendi yetenekleri doğrultusunda başarılı olma şansı ile beraber topluma açık bireyler olarak yetişme olanağına da sahip olacaklardır. Bu nedenle eğitimci ile öğrenci arasında kurulacak iletişimin kapsam ve niteliği ile bu iletişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan öğrenci motivasyonu, bireylerin ve toplumun genelinin başarısı üzerindeki etkisi nedeniyle önem taşımaktadır.

Motivasyonu sağlamada iletişim taşıdığı önemden dolayı, eğitimci ile öğrenci arasındaki iletişimin etkinliğine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin eğitsel motivasyonlarına ilişkin bir model oluşturulması ve yapılan saha araştırmasıyla bu modelin test edilmesi, bu çalışmada konu olarak seçilmiştir. Saha araştırmasının konusunu, Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler Bölümü öğrencilerinin, eğitimcilerle iletişimleri bağlamında, eğitsel motivasyonlarına etki eden faktörlerin tespit edilmesi oluşturmaktadır.

Eğitimci-öğrenci iletişimi ile öğrencilerin derslere güdülenmesi arasındaki ilişkinin ortaya konması ve bu ilişki bağlamında öğrencilerin derslerdeki etkinliğinin arttırılmasına yönelik davranışların neler olabileceğinin tespit edilmesi, tez çalışmasının amacını oluşturmaktadır.

Öğrenci ile eğitimci arasındaki iletişimin niteliği, öğrencinin motivasyon düzeyini belirlemede etkilidir. Sınıftaki iletişim ortamının gösterdiği özellikler, katılım olanakları, eğitimci tarafından verilen pekiştireçler ve öğrencilerin başarıya olan yaklaşımları motivasyon üzerinde etkili olan faktörlerdir. Başarıdan kaçınan bir öğrencinin bu davranışını yenmesi ise eğitimcinin öğrencilere yaklaşımına ve sınıfta oluşturulacak atmosfere bağlı olarak mümkün olabilecektir. Öğrenme motivasyonunu sağlamada bir diğer faktör, öğrenme etkinliğinin öğrenci tarafından anlamlı ve yararlı görülmesidir. Eğitimci, öğrencilerin görüşlerine önem vererek, farklı nitelikteki görüşleri hoşgörüyle karşılayarak, öğrenciden gelen geribildirimleri dikkate alarak ve öğrencilere gereken geribildirimleri sağlayarak sınıftaki iletişimin etkinliğinin arttırılmasını sağlayabilmektedir. Bu unsurların tümü, eğitimci öğrenci iletişimi ve motivasyon kapsamında ele alınmak üzere çalışmada değerlendirilmektedir.

Öğrenci ile eğitimci arasındaki iletişimin niteliğinin, öğrencinin motivasyon düzeyini belirlemede etkili olduğu çalışmanın ana varsayımını oluşturmaktadır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarına yönelik atıflarını doğru olarak yapabilmelerinin ve başarıya odaklı bireyler olarak kendi

kapasiteleri doğrultusunda performans göstermelerinin, sınıftaki iletişimin etkinliğinin artırılmasına bağlı olduğu diğer bir varsayımdır.

Çalışmada genel olarak motivasyon kuramları ile eğitimde nedensellik yükleme kuramı ve iletişim modellerinden Newcomb'un ABX modeli ele alınmaktadır. İletişim modeli olarak seçilen ABX modeli eğitimci ile öğrenci arasındaki iletişimi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan tutumları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, motivasyon kuramlarına yer verilmektedir. İkinci bölümde ise, iletişim süreci ve bu süreçte yer alan unsurlardan hareketle, eğitimde motivasyon ve iletişim konusu değerlendirilmektedir. "Eğitimde motivasyon ve iletişim" adlı alt bölümde, eğitimde motivasyon süreci ve bu süreçte yararlanılan motivasyon kuramlarından, başarı güdüsü, nedensellik yükleme kuramı ve sosyal öğrenme kuramları ele alındıktan sonra, Newcomb'un ABX modelinden hareketle, iletişime dayalı eğitsel bir motivasyon modeli denemesine yer verilmektedir. Elde edilecek kuramsal bilgiler ışığında, motive edici bir eğitimci-öğrenci iletişimin nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak geliştirilen model, üçüncü bölümde yer alan anket çalışmasından elde edilen bulgularla test edilmektedir. Çalışmanın üçüncü bölümünde, anket tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan anket, Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler Bölümü öğrencileri arasından rassal olarak seçilen 75 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Saha araştırmasına konu olarak , Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler Bölümü öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, Halka İlişkiler Bölümü'nde okuyan öğrencilerin iletişim becerilerinin daha fazla olacağı varsayımından hareketle, öğrencilerin iletişim becerilerinin motivasyonları üzerindeki etkisini tespit ederek, çalışmanın üçüncü bölümünde yer alan iletişime dayalı eğitsel motivasyon modelini test etmektir.

Alan araştırmasında, kuramsal bilgileri test etmek amacıyla gerekli olan verileri toplamak için, 25 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. elde edilen veriler, SPSS bilgisayar programı ile çeşitli işlem ve analizlerden geçirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

MOTİVASYON KURAMLARI

A- MOTİVASYON KAVRAMI

Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir. Motivasyon yalnızca uyarıcılar tarafından tetiklenen, davranışa iten güç olarak tanımlanamaz. Bireyin bir şey yapma arzusu tarafından karakterize olan dinamik psikolojik durumlardan doğar (Bigge 1999: 67). “Duyduğu arzuyu veya ihtiyacı tatmin etmek için kişiyi harekete geçiren, bir şeyler yapmaya yönelten bir arzu veya ihtiyaç” (Hunter,1990: 4) şeklinde de tanımlanan motivasyon kavramı, kişinin başkası tarafından bir konu üzerinde çalışmak üzere harekete geçirilmesinin yanı sıra, bireyin bir konuda çalışmak üzere kendisinin arzu duymasını içermektedir.

Bireyleri, özel bir tavırla hareket etmeye, davranmaya teşvik eden, kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğu, davranışları başlatan, sürdüren, yönlendiren ve durduran öznel reaksiyonlar olan motivler konusunda söylenmesi gereken en önemli şey, her insanda pek çok motivin bulunduğu ve bir kimsedeki motivler karışımının bir başka kimsedeki motivler topluluğuyla aynı olmadığıdır (Baykal,1978: 53).

Motivasyonla ilgili kimi kuramlar insanların doğal bir durum olarak çalışmayı sevmediği ve sorumluluktan kaçındığını öne sürmektedir. Bunlardan biri, Mc Gregor’un ‘X’ teorisidir. Teoriye göre, insanlar genellikle işi sevmez ve işten kaçmaya çalışır, hırsı azdır ve güvenliğe her şeyden çok önem verir (Onaran,1981:21). Bunun aksini savunan görüşler de mevcuttur.

Yine Mc Gregor'un 'Y' teorisi olarak bilinen varsayımına göre kişi inandığı ve benimsediği amaçlar doğrultusunda kendini kontrol eder ve yönetir. Amaçları benimseyebilme işi, onların gerçekleşmesi sonucunda erişilebilecek ödüllere bağlıdır. Vasat bir insan, uygun koşullar varolduğu takdirde, sadece sorumluluk kabullenmekle kalmaz, üzerine alabileceği ilave sorumluluklar da arar. İnsanı olumlu olarak değerlendiren yaklaşımlara göre, serbesti içinde gelişen bireyler, kendilerini, bir kişi, grubun bir üyesi, bir şeyler yapabilen ve grup içinde bir değeri olan bir eleman olarak kabul etmektedirler (Baykal, 1978: 29).

1- Motivasyonla İlgili Ana Değişkenler

İnsanın doğuştan tembel ya da çalışkan olduğuna ilişkin teoriler, bireyin çalışmaya güdülenmesi ile ilgili olarak farklı yaklaşımlar ortaya koyarken, gerginlik düzeyi, duyum düzeyi, ilgi düzeyi, başarı düzeyi, zorluk düzeyi, sonuçlarla ilgili bilgi düzeyi ile faaliyetin içselleştirilmiş hedefle olan ilişkisi motivasyonla ilgili olarak bireyin kendisinden, çalışma konusundan ve çevresinden kaynaklanan değişkenler olarak kabul edilmektedir.

Gerginlik düzeyi motivasyon düzeyiyle doğrudan ilişkili ve bireyin kendisinden kaynaklanan bir değişkendir. Bir miktar gerginlik motivasyon için gereklidir. Ancak gerginlik, anksiyete, kızgınlık, düşmanlık, veya zorlamaya bağlı olarak belli bir seviyenin üzerine çıktığında öğrenme öznesi, enerjisinin bir kısmını, bu gerginliği bertaraf etmek üzere kullanmak zorunda kalır ve sonuç olarak, öğrenmeye yönlendireceği enerjisi kalmaz. Optimal gerginlik düzeyi kişiden kişiye değişir. Bir çocuğun ısrarla işe sarılmasına neden olan kızgınlık başka birinin vazgeçmesine neden olabilir. Hiçbir öğrencinin ne derecede gerginlikle motive olacağını bilmek mümkün değildir; öğretmenin her durumda gözleme ve sağlam prensiplere dayalı profesyonel kararlar alması gereklidir (Hunter, 1990:8-15).

Kaygının güdüleyici etkisi bireyin akademik yeteneğine bağılı olarak değişkenlik göstermektedir. “ Akademik yeteneği çok düşük ya da çok yüksek olan öğrenciler için kaygı durumunun çok az etkili olduğu görölür. Bu durumlardan birincisinde, düşük yetenek öğrenciyi engelleyen asıl faktördür. Diğer durumda ise, birey öğrenmeyi o kadar kolay bulur ki kaygı onu etkilemez. Fakat orta yetenek düzeyinde bulunan öğrencilerin kaygı düzeyi oldukça önemlidir. Yüksek kaygılı olanlar, düşük kaygılı olanlara kıyasla daha çok başarısızdırlar. Yüksek kaygı, öğrencilerin zihinlerini çalıştıkları konu üzerinde toplamalarını önler, özellikle neyi öğrenmeleri gerektiğini görmelerine engel olur” (Morgan, 1998: 114).

Duyum düzeyi motivasyonu etkileyen diğer bir öznel faktördür. Herhangi bir şey hakkında duyulan hoşlanma motivasyonu çok üst düzeylere çıkarabilir. Hoşnutsuzluk içeren duyum düzeylerinde de motivasyonun arttığı ama bu artışın daha düşük düzeyde olduğu gözlenebilir. Duyum yoksunluğu (nötrallik, ilgisizlik) durumunda ise duyum düzeyi motivasyonu etkilememektedir (Hunter, 1990: 15).

Bireyler ilgilerini çeken şeyleri yapmakta daha çok motive olurlar. Eğer bir çocuğun ilgisi bir konu üzerine çekilebilirse motivasyon düzeyi buna bağılı olarak da başarı düzeyi artacaktır. Artan başarı konuya olan ilgiyi daha da yükselteceğinden, başarı düzeyi motivasyonda önemli bir değişkendir. Ancak çok az insan, başarı elde edemeyeceğini düşündüğü bir konuda motive olmaya devam edebilir. Ayrıca sonuçlar hakkında alınan bilginin ayrıntı düzeyi arttıkça öğrenme öznesi performansını iyileştirmek için daha çok motive olacaktır. Öğrencilere performansları hakkında verilen ayrıntılı bilgi genelde motivasyon düzeylerini arttırmaktadır (Hunter, 1990:21- 27).

2- Skinner ve Operant Şartlanma

Skinner'in ilk olarak hayvanlar üzerinde yaptığı öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmalar operant şartlanmanın öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Skinner, öğrenme davranışını, edimsel ve klasik koşullanma olmak üzere iki başlık altında incelemektedir. Klasik koşullanma davranışı, bir uyarıcı tarafından yönlendirilirken, edimsel koşullanma, sonuçları tarafından kontrol edilmektedir. Klasik koşullanma, Pavlov'un köpekler üzerine yaptığı çalışmalardaki durumları içerir. ve bir uyarı ikamesi sürecidir. Bir organizma, halihazırda doğal ve koşullanmamış bir uyarıcıya tepki vermiştir. Bu tepki sonrasında, yeni bir uyarıcı gerçek uyarıcıyla birlikte algılanır ve organizma yeni uyarıcıya daha önce orijinal uyarıcıya gösterdiği tepkinin aynısını verir. Klasik koşullanmada, anahtar uyarıcı, organizmanın (uyarılanın) verdiği cevabı (tepkiyi) tetikleyen uyarıcıdır. Klasik koşullanma bir etki-tepki süreci iken, edimsel koşullanma, bir tepki-etki sürecidir denilebilir. Dolayısıyla, edimsel koşullanmada, klasik koşullanmadakinin tersine, anahtar uyarıcı, davranışı takip eden uyarıcıdır (Bigge,1999:108). Başka bir ifadeyle göz bebeklerinin büyüüp küçülmesi, salya salgılanması gibi refleks hareketler klasik şartlanmada koşulsuz uyarıcıyla eşleşen koşullu uyarıcıya bir tepki olarak ortaya çıkarken, operant şartlanmada, davranışlar sonrasında verilen uyarıcı ya da pekiştireçler, komplike davranışları harekete geçirir.

Bilinçle ilgilenmeyi redderek davranışları gözlemlemeyi bilimsel yöntem olarak benimseyen Skinner'e göre (1989:130), ardında yatan nedenleri bilmeden davranışları yönlendirebilir ya da önceden kestirebiliriz . Davranışlar geçmişte yaşanan olay ve durumların sonuçlarına bağlı olarak şekillenir ve sürdürülürler. "Yaptığımız şeyler geçmişte olanların etkisindedir gelecekte olacakların değil" (Skinner, 1989:15) diyen Skinner çalışmalarında ağırlıklı olarak karmaşık davranışları kapsayan edimsel koşullanmayı ele almaktadır.

Skinner'e göre insan davranışları ya biyolojik doğal seçimin ya da psikolojik edimsel koşullanmanın bir ürünüdür. Günlük yaşantıda eğitimin de yer aldığı birçok alanda insanlar pekiştireçleri örgütleyerek diğerlerinin olası tepkilerini değiştirirler. Pekiştirilmiş edimler aracılığıyla insanlar yürür, konuşur, oyun oynar ve araç kullanırlar. Önce eylem kümesi sergilenir sonra bunlar pekiştirilir. Pekiştirmenin niteliğine göre bu eylemlerin tekrar etme sıklığı artar. Pekiştireç, varlığı ve yokluğu ile tepkinin olasılığını arttıran uyarana verilen addır. Pozitif ve negatif olmak üzere iki tür pekiştireç vardır. Pozitif pekiştireç varlığı ile tepkiyi güçlendiren, negatif pekiştireç ise yokluğu ile tepkiyi güçlendiren uyarandır. Pozitif pekiştirece, yiyecek, su, öğretmenin gülümsemesi örnek verilebilir. Negatif pekiştireç ise gürültü, elektro şok gibi uyarılardır (Bigge,1999: 98-109). Pekiştireçler bir davranışın doğal neticesi olarak meydana gelebildiği gibi başkaları tarafından uygulanan yapay pekiştireçler bulunmaktadır. Edebiyat, sanat ve eğlence yapılanmış pekiştireçlerdir.

Pekiştirilen davranışların tekrar etme sıklığının artması öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. Skinner, öğrenmeyi tepki olasılıklarının değişimi olarak tanımlar. Çoğunlukla bu değişim edimsel koşullanma ile sağlanır. Edimsel koşullanma, tepkinin sıklığını arttıran bir öğrenme sürecidir. Edim, tepki ya da eylemler (davranış atomları) kümesidir ve organizmanın bazı şeyleri yapabilmesi için yapılandırılmıştır. Edimsel koşullanma ya da operant koşullanma sürecinde tepkiler biçimlendirilir veya değiştirilir (Bigge,1999: 97-98).

Varlığı ile tepki olasılığını güçlendiren olumlu pekiştireç ilkesine göre, bir kimse belli bir durumda ve hemen arkasından bir olumlu pekiştiriciyle ödüllendirilirse, bu kimsenin benzer bir durumla tekrar karşılaşmasında önceki davranışı yine gösterme olasılığı yüksektir. Olumlu pekiştirecin etkinliğini arttırabilmek için kuvvetlendirilmesi istenen davranışın seçimi önceden yapılmalıdır. Pekiştireçler kolayca verilebilecek ve istenilen davranıştan hemen sonra gelebilecek şekilde olmalı, tekrarlandığında

bireyde doygunluk yaratmamalı, çok zaman almayacak şekilde olan pekiştiriciler arasından seçilmelidir. Pekiştiriciler istenilen, beklenen olumlu davranışın ardından mümkün olduğu kadar geciktirilmeden verilmelidir. Pekiştireç verilisinin nedeni açıklandığı takdirde davranış değişikliği öğrenme süreci hızlanır ve bireylerin talimat alma ve bir talimatı uygulamadaki tecrübeleri artabilir. Olumlu pekiştireçler dikkatsizce kullanılır ve olumlu davranışlar yerine, yanlışlıkla istenmeyen davranışlar için verilirse, sonuçlar katlanılamayacak kadar ağır olur. Özellikle sınıflarda arzu edilmeyen davranışlar sergileyen öğrencilere öğretmenlerin daha çok dikkat etmesi (çoğunlukla onunla konuşması, uyarması, sınıftan dışarı atması) suretiyle olumlu pekiştireç verilmiş olmaktadır (Kazancı, 1989:112-115).

Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesini sağlamak amacıyla kullanılacak bir yöntem olan edimsel koşullanmada davranışların pekiştireçler kullanılarak kuvvetlendirilmesi mümkün olmaktadır. Bir davranışın kazandırılması veya sıklığının değiştirilmesi sürecinde, koşulsuz uyarıcının koşullu uyarıcı ile eşleştirilmesi, pekiştirilen davranışın kazandırılmasını, ya da pekiştirilmeyen davranışın söndürülmesini sağlamaktadır. Klasik koşullanmada olduğu gibi edimsel koşullanmada da kullanılan koşullu uyarıcılar, doğal pekiştireçlerle kurdukları ilişki sayesinde işlev kazanırlar. “Bir uyarıcı, doğal bir pekiştirecin verileceğini önceden belirttiği ölçüde, belirtmekte olduğu o doğal pekiştirecin özelliklerini kazanır. Doğal gereksinmelerin büyük bir çoğunluğunu elde etmemizi sağladığından para koşullu bir pekiştireç olarak hayatımızda önemli yer tutar” (Cüceloğlu,1993:148).

Koşulsuz uyarıcının, koşullu uyarıcı ile bir arada verilerek ilişkilendirilmesi birçok kişilik özelliğinin öğrenilmesi için geçerlidir. Koşullanmış pekiştirece örnek gösterdiğimiz ‘para’ gibi başarı da koşullanmış (ikincil) pekiştireçlerden biridir. Bireyin arzuladığı şeylere ulaşmasını sağladığı için birincil güdülerini doyuran ikincil bir pekiştireç olan para gibi, başarılı olma, mutluluk ve refaha ulaşmayı sağladığı için ikincil bir

pekiştireçtir. Demek ki ikincil pekiştireçler, birincilerle eşleştiği ve onları bütünleştirdiği ölçüde geçerlidir. Diğer yandan parasızlık ve başarısızlık da olumsuz birer pekiştireç olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla birey çalışarak yeterli paraya ya da başarıya ulaşamazsa çalışma şevki azalır. Şu halde sağlıklı bir toplumsal yaşamın gerçekleşmesi, olumlu ve olumsuz pekiştireçlerin dengeli ve tutarlı biçimde verilmesine bağlıdır. Benzer bir durum akademik başarı için de geçerlidir. Örneğin okula ve öğrenmeye yönelik olumlu çabaları pekiştirilen bir çocuk, başarılı olma hazzı ile daha çok güdülenirken, başarı hazzından yoksun bırakılan çocuklar giderek çalışma ve öğrenme deneyimlerine karşı daha olumsuz tutumlar geliştirirler (Aydın, 2001 : 201- 202).

Davranışın ardından verilen pekiştirecin hangi sıklıkta ve hangi oranda verildiği de beklenen davranışın olasılığının artması ve elde edilen bu davranışın kalıcılığı açısından önem taşımaktadır. Pekiştirme izlenceleri, sabit oranlı, sabit aralıklı, değişken oranlı, değişken aralıklı olarak uygulanmaktadır. Sürekli pekiştireçle davranış çabuk öğrenilir fakat çabuk unutulur. Aralıklı pekiştireçle davranış yavaş kazanılır fakat kazanıldığında da sönmesi zordur. Araştırmalar genel olarak aralıklı pekiştirmenin sürekli pekiştirmeye oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü sürekli pekiştirmede, öğrenme sırasında karşılaşılan durumla, sönme sırasında karşılaşılan durum arasında belirgin bir fark olmasına karşın, aralıklı pekiştirmede bu fark o kadar belirgin değildir (Cüceloğlu,1993:147; Aydın, 2001 : 202- 203).

Bir tepki pekiştirilmiyorsa sönme süreci başlamıştır. Pekiştirilmeyen davranış zamanla daha az oluşmaya başlar. Sönme, istenmeyen davranışın tamamen yok edilmesi için değil, zayıf kılınması için izlenecek bir yoldur. Uygulamada sönme istenmeyen davranışa karşı yapılan savaşta diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. “Olumlu davranışlar için pekiştireç verme, uyulması gereken davranışları devamlı olarak hatırlatma ve uygun olmayan

davranışları görmezlikten gelme” (Kazancı, 1989:112-116) istenmeyen davranışların söndürülmesinde uygulanan en etkili yollardan biridir.

3- İçsel ve Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon, bir işi yapmayı zorlayıcı bir neden olmaksızın seçmek, aktivitenin kendisinden doyum elde etmektir. Hiç bir şey yapmak zorunda olmadığımızda bizi motive eden şeydir. Bireyler, doğuştan gelen bağımsızlık ve yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma ihtiyacının yanı sıra kendi kararlarını verme arzusu içindedirler. Bireyler kendi iradeleriyle davranma özgürlüğüne sahip olduğunda yani bir şeyi yapmak zorunda olduklarından değil yapmayı istedikleri için yaptıklarında, arzuları doyurulmuş olur (Raffini,1996: 3-4). “Bir işin yapılmasıyla elde edilecek doyum, doğrudan ihtiyaçla ilgili ise güdülenmenin kaynağı içseldir. Yani birey doyum elde etmek için işi başarmaya çalışıyorsa, bu bir içsel güdülenmedir” (Ülgen, 1995:72). Dışsal güdülenme ise özendirici hedefler ve pekiştireçler aracılığıyla sağlanır. “Okumayı sevdiğiniz (ödül veya amaç) için bir kitabı okumak (faaliyet), faaliyetin amaçla yakın ilişkisini gösteren bir örnektir. Bulaşık yıkamaktan kaçmak (amaç) için okuma ödevini yapmak (faaliyet) ise faaliyetin amaçla zayıf ilişkisini gösteren bir örnektir. İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinden ayıran temel esas buradadır” (Hunter, 1990:30).

Birçok eğitim psikoloğuna göre öğrencinin başkalarının onayı için değil de kendi öğrenme merakını gidermek için çalışması asıl amaçtır. Çocukların evde, okulda veya bir işte yaptığı doğru bir şey için ödüllendirilmesinin çocuğu şımartacağı düşünülmekte, çocuğun bir işi ödüle ihtiyaç duymadan yapması ideal olarak istenmektedir (Kazancı, 1989: 163). Bir işi yapmak için iç kaynaklı güdülenmeye sahip olan birey, aynı işi yapmak için dış kaynaklı ödüllerle güdülendiği takdirde, iç kaynaklı ödüllendirme zamanla arka plana itilir ve yok olur. “Zevk için yapılan bir davranışa ayrıca bir dış ödül verilince, o

davranışın kendisinden zevk almak yeterli gelmez, dış kaynaklı ödül iç kaynaklı ödülün değerini ortadan kaldırır (Cüceloğlu,1993:249-250) . Bu anlamda dışsal güdülenmenin ortadan kaldırılması, içsel güdülenmeyi güçlendirmektedir. Dışsal pekiştiricilerin bir diğer olumsuz yanı ise, uyarıcının ortamdaki geri çekilmesi halinde güdülenmişlik düzeyinin düşmesidir. Faaliyetle amaç arasındaki doğrusal ilişkiden dolayı, içsel motivasyonla güdülenen faaliyet her zaman ödüllendirilirken, dışsal motivasyon bir amacın gerçekleşmesini her zaman garanti etmeyebilir

İç ve dış kaynaklı motivasyonun öğrenme üzerindeki etkilerini araştıran Bruner, öğrenmenin geliştirilmesinde içsel ve dışsal ödüllerin her ikisinin de rol oynadığını söylemektedir. İçsel kaynaklı motivasyonda başarı ve başarısızlık verilen görevin doğasındadır. Dışsal motivasyonda ise ödül ve ceza, öğrenenin ailesi ve öğretmeni tarafından kontrol edilir. Hatalı bir davranış akabinde verilen dışsal bir ceza, bu davranışın düzeltilmesine bir temel oluşturmaktan çok, davranış bozukluğuna yol açmaktadır. Bu nedenle içsel ödüllere daha fazla önem veren Bruner, dışsal ödüller ve cezaların okuldaki öğrenmedeki etkisinin önemli ölçüde azaltılmasını önermektedir. Bruner'e göre dışsal pekiştirme belirli bir davranışı başlatabilir ve sürekliliğini sağlayabilir. Ancak davranış, uzun dönemli ve yetenek merkezli olduğunda, bilişsel yapıların kontrolü altına girmektedir (Bigge.1999:148). Beceri ve ustalığın davranış kontroldeki etkisi arttıkça, pekiştirme ya da dışsal tatminin davranışları şekillendirmedeki etkisinin azalmaktadır.

Hackerlar ve bilgisayar programcıları üzerine yapılan psikolojik araştırmalardan elde edilen bulgular ödül kullanımının merak ve faaliyet güdülerini pekiştirmede aksine yaratıcı çalışanların verimliliğini azalttığını göstermektedir. Ödül burada içsel motivasyonun gelişmesini engelleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. "Genel olarak yapılacak olan herhangi bir şeyi, kendi başına bir hedef yerine başka bir şey için gerekli olan bir araç olarak tanımlamak motivasyon azalmasına sebep olmaktadır. Başkaları ile bir rekabetten galip çıkmak veya denkleri tarafından saygı duyulmak bile iş için

verilen ödöl şeklinde görülürse motivasyon azaltmaktadır” (Raymond,2000) Bu da bize merak ve faaliyet güdülerinin, bağımsız olumlu hedeflere bağılı olarak öğrenilen ikincil güdüler değıl, birincil güdüler olduğunu gösterebilecek nitelikte bir saptamadır.

B- BİLİŞSEL MOTİVASYON KURAMLARI

Bu bölümde, bilişsel motivasyon kuramları başlığı altında, Bandura ve sosyal bilişsel kuram, beklenti- değıer kuramları ve nedensellik yükleme (atıf) kuramı ele alınmaktadır. Bilişsel kuramlarda motivasyonla ilgili anahtar kavramlar hedef, beklenti, niyet ve amaçtır.

1- Bandura ve Sosyal Bilişsel Kuram

Davranışçı yaklaşımla bilişsel yaklaşımı bir araya getiren Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, hedef koyma ve bu hedefe ulaşmayı içerir, ve kişilerin amaçlarına ulaşmak için çevrelerini nasıl şekillendirdikleriyle ilgilenir. Sosyal bilişsel teoriye göre, çevresel ve kişisel kontrol kaynakları karşılıklı olarak birbirini kuşatmaktadır. İlk olarak verilmiş davranışları kazanan bireyler daha sonra bu davranışları gelecek durumlara uygularlar. Bu nedenle teori sadece davranışın nasıl kazanıldığını değıl, nasıl yönlendirildiğini ve canlı tutulduğunu da içerir. Skinner'in edimsel koşullanma kuramı bireyleri “dışsal güçlerin mekanik ürünleri” olarak tanımlarken, Bandura, onları bilişsel süreçleri olan, bilgiyi yorumlayan ve kavrayışsal beklentilere göre hareket eden canlılar olarak görmektedir (Bigge,1999:58). Sonuçların, düşünsel süreçleri etkilemek suretiyle insan davranışlarını değıştirdiğini söyleyen

Bandura'ya göre "bir insanın davranışı o insanın beklentilerine, maksadına, geleceği yorumlamasına ve kendi kendini değerlendirmesine göre oluşur, kuvvetlenir veya zayıflar, belli bir yön alır" (Kazancı,1989:162).

Bandura, insanların basit refleksler haricindeki davranış kalıplarını, öğrenme süreci içerisinde, doğrudan ya da gözleme dayalı pekiştirme deneyimleri sayesinde kazandıkları görüşündedir. Böylece, insan düşüncesi, anlama ve kişinin çevresiyle alışverişinde önemli bir araç olmaktadır; çoğu dışsal etki, davranışları, ara bilişsel süreçler yoluyla etkiler. Bireysel ve başkalarının deneyimlerinden çıkarılmış bilgiyi sembolik olarak manipüle etme yoluyla, kişiler olayları anlar ve bu olaylara dayalı yeni bilgiler üretirler (Bigge,1999). İç kontrolü geliştiği zaman birey, kendi davranışlarını kendi kurallarıyla düzenler. Kendine doyum veren ve kendini değerli kılan davranışları yapar. Toplum tarafından kendine zarar veren etiketlemelerden, suçlamalardan ve cezalandırılmadan kaçınır. Bu nedenle toplumca belirlenen ahlak standartlarını zedeleyen davranışlardan sakınır. Yani davranışın çevreyi değiştirmesinin yanı sıra, çevre de davranışı yönlendirmektedir. Bu saptama sosyal çevre faktörünün, davranış edinmede özel bir öneme sahip olduğunu gösterir (Aydın,2001: 214).

Sosyal davranışların kazanılmasında modelleme yoluyla öğrenmeyi kuramsal olarak uygulayan ve önemine dikkat çeken Bandura'dır. Koşullu öğrenmelerde birey, kendi tecrübelerine dayanarak öğrenir, modellemede ise başkalarının tecrübelerinden yararlanarak öğrenir (Ülgen,1995:167). Bandura yaptığı bir deneyde okul öncesi eğitim düzeyindeki çocuklara iki gruba ayırarak, şişirilmiş oyuncaklarla oynayan bir grup çocuğun görüntülendiği bir film izlettirmiştir. Birinci grubun izlediği filmde, çocuklar oyuncakları patlatmışlar ama cezalandırılmamışlardır. İkinci grup çocuklara gösterilen filmde ise, çocuklar oyuncakları patlatmışlar ve cezalandırılmışlardır. Daha sonra bu iki gruptaki çocuklar filmdeki gibi hazırlanmış bir ortama getirilmişler, onlara oynamaları için benzeri oyuncaklar verilmiştir. İkinci filmi

izleyen çocukların, birincisini izleyenlerin tersine oyuncakları patlatmaktan kaçındıkları gözlenmiştir (Bandura,1977).

Bandura bu deneyle ortaya koyduğu modelleme yoluyla öğrenmede dört süreç açıklar: Dikkat, algıların bellekte kalıcılığı, model davranış üretilmesi, motivasyon. Öncelikle uyarının dikkat çekici, anlamlı, açık ve güvenilir olması gerekmektedir. Uyarının hatırd tutulmasıyla model davranış üretilmesi süreci başlar. Davranışın ortaya çıkması için bireyin yeterli isteğe ve başarı inancına sahip olması gerekmektedir. Ardından, davranış oluşmadan önce birey, olayın akışını zihninde yeniden canlandırarak, hedeflediği davranış biçiminin temel öğeleriyle karşılaştırır. Bu sırada gözlemcinin kendi davranışlarını, modelin davranışlarıyla da karşılaştırması gerekmektedir. Bir tür zihinsel dönüştürme işlemi olan bu süreçte, bireyin yeterli özgüven duygusu ve pekiştirece sahip olması olumlu bir etkidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gözlemin yanı sıra önem arz eden bir diğer değişken motivasyondur. Gözlenen bir davranışın model alınması, gözlemcinin bu davranışı gerçekleştirdiğinde elde edeceği doyum ve pekiştireçlerle ilgili beklentisine bağlıdır. “Güdülenmede önemli olan faktör, bireyin içsel varoluşundan kaynaklanan gerçek beklenti ve gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Bu amaçla bireyin kendine değer vermesi, öğrenme yaşantısını anlamlı bulması, hedef davranışlar hakkında bilgilenmesi ve öğretim etkinliğinden haz duyması gereklidir” (Aydın 2001:216- 218)

Model davranışın oluşturulmasında ödül ve cezalar davranışı pekiştirici etkiye sahiptir. Ödüller davranışı motive ederken ceza davranışın durdurulmasını sağlamaktadır. Edimsel koşullanma yoluyla öğrenmede de ödül ve ceza, pekiştireç olarak kullanılır. Ancak koşullu öğrenmede pekiştireç, oluşan bir davranışın yoğunluk kazanması; modelleme yönteminde ise model davranışın öğrenilmesi için kullanılır. “Modelleme, bireyin davranış örüntüsünü algılaması ve davranış gösterildikten sonra alacağı ödülü önceden bilmesi açısından, bilişsel yanılla operant koşullanmadan ayrılır” (Ülgen, 1995:168-169).

2- Beklenti – Değer Teorileri

Bu bölümde, beklenti-değer teorileri başlığı altında, Vroom ile Porter ve Lawler'in beklenti modelleri ele alınacaktır. Beklenti teorileriyle ilgili olarak ilk çalışmayı yapan Vroom'dur. Beklenti kavramı, bireyin, bir davranışa girişmeden önce, yapacağı davranışın, amaçladığı etki veya sonuçları doğurup doğurmayacağına ilişkin sahip olduğu düşünceleri açıklayan bir kavramdır. Değer ise, davranışın gerçekleştirilmesiyle elde edilecek etki, sonuç veya doyumun birey için sahip olduğu öneme ilişkin olarak, bireyin tutumlarıdır. Bireyin bir konuya "değer" yüklemesinin nedenleri, dışsal motivasyon unsurları olan ceza ve ödüller, sosyal ortam tarafından beğenilme ve kabullenilmek arzusu, başarı güdüsü ile aktivitenin kendisine duyulan ilgi ve merakın doğurduğu içsel güdülenmedir.

a-Vroom'un beklenti teorisi

İlk kez Vroom tarafından ortaya atılan beklenti teorisine göre bir birey bir davranışta bulunmaya karar vermeden önce bu davranışın getireceği sonuca ilişkin beklenti oluşturur ve davranışı gerçekleştirdiği takdirde meydana gelecek sonuca bir valance yükler. " Değer (valance), belirli bir sonuç ile ilgili olarak bir şahsın tercihinin kuvvetidir ve bunun olumlu olabilmesi için, kişi o sonuca varabilmeyi varamamak haline yeğ tutacaktır" (Baykal, 1978:35 -36). Bir amaç elde edilmek isteniyorsa, yani bu amacın elde edilmesi elde edilmemesine üstün geliyorsa, bu amacın valance'ı (+), bunun tersiyse (-) olacaktır. Amaca karşı bir ilgisizlik varsa, o zaman valance sıfırdır (Onaran, 1981:72). Vroom 'değer' kavramı yerine 'valance' kavramını kullanarak, gerçek değer ile beklenen değer arasındaki farkı vurgulamaktadır.

Davranışın oluşmasında bir diğer ana değişken de beklenti- umuttur. Bu beklenti, belirli bir hareket veya gayretin belirli bir birinci kademe sonucu doğuracağı olasılığıdır. Umutla beklenen bir diğer husus da 1. kademe sonuç yoluyla varılacak 2. kademe sonuçlardır. Vroom, beklenti kavramını, belirli bir eylemin, belirli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda geçici bir inanç olarak tanımlar. Beklenti sıfırdan bire kadar çeşitli değerler alır. Beklenti 'sıfır' değerini aldığı anda, sübjektif olarak, davranışın belirli bir sonuç vermesi olasılığı yoktur. Beklenti 'bir' değerini aldığı anda ise davranışın sonuç doğurması davranışa giren kişi tarafından kesin olarak görülmektedir (Vroom,1964:17-18). Vroom beklenti modelini şu şekilde formüle etmiştir (Baykal, 1978:35-36).

$$\text{Sarf edilen çaba (güç)} = \text{kişinin belirli bir sonuca X erişebilmeyi umduğu} \\ \text{verdiği değer} \quad \text{sonuç}$$

Vroom'un modeline göre, belirli bir işi görmede motivasyon'un gücü, kişinin belirli bir sonuca verdiği değerler toplamı ile ulaşılması beklenen sonuçların çarpımına eşittir. Bu iki değişkenin aldığı değer, davranışın güdülenmesinde son derece önemlidir iki faktörüdür. Çünkü "birey gelecekte erişmek istediği doyumlara, amaçladığı hedeflere, vuku bulmasını istediği olaylara hizmet edecek davranışları içine girmektedir. Arzu etmediği sonuçlara yol açacak davranışlardan da kaçınmaktadır. Zihinde oluşan gelecekle ilgili bu sonuçlar davranışın sebebi olarak kabul edilmektedir" (Küçük Kurt, 1998:31).

b-Porter ve Lawler'in beklenti modeli

Porter ve Lawler'in beklenti modelinde dokuz değişken yer almaktadır. Bunlar ödülün değeri, çabanın ödülü doğuracağına ilişkin algılanan olasılık, çaba, bireyin yetenekleri, rol algıları, performans, ödüller, algılanan denkser (kişinin kendine biçtiği) ödüller ve tatmindir. Ödülün değeri, çeşitli sonuçların birey için çekiciliğini; çabanın ödülü doğuracağına ilişkin algılanan olasılık ise kişinin çabaları karşılığında beklediği ödül elde edip edemeyeceğine ilişkin beklentilerini kapsamaktadır (Onaran,1981:78-80).

Çaba, performanstan daha yakın bir şekilde motivasyonla ilgilidir. Çabanın miktarı, kişinin ödüle verdiği değer ile o kimsenin harcayacağı çaba sonucu erişmeyi beklediği ödül olasılığı arasındaki karşılıklı etkileşime dayanır. Sözü edilen değer, ödülün çekiciliğine ve arzulanma derecesine göre değişir. Performans ise bir gayret sonucu ortaya çıkar ama gayrete eşit olamaz. Performans sadece sarf edilen gayretin miktarına değil, kişinin kabiliyet ve yeteneklerine, kendisinden beklenen iş hakkındaki görüş ve inançlarına da bağlı olan bir şeydir (Baykal, 1978: 39).

Spence performansı şu şekilde formüle etmiştir:

$$R=f ((D +K) H)$$

D kaynağı belli olmayan dürtü, K teşvik edicilerin etkisi, H öğrenilmiş (önceden kazanılmış) alışkanlık yerine geçmektedir (Spence,1962:252-255).

“Performans bir organizmanın bizzat yaptığı şeydir. Performans her zaman gözlenebilir ve ölçülebilir. Öte yandan öğrenme, davranış potansiyelini işaret eder. Öğrenme organizmanın ne yapabileceğini belirler. Halbuki performans organizmanın gerçekte ne yaptığını belirtir. Performansa etki

eden değişkenler, öğrenme, motivasyon ve yorgunluktur” (Kazancı,1989:82-83).

Porter ve Lawler, ödölü, bireyin elde etmeyi istediği sonuçlar olarak açıklamaktadır. Araştırmalar motivasyonun içsel ve dışsal oluşuna bağlı olarak ödöllelerin de dışsal ve içsel olmak üzere iki grup altında toplanmaları gerektiğini göstermiştir. İçsel türden olanların tatminkarlık sağlaması ve performansı olumlu yönden etkilemesi olasılığı daha büyüktür.Algılanan denkser ödölleler, kişinin yaptığı işten dolayı hak ettiğine inandığı ve kendisi için uygun bulduğu ödöllelerdir ve performans ile tatminkarlık duyabilme arasındaki ilişkileri kuvvetli bir şekilde etkiler. Tatmin olma veya olmama durumu, erişilen ödöllelerin beklenen düzeyin altında olması, tam o düzeyde olması veya beklenen düzeyin üstünde bulunması gibi durumlara göre değişir (Baykal, 1978: 39-40). Yani erişilen ödölleler kişinin hak ettiğine inandığı düzeyde veya bunun üzerinde ise o kişi tatminkarlık duyacaktır. Ödöllelerin beklenenden aşağıda olması halinde kişi tatminsizlik hissi duyacaktır.

3- Nedensellik Yükleme (Atıf) Kuramı

Heider’ın (1958) çalışmalarına dayanan nedensellik yükleme kuramı, bireyin çeşitli olaylara nedenler bulmasıyla, olayları nedensellik açısından yorumlamaya çalışmasıyla ilgilenmektedir. Heider’a göre davranış, kişinin kendi davranışlarının ya da elde ettiği sonuçların nedenleri olarak algıladığı kişisel ve çevresel etmenlere bağlıdır (Onaran,1981:219).

Nedensellik yükleme kuramı üzerine çalışan bir diğer isim ise Weiner’dır. Weiner nedensellik yüklemesini, bireylerin olayların nedenlerini ve sonuçlarını algılayışları olarak tanımlar. Weiner ve bu konuda çalışan diğer teorisyenler, öğrencilerin bu inançlarını nasıl geliştirdikleri ve kendi gelecek davranışları ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmalarına merkez

almaktadırlar (Galbraith). Teoriye göre, öğrenciler hem başarı hem de başarısızlık durumunda, elde ettikleri sonuçları şu dört nedenden birine bağlamaktadır: Çaba, kabiliyet, işin zorluk derecesi ve şans. Başarı ve başarısızlığın yüklendiği bu nedenler bireyin gelecek davranışlarının ve başarıya yönelik motivasyonlarının belirlenmesinde etkilidirler. Gelecek davranışlar üç faktöre bağlı olarak etkilenebilirler: Öğrencinin çalışma konusundan önceki atıfları, öğrencinin sonuçları algılayışı ve sonradan ortaya çıkan sonuçlar. Buna bağlı olarak, eğer öğrenci elde ettiği başarı yada başarısızlığı göstermiş olduğu çabaya bağlarsa. Gelecek çalışmalarında çabasını daha da arttırması olasıdır. Eğitsel motivasyonda hedeflenen, bireyin gerçek performansını gösterebilmesi için, olumsuz faktörlerin etkisine rağmen çaba göstermesidir. Çaba doğrudan motivasyonla ilgili bir kavramdır.

Araştırmalar öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkla ilgili atıflarının üç özellik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır: denetim odağı, değişkenlik, kontrol edilebilirlik.

Tablo-1 Nedensellik Yükleme Teorisi-Denetim Odağı

İçsel denetim odağı		Dışsal denetim odağı	
Değişken Kontrol edilebilir	Sabit Kontrol edilemez	Değişken Kontrol edilemez	Sabit Kontrol edilemez
Çaba	Kabiliyet	Şans	İşin zorluğu

Denetim odağı (locus of control), bireyin davranışları üzerinde algılanan kontrol kaynaklarının içsel (internal locus of control) ya da dışsal (external locus of control) oluşunu tanımlar. Kabiliyet ve çaba içsel odaklıdır, çünkü bireyin kendisinden kaynaklanmaktadır. İşin zorluğu ve şans dışsaldır, öğrencinin kontrolü dışında kalır. İç denetim odağı olan öğrenciler, kendilerini, kaderleri ve davranışlarının sonuçları üzerinde kontrol sahibi olarak görür, davranışlarının sorumluluğunu almaya yönelirler. Dış denetim odaklı öğrenciler ise davranışlarının sonuçlarını şans ve konunun zorluğu gibi

kontrolleri dışındaki faktörlere atfederler. Öğrenciler genellikle kabiliyet ve işin zorluğunu sabit olarak görürler. Çaba ve şans, değişken olarak görülürler. Kontrol edilebilirlik, öğrencilerin atıflar üzerindeki kontrol düzeyiyle ilgili inançlarıdır. Durumsal çaba öğrenci tarafından kontrol edilebilir, şans ise kontrol edilemez olarak görülür (Alpay; Galbraith).

Kabiliyet ve işin güçlüğü sabit birer değişken olarak, başarının nedeni olarak algılanırsa, gelecek için başarı beklentisinde bir değişme olasılığı görülmemektedir. Eğer başarısızlığın nedeni olarak algılanıyorsa, başarısızlık olasılığı beklentisinde yine bir değişme söz konusu değildir. Çaba ve şans ise sabit olmayan değişkenlerdir. Bu nedenlere dayalı olarak ulaşılan başarı ya da başarısızlığın gelecekte değişme olasılığı vardır. "Öğrenci eğer, başardım, bunun nedeni çok çalışmış olmam kararını veriyorsa, gelecek için başarı olasılığı beklentisi, çabasına bağlı olarak gelişebilir. Şans değişkeni de sabit değildir. Ancak bireyin denetimi dışında olduğu için başarı ya da başarısızlık olasılığı beklentisi rastlantısaldır" (Ülgen, 1995: 67-68).

Weiner'e göre iç ve dış etmenler başarıya ilişkin konularda duygusal yönelişleri farklı etkilemektedir. Başarı ya da başarısızlık nedeni iç etmenlere verildiğinde, kişinin kedisini doğrudan doğruya etkilediğinden duygusal yönde bir katılma olmakta, dış etmenlere verildiğinde kişinin duyguları daha az işe karışmaktadır. Başarı güdüsü yüksek olanlar, bir başarısızlıktan sonra fazla utanç duymamak için, başarısızlıklarını, kabiliyet yerine ya çaba azlığına ya da dış nedenlere yükleyeceklerdir. Başarı güdüsü düşük olanlarsa, başarısızlık nedeni olarak yetenek azlığını daha kolay kabul edeceklerdir. Çünkü bunlar geçmiş başarısızlıkları yüzünden zaten yeteneklerinin az olduğuna inanmışlardır (Onaran,1981:223). İçsel değişkenler, başarı durumunda öğrencinin gururunu, başarısızlık durumunda utancını arttırırken, dışsal değişkenler, başarısızlık durumunda utanma duygusunun azalmasına yol açmaktadır. Başarısızlığın, işin güçlüğüne bağlanması, bireyin düşük düzeyde sorumluluk almasına yol açarken, çabaya bağlanması yüksek düzeyde sorumluluk algısı getirecektir.

İşin zorluğu ile başarı güdüsü arasındaki ilişki incelendiğinde “riskli ve başarılması zor ödevlerin, öğrenciyi her zaman başarıya götürmediği; risksiz ödevleri seçerek kolay başarı doyumuna ulaşmayı tercih eden öğrencilerin, başarı güdü düzeylerinin düşük olduğu; orta güçlükte ödevleri tercih eden bireylerin başarı güdüsünün daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme görevlerini orta güçlükte seçen öğrencilerin, işin güçlüğüne kendi yapabilme kapasiteleri ile karşılaştırmaları olasıdır “(Ülgen, 1995: 71).

C- İHTİYAÇ KURAMLARI

Motivasyonla ilgili en bilinen çalışmalardan birisi olan Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, insanların ihtiyaçları belli bir düzen içerisinde öncelik ilişkisine göre sıralanmaktadır. Maslow’un kuramına benzer şekilde Murray’de ihtiyaçlar arasında böyle bir sıralama olduğunu düşünmektedir. Her iki kuram da ihtiyaçların güdüleyici etkisinin bu hiyerarşiye bağlı olduğu teorisine dayanmaktadır.

Atkinson’un başarı güdüsü kuramı da başarıyı bir ihtiyaç olarak kabul etmesi bakımından ihtiyaç kuramları arasında yer almaktadır. Kişinin başarı kazanmaktan duyduğu iç doyum ya da başarısızlıktan duyulan endişeyi birer değişken olarak ele alan kuram, başarı ihtiyacını güdüleyici bir etken olarak kabul etmektedir.

1- Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'a göre insanın davranışlarına yön veren ve güdüleyen onun gereksinimleridir. Fakat bu gereksinimlerin davranış olarak ortaya çıkması için birey tarafından eksiklik olarak algılanması gerekir (Aydın, 2001:101). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak bilinen teorisine göre gereksinimler beş aşamalı bir düzen içinde sıralanırlar ve bir alt düzeydeki gereksinim doyurulmadan diğeri bilinçli yaşantı alanına giremez. Fizyolojik ve emniyet gereksinimleri olarak ikiye ayrılan hayati motivasyonlar bireyin yaşamını sürdürmesi için temel olan dürtülerdir. İnsanlardan sevgi görme ihtiyacını ve sahip olma duygularını içeren sosyal motivasyonları, kavramaya ait, kendi yararı için benlik yükseltilmesi olarak sınıflanabilecek motivasyon izlemektedir (Kazancı, 1989:189).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

- Fizyolojik İhtiyaçlar : Yeme, içme, barınma, hayatı devam ettirme
- Güvenlik İhtiyaçları : Hastalık, yaşlılık gibi hallerde geleceği garantiye almak
- Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları: Kendi kendini anlama, şefkat
- Değer İhtiyaçları: Prestij, başarı, saygı görme
- Bilişsel ihtiyaçlar: Bilme, anlama, keşfetme
- Estetik ihtiyaçlar: Simetri, düzen, güzellik
- Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları: Yapma tamamlama arzusu, kişisel tatmin, kişisel başarı, bilimsel buluşlar
- Aşkınlık (Transcendence): Başkalarının kendini gerçekleştirmesine ve kendi potansiyellerini fark etmesine yardımcı olma (Maslow,1975; Huitt,2003).

Teoriye göre, bir kişi tüm ihtiyaçları aynı anda hissetse dahi, ilk önce fizyolojik ihtiyaçları tatmin etmeyi isteyecektir. Güvenlik sağlandıktan sonra,

bir sosyal gruba ait olma hissi önem kazanır. Kişi böylelikle önem verdiği gruplara dahil olmayı ya da kabul edilmeyi isteyecektir. Değer ihtiyaçlarında kişi, gerek grup içinde gerekse grup dışından kendisine devamlı değer verilmesini ister. İhtiyaçlar dizisinin sonuncu bölümünde ise, yaratma ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı meydana gelmektedir. Maslow'a göre çoğu kişi ihtiyaçlar dizisinin en son bölümüne gelemeyebilir (Solmuş,2000).

Ancak kimi zaman bir alt kademedeki ihtiyaç karşılanmadan diğerlerinin devreye girmesi mümkün olabileceği gibi güdülerin birleşmesi de söz konusu olmaktadır. Bir çok insanın temel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olandan daha çok çalışmasının nedeni bağımsız olumlu hedeflerin öğrenilmesidir. Yapılan araştırmalar bu durumun insana özgü bir davranış olduğunu göstermektedir. Yemek ve su fişi için çalışmaya alıştırılan şempanzeler gerekli olandan fazla çalışmamayı hemen öğrenirken yaşamını sürdürmek için gerekli olan parayı kazanmak amacıyla çalışmaya başlayan bireyin faaliyet güdüsü ve merak güdüsü kamçılanır, diğer insanlarla ilişkiye girerek arkadaş edinir. Böylece para için çalışma diğer güdeleri de doyurur, dolayısıyla kişi daha çok çalışma yoluna gider" (Morgan, 1998: 192-195). Akademik başarı elde etmek için gerekli güdülerin de hayati güdülerle ilişkisi olduğu bir gerçektir (Kazancı, 1989:189).

Kimi kaynaklar "kendini gerçekleştirme" olarak da adlandırılan yeterli olma güdüsünü sosyal güdüler sınıfına sokarken kimi kaynaklarsa merak ve duyusal uyarılma, faaliyet ve kurcalama ile yeterli olma güdülerini biyolojik temelli olan güdüler gibi birincil güdüler olarak kabul etmektedirler. Bu güdülerin fizyolojik olarak açıklanamamalarına rağmen insan doğasından kaynaklandığı; merak ve faaliyet güdülerinin ardında yeterli olma güdüsünün yer aldığı düşünülmektedir (Morgan, 1998:202- 204).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden yola çıkılarak geliştirilen bir başka teori de Root'un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. Bu hiyerarşide de ilk sırada fiziksel düzenleme ile ilgili ihtiyaçlar (yaşama ihtiyacı ve güvenlikte olma ihtiyacı) yer

almaktadır. İkinci sırada duygusal ve sosyal ihtiyaçlar (ait olma ihtiyacı, kendine saygı ihtiyacı), üçüncü sırada başarı ve entelektüel ihtiyaçlar (bilgi ihtiyacı, anlama ihtiyacı), dördüncü sırada Estetik ihtiyaçlar ve bunların hepsinin üstünde de “kendini gerçekleştirme” yer alır. Maslow’a göre, öğrencinin tam kapasite ile öğrenme çabası göstermek üzere güdülenebilmesi için ihtiyaçların hiyerarşideki sıraya göre doyurulması ön koşuldur. Ancak Root’a göre, estetik ihtiyaçlar ve bilme anlamayla ilgili ihtiyaçların doyurulması bireyin etkinliğini (güdülenmeyi) artırırken, bunun tam tersi olarak kabul edilme ve ait olma ihtiyacı ile güvenlikte olma ve gruba ait olma ihtiyaçlarının doyurulmaması bireyi harekete geçirir, güdüler (Ülgen 1995 :62-63).

2- Murray ve Motivasyon Psikolojisi

Maslow gibi, gereksinimler arasında bir önemlilik sıralaması, bir hiyerarşi bulunduğunu söyleyen Murray’ın psikolojik kuramına “motivasyon psikolojisi” denmektedir. Çünkü Murray’a göre insan davranışını anlamak demek, onun motivasyonlarını, yani bireyi davranışa iten etkenleri anlamak demektir. Bir davranışı değerlendirebilmek için organizmayı harekete geçiren etkeni bilmek gerekmektedir. İnsan ya içten gelen gereksinimle, ya da dıştan gelen baskıyla harekete geçer, yani davranışta bulunur. Gereksinimler iç ya da dış olgulardan kaynaklanan, birer varsayım halinde insanın beyninde yer alan ve pek çok zihin etkinliğini organize eden, bireyin kendi yapılandığı güçlerdir. Her gereksinim, ani veya sürekli, güçlü veya zayıf bir duyguyla birlikte görülür. Birincil gereksinimler (dürtüler) ilkel ve organik kökenli gereksinimlerdir. Bunlar solunum, beslenme, seks gereksinimi, fiziki hazza yönelme, fiziki acıdan kaçma gereksinimleri gibi organik olgulardır. İkincil gereksinimler psikolojik kökenlidir. Başarı, saygınlık, arkadaşlık, beğenilmek, başına buyruk olmak, baskın olmak, boyun eğmek, tabi olmak, desteklenmek, destek olmak, aşağılanmaktan kaçmak

gibi insani tutkular, sado-mazoşist duygular, sevgiye dayalı hazlar bu tür gereksinmeler içinde yer alır (Altinköprü, 1999: 73-75).

Murray (1943) insanlardaki başarı, saldırganlık ve birlikte olma gibi güdüleri ölçmek amacıyla projektif bir test olan tematik algı testi'ni (**Thematic Apperception Test /TAT**) geliştirmiştir. TAT, standartlaştırılmış 30 resim ve bir boş karttan oluşur. Bu 30 karttan 20şer resimlik 4 ayrı dizi yetişkin erkeklere, yetişkin kadınlara, erkek çocuklara ve kız çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Her resim verildikten sonra, bunlarda ne gibi bir olayın geçtiği hakkında denekten bir öykü uydurması istenir. Bunun sonucunda "kişi, çoğu kez resimdeki karakterlerden biri ile özdeşim kurar ve öykü bireyin yarı kapalı kısa bir özgeçmişsel betimlemesi veya yaşamından bir sahne olur. Bu yolla bireylerin başka türlü isteyerek söylenilemeyen duygu ve arzuları ortaya çıkarılmaktadır" (Morgan, 1998: 306). Deneğin, resimlerden yola çıkarak kurguladığı öyküler, kendi gereksinimlerini, istek, eğilim, korku ve endişelerini yansıtmaktadır. Anlatılan öykülerde denek, öykünün esas karakteriyle, yani kahramanla kendini özdeşleştirmektedir. Deneğin özdeşleştiği öykü kahramanı, öykü kahramanının gereksinimleri, öykü kahramanına yönelen baskı ve zorlamalar bunlar karşısında deneğin tepkileri ve davranışları değerlendirilir.

Yorumcunun en önemli görevlerinden biri, kahramandan gelen güçlerle, dış çevreden gelen baskıları karşılaştırmaktır. Böylece kahramanın açığa vurduğu güçlerin özellik ve nitelikleri, şiddeti, süreklilik derecesi, karşı güçler karşısında takındığı tavır, karşı gelme ve direnme gücü, dış baskıların altına mı girdiği yoksa onları kendi etkisi altına mı aldığı, başarı ve başarısızlıklarının koşulları değerlendirilir" (Altinköprü, 1999: 82-87).

3- Atkinson'un Başarı GÜdüsü Kuramı

Atkinson'un (1978) teorisine göre, bireyin ulaşmak istediği hedefin özelliği, içinde bulunduğu durum, hedef ve durum ilişkisi içinde bir değerlendirme yaparak geliştirdiği başarı beklentisi, işin algılanan güçlüğü başarı güdüsünü etkileyen değişkenlerdir (Ülgen, 1995: 66). Kişiler başarıyı beklerken bir yandan da karşılaşılabilecekleri başarısızlıkları hesaba katarak başarı düzeyini belirlerler ve böylece başarıyla başarısızlık arasında bir denge kurarlar. Atkinson ve arkadaşlarına göre, belirli bir düzeydeki performansa yönelmeyi ya da ondan kaçınmayı etkileyen değişkenler, kişinin güdüler, kişinin o performansı (işbaşarımı) elde etme olasılığı (öznel olasılık) ve başarı veya başarısızlığın değeridir. Kurama göre iki güdüyle iki ayrı davranış söz konusudur. Bunlardan birincisi başarı isteği başarısızlık korkusuna üstün gelen kişileri, ikincisi ise başarısızlık korkusu başarı isteğine üstün gelen kişileri kapsar. Başarısızlık korkusu da, başarısızlığa uğramaktan kaçınmak olarak değerlendirildiğinde kendi içinde olumlu bir anlam kazanmaktadır (Onaran,1981:205-206).

Bu kurama göre kişiler kolay işleri başarmaktansa güç işleri başarmaktan daha çok hoşlanırlar. Başarısızlık durumunda da kolay işlerde başarısız olmaktan daha çok utanç duyarlar. Bu nedenle, belli bir işe girişildiğinde başarı kazanma beklentisinin çok yüksek ya da çok düşük olduğu durumlarda o işe girişme eğilimi azalmakta, buna karşılık orta güçlükteki işlerde bu eğilim tepeye çıkmaktadır. Güçlüğü değişmez kabul ettiğimiz takdirde bu eğilim güdünün gücüne bağlı olarak değişecektir. Kurama göre ayrıca bir kişi bir işe girip onu başardığında benzeri işlerde de başarı beklentisi artmakta, başarısızlığa uğrarsa başarı beklentisi azalmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİCİ ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ VE MOTİVASYON

A- İLETİŞİM SÜRECİ

İki yada daha fazla kişinin belli bir amaç doğrultusunda aynı anlam içeriklerini paylaşmak istemeleri ile başlayan iletişim sürecinde, kaynak, alıcı, mesaj ve geribildirim unsurları amaçlanan anlam paylaşımının gerçekleşmesinde rol oynayan faktörlerdir. Bir iletişimsel etkileşimin söz konusu olabilmesi için , öncelikle mesajın belirlenmiş alıcı tarafından algılanmış olması ve bu kişinin kaynağa yönelik olarak iletişimsel davranması gerekmektedir. (Gökçe,1998:72). Buradan hareketle, iletişim sürecinde yer alan unsurlar olarak kaynak, alıcı, mesaj ve geribildirim kavramlarının içerdikleri anlamlar üzerinde durmakta fayda görülmektedir.

1- İletişim Sürecinde Yer Alan Unsurlar

Bu bölümde, iletişim sürecinde yer alan unsurlardan kaynak, mesaj, alıcı ve geribildirim kavramları üzerinde durulacaktır. Araç ve kanal kavramları ise, kitle iletişimindeki rollerine karşın, eğitsel iletişim sürecinde motivasyona ilişkin faktörler olarak ele alınmadığından ötürü, bu çalışmada incelenmeyecektir.

a- Kaynak

İletişim sürecinde kaynak, mesajları yaratan, araç ya da kanallar aracılığıyla yarattığı mesajı alıcıya ileten kişi, grup ya da aygıttır. “Bir iletişim etkinliğinin kaynağı konuşan, yazan ya da bir hareket yapan bir birey, bir reklam politikası formüle eden bir grup, ya da bir sorunu çözen bir bilgisayar olabilir” (Mutlu,1998:205).

İngilizce’de yer alan communicator teriminin Türkçe karşılığı olarak kullanılan kaynak kavramı bir konuşmacıyı, tebliğ sunucusunu ya da yazarı kapsayabildiği gibi kitle iletişim sürecinde de yayının ya da iletinin üretiminde katkıları olan kişi ya da grup kaynak olabilir. “Burada kaynak, başka bir kimseye araç ve kanallar aracılığıyla bir şey iletmek isteyen ve böylece iletişimi başlatan bir kişi anlamında kullanılmaktadır” (Gökçe,1998:134).

b- İleti/ Mesaj

Mesaj, kaynak birimdeki içeriğin bir seçim sürecinden geçirilmiş ifadesidir. İletişim sürecinde kaynaktan alıcıya iletilen mesaj, alıcı için bir uyaran olarak işlev görür. Herhangi bir yerde bir biçimde açığa vurulan bir dizi sözcük ya da imgeyi tanımlayan mesaj, bir gazete reklamında yer alan sözcükler, bir şarkının sözleri ya da bir çizgi romandaki resimler olabilir. “Mesaj teriminin bir başka boyutu, iletişim içeriğinin bu içeriği dile getiren birey tarafından algılanan ya da amaçlanan anlamıdır. Nihayet mesaj, mesajı alanlar tarafından içeriğe atfedilen anlamdır” (Mutlu,1998:245).

Konuşmacı ile dinleyici ya da kaynak ile hedef arasındaki ilişkiyi sağlayan temel öğe olan ileti, iletişim sürecinin düğümlendiği merkezdir. Çünkü ileti alıcıya yönelik iletilmek istenen her türlü içeriğin oluşturulması ve sunulması sürecini de kapsamaktadır ve aktüel olarak belli ortamlarda karşılıklı paylaşılan sözlü ve sözsüz ifade şekillerinin tümünü içermektedir. Bir başka ifade ile, ileti, belli ortamlarda üretilen sözlü ve sözsüz işaretlerin tümü anlamına gelmektedir” (Gökçe,1998:134-135). Sözsüz mesajlar duygusal içeriği, sözlü mesajlar düşünsel içeriği en dolaysız ve etkili biçimde ifade etmektedir (Cüceloğlu,2000:70).

c- Hedef/ Alıcı

Hedef kavramı iletişim sürecinde yer alan mesajı alması ve algılaması istenen kimse ya da kimseler için kullanılmaktadır. “Sosyal iletişim sürecinde ise hedef kavramı ile gönderilen iletiyi algılayan ve bunun anlamını bildiğini göstermek suretiyle iletişimsel eylemin genel amacı olan anlamların ortak paylaşılmasını gerçekleştirmeye çalışan kimse ifade edilmektedir” (Gökçe,1998:135-136). Sosyal iletişimlerde, gönderilen mesajı algılayan ve geribildirimlerle algıladığını gösteren kimse olan hedef, kaynak ile karşılıklı ilişki içindedir. kaynak ile hedef, dinamik olan iletişim süreci boyunca fonksiyon değiştirirler.

d- Geribildirim

“Kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık, hedef birimin verdiği cevap

mesaja geri-iletim adı verilir" (Cüceloğlu,2000:71). Kaynak, gönderdiği mesajın alıcı tarafından nasıl algılandığı ve ne kadar anlaşıldığı hakkında ihtiyaç duyduğu bilgiyi alıcıdan gelen geribildirimler sayesinde edinir. İletişim sürecinde kaynak hedef rolünü, hedef de kaynak rolünü değişerek üstlenirken geribildirim de gerçekleşmiş olur. "Olumlu geri besleme, bir davranışı zaten ilerlemekte olduğu yönde destekleyen ya da pekiştiren geri beslemedir. Olumsuz geri besleme ise kaynağa mesajın amaçlandığı şekilde alınmadığını bildirmek suretiyle düzeltici bir işlev gören geri beslemedir. Olumsuz geri besleme kaynağın davranışını yeniden yönlendirmesine hizmet eder" (Mutlu,1998:134-264).

Göndericinin alıcılarla iletişime başlamadan önce, alıcılar ve onların olası tepkileri hakkında topladığı bilgiye ise ileri besleme adı verilir. Planlı iletişimde, iletişimin etkinliğini artırmak amacıyla önem duyulan ileri besleme, gündelik iletişim durumlarında da iletişimin etkinliğini artırıcı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişime giren taraflar, birbirlerine ilişkin ön bilgilerini ve kestirimlerini çeşitli uyarıcı işaretleri (giyim kuşam, davranış vb.) devreye sokarlar. Bu anlamda" ileri besleme, herhangi bir iletişim etkinliğine girerken mesajlarımızın etkilerinin ve sonuçlarının ne olacağına ilişkin bizim öndeyilerimizdir " (Mutlu,1998:167).

e- İletişim ortamı (sitüasyon)

Sitüasyon anlam bazındaki şartlar yani hal ve vaziyetlerdir. Tecrübeler ve bilgilere dayalı olarak iletişim şartlarının ve durumunun yorumu sonucunda oluşan sitüasyonel koşullar bir anlamda iletişimde bulunanların zihinlerindeki şartlardır (Gökçe,1998:137-141).

Sitüasyon kaynak ve hedef tarafından farklı şekillerde tanımlandığında, kaynak ve hedef iletişim konusunu oluşturan olayla ya da durumla ilgili olarak farklı anlamlara ve yorumlara sahiptirler demektir. Bu durumda iletişimin başarılı bir şekilde devam edebilmesi için gerekli şartlar ortadan kaybolmaktadır. Kaynak ve hedef arasındaki ilişkilerin yanı sıra kaynak ile hedefin birbirleri hakkındaki değerlendirmeleri sitüasyonu etkilemektedir. Kaynak, hedef ile arasındaki ilişkiler doğrultusunda mesajlar üretmekte ve buna istinaden karşısındaki de mesajı algılamakta ve anlamaktadır. Kaynak ile hedef iletişim sürecine girdiklerinde birbirlerini şahıs olarak değerlendirerek, birbirlerinin sahip olduğu bilgileri, kişilik özelliklerini ve psikolojik durumlarını dikkate alırlar (Gökçe,1998:137-141).

İletişimin zihinsel koşullarını oluşturan sitüasyonel şartlar mesaj oluşturulurken dikkate alınmalıdır. Hedef birim, mesajın anlaşılması için gereken algısal çerçeveye sahipse, bilineni yeniden söylememek için, gönderilen mesajda algısal çerçeveyi oluşturan öğelerden hiç söz edilmemeli, mevcut algısal çerçeve içinde mesaj geliştirilmelidir. Hedef birimin yorumda kullanacağı çerçevenin, onun belleği tarafından sağlanmadığı düşünülüyorsa, o zaman, algısal çerçeve mesajın kedisinde açık ve seçik bir biçimde verilmelidir. Kaynak birimin gönderdiği mesajla hedef birimin aldığı mesaj arasında bir fark varsa, bu farka 'gürültü' adı verilir. Gürültü, fiziksel, nörofizyolojik ve psikolojik olabilir. Psikolojik gürültü, alıcının inançları, tutumları ya da o anda içinde bulunduğu duygusal durum nedeniyle gönderilen mesajı amaçlanan anlamından farklı olarak yorumlaması durumunda meydana gelmektedir (Cüceloğlu,2000:74-90).

2- İletişim Süreci

Anlam transferiyle sosyal değerlerin iletilmesi ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlayan iletişim, bireyin toplumsal ve kültürel çevresi ile ilişkilerine göre değişen ve gelişen, aynı zamanda bireyi de değiştiren dinamik bir süreçtir (Peltekoğlu,2001:178; Zıllıoğlu,1993:94). İki birim arasında iki yönlü ve birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi olan iletişim sürecinde, kaynak birim, mesaj gönderen birim, hedef birim ise mesajın gönderildiği birim olarak yer alır. İki kişi konuşurken, konuşan kaynak dinleyen ise hedef birim olur. Kaynak ve hedef birimler durağan olmayıp dinamik birimlerdir, sürekli fonksiyon değiştirirler” (Cüceloğlu,2000:69).

İletişim sürecinde kaynak mesajını düzenlerken, hedef kitlenin dikkatini çekecek biçimde dizayn etmelidir ve iletinin kodlanmasında kullanılan simgeler, iletiyi gönderen kadar, iletiyi alacak, algılayacak, açımlayacak hedef- kitle tarafından da bilinen simgeler olmalıdır. İletişimin etkili olabilmesi için ileti, hedef kitlenin bireysel bir gereksinmesine seslenmeli, bu gereksinmenin farkına varılmasına, giderilmesine yaramalıdır . İletinin ilgi çekmesi, öğrenilmesi, akılda tutulması ve belirli bir yönde tutum değişikliği yaratabilmesi için, hedef kitlenin temel değerleri, tutumları, grup standartları da mesajı düzenleyenlerce bilinmelidir. İnsanların bir şeyle ilgilenmesi, ilgilenmenin getireceği yarar ile bunun için gereken gayret ya da gereken maliyetle oranına göre değişmekte, az ya da çok olmaktadır. Bu oran anlamlı bir derecede olumlu ise, iletinin ilk algılanışından sonra ilgi başlayacak ve sürecektir. Sunacağımız iletideki yeni bilgilerin ilgi çekebilmesi, öğrenilmek istenmesi için, özellikle bu konuda bilgi sahibi olmayan alıcılar söz konusu olduğunda, mesajın onlara bütünüyle yabancı görünmesinden kaçınılmalıdır. Kimi durumlarda hazırlayıcı iletişim süreci ile alıcının bilgi/algılama düzeyi yükseltilmelidir. İleti, başlangıçta hedef-

kitlenin değer, tutum, beklenti ve davranışlarına tamamen ters düşmemelidir (Oskay,1992:42-51).

İletişim sürecinde, kaynağın ve alıcının kişiliği, bu iletişimden beklentileri ve algılama koşullarını etkileyici birer unsur olarak yer almaktadır. Aynı iletinin, farklı kişiler tarafından farklı biçimde algılanmasının ardında, ekonomik statü, eğitim, sağlık, dini inançlar, kültürel yapı ve yaşam deneyimlerini gibi ayırıcı etkenler bulunmaktadır. Alıcı tarafından bakıldığında bu durum gönderilen mesajın yeniden anlamlandırılması sürecinde fonksiyon kazanmaktadır. Mesajın yeniden anlamlandırılması süreci, alıcının, beklentilerine, korkularına, endişelerine, deneyim ve tecrübesine göre şekillenmektedir. Bu durum iletinin bazı boyutlarının alıcıya ulaşmamasına ya da alıcının , kaynağın yüklediği anlamları iletiye yüklemesine sebep olabilir. “Kaynak, mesajını sunarken kendisini tanıtmakta, karşısındakini nasıl gördüğünü ifade etmekte ve karşısındakinin duygu, düşünce ve eylemini etkilemeyi amaçlamaktadır. Alıcı ise, karşımdaki beni nasıl görüyor? Karşısında kimin olduğunu sanıyor? Bana nasıl davranıyor? Benden ne istiyor? Sorusuna istinaden ne yapmam lazım? Ya da nasıl davranmam gerekiyor? gibi sorular sorarak bir yandan içeriği anlamaya, bir yandan da karşısındakinin nasıl biri olduğunu ve bu mesajı iletmekle neyi hedeflediğini tespit etmeye çalışmaktadır” (Gökçe,1998:148-149). Alıcının, mesajın kaynağına yönelik tutumu bir diğer kişisel değişkendir. “Güven duyulmayan bir kaynak tarafından gönderilen iletinin, doğru olsa dahi, inandırıcı olması güçtür veya tam tersi, güvenilir bir kaynaktan alınan yanlış bilgi, çoğu zaman inandırıcıdır” (Peltekoğlu,2001:179). Ayrıca kaynağın dış görünüşü, elbisesi, cinsiyeti, yaşı ve konuşma tarzı hakkında elde edilen izlenim, alıcının ona nasıl davranacağını ve onun iletilerini hangi anlamlarda yorumlayacağını yönlendirmektedir. Bu nedenle de çoğu zaman yorumlama eksik olup karşılıklı anlaşmayı zorlaştırmaktadır (Gökçe,1998:151).

B- EĞİTİMDE MOTİVASYON ve İLETİŞİM

Davranış değişikliği sağlama ve bilgilendirme amaçlarından ötürü, eğitim sürecini, iletişimsel bir süreç olarak tanımlamak mümkündür. Eğitimin bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için çoğu zaman, eğitimcilerin, öğrencileri buna güdülemeleri gerekmektedir. Bu bakımdan da iletişim, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır. Eğitimde yararlanılan motivasyon kuramlarından, başarı güdüsü, nedensellik yükleme (atıf) ve sosyal öğrenme kuramlarının ağırlık merkezinde yer alan iletişim, amaçlanan davranışların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır.

1- Eğitimde Motivasyon Süreci

Öğrenme, belirli bir yaşantı içinde bilgi, beceri, tutum, anlayış ve davranışlar kazanmak ve yeni zihinsel işlemleri başarabilir duruma gelmektir. Öğrenme sonucunda belirli davranışlar çözülebilir, insan ve doğanın diğer varlıklarıyla, olaylarıyla olan ilişkiler daha uyumlu ve başarılı kılınabilir. Öğrenme yaşantıları sonucu bireyin davranış ve tepkilerinde kalıcı değişimler olur. (Ercan:1) Öğrenme motivasyonu ise, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme işlemine katılma arzusunu ve öğrencilerin akademik aktivitelerinin altındaki nedenleri içeren öğrenci motivasyonu, anlamak, sindirmek ve bilgiye başvurmak amacıyla öğrenilecek konu hakkında yükseltilmiş bir dikkat durumudur. Yapılan araştırmalar, fizyolojik güdülerin giderilmesi, övme, maddi

ödüllendirme ve yarış ortamının, öğrenmenin düzeyini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrenmenin olabilmesi için belirli bir kaygı düzeyinin gerçekleşmesi gerekir. Araştırmalar orta derecedeki bir kaygı düzeyinin öğrenmeyi çok, az ya da yüksek kaygı düzeyinin ise öğrenmeyi daha az etkileyebileceğini göstermiştir. Öğrencinin öğrendiği bilgilerin işe yarayacağına inanması da güdülenmede önemli bir etkidir (Ankay 1992: 96-107).

Kaygı düzeyi, öğrenilen bilginin işe yarayacağına ilişkin inanç, içsel ve dışsal güdüleyicilerin sağlanması öğrencinin motivasyonu için gerekli ortamı hazırlamaktadır. Ancak öğrenmeye ve başarıya güdülenme öncelikle bireyin kendisinden kaynaklanan, değişik güçlerdeki bir dizi gereksinimin bileşimidir. Bunlardan ilki, öğrencinin bir işi ilgi çekici bulması ya da bireyin yetkinlik gereksinimiyle ilgili bilişsel güdülerdir. İkincisi, öğrencinin statü, kendine saygı, yeterli olma ve başarılı olma duyguları gibi egoyu güçlendiren etkenlerdir. Üçüncü bileşen ise, kabul görmenin etkileridir. Bu etkiler kişiyi diğerlerinin onayını kazanmaya yöneltirken, başarıya motive eden unsurların etkisine katkıda bulunabildikleri gibi, öğrenciyi tam tersi bir yöne de çekebilirler (Howe,2001:114-115).

Bireyin kendisinden kaynaklanan ve onu başarılı olmaya güdüleyen bu psikolojik gereksinimlere rağmen, bazı öğrencilerde görülen motivasyon eksikliği, çoğu zaman ders çalışmaktan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan etkinliklere (arkadaşlarla zaman harcama, telefon görüşmeleri, televizyon izleme gibi) yönelmeyi beraberinde getirmektedir. Bu durumdaki bir öğrenci için, ders çalışmak can sıkıcı bir uğraş haline geleceğinden, ders çalışma ile ilgili faaliyetleri erteler ve belirli zorlamalar sonucu ders çalışmaya başlar. Bu tip öğrencilerdeki güdülenme eksikliğinin nedenleri olarak çalışmayı sevmemek, o dersi veya konuyu sevmemek (ilgisizlik), başka bir şey yapmak istemek, başarısız olmaktan korkmak gibi nedenler sıralanabilir. Bu engelleri aşarak

güdülenmeyi sağlamak için ise mesleki bir hedef ya da ilgi oluşturmak, düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak birer yöntem olabilir (Yeşilyaprak, 2001).

Öğrencinin bir konuyla ilgili olumlu ya da olumsuz geçmiş deneyimleri, o konuya ilişkin çalışmalarda güdülenmeyi arttıran ya da azaltan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğrenilecek malzemenin öğrencinin ilgileri ve geçmiş deneyimleri doğrultusunda düzenlenmesi ile dışsal güdülere fazla gerek kalmadan öğrencilerin güdülenmesi mümkün olabilmektedir. Kazancı'ya göre (1989:179) öğretmenler tarafından kullanılan ödül ya da not gibi dışsal güdüleyiciler, öğrencinin ihtiyaçları yüksek not almakla doyurulduğu sürüce yararlı olabilmektedir. Kimi öğrenciler için not gibi maddi ödüller güdüleyici olurken, kimi öğrenciler için ise öğretmenin olumlu bir sözü ya da ilgisi daha etkin bir güdüleyici olabilir.

Dersteki güdülerle ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Hesapçioğlu,1994:184) üç ayrı güdü grubuna yer verilmektedir. Bunlardan birincisi olan dilsel güdüleyiciler, emir biçiminde (rapor et!, gözle!, anlat!, tekrarla!, karşılaştı!, özetle!), genel ifadeler biçiminde (evet, sonra, ve, gerçekten!, enteresan, devam, hepimiz bunu bilmek isteriz) ya da yol gösterici işaretler biçiminde (böyle mi düşünüyorsun, başka, daha açık olarak) olabilmektedir. İkinci grupta mimik, jest, el kol hareketi şeklindeki güdüleyiciler, üçüncü grupta ise akıcı susma, sessizlik ve jestler şeklindeki sessiz güdüleyiciler yer almaktadır.

Bu güdüleyicilerin birer araç olarak kullandığı derslerde, ders saatinde sunulacak içeriğin beş altı bölüme ayrılması, bütünlük arz eden bir bölümü sunduktan sonra, öğretmen ve öğrencilerin konu ile ilgili olarak 5-10 dakika karşılıklı tartışmasını öneren Hesapçioğlu'na (1994) göre, bağımsız düşünme ve gözleme fırsat tanıyan bu yöntemin başarılı olabilmesi için öğretmenin hazırlıklı

olması , öğrencilerin bilgi düzeylerinin de benzerlik göstermesi gerekmektedir.

Öğrencilerin derse güdülenmesinde öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Öğretmen görevini yerine getirirken , toplum temsilciliği, yaratıcılık, bilgi kaynağı olma, hakemlik, hafiyelik, model objeliği, bunalımı engelleme, benlik destekçiliği, anne baba temsilciliği, düşmanlık duygularına hedef olma, kişisel dostluk ve sırdaşlık gibi psikolojik rolleri üstelenerek, öğrencinin kendisinden ve çevresinden kaynaklanan güdülenmeyle ilgili olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilir (Ankay 1992: 108). Ancak öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarına rehberlik eden motive edici güçlerin bir kısmı öğretmenin denetimi dışındadır. Örneğin, akranlarının onayını kazanma hevesi öğrencilerin çoğunu derslerine çalışmaktan alıkoyar (Howe,2001:112). Etkili öğretim metoduna göre, öğretmen, ilk olarak öğrenme konusu ile öğrencinin gereksinimi, ilgisi arasında ilişki kurulmasına, öğrencinin bu yolla öğrenmeye yönelmesine çalışmalıdır. Böylece öğrenciler, kazanacakları değerleri özgürlük içinde yeteneklerini kullanarak kazanmaya çalışırken, kendi kendilerini yönetmeyi, yeteneklerini tanımayı ve kullanmayı da başarırlar. Etkili öğrenmede ilk adım öğrencinin hazır bulunuşluğudur. İkinci adım ise güdülenmedir. Güdülenen öğrenci belirlenen amaca ulaşmayı ister ve güçlüklerle uğraşmayı göze alır. Bu nedenle amaç öğrenci tarafından açıkça bilinmeli ve benimsenmelidir (Ercan:2-8).

2- Eğitimde Motivasyon Kuramlarından Yararlanma

Bu bölümde, eğitimde yararlanılan motivasyon kuramlarından, başarı güdüsü, nedensellik yükleme (atıf) ve sosyal öğrenme kuramları ele alınacaktır. Başarı güdüsü ile ilgili olarak, başarı korkusu ve iletişim korkusunun

öğrenciler açısından ne gibi sorunlara yol açtığı ve bu öğrencilerin ne gibi özellikler gösterdikleri de konunun bütünlüğü açısından önem taşımaktadır.

a- Başarı güdüsü ve nedensellik yükleme kuramının okuldaki iletişim sürecine uyarlanması

Atkinson'a göre kişiler, hedef ve durum ilişkisi içinde bir değerlendirme yaparak karşılaşılabilecekleri başarı ve başarısızlıkları hesaplamakta ve başarı düzeyini belirlemektedir. Kişinin güdülenme düzeyi , o performansı elde etme olasılığı ve başarı veya başarısızlığın birey için değeri başarı düzeyini belirlemedeki değişkenlerdir. Birey bu değişkenleri göz önünde bulundurarak, başarıyla başarısızlık arasında bir denge kurar ve belirli bir düzeydeki performansa yönelme ya da ondan kaçınma yönünde bir davranış geliştirir. Bunun sonucunda, ya bireyin başarı isteği başarısızlık korkusuna üstün gelmektedir ya da başarısızlık korkusu başarı isteğine üstün gelmektedir. Başarıya güdülenen birey, belirlenen hedefe ulaşmak için tüm zamanını ve enerjisini kullanır. Ülgen'e (1995) göre, öğrenci eğer, belli bir düzeyde başarılı olmak ve yüksek not almak için çalışıyorsa, bu onun başarıya oryante olduğunun bir işaretidir. Eğer öğrenci başarısızlıktan korkuyor, dersten kalır notu almamak için çalışıyorsa başarısızlığa oryante olmuştur, başarı güdüsü alt düzeydedir.

Bireyin başarıya yaklaşımı, başarıya odaklanma, başarıdan kaçınma ve başarısızlığı kabullenme yönünde olabilir. Başarıdan kaçınan bireyler başarılı olmak için yeterli çabayı göstermez ve başarısızlığı kendi yeteneksizliklerinde ya da dersin zorluğunda ararlarken, başarısızlığı kabul eden bireyler, bunu kaçınılmaz olarak görürler ve başarılı olmak için hiç çaba göstermezler. Onlara

göre başarısızlıklarının sebebi yeteneklerinin sınırlı oluşudur ve bu durum değişmezdir. Bireydeki başarı güdüsünün oluşmasında çevreden kaynaklanan çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Öğrencinin elde ettiği başarıların onaylanması, yeni başarılarla ulaşmak için güdülenmesine yardımcı olur. Bir diğer etken ise sosyal bağlılıklardır. “Bireyin yeni başarılarla özendirilmesi ve güdülenmesi için, olumlu davranışları önemseyen ve ödüllendiren bir sosyal bağlanma gereksinimi vardır” (Aydın,2001:150). Başkalarıyla ilişki içinde olma (relatedness) duygusu belki de eğitimdeki en önemli etmendir. Özellikle ergenlik döneminde sosyal etkileşime hayati önem gösterilmelidir. Eğitimci Grup çalışmasını ve birlikte öğrenmeyi sağlarken öğrencinin başkalarıyla olan etkileşiminde gerekli olan beceriyi kazanmasına yardımcı olmalı ve sosyal grubun bir parçası olabilmelidir (Phelan).

Başarısızlığın yoğun ve uzun süreli olması halinde birey başarılı olma yönündeki umudunu yitirmektedir. Ülgen’in de (1995) belirttiği gibi öğrenilmiş umutsuzluk, bireyin bir işi başarmak için hiç çaba göstermemesine, rahatsızlıktan kurtulmak için çaba harcamamasına işaret eder. Başarısızlığa koşullanan öğrenci, başarmak için uygun ortam aramadığı gibi, siz ona başarabileceği uygun bir ortam düzenleseniz de bu fırsatı kullanmak istemez. Başarısızlık güdüsü ise, başarısızlığa oryante olmaktan farklı bir kavramdır. Öğrencinin, öğrenme faaliyetlerinde vazgeçerek, daha önce başarabildiği faaliyetleri tekrarlamasına işaret eder (Gardner,1982). Öğrencinin kendisiyle ilgili algıları ve değerlendirmelerinin ile öğretmenin davranışları, her iki durumda da öğrencinin başarıya yönelik yaklaşımını etkiler. Çalışma konusunun güçlüğü ile öğrencinin yeteneğinin eşit olması başarı güdüsünün oluşmasında bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen konunun zorluğunu belirlerken tüm öğrencilerden aynı performansı beklememeli, öğrencinin kabiliyetleri doğrultusunda ve yapılarına uygun olarak tüm öğrenciler için ulaşılabilir bir zorluk belirlemelidir.

Öğrencilerin başarısızlığa ilişkin sorunlarını çözmeye ve onları başarıya odaklı bireyler haline getirmeye yönelik olarak geliştirilen ARCS modeli, eğitimde temel motivasyonel stratejileri inşa etmek için kalıplar sağlamaktadır. Dört adımdan oluşan modelin birinci aşamasında dikkat stratejileri (**A**ttention strategies) yer alır. Bu aşamada öğrenilecek konuyla üzerinde ilgi ve merak uyandırmak ve bu ilgi ve merakı sürekli kılmak esas alınmaktadır. İkinci aşamada yer alan ilgi stratejileri (**R**elevance strategies), öğrencinin ihtiyaçları, ilgileri ve güdülerini birbirleriyle bağlantılandırmayı hedeflemektedir. Üçüncü aşama güven stratejileri (**C**onfidence strategies), öğrencilerin başarılı çalışmalar yapmak adına pozitif beklentiler geliştirmesine yardımcı olmayı, dördüncü aşama, doyum stratejileri (**S**atisfaction strategies) ise çaba için içsel ve dışsal pekiştireçleri sağlamak içermektedir (Phelan).

Yüksek bir başarıma güdüsüne sahip olan bireyler, görevlerini tamamlamak için çok çaba sarf ederler. Düşük seviyede bir başarıma güdüsüne sahip olan bireyler ise başarıyı gerektiren görevlerden kaçınırlar. Yükleme teorisine dayanılarak yapılan analizlere göre bunun açıklaması şöyledir: Yüksek veya düşük seviyede başarıma güdüsü olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarını farklı sebeplere yüklerler (Kalafat). Yükleme kuramını ilk kez ortaya atan psikolog F. Heider (1958), her insanın davranışları açıklamada kullandığı bir genel kuramı olduğu inancından yola çıkarak, insanların hangi yollarla karşılarındaki şahısların davranışlarını anlamaya çalıştıklarını, hangi etkenlerin bunda rol oynadığını tespit etmeye çalışmıştır. Heider'a göre, insanlar atıflarda bulunarak, tutarlı, dengeli bir dünya görüşüne sahip olabilmek (anlama-bilme) ve çevreleri üzerinde kontrol sahibi olma gereksinimlerini giderirler. Bu gereksinimleri giderebilmenin bir amacı, insanların nasıl davranacaklarını öngörmektir. İlişkide olduğu diğer şahısların davranışlarını değerlendiren birey, bunu yaparken, karşılarındaki şahsın davranışlarının çevresel- durumsal etkenler nedeniyle mi ortaya çıktığını, bu davranışların belirli bir amaca yönelik olarak mı

yoksa tesadüfen mi oluştuğunu ve belirli bir niyet içerip içermediğini dikkate almaktadır. Kendi dünyasını daha anlaşılır ve dolayısıyla tahmin edilebilir bir hale getirmek isteyen birey, diğer şahısların ve çevrenin iç eğilimlerini (dispositions), bir başka ifade ile iç ve dış etkenleri tespit etmeyi hedeflemektedir. Bireyin, kendisinin ve diğerlerinin davranışlarına atfettiği bu iç etkenler ruh hali, çaba, yetenek, tutum ve şahsiyet özellikleridir. Dış etkenler ise bireyin fiziksel çevresinin ve sosyal çevresindeki şahısların her türlü özelliği olabilir. Heider ve başka atıf kuramcıları, yapılan hangi açıklamanın doğru olduğunu incelemekten çok, insanların davranışların nedenlerini nasıl algıladığıyla ilgilenmektedir (Arık,1996:206-310; Kağıtçıbaşı:228-229).

Heider'in atıflarla ilgili kurduğu bu kuram daha sonra Bernard Weiner ve arkadaşları (1972) tarafından geliştirilmiş ve özellikle öğrencilerin dersteki başarılarıyla ilgili atıfları üzerine yoğunlaştırılmıştır. Nedensellik yükleme kuramına göre, gelecek davranışlar üç faktöre bağlı olarak etkilenebilirler. Öğrenci bir konu ile ilgili olarak çalışmaya başlamadan önce, daha önceki çalışmalardan elde ettiği sonuçlara bağlı atıfların etkisiyle davranışlarını yönlendirmektedir. Yapılan bu yeni çalışmadan elde edilen sonuçların öğrenci tarafından nasıl algılandığı ve bunun akabinde ortaya çıkan sonuçlar daha sonraki davranışları belirlemede etkili olmaktadır. Eğer öğrenci elde ettiği başarıyı, göstermiş olduğu çabaya atfederse, gelecekteki çalışmalarında çabasını daha da arttırması olasıdır. Sonuçlar öğrenci tarafında olumlu ya da olumsuz olarak algılanabilir. Sonuçların öğrenci tarafından algılanışı, onur, güven, kendine saygı duymak ya da utanmak, suçluluk, utanç ya da boyun eğme gibi çeşitli duygusal reaksiyonlar doğurmaktadır. Sonradan ortaya çıkan sonuçlar, öğrenci tarafından algılanan sonuçların neticesi olarak üstlenilen davranışlardır. Öğrenci, kendini güvende hissettiği ve daha önce elde ettiği sonucu başarılı olarak algıladığı bir konuyla benzerlik gösteren konularda daha girişimci olacaktır.

Yapılan atıfların içsel ya da dışsal nedenlere dayandırılmasına ilişkin olarak geliştirilen kontrol merkezi kavramına göre, kişi olayların veya sonuçların kendi davranışlarına ya da kişisel özelliklerine, örneğin yeteneklerine bağlı olduğuna inanıyorsa, algısı, kontrolün içeride olduğu yönündedir. Olayların şans, kader ya da başka insanların davranışları gibi kendi kontrolü dışındaki etkenlerce belirlendiğine inanan kişiler ise kontrolün dışarıda olduğunu algılar (Howe,2001:117). İdeal olanı, öğrencinin sonuçları kendi davranışlarına mal ederek nitelendirmesi, başarı ya da başarısızlığını, içsel, değişken ve kontrol edilebilir karakterine bağlı olarak çabaya atfetmesidir. Bu, hatasını kabul eden ancak onlara başarısızlık gözüyle bakmayan öğrenciler yetiştirecektir (Galbraith).

Başarı ya da başarısızlığı kabiliyetsizliğe, konunun zorluğuna ya da şansa atfeden öğrenciler veya sonuçların sorumluluğundan sürekli olarak kaçınan öğrenciler, öğrenilmiş çaresizlik tehlikesi içine düşerken, öğrenme işinin zorluğunu değişmez olarak gören bir öğrenci gelecekte benzer konularda başarısızlık beklentisi içinde olacaktır (Alpay). Aynı şekilde, akıllı ve zeki oldukları için sık sık övülen çocuklar, başarılarının doğal nitelikleri olduğuna inanmaya başlayıp, sorunları çözmenin genellikle ısrarlı bir çaba gerektirdiği gerçeğini görmezden gelebilirler. Ancak çok çalışmasının sonucunda başardığı için takdir edilen bir çocuk, bu övgüden gereken mesajı alacak, gelecekte de çabalarını sürdürme yönünde motive olacaktır (Howe,2001:112-113).

Ancak, yalnızca öğrencinin kendi algıları gelecek başarı beklentisini etkilemez. Öğretmenin tepkileri de öğrencinin atıfları üzerinde etkilidir. Öğretmenin tepki ve beklentileri, sözlü ya da sözsüz, öğrencinin algılarının ve motivasyonun yapısını üzerinde önemli rol oynar. Konunun zorluğunu belirlemek ve öğrenciye yardım sağlamak, geribildirim, öğrenci tarafından algılanacak hedefler, farklı karakterlerdeki öğrencilere öğretmenin yaklaşımı,

öğretmen davranışlarını kategorize eden faktörlerdir. Hedef yapılarının öğrenci tarafından nasıl algılandığı öğretiler tarafından dikkatle izlenmelidir. Performans hedefleri, öğrencileri, kendi başarılarını kendi düzeylerindeki diğer öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırmaya sevk edebilir. Bu tarz bir yarış genellikle olumlu atıflar üretilmesini sağlar. Diğer yandan öğrenme hedefleri öğrencilerin elde ettikleri sonuçları önceki öğrenmeleriyle kıyaslamalarına fırsat sağlar böylece motivasyonu, kendine güveni artırır ve doğru atıfların oranını yükseltir (Galbraith).

a.a- Başarma korkusu

Başarısızlık sendromu taşıyan öğrenciler, başarı beklentisi az olan ve en ufak bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmeye meyilli öğrencilerdir. Çoğu zaman en iyi çabayı sarf etmelerine rağmen başarısız olan, kabiliyetleri sınırlı öğrencilerin aksine, başarısızlık sendromu olan öğrenciler, kabiliyetleri olmasına karşın başarısız olurlar, çünkü ellerinden gelen en iyi çabayı göstermezler ve zorluklarla karşılaştıkları anda kolayca çalışmaktan vazgeçerler (Brophy,1998). Bu karakterdeki öğrenciler, başarmayı isteseler de korkular ve kaygılar onları engelleyebilmektedir. Çünkü kişinin başarma kapasitesine güven duymaması ya da başarısızlık korkusu, genç öğrenciyi bilgiden ve zihinsel becerilerden yoksun olmak kadar derinden etkilemektedir (Howe,2001:123).

Yetenekli bir öğrencinin akademik başarısızlık göstermesinin ardında yatan nedenler psikometrik ölçüm hatalarına ya da çevresel nedenlere dayanmıyorsa bunun nedenini öğrencinin derse güdülenmesinde aramak gerekmektedir (Kalafat). Motivasyon problemi olan öğrenciler genellikle herhangi bir zorlukla karşılaştığında hemen vazgeçmek, sabırsızlık ve bir konu üzerinde

azimle çalışamama, yapılan işten zevk almama gibi özellikler göstermektedirler (Colangelo,1997:408-409). Başarı güdüsü üst düzeyde olan bireylerde gözlenen nitelikler ise, yüksek oranda kişisel sorumluluk almayı isteme, riski büyük olan işleri değil orta karar olan işleri tercih etme, kendilerine orta güçlükte, gerçekçi amaçlar saptama, davranışlarının sonuçlarıyla ilgili somut, ölçülebilir dönüt isteme, başarı isteklerinin engellenmeyeceği bir ortam arama olarak sıralanabilir (Onaran,1981:201-223).

Duygusal olarak olgunlaşamamanın bir neticesi olarak başarısızlık sendromu eğilimi gösteren bazı öğrenciler, engellenmeye karşı düşük düzeyde tolerans, kaçınma, çekingenlik, duygusal gerilimden kaçınmak için yetişkinliklere bağımlılık gibi psikolojik özellikler sergilemektedir. Bu tip öğrenciler bağımlılık ilişkisinden kaynaklanan bir arzuyla, öğretmenin kendilerine yönelteceği dikkate, öğrenmek için gösterecekleri çabadan daha çok odaklanırlar. Bu davranış başarılı kardeşiyle yarışamayacağını düşünen, kendi kabiliyetlerine güvenmeyen, ailesi ya da öğretmeleri nedeniyle başarısızlık beklentisi geliştiren bazı öğrenciler tarafından gösterilen bir savunma mekanizması olabilir. Çoğu başarısızlık sendromu, başarısız deneyimlerin yer tuttuğu sosyal öğrenme mekanizmaları yoluyla gelişir. Okula büyük ilgi ile başlayan birçok öğrenci, kaygıyı kışkırtan ve psikolojik olarak gözdağı veren deneyimlerle karşılaşır. Ve yine bu öğrencilerin bir çoğu, başarısız olup küçük düşmek kaygısıyla, sınıf içinde performans göstermekten çekinmeye başlar. Bu noktada, süregelen başarısızlık hikayesi olan öğrencilerin, başarı için gerekli olan kabiliyetten yoksun olduğuna inanmaya başlaması şaşırtıcı değildir (Brophy,1998).

Öğrencilerin eğitimsel deneyimlerine dayanan algılarının oluşmasında öğretmenler önemli rol oynarlar. Çünkü, "Bireyin benliğini algılama şekli, başkalarının kendini algılama ve değerlendirme biçimine bağlıdır. Yetenekleri ve zekası üst düzeyde olduğu halde, bu yönde olumlu pekiştiricilerden yoksun

kalan birey zayıf bir benlik algısına sahip olurken, yetersiz bir zekaya ve düşük beceri kapasitesine karşın, aldıkları olumlu pekiştireçler nedeniyle bazı bireyler güçlü benlik algısı geliştirirler" (Aydın,2001: 104). Bu nedenle, öğrenci başarısızlıkla karşılaştığında, bunun nedeni potansiyel yoksunluğundan başka şeylere atfedilmelidir ve kabiliyetin değişmez bir varlık olmadığı, öğrenilebilir ve öğrenci tarafından kontrol edilebilir olduğu vurgulanmalıdır. Öğretmenler, onlar hakkındaki düşüncelerini açıklarken, öğrencilerin düşünceleriyle ilgili hassasiyetini göz önünde bulundurarak, yüksek ve düşük düzeydeki başarı beklentilerini dikkatli bir biçimde davranış ve sözlerine yansıtmalıdırlar (Phelan). Duyuşsal eğitim ile her öğrencinin, olumlu bir benlik imajı sahibi ve kendi kendini güdüleyebilir hale gelebilmesi mümkün olabilmektedir. Duyuş, duygulara dayanmakla birlikte, daha geniş bir terimdir. Duygular, duyular, tercihler, dikkat edişler, kimliklenişler, roller, sosyal beceriler duyuş kapsamı içinde değerlendirilir (Bacanlı,1999:6-8). Öğrencinin, öğrenme süreci devam ederken başarı duygusunu yaşayabilmesini sağlayabilmek için başarabileceği zorlukta bir dizi öğrenme olanağı sunmak, çekingen ve güvensiz davranışların yenilmesine yardımcı olacaktır. Başarma duygusunun verdiği tatmin, her şeyden önce insanların kendilerine duydukları saygı ve güvenin artmasına sebep olmaktadır (Bentley, 1999: 58). Öğrencilerin, öğrenme çabalarında karşılaştıkları güçlükleri yenmeleri adına doğru çözüm yolları, davranış ve düşünme biçimleri bulmaları ve uygulamaları için yapılacak yardımların sınırları ve düzeyleri, öğrencilerin yeteneklerine ve diğer özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle kime, ne zaman, nasıl, ne tür ve ne düzeyde yardım yapılacağına doğru karar verebilmek için öğrencileri bireysel ayrılıkları ile tanımak, öğrenme konularını ve amaçlarını iyi belirlemek gerekmektedir (Ercan:19).

Başarısızlık sendromu olan öğrencilerin, akademik yetenekleriyle ilgili olarak kaybettikleri özgüvenlerini yeniden kazanmaları, başarısızlıkla baş edebilmeleri ve zorluklarla karşılaştıklarında problemi çözmek için çaba

harcamaları için gerek duydukları yardımı sağlamak amacıyla çeşitli teorik ve yöntemsel çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan birisi de Ames'in (1987), kavrama eğitimi (cognition retraining) teorisidir. Teorinin öne çıkan üç yöntemi, yeniden atıflandırma eğitimi (Attribution Retraining), yeterlilik eğitimi (Efficacy Training) ve strateji eğitimidir (Strategy Training) :

Yeniden atıflandırma eğitimi ve yeterlilik eğitimi, öğrencilere, önceki başarısızlıklarının gerçek nedenlerini görmeleri, makul hedefler seçmeleri için cesaretlendirilmeleri ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli kabiliyete sahip olduklarının bilincine varmaları için deneyimlerin kılavuzluğunda yardım edilmesidir. Yeniden atıflandırma programı, öğrenilmiş çaresizlik sorunu olan öğrenciler için geliştirilirken, yeterlilik eğitimi programı öncelikle başarısızlığa alışkın, kendi kabiliyetini düşük olarak algılayan az başarılı öğrenciler için hazırlanmıştır ve öğrencilere gerçekçi hedefler koymaları ve bu hedefleri, eğer gerekli çabayı gösterirlerse yeterli kabiliyete sahip olduklarının farkında olarak kovalamaları için yardım eder (Brophy,1998).

Strateji eğitimi ise, öğrencilere karşılaştıkları sorunları başarıyla çözmekte kullanacakları strateji ve yetenekleri öğretmek amacıyla, modelleme ve açık eğitimin kullanılmasıdır. Strateji eğitiminin, temel önerileri şunlardır:

- Yargılayıcı değil, sorun çözücü olmak
- Sonuçlara değil, öğrenim sürecine odaklanmak
- Hataları, başarısızlığın bir kanıtı olarak değil, öğrenim sürecinin doğal ve yararlı bir parçası olarak karşılamak
- Geribildirimde bulunurken çabaya kabiliyetin üzerinde, kişisel standartlara da genel standartların üzerinde önem vermek (Phelan).

a.b- İletişim korkusu

Yargılar, duygular ve insanların toplumsal değerlerinden doğan kişisel engeller, insanlar arasında psikolojik uzaklığa neden olmaktadır; Bu da bireylerin iletişim problemleri yaşamalarına yol açarak, bir iletişimi tamamen önleyebilmekte, bir kısmını süzebilmekte veya yanlış yorumlara yol açabilmektedir (Davis,1984:514). Psikolojik uzaklıktan kaynaklanan iletişim korkusunun duygusal, eğitimsel ve sosyal sonuçları bulunmaktadır. Çekingenlik ve suskunluk, bireyin arkadaşlık kurmak için gerekli olan becerilerini etkiler. Bu tür öğrenciler gelecekteki mesleklerine yönelik çalışma yapma isteklerini sözlü iletişimi çok az gerektiren işlerle sınırlama eğiliminde olur. Başarısızlıktan kaçınanları için daha çok güdülenmeye ihtiyaç duydukları belli olmakla birlikte, başarılı olma konusunda öğretmenlerince öteki öğrencilere oranla daha az güdülenirler. Üniversite eğitimi aşamasına gelmiş öğrencilerin kişilikleri üzerinde derin değişiklikler yapılması çok kolay olmayacağından dolayı, bu öğrencilerin iletişim korkusunun yenilmesi özel bir çaba gerektirecektir. Ancak eğitimciler kendi iletişim becerilerinden yararlanarak, öğrencilerin iletişim ve başarı korkularını aşmalarına çeşitli şekillerde yardımcı olabilirler ve öğrencileri sözlü iletişime girmeye cesaretlendirecek sınıf içi etkinlikler de bulunabilirler (Ergin-Birol,2000:110-114). Eğitimcinin, iletişim korkusu olan ya da sınıf içinde sesini duyurmaktan çekinen öğrencilere özel olarak eğilerek ve cesaretsizliklerini kırarak, ilgilerini iletişim konusuna çekebilmesi önemlilik arz etmektedir. İletişim korkusu olan öğrenciler, bilgi ve beceri yönünden bir eksiklikleri olmasa da, sınıftaki iletişimin dışında kaldıkları sürece, konuya olan ilgilerini yitirecek bu da zamanla bilgi ve becerilerini geliştirememelerine sebep olacaktır. Bilgi eksikliği ise öğrencinin derse motivasyonunu azaltarak, iletişim sürecinden daha da uzaklaşmasına sebep olacak bir kısır döngüye yol açacaktır.

Jest ve mimikler, göz teması, isimle hitap etmek, soru sormaya teşvik etmek, tartışma ortamı yaratmak, esprili bir anlatım, sınıftaki tüm öğrencilere karşı eşit ve arkadaşça bir tutum sergilemek, genel olarak zor iletişim kuran öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesini ve derse sözlü olarak katılmalarını sağlamakta eğitime yardımcı olabilir. Derse sözlü olarak katılmakta zorlanan öğrencilerle, jestler, mimikler, beden hareketleri ya da ses nitelikleri gibi görsel göstergeler kullanılarak kurulacak sözsüz iletişim, hem konuşma esnasında eğitiminin düşüncelerini vurgulayıp, duygularının bir göstergesi olacak, hem de öğrencileri sözlü iletişim kurmaya cesaretlendirecektir. Başkaları üzerinde tepki olarak etki yaratan bir hareket, bir yüz ifadesi veya bir ses niteliğindeki uyarıcı olan jestler, her türlü sosyal davranışın başlangıç aşaması olmasının yanı sıra sonradan sembole (kodlara) dönüşmekte ve böylece iletişimi mümkün kılmaktadır (Gökçe,1998:129).

b-Öğrenme kuramlarından biri olarak sosyal öğrenmenin okuldaki iletişim sürecine uyarlanması

Sosyalleşme, grup değerlerinin, inançlarının, davranışlarının (sosyal rollerin) kişi tarafından benimsenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dönmezer,1984:141). Sosyalleşme süreci veya sosyal etkileşim, iki veya daha fazla kişinin birbirleriyle ilişki kurmasıyla, başlamaktadır . Sosyal etkileşime giren kişiler karşılıklı eylemde bulunarak birbirlerini etkilerler. Etkileşim şekilleri, kalabalıktaki tesadüfi diyalogdan, uydu sayesinde gerçekleştirilen mesaj alış verişine kadar uzanmaktadır (Gökçe,1998:69). Kişi çevre ile etkileşiminde kendisini başkasının yerine koymayı, onların rollerini benimsemeyi ve böylece paylaşmayı ve sosyal davranış kalıplarını öğrenir ve benimser (Aziz,1982:11).

Toplum içinde öğrenme olarak da tanımlanabilecek olan sosyal öğrenme kuramı, kişiliğin oluşumunda koşullanmayı temel almakta ve bunu topluma uygulamaktadır. Bu kurama göre, insan ne sadece iç güçler tarafından güdülmekte ne de dış çevresel etkiler karşısında çaresizce yönlendirilmektedir. Birey iç güçlerin ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimi içinde öğrenir. Sosyal öğrenmede ödüller ve cezalar önemli rol oynar. Ancak dış kaynaklı ödüllerin ağırlığı, bireyin içten onaylamadığı davranışları yönlendirmede fazla etkili olamaz. Diğer yandan ödüllendirici dışsal uyarılar, öz pekiştirici (onaylamama) etkilerden daha ağırlıklı iseler bireyler istemeyerek de olsa bu dış etkilere uyarlar. İç ve dış unsurlar birbirine uyumlu iseler, davranışlar büyük bir istekle yerine getirilir. Kimi hallerde ise içten gelen unsurlar bir dış etki olmaksızın davranışa yansıyabilir. Ayrıca toplum içerisinde gözlemlenen pekiştirme de insan davranışını doğrudan deneyim kadar etkilemektedir (Ankay, 1992:100).

Toplum yaşantısının var olduğu her yer de olduğu gibi okulda da, sosyal öğrenme, bireyin davranışlarının oluşmasında etkilidir. Öğrencinin davranışları ve başarısı, içinde yer aldığı sosyal ortam tarafından onay ve destek gördükçe pekişir. Ayrıca eğitimciler tarafından verilen ödül ve cezalar davranışları yönlendirir. “ Bir derste sosyal öğrenme, bir öğrenci kendi başarısını sınıf arkadaşları içerisinde ortaya çıkardıkça, arkadaşları tarafından başarısının ve başarısızlığının büyük bir kısmı kabul gördükçe anlamlıdır. Burada, grup içerisinde iletişim, etkileşim ve kendine özgü kişilik kazanma faktörü önemlidir. Sosyal öğrenmeye özellikle grup derslerinde erişilir. Bu öğrenmede öğretmen, öğrencilere daha çok yakınlaşır” (Ültanır, 1995:15).

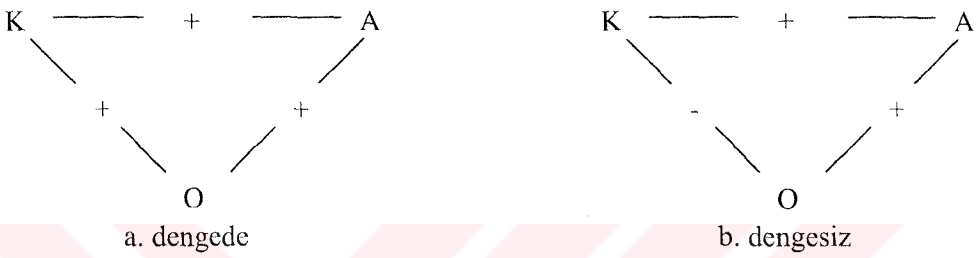
3- Newcomb'un ABX Modeli ve İletişime Dayalı Eğitsel Bir Motivasyon Modeli Denemesi

Bu bölümde, Heider'in denge modelinden yola çıkılarak, Newcomb tarafından geliştirilen ABX modeli çerçevesinde, eğitici öğrenci iletişimi değerlendirilecektir. Ayrıca, kaynak, geribildirim ve mesaj kavramlarının iletişimsel anlamları doğrultusunda eğitim sürecinde nasıl yer aldıkları değerlendirilecek ve bütün bunlardan hareketle iletişime dayalı eğitsel bir motivasyon modeli geliştirilmeye çalışılacaktır.

a-Newcomb'un ABX modeli

Newcomb'un ABX Modeli Heider'in (1946) iki insan arasında üçüncü bir insan veya nesne hakkında varolabilecek düşünce uygunluğu veya uygunsuzluğunun düzeyine ilişkin teorilerine dayanır. "Heider'in denge teorisine göre, iki insanın birbirlerine karşı ve ayrıca söz konusu olabilecek bir nesneye karşı hoşlanıp hoşlanmama şeklindeki tutumlarında, bazı ilişki kalıpları dengelenecek (iki insanın hem birbirlerinden hem de bu nesneden hoşlanma durumlarında olduğu gibi) bazıları ise dengelenmeyecektir (iki insan birbirinden hoşlanır ama, birisi nesneden hoşlanır, diğeri hoşlanmaz durumunda olduğu gibi). Bunun da ötesinde, denge olduğu durumda iletişime katılanların her biri değişmeye karşı çıkacaktır, dengenin olmadığı durumda zihinsel dengeyi restore etmek için her iki taraf da teşebbüste bulunacaktır" (Mcquail, 1997: 31). Denge, kişinin, tutumların ve bu tutumlara konu olan nesne ve kişilerin, bireyin olmalarını istediği şekilde ya da psikolojik olarak olmalarını beklediği şekilde oldukları psikolojik bir rahatlık durumudur. Dengesizlik ise, tutumlar ve tutum

nesnelerinin istenmeyen ve psikolojik olarak beklenmeyen şekillerde bulundukları psikolojik bir rahatsızlık durumudur. Heider'in denge teorisine göre birey, dengesizlik durumunda dengeyi yeniden kurma çabasıyla tutumlarını değiştirmeye güdülenmektedir (Mutlu,1998:89).



Şekil 1 Heider'in Denge Modeli

Kişilerarası algı olayını en basite indirgeyen Heider, bir kişinin (k), diğer bir kişi (d) ve bir tutum objesi (O) ile ilişkilerini incelemiştir. Bu incelemede, durum, söz konusu olan kişinin (k'nın) görüş açısından ele alınmaktadır. Heider bu üç birim arasında iki tür ilişki önermiştir. a) sevme sevmeme (tutum) ilişkisi; ve b) birlikte olma (ait olma) olmama ilişkisi. Her iki ilişki de olumlu (+) ya da olumsuz (-) olabilir, ancak ilişkinin derecesi üstünde durulmamıştır. k-d-o üçlüsündeki her üç ilişki de (k'ya göre) olumluysa ya ilişkilerin ikisi olumsuz biri olumluysa, k'nın zihninde denge durumu var demektir (Kağıtçıbaşı:150).

Newcomb (1953) Heider'in bu teorisini geliştirerek iki veya daha fazla kişi arasındaki iletişime uygulamıştır. Newcomb, iki veya daha fazla insanın birbirlerine ve çevrelerindeki nesnelere karşı aynı anda yönelmelerini sürdürmelerinde, iletişimin önemli bir fonksiyonu olduğunu varsaymaktadır. Dengenin olmadığı ya da belirsizliğin hüküm sürdüğü durumlarda gerginliğe

karşı öğrenilmiş bir tepki olan iletişim daha fazla görülmektedir. Oriantasyon yapısını destekleyen bir süreç olarak görülen iletişim, ayarlamalar yapmak ve herhangi bir değişikliği bildirmek için, bilgi göndermek suretiyle A, B ve X arasındaki ilişki dengesini korumayı, devam ettirmeyi ve geliştirmeyi sağlar. Burada A ve B iki insanı ve X ise çevrelerindeki bir nesneyi temsil etmektedir (Mcquail, 1997: 31).

Denge temeline dayanan üçgen biçimindeki bu model, iletişimin toplum ve toplumsal ilişkilerdeki rolü üzerinde duran ilk modeldir. ABX sisteminin öğeleri şunlardır (Erdoğan,1990:71)

1. A'nın X'e olan yönelimi:
 - a) X'e karşı olan yaklaşma veya kaçınma tutumu;
 - b) Kavrama ile ilgili nitelikler
2. A'nın B'ye olan yönelimi: Aynı şekildeki tutum ve kavrama
3. B'nin X'e yönelimi
4. B'nin A'ya yönelimi

Model şöyle çalışır: A ve B iletişimci (kişi, grup, yönetici, halk), X ise iletişimci ve toplumsal çevresinin bir parçasıdır (bir olay, nesne, bir başka kişi, örgüt, siyasi parti). ABX içsel ilişkileri birbirine bağımlı olan bir sistemdir. Eğer A değişirse, B ve X değişir, ya da eğer A, X'e olan ilişkisini değiştirirse B, ya X ile ya da A ile olan ilişkisini değiştirmek zorundadır (Erdoğan,1990:71).

Modelin temel iddiası, tutum ve ilişkideki tutarlılığı sağlamaya dönük gerginliğin, koşullar uygun olduğunda, iletişimi teşvik edeceğidir. Bilişsel kuramlar kapsamında yer alan ABX modelinde, iletişim bireyin davranış ve tutum değişikliklerine güdülenmesinde tetikleyici bir rol oynar. Anlama ve kişinin

çevresiyle alışverişinde önemli bir araç olan insan düşüncesi, dışsal faktörlerin ve ara bilişsel süreçlerin etkisi altında oluşmaktadır. Birey, kendisinin ve başkalarının deneyimlerinden yola çıkarak ürettiği bilgiler üzerinden çevresiyle iletişime girecek ve bu doğrultu da kimi zaman denge durumu sağlanacak kimi zaman ise sağlanamayacaktır. ABX Modelinden çıkartılabilen ana önermelere göre ; A ve B'nin X'e yönelmelerindeki ayrılıklar (A ve B'nin X hakkındaki görüş ayrılıkları) iletişimi teşvik edecek ve iletişim, ilişkiler sisteminin "normal durumu" olarak kabul edilen dengenin sağlanması gibi bir etki yapacaktır. Newcomb daha sonraki çalışmalarında, ancak bireyler arasında güçlü bir cazibe olması, katılanlardan en az birisi için X nesnesinin önemli olması ve X nesnesinin her iki kişinin de ortak ilgi alanı içinde olması durumunda iletişimin meydana geleceğini notlarına eklemiştir (Mcquail, 1997: 32).

Kurama karşı getirilebilecek eleştiriler, zihinsel uyumsuzlukla birlikte yaşanan belirsizlik veya rahatsızlık gibi durumlardan kurtulmanın birden fazla çözüm yolu olduğu, tek çözümün iletişim olmadığı bunun yerine yeni ilişkilere girmek veya görüş ayrılığını daha da destekleyici bilgiler bulma yoluna gidilebileceği şeklindedir (Mcquail, 1997: 33).

Benzer bir teoride Festinger'in "Bilişsel çelişki" kuramıdır. Bu kuram, bireyin kendi iç dünyasında tutarsızlıklardan arınmak için bilgileri, duyguları ve davranışları arasında tutarlılık sağlamaya çalıştığı varsayımına dayanır. Festinger'e göre sahip olduğu bilgiye tutuma aykırı bir davranışta bulunan kişi bilişsel çelişkiye düşer. Belli bir şeye inanan birey, bu inancına ters düşen bir davranış içindeyse, bu uyumsuzluğu azaltmak için şu davranışlardan birine yönelir;

- Davranışını değiştirir

- Tutumunu değiştirir ya da o konuda yeni bilgiler edinerek, mevcut bilgisini değiştirir.
- Psikolojik savunma mekanizmalarından birisini, örneğin mantığa bürünmeyi kullanarak, çelişkinin yarattığı rahatsızlıklardan kurtulmaya çalışır (Dökmen,2000:21-22).

Burada, sahip olunan bilginin birey için önemi, çelişkinin ve çelişkiyi azaltma baskısının büyüklüğü, bireyin varolan çelişkiyi ortadan kaldırmak için girişimde bulunması ve yukarıdaki davranışlardan birine yönelmesi için belirleyici koşullardır. Kuramın öne çıkan özelliği, bireyin davranışlardan hareketle tutumlarını değiştirmesidir. Bilişsel çelişki kuramına göre tutumun davranışsal yönü değiştirilirse, bilişsel yönü zaman içinde davranışa uyum gösterecek biçimde değişir. Buna gönüllü tutum değişmesi adı verilmektedir (Cüceloğlu,1993:523).

Bilişsel çelişki kuramı, Heider'in denge kuramıyla oldukça benzerlik göstermektedir. Ancak bilişsel çelişki kuramını denge kuramından ayıran, buradaki tutarsızlığın, bireyin yapmış olduğu bir davranış ile bu davranışa ters düşen bir tutuma sahip olmasından kaynaklanıyor oluşudur.

b- Newcomb'un ABX modeline göre eğitici-öğrenci iletişiminin değerlendirilmesi

Belli bir yakınlık içindeki kişilerin yüz yüze, karşılıklı sözlü ve sözsüz mesajlar aracılığıyla kurdukları iletişim olarak tanımlanan (Dökmen,2000:24) kişilerarası iletişimde, tarafların kişilik özellikleri iletişim sürecini etkilemektedir. Bu bakımdan eğitim sürecini sadece bilgi aktarımı olarak tanımlamak, bu sürece

katılanların kişiliklerini kapsam dışında bırakan yetersiz bir tanımlamadır. Öğretmenin sahasında yeterli olmanın yanı sıra öğretme sırasındaki tutumu, tavrı ve tüm olarak kişiliği, öğretme işinin tamamlayıcılarıdır. Öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkisi olumlu yönde ise, öğrencilerin öğretilen konuya olan ilgisi de olumlu olacaktır. Bu da, öğretilen konunun daha sağlıklı öğrenilmesini sağlayacaktır (Kazancı,1989: 3-4).

Bireyler ilk kez karşılaştıkları biriyle iletişime girdikleri anda, o kişiyle ilgili çeşitli izlenimler edinmeye ve çeşitli kestirimlerde bulunmaya başlarlar. İletişimin yönünü genellikle bu ilk izlenimler belirlerken, iletişime giren tarafların sahip oldukları çeşitli ön yargılar ve izlenim edinmede yaşanan aksaklıklar da iletişimi etkilemektedir. Kişilikle ilgili yargılarda bireyin düşüncelerini etkileyen ve psikoloji bilimi tarafından kavramsallaştırılmış çeşitli yanılgılar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, gizil kişilik kuramları adı verilen ön yargılar, kişilik özellikleri hakkında bireyin sahip olduğu varsayımlar ve kendisinin de pek farkında olmadığı (gizil) kuramlardır. Bireyin sahip olduğu gizil kuramlar, yani kişilik özellikleriyle ilgili olarak önceden belirlenmiş düşünce ve inançları, insanlar hakkındaki kanılarını etkilemektedir. Kişilik kuramlarıyla ilgili olarak bir diğer yanılgı olumluluk yanılgısıdır. Olumluluk yanılgısı insanlar hakkında olumsuzdan çok olumlu değerlendirmeler yapma eğilimidir. Olumluluk yanılgısına benzer biçimde, insanlar zaman zaman olumsuzluk yanılgısı içine de düşerler. Başkalarını olumlu görme eğilimi, olumsuz bir kişilik özelliği ile karşılaşıldığı zaman, bunun olduğundan daha fazla önemsenmesine ve kişi hakkında izlenim oluşturulurken bu olumsuz özelliğe daha fazla ağırlık verilmesine yol açmaktadır. Öncelik ve sonralık etkisi ise bir kişi ile ilgili edinilen ilk bilgilerin, o kişi hakkındaki izlenimler üzerinde, daha sonra edinilen bilgilerden daha etkili olmasıdır (Kağıtçıbaşı:225-226). Ayrıca, hale etkisi adı verilen bir diğer yanılgı, başkalarına ilişkin algıların iyilik-kötülük, çirkinlik-güzellik değerlendirmesine dayandırılmasını içerir (İnceoğlu,2000:119). Fiziksel olarak güzel görünen kişilerin, akıllı ve iyi insanlar

olarak, fiziksel olarak güçlü görünen bireylerin de başarılı olarak algılanması bu yanılgıdan kaynaklanmaktadır.

İzlenimlerin oluşmasında, ilk olarak sözel olmayan ipuçları değerlendirilmektedir. Sözel olmayan ipuçları, yüz ifadeleri, göz teması, fiziksel görünüm ve beden dilinden oluşur. Yüz ifadeleri, karşımızdaki kişinin duygularıyla ilgili bilgiler içerir. Bu ifadelerden yola çıkarak, iletişime girdiğimiz kişinin, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık, korku gibi duygulardan hangisini hissettiğini anlamamız mümkündür. Göz teması ile de başkalarının neler hissettiğini, birbirlerine bakışlarının yönü ve yoğunluğuna dikkat ederek çıkartmak mümkündür.

Bireyin zihninde oluşan bu izlenimler karşısındaki kişiye nasıl yaklaşacağını ve aralarında gelişecek iletişimin ilk çerçevesini belirlemektedir. Bu bakımdan eğitsel iletişim sürecinde eğitimciyle öğrenciler arasında sıcak ve yakın ilişkilerin kurulabilmesi için eğitimcilerin öğrenciler üzerinde olumlu izlenim bırakacak şekilde davranması gerekmektedir. "Bunun için, eğitimcinin sürekli gülümseyen bir kişi olması değil, insanların kendisiyle rahat iletişim kurabilmesi amacıyla uygun koşulları yaratan bir kişi olması yeterlidir. Sinirli, asık suratlı, küskün ya da azarlayıcı bir kişiye insanlar fazla bir şey sormak istemezler, sorsalar da öğrenebilecekleri şüphelidir" (Şimşek,2000b:55-56).

Newcomb'un ABX modelini okuldaki iletişime uyarlayacak olursak A öğrenci, B eğitimci ve X eğitime konu olan olay ya da nesnelerdir. A ve B'nin, X'e yaklaşımı, büyük ölçüde birbirleriyle olan iletişimlerinde ve birbirlerini değerlendirmelerinde de etkili olacaktır. X öğrenme nesnesi ya da olgusu olarak tarafların iletişimine konu olduğunda X'in, A (alıcı-öğrenci) tarafından, hedeflendiği şekilde algılanması açısından A' sahip olduğu tutumlar, geçmiş bilgileri, çevresel ve bireysel koşulları önem kazanacaktır. Ayrıca A ve B'nin X'e

yaklaşımları (yaklaşma-kaçınma) birbirlerine karşı yaklaşımlarına da etki edecektir. Bireyin kendisini ve iletişime girdiği kişiyi nasıl algıladığı kadar, iletişim ortamında paylaşımı söz konusu olan olay ya da olgulara tarafların nasıl baktığı da iletişim sürecinde yönlendirici bir etken olarak yer almaktadır. Bireylerin içinde yer aldıkları toplumsal koşulların benzer ya da farklı oluşu, kültürel özellikleri, geçmiş deneyimleri, aile yapıları, psikolojik özellikleri, beklentileri, gönderilen mesajları algılayışlarını etkilemektedir. Bu nedenle kaynak tarafından gönderilen mesajın hedeflendiği gibi algılanması için tarafların birbirleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. “Kaynağın, iletişime girdiği kişi ya da kişileri iyi tanınması, yaşantılarını, sosyo kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini, ve özelliklerini bilmesi, onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır” (Ergin,2000: 44).

Newcomb’a göre, A ve B’nin, X hakkındaki görüş ayrılıklarından kaynaklanan gerginlik, koşullar uygun olduğunda, iletişimi teşvik etmektedir. Görüş ayrılıklarından dolayı bozulan denge durumunun yeniden sağlanması için birey gerekirse tutumlarını yeniden oluşturmak üzere iletişime girecektir. Ancak bunun ön koşulu, bireyler arasında güçlü bir cazibe olması, katılanlardan en az birisi için X nesnesinin önemli olması ve X nesnesinin her iki kişinin de ortak ilgi alanı içinde olmasıdır. İletişim her zaman konuşanla dinleyen arasında bilgi, beceri, tutum, davranış yönünden bir etkileşimi gerektirir. Eğer bu yönde, konuşanla dinleyenden birinde bir eksiklik, bir yetersizlik kendini gösterirse, iletişim sağlanamaz. Bunun sonucu olarak konuşan da, dinleyen de ilişkisiz kalmak yüzünden ilgisiz hale gelir (Ergin,2000:114). Ayrıca A ve B’nin birbirlerinin görüşlerinden hareketle girişecekleri iletişim sürecinde, eğitimcinin kişisel benlik algılamasıyla öğrencilerin eğitimci hakkındaki algılamalarının uyuşması gerekir. Bu da eğitimcinin kendini çok iyi tanınması ve öğrencilere karşı açık davranışlar sergilemesini öngörür (Şimşek,2000b:55).

A ve B arasında güçlü bir cazibe olmadığına bireylerin X ile ilgili tutumlarını değiştirmek üzere iletişime girmelerini beklemek yanlış olacaktır. Çünkü görüş ayrılığı bu durumda dengesizliğe yol açmayacaktır. A ve B'nin, X hakkındaki görüşleri benzer ise, yani dengesizliğin söz konusu olmadığı hallerde iletişim normal haliyle sürecektir. A ve B'nin görüş ayrılığından kaynaklanan bir iletişime yönelme durumunun olabilmesi için, A ve B'nin temelde etkin bir iletişim kuruyor olmaları gerektiğini söyleyebiliriz. A ve B arasında görüş ayrılıklarına rağmen iletişimi sürdürme yönünde bir davranış olabilmesi için gerekli olan güçlü 'cazibe' ancak olumlu bir iletişim sürecinin sonucunda olabilecektir. Bu da, eğitiminin kendi öğrencilerinin gereksinimlerini iyi bilmesini ve bunların karşılanması konusunda yol gösterici olmasını gerektirir.

Görüldüğü gibi kuramla ilgili değerlendirmelerde A ve B'nin birbirlerine karşı olumlu yaklaşımları temel alınmaktadır. Ancak sınıf ortamında A (öğrenciler) ve B'nin (eğitimci) birbirlerine karşı tutumları olumludan olumsuzla değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle B'nin (eğitmcilerin) öğrenciler hakkındaki izlenimleri iletişim sürecinin istendiği gibi işlemesi açısından önem taşır. Eğitimcilerin, öğrenciler hakkında oluşturdukları kişisel algılamalar, onların öğrencilere karşı davranışlarını etkilemektedir. Eğitimcilerin, öğrenciler hakkındaki beklenti düzeyleri ve koydukları hedefler varsayımlara değil gerçek verilere dayanmalıdır. Eğitimcilerin öğrencilerle ilgili beklentileri, cinsiyet, fiziksel çekicilik, etnik köken, sınıfsal konum, özgeçmiş ve öğrencilerin isimleri gibi değişkenlerin etkisinde kalmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin, beklenti, tutum, duygu ve düşüncelerinin birbirinden farklı olduğunu göz önünde bulundurarak, yargılayıcı değil hoşgörülü olmalıdır. Öğrencileri kendilerine benzetmeye çalışmadan, bireysel farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak görmelidirler (Şimşek,2000b:57-60).

Eğitimci ile öğrencinin birbirlerine karşı tutumlarının yanı sıra, iletişim sürecinde alıcı olarak yer alan öğrencinin kişilik yapısı ve ruh hali de iletişimin niteliğini etkiler. Öğrencinin duyguları, kendisi ve karşısındaki ile ilgili algıları ve beklentileri bu sürece yansır. Bu nedenle iletişime katılanların, birbirlerinin kişilik yapısını ve algılarını dikkate alması iletişimin sağlığı açısından bir koşul olmaktadır. “Öğrencinin algıladığı kendinden beklenenler, eğitim sürecinde, kendisinin kendinden ve çevresinden bekledikleri kadar önemlidir. Öğrencinin algıladığı bu davranış -öğretmenin kendisinden beklentileri- onların ben kavramını, başarı güdüsünü ve istek düzeyini etkiler” (Ülgen,1995:88-89).

Mead'ın sembolik etkileşim kuramına göre, kişilerarası sembolik etkileşimin bir sonucu olan toplumda yer alan bireyler, birbirlerinin eylemlerine yalnızca uyaran-tepki şeklinde tepki göstermezler. Birbirlerinin eylemlerini yorumlar ve bilinçli bir şekilde eylemde bulunurlar. Dolayısıyla bireyler, toplumun diğer üyeleriyle girdikleri etkileşim sürecinde, diğerlerinin davranışlarını yorumlayarak nesneler ve durumlara anlam atfederler (Gökçe,1998:127). “Bir şeyin bir kişiye ifade ettiği anlam, başkalarının o şeye ilişkin olarak kendisine davranma biçimi aracılığıyla oluşur. Bu davranışlar, o kişide şeyin tanımını oluşturma işlevi görürler (Blumler,1974:83). Bireyler nesnelerin anlamlarını nasıl başkalarıyla etkileşimden çıkarıyorsa, aynı şekilde başkalarının kendilerine yönelik eylemlerini de yorumlarlar. Kendisinin diğerlerinin gözünde nasıl görüldüğüne yönelik çıkarımda bulunan birey benlik bilincini bu sayede edinir. “Benlik bilinci ancak kendimizi karşıımızdakiinin açısından görür ve kendimizi de nesne olarak görebilsek oluşur” (Gökçe,1998:127). Mead'a göre bu da ancak empati ile olur. Ergin'in de (2000) belirttiği gibi, İki birey arasındaki ortak yaşantı alanı ne denli fazla ise bu bireylerin birbirleriyle iletişim kurma olasılıkları o denli fazladır. Öğrencilerinin geçmiş yaşantıları hakkında bilgi sahibi olabilen bir öğretmen, onların daha iyi anlayabileceği mesajları iletmede kuşkusuz ki daha başarılı olacaktır.

c- Mesaj

Eğitsel iletişim sürecinde, alıcı ile kaynak arasındaki iletişimin ana hedefi, gönderilen mesajlar aracılığıyla, alıcıda bir takım davranış değişiklikleri yaratmak ve çeşitli konularda bilgi edinmesini sağlamaktır. Gönderilen mesajların alıcı tarafından, göndericinin hedeflediği biçimde algılanması, alıcının bu mesajları almaya hazır ve istekli olması eğitimin gereklerinin yerine gelebilmesi açısından önem taşımaktadır. Sınıf içerisindeki öğrencinin öğrenme için ihtiyaç duymaması, sunulacak içeriği almaya hazır olmaması, yanlış öğrenmelerin etkisiyle yeni sunulanların yanlış algılanması, zihinsel olarak o sınıfın genel düzeyinin altında ya da üstünde bulunan öğrencilerin derste sıkılması gibi olumsuz unsurlar, eğitimin amaçlarına ulaşmasına engel olabilmektedir. Bu nedenlerden ötürü, derste işlenecek konular ve verilecek mesajlar hazırlanırken öğrencilerin motivasyon düzeyleri göz önünde bulundurulmalı, bu yönde gerekli tedbirler alınmalıdır. Anlatacağı konu öncesinde öğrencilerini hazırlayan öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerini algılanmasını istediği eleman ya da elemanlar üzerinde yoğunlaştırmalarına çaba göstererek, öğrenmenin daha iyi olmasına yardım edebilirler. İnsanlar dikkatlerini, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve yaşantılarına göre yönetmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve yaşantıları göz önüne alınarak seçilecek cümleler dikkat çekmede etkili olabilmektedir. Öğretmenin kullandığı çoğu sözcüğe yabancı kalan öğrencilerin, derse olan ilgilerini yitirmesi ise çoğu zaman kaçınılmazdır (Ergin,2000:57-94).

Öğrenilecek konunun anlamlı olması, öğrenilmesini kolaylaştırırken, ders işlenirken eğitimcinin, iletişimin tüm imkanlarından yararlanması mesajın ilgi çekmesine ve daha iyi algılanmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenme işlemine karışan duyu organlarının sayısı ne kadar çok olursa ve ne kadar çok örnek verilirse öğrenme o kadar iyi olmaktadır.

Mesajın iletimi esnasında, eğitimci çeşitli yöntemler kullanabilir. Kullanılan bu yöntemler, yani mesajın alıcıya nasıl ulaştırıldığı da iletişimin etkinliği açısından önem taşımaktadır. Düz anlatım yönetimi, öğrencilerin etkin ve katılımcı olmasına olanak tanımaz ve tek yönlü iletişim için uygun bir yöntemdir. Bu durum, öğrencilerin uzun süre edilgen kalmasına ve dolayısıyla, kolayca sıkılıp dikkatlerinin dağılmasına yol açabilmektedir. Ayrıca, eğitimcinin geribildirim alması da zorlaşmaktadır. Soru yanıt yöntemi, öğrencilerde sorgulayıcı düşüncüyü geliştirmesi, dikkatin canlı tutulmasına yardımcı olması, anında değerlendirme yapmaya olanak sağlaması ve sınıf içi etkileşimi artırması bakımlarından verimli bir yöntemdir. Ayrıca, öğrencilerin kendi gelişmelerini izlemelerine fırsat yaratır ve öğrenme güçlüklerini saptamayı kolaylaştırır. Tartışma yöntemi ise, ilgi ve dikkatin canlı tutulması, değişik görüşlerin özgürce açıklanması, eleştirel düşüncenin uyarılması, demokratik değerlerin kazandırılması, bireyler arası iletişimin güçlendirilmesi ve bağlılık duygusunun geliştirilmesi yönlerinden üstünlük taşımaktadır (Şimşek,2000b:70-74).

d- Kaynak

İletişim sürecinde mesajları yaratan kaynak, eğitsel iletişim sürecinde genellikle eğitimcidir. Eğitimci ve öğrencinin sağlıklı mesaj alışverişinde bulunabilmesi için kaynağın bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitimci öncelikle, hem sunduğu bilgiler, hem de bir insan olarak karşısındaki kişilere güven vermeli, iyi bilmediği bir konuda ya da yanıtını veremeyeceği bir soru karşısında çekinmeden bilmiyorum diyebilmelidir. Böyle bir özellik, eğitsel iletişim sürecinde paylaşılan iletilerin doğruluğu konusunda öğrencilerin ikna olmalarını kolaylaştırır. Öğrencilerin, eğitimcinin alan bilgisinden kuşku

duymaları halinde ise, iletişim aksayacak ve kaynağın güvenilirliği sorgulanacaktır. Göz önünde bulundurulması gereken bir başka unsur ise her öğrencinin aynı biçimde ve hızda öğrenemeyeceği gerçeğidir. Bu gerçekten hareketle, eğitimci, herkesin bireysel farklılıklarını dikkate alarak davranmalı, her öğrencinin tüm konularda başarı göstermesini beklemek yerine, öğrencileri iyice tanıdıktan sonra onların kişisel durumlarına göre başarı beklentisi oluşturmali ve öğrencileri bu yönde sabırla desteklemelidir. Bunların yanı sıra genel kültürü geniş bir eğitimci ders esnasında verdiği örneklerle, öğrencilerin dikkatini çekerek konuya ilgi duymalarını sağlayabilir. Ayrıca geniş bir genel kültür eğitimciye, özgüven, hızlı algılama, ilişkilendirebilme ve empatik iletişim becerilerini kazandıracaktır (Şimşek,2000b:51-57). Bu sayede öğrenciler, eğitimcinin yaptığı açıklamaları daha dikkatli dinleyip, sorular soracak, kendi düşüncelerini ortaya koymanın yanı sıra, eğitimcinin kişisel görüşlerini de duymak isteyeceklerdir.

Sınıf ortamındaki öğrenci, öğretmenin kendisinininkine benzer değerler ve inançlar taşıdığına inanırsa, her zaman kendisiyle aynı tutumları ve düşünceleri paylaştığını düşünürse, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi daha çok ve öğrenciyle iletişimi daha kolay olacaktır. Bu durum kaynağı, alıcı için daha çekici kılacaktır. Heider'in denge modelinden yararlanılarak sınıf içindeki öğretmenin öğrencinin değerlerine saygı göstermesinin, öğrenci üzerindeki etkisini arttırabileceği sonucuna varılmaktadır. Böylelikle öğrenci öğretmeni daha çekici ve etkileyici bulabilecektir. Alıcı kaynağını mesajlarını salt kaynağın çekiciliği yüzünden kabullenecekse mesajı destekleyici tartışmalara yer vermenin pek önemi bulunmamaktadır. Ancak, alıcı kaynağın mesajlarını, kaynağın uzmanlığı yüzünden kabul edecekse, işte o zaman destekleyici tartışmaların önemi büyüktür (Ergin,2000:51-53).

İyi bir eğitimci aynı zamanda iyi bir konuşmacı olmalı ve iletişimin tüm

unsurlarını kullanarak dersi canlı ve çekici bir hale getirebilmelidir. Eğitimci eğitsel yeterlilikler ve uygun kişilik özelliklerine sahip olmanın yanı sıra etkili iletişim için beden dilini nasıl kullanması gerektiğini de bilmelidir. Bedensel temas, kişisel mesafe, vücudun yöneliş ve duruşu iletişim esnasında taraflarca algılanan mesajlar içerir. Eğitsel iletişimde özellikle olumlu yüz ifadesi, göz ilişkisi, dokunma, destekleyici baş hareketi, yakınlaşma gibi sözsüz iletişim teknikleri öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Şimşek,2000b:60-62). Öğretmenin ses tonu, iyi niyetini, amacını, ilgisini, dostça tutumunu, inancını, güvenini yansıtırken; göz kontağı kurarak; öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin fark etmek mümkün olmaktadır.

e- Geribildirim

“Öğretmen tarafından öğrenciye verilen dönüt öğrencinin, çalışmalarına rehberlik edici, çalışmalar sırasındaki olumlu yönlerini takdir edici, yaptığı yanlışların düzeltilmesine yardım edici bilgilerdir “(Ergin- Birol,2000:163). Hem pekiştireç, hem de ipucu niteliği taşıyan geribildirimler, öğrencinin derse katılımı etkiler. Bir çalışmayla, sınavla veya uygulamayla ilgili olarak sonuçların bilinmesi, doğru tekrara, öğrenenle öğrenen arasında sağlıklı ve çift yönlü bir iletişim köprüsü kurulmasına ve öğrencinin performansını kontrol etmeye olanak sağlar (Kazancı,1989). Öğrencilere kendi performans düzeyleriyle ilgili olarak geribildirim verilmesinin yanı sıra, öğrenciden gelen geribildirimi algılamak da iletişimin iki yönlü akışı açısından önem taşımaktadır. Ancak Şimşek'in de (2000b:145-146) belirttiği gibi genellikle, öğrenciler, eğitimcinin sunmuş olduğu iletilere ya da bu iletilerin sunulmuş biçimine açık ve rahat tepkiler gösteremezler. Açık tepki gösteremeyen öğrenciler, dolaylı yollarla kendi duygu ve düşüncelerini eğitimciye ulaştırmaya çalışmaktadırlar. İyi iletişim kuran bir

eğitimci öğrencinin bu tepkilerini izlemek ve doğru yorumlamak durumundadır.

En iyi dönüt çift yönlü iletişimin etkili kılınmasıyla sağlanır. Öğrenciye çalışmalarının eksikleri ya da olumlu yönleri hakkında bilgi vermenin yanı sıra bu konuda öğrencinin de fikri sorulmalıdır. Öğrenci, kendisine öğretmen tarafından gönderilen mesajlara dönütler vererek öğretmenini aydınlatmalıdır. Öğrencilerin, dönütün performanslarını arttırmaya yönelik yapıcı öneriler ve yönlendirmeler olduğunu bilmeleri sağlanmalıdır. Dönüt inanç ve içtenlikle verildiği sürece kabul görür bu nedenle öğrencilerin öncelikle öğretmenlerini benimsemeleri gerekmektedir. Eğer öğrenci eleştiri sonrasında ilgili ve güdülenmiş görünürse eleştirilen yönle ilgili daha kapsamlı öneriler getirilebilir. Olumsuz eleştiriler ancak öğrencinin daha üst düzeyde performans göstermesine yol açacaksa yapılmalıdır. Yalnızca öğrencinin güçlü olduğu noktalar üzerinde durmak ve gelişme ihtiyacı duyduğu noktaları gözardı etmek öğrenciye yarar sağlamaz (Ergin,2000:164-179).

Öğrenciye verilen dönüt, bilgi vermeye ve güdülemeye yönelik dönüt olmak üzere iki kısma ayrılabilir. Bilgi vermeye yönelik dönüt öğrencinin hatalarını düzeltmesi için kullanılır ve her zaman güdüleyici olmak zorundadır. Elde edilen sonuçların öğrenci tarafından açıkça bilinmesi güdüleyici bir etkidir. Hedef yarı açıksa güdülenme azalmakta ve öğrenmede bir ilerleme olmamaktadır (Ankay,1992: 103). Güdülemeye yönelik dönüt ise öğrencinin daha sıkı bir çalışmaya girmesinde yardımcıdır. Güdüleyici geribildirim verilirken, yanıtlara bağlı olarak öğrenciler kutlanmakta ya da doğru yanıt ulaşamadıkları zaman üzülmeleri ve çalışırlarsa başarabilecekleri vurgulanmaktadır. Güdülemeye yönelik dönütün bilgi vermesi gerekmez. Öğrencinin sırtını dostça okşama ya da onu yüreklendirici bir sözcük güdüleyici etki yaratabilir, ancak bunlardan öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları ortaya çıkarması beklenemez (Ergin-,2000:163; Şimşek,2000b:146).

Geribildirim üzerine yapılan araştırmalar öğretmenlerinden övgü alan öğrencilerin almayan öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler, daha az övgü alan öğrencilere göre, daha fazla çalışmaya eğilim göstermektedirler. Geribildirimler, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını kendilerine mal etmesi, yani çabaya affetmesini vurgulamalıdır (Galbraith). “Kendisinin ne kadar hatalı ya da hatasız olduğu hakkında hemen dönüt alan öğrenci, genellikle çabuk öğrenir. Dönüt yokluğu, sadece ders kitaplarından çalışan ya da dersi dinleyerek öğrenciler için devamlı bir güçlük kaynağıdır. Sınav, öğrencinin sonuç hakkında bilgi edinmesi için bir araç olmaktadır. Bir çok öğrenci sınavdaki durumlarını öğrendikten sonra, kendilerine ikinci ya da üçüncü bir şans verildiğinde notlarını hayli yükseltmektedirler (Morgan,1998: 121-122).

Dikkat edilmesi gereken bir nokta ise içerik türü ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak geribildirim türünün farklılaştırılmasıdır. Genel olarak, sözel bilgilerin öğretiminde düzeltici geribildirim sunulmalıdır. Zihinsel becerilerin öğrenilmesinde hatayı belirten, düzeltme için yol gösteren ve başarıyı kutlayan bir geribildirim sistemi uygun görünmektedir. Devinsel işlemlerin öğretimi sırasında ise, tanılayıcı geribildirim daha olumlu sonuçlar sağlamaktadır. Doğrulayıcı geribildirim, öğrenciye verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğu bildirilmekte, bunun dışında herhangi bir bilgi sunulmamaktadır. Bu tür geribildirim, doğru yanıtları pekiştirmede etkilidir, fakat yanlışları düzeltme konusunda olumlu sonuçlar vermez . Düzeltici geribildirimde ise verilen yanıtın doğru ya da yanlış olduğu belirtildikten sonra, yanlış yanıtın düzeltilmesi için doğru yanıtın ne olduğu bildirilmektedir. Açıklayıcı geribildirim, doğru yanıtı pekiştirme ve yanlış yanıtı düzeltmenin yanı sıra, doğru ve yanlış yanıtı ilişkin açıklayıcı bilgileri de içerir. Tanılama da ise, özellikle yanlış yanıtların nereden kaynaklanabileceğinin çözümlemesi yapılmakta ve bilgi ya da mantık hatalarını gidermeye önem verilmektedir (Şimşek,2000b: 147-151).

f- İletişime dayalı eğitsel bir motivasyon modeli denemesi

Yükleme kuramını ilk kez ortaya atan psikolog Fritz Heider, insanların, kendilerinin ve başkalarının davranışlarını değerlendirirken, bu davranışları öngörülebilir hale getirmek ve açıklayıcı, anlaşılır ve tutarlı kurallara bağlamak için atıflarda bulunduğunu öne sürmektedir. Bireyin, kendisinin ve diğerlerinin davranışlarına atfettiği bu iç etkenler ruh hali, çaba, yetenek, tutum ve şahsiyet özellikleridir. Dış etkenler ise bireyin fiziksel çevresinin ve sosyal çevresindeki şahısların her türlü özelliği olabilir.

Daha sonradan Weiner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Heider'in atıflarla ilgili bu kuramının, yine Heider'in denge kuramıyla aynı fikri temelleri paylaştığını söyleyebiliriz. İki kuramın ortak noktası, insanlar arasındaki ilişkilerde temel alınan tutumlara ilişkin atıflardır. Bireyin kendisinin ve başkalarının davranışlarına ilişkin atıfları, iki insanın birbirlerine karşı ve ayrıca söz konusu olabilecek bir nesneye karşı hoşlanıp hoşlanmama şeklindeki tutumlarını da oluşturur ve bazı ilişki kalıplarının dengelenmesiyle (iki insanın hem birbirlerinden hem de bu nesneden hoşlanma durumlarında olduğu gibi) bazılarının ise dengelenmemesiyle (iki insan birbirinden hoşlanır ama, birisi nesneden hoşlanır, diğeri hoşlanmaz durumunda olduğu gibi) sonuçlanır. Denge olduğu durumda iletişime katılanların her biri değişmeye karşı çıkmakta, dengenin olmadığı durumda zihinsel dengeyi sağlamak için girişimde bulunmaktadır. Denge, tutumların ve bu tutumlara konu olan nesne ve kişilerin, istenen ya da psikolojik olarak beklenen şekilde oldukları bir psikolojik rahatlık durumudur. Dengesizlik ise, tutumlar ve tutum nesnelerinin istenmeyen ve psikolojik olarak beklenmeyen şekillerde bulundukları psikolojik bir rahatsızlık durumudur ve bu durum bireyi dengeyi yeniden kurmaya güdülemektedir.

Heider'in denge teorisini geliştiren Newcomb iki veya daha fazla insanın birbirlerine ve çevrelerindeki nesnelere karşı aynı anda yönelmelerini sürdürmelerinde iletişimin önemli bir fonksiyonu olduğunu varsaymaktadır. Dengenin olmadığı ya da belirsizliğin hüküm sürdüğü durumlarda gerginliğe karşı öğrenilmiş bir tepki olan iletişim daha fazla görülmektedir. A ve B'nin X'e yönelmelerindeki ayrılıklar (A ve B'nin X hakkındaki görüş ayrılıkları) iletişimi teşvik edecek ve iletişim, ilişkiler sisteminin "normal durumu" olarak kabul edilen dengenin sağlanması gibi bir etki yapacaktır.

Denge durumunu yeniden sağlamak için iletişime giren birey, gerekirse tutumlarını yeniden oluşturmak üzere atıflarını değiştirecektir. Mead'ın sembolik etkileşim kuramına göre, bireyler, toplumun diğer üyeleriyle girdikleri etkileşim sürecinde, diğerlerinin davranışlarını yorumlayarak nesnelere, durumlara ve başkalarının kendilerine yönelik eylemlerine anlam atfetmektedirler. Kendisinin diğerlerinin gözünde nasıl görüldüğüne yönelik çıkarımda bulunan birey benlik bilincini bu sayede edinir. Bireyin algıladığı 'kendinden beklenenler', ben kavramını, başarı güdüsünü ve istek düzeyini etkiler. Eğitim sürecinde de öğretmenin tepki ve beklentileri, öğrencinin algılarının ve motivasyonun yapılanışı üzerinde önemli rol oynar. Zayıf bir benlik algısına sahip olan ve başarıya güdülenemeyen bireyler çoğu zaman yanlış atıfların kurbanıdır.

Newcomb'un ABX modeline yeniden dönecek olursak, A (öğrenci), B (eğitimci) ve X (nesneler ve durumlar) hakkında çeşitli atıflarda bulunmakta ve bu atıflar doğrultusunda ilişkilerinin ve tutumlarının yönünü belirlemektedir. Bireyler, nesnelere ve durumlara anlam atfettikleri gibi başkalarının düşünce ve davranışlarından yola çıkarak kendileriyle ilgili atıflarda bulunurlar. Bu durumda, A'nın kendine yönelik tutumları yanlış atıflar içeriyorsa, bundan kaynaklanan dengesizliğin iletişimi teşvik etmesiyle, öğrencinin, kendine yönelik atıflarıyla ilgili olarak eğitimciyle iletişime gireceği varsayımını öne sürebiliriz. Böylece

eğitimcinin de yardımıyla, öğrencinin kendisine ilişkin atıflarını değiştirmesi ve başarı güdüsünü arttırması mümkün olabilecektir.

Yeniden atıflandırma eğitimi, öğrencinin başarısızlığının, kabiliyet yoksunluğu yerine, yetersiz çaba ya da yanlış yöntem gibi düzeltilmesi mümkün olan nedenlere atfedilmesini içerir ve öğrencilerin, başarı ortamında sunulan planlanmış bir dizi deneyime maruz bırakılmasını öngörür. Bu bağlamda, başarısızlık için endişelenmek yerine, yapılan işe konsantre olmayı, yapılan işi adım adım tekrarlayarak hatanın nerede olduğunu belirleyerek veya problemi analiz ederek başka yöntemler bulmak yoluyla başarısızlığın üstesinden gelmeyi ve hatalarını kabiliyet yoksunluğu yerine, yetersiz çabaya veya bilgi eksikliğine ya da etkisiz yöntemlere atfetmeyi öğretmek üzere, modelleme, sosyalleşme, pratik yapma ve geribesleme yöntemlerinden yararlanılır (Brophy, 1998).

B'nin A ile ilgili atıfları, yani eğitimcinin, öğrenci ile ilgili atıfları, eğitimcinin o öğrenciyle ilgili hedef ve beklenti düzeyini belirler. Eğitimcinin, öğrenci ile ilgili atıfları, her öğrencinin kendisinden gelen kimi farklılıkların etkisi altında oluşur. Bu farklılıklar öğrencilerin yetenek düzeyleri, sahip oldukları, geçmiş bilgileri, öğrenme biçimleri, güdülenme düzeyleri, denetim odağı, sosyolojik ve psikolojik faktörler olarak sıralanabilir. Eğitimci, öğrenci ile ilgili atıflarını oluştururken bireyler arasındaki kimi temel farklılıkları bilerek ve bu farklılıkları birer zenginlik, çeşitlilik unsuru olarak kabul ederek davranmalıdır. B'nin, A ile ilgili atıflarının olumsuz unsurlar içermesi halinde, eğitimci, öğrenci ile iletişim kurarak, onu tanımaya, farklılıklarına rağmen anlamaya ve kabullenmeye açık olmalıdır. Böylece, eğitimci öğrencileriyle iletişim kurmaya güdülenerek, sınıf içinde iletişime açık bir ortam yaratacaktır. Bu durum öğrencilerin kendilerini çekinmeden ifade edebilmeleri için imkan sağlayacaktır. Öğrencilere öğrenme esnasında özgürlük tanımak, yeteneklerini sergilemelerine imkan sağlamakta, başarılarının ve güdülenme düzeylerinin artmasında önemli rol oynamaktadır.

“Öğrencileri yetenekli oldukları alanda sergiledikleri başarıdan ötürü kutlamak, zayıf oldukları alanlarda gösterdikler çaba nedeniyle de takdir etmek, bireyin kendi yetenekleri yönünde özgürce gelişimine ciddi katkılar sağlayacaktır” (Şimşek,2000a:26-52). Eğitimcinin kendisiyle ilgili, olumlu atıflarına sahip olduğunu düşünen bir öğrencinin, hem kendine güveni artacaktır, hem de kendisiyle ilgili atıflarını yeniden yapılandırarak başarıya güdülenebilecektir.

Öğrenci başarısızlıkla karşılaştığında, bunun nedeni potansiyel yoksunluğundan başka şeylere atfedilmelidir ve kabiliyetin değişmez bir varlık olmadığı, öğrenilebilir ve öğrenci tarafından kontrol edilebilir olduğu vurgulanmalıdır. Öğretmenler, onlar hakkındaki düşüncelerini açıklarken, öğrencilerin düşünceleriyle ilgili hassasiyetini göz önünde bulundurarak, yüksek ve düşük düzeydeki başarı beklentilerini dikkatli bir biçimde davranış ve sözlerine yansıtmalıdır. Eğitimci öğrencinin motive olabilmesi için olumlu bir psikolojik çevre yaratmalıdır. Eğitimci, her öğrencinin ilgi alanını öğrenmek için çaba göstererek, öğretme-öğrenme süreçlerinde bundan yararlanırsa, öğrencilerde öğrenme isteğini yaratmak çok zor olmayacaktır. Motivasyon için olumlu bir psikolojik çerçeve yaratmak isteyen eğitimci, öğrenme ortamlarında öğrencilere seçenekler sunmalı, her öğrenci için kabiliyetleri doğrultusunda farklı hedefler belirlemeli, takım çalışmalarını teşvik etmeli, öğrencilerin akranlarıyla değil kendileriyle rekabet etmelerini sağlamalıdır.

B'nin ve A'nın X'e yönelik tutumlarındaki dengesizlik yaratan farklılıklar, iletişimin önünde bir engel olmamalı, tartışmaya açık özgür iletişim ve eğitim ortamına olanak sağlamalıdır. Bu noktada öğrencinin bireysel özgürlükleri önem kazanmaktadır. Bireyleşme, eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Kişiliğin oluşması bireyin kendine güven duymasıyla mümkündür. Etkili bir eğitim sisteminde bireysel farklılıklar oldukça önemlidir. Bunların ortaya çıkarılması ve desteklenmesi gerekmektedir (Kayaalp,2002:61-62). Öğretmenin mutlak gücüne ve haklılığına dayalı eğitimde, öğrencinin kişilik geliştirip, iletişim sürecine

katılması düşünülemez. Ezberci öğretimin kökeninde yer alan bilginin mutlaklığı ve değişmezliği ilkesi öğrencinin tartışmadan, sorgulamadan her şeyi kabul etmesini gerektirmektedir. Bu da, öğrencilerin, öğrenme zevkinden yoksun kalmaları ve iç motivasyonlarını kaybetmelerinde bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içi iletişimde belirleyici olan öğretmenin, öğrenci psikolojisini iyi bilmesi gerekir. İnsan kendini ifade edebildiği ortamda mutlu ve başarılı olur. Öğrenci için de aynı durum geçerlidir. Öğretmen sınıf içinde öğrencinin özgürce soru sorup tartışmaya katılabileceği bir ortamı yaratmak durumundadır (Bıçakçı,1998:110). Sınıf içerisinde sağlıklı bir iletişim ortamının sağlanmasıyla kurulacak diyalogla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri kavramları ortadan kalkar. Öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalogu içinde kendisine de öğretilen biridir; öğrenciler ise kendilerine öğretilirken kendileri de öğreten kişilerdir; Öğretmen ve öğrenciler, içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler (Freire,1995:59). Böylece görüş ayrılıkları, iletişimin önünde bir engel olmak yerine öğrenme sürecinin bir parçası haline gelerek, öğrencileri, başkalarının görüşlerinin dikkate almaya, iletişime ve tartışarak öğrenmeye teşvik eder.

Pedagojik iletişim kuramına göre, verici ile alıcı arasında her zaman rol değişimi olmalıdır. Bu kuram verici ve alıcıyı, hiyerarşik bir statü yapısına göre değil (örneğin, baba- oğul, öğretmen- öğrenci), özellikle iletişimsel düzenlenmiş ilişkiler ağı içerisindeki işlevlerine göre tanımlar. Bu düşüncenin pedagojiye uyarlanması demek, klasik eğitici-öğrenci ilişkisi yerine her iki tarafın da iletişim sürecinde eşit olduğu ve bu yapı içerisinde karşılıklı ilişki içerisinde bulunan verici ve alıcı anlayışının benimsenmesi anlamına gelmektedir. Ancak bu şekilde, bireylerin akılcı ve kararlı bilgi edinmeleri, fikir ve görüşlerini oluşturmaları ve savunabilmeleri ve de mümkün olduğunca kabul ettirebilmeleri mümkün olmaktadır (Gökçe,1998:36). Bu noktada görev yine eğitimcilere düşmektedir. Eğitimci, davranışlarıyla öğrenciye karşı sevecenlik göstermeli,

böylece öğrenciler, eğitimiye yakın olmaktan, onunla sorunlarını paylaşmaktan, gerektiğinde yardım istemekten, kişisel ürünlerini göstermekten, başarı ya da sevinçlerini paylaşmaktan çekinmemelidirler. Eğitiminin, gerektiğinde kişisel sırları saklayabilen ve öğrenciler hakkında edindiği özel bilgileri başka insanlara aktarmayan bir kişi olması ile öğrencinin gözünde eğitiminin güvenilirliği pekişecektir (Şimşek,2000b:55-56).

Newcomb'un ABX modelinde yer alan öğelerden biri de, A'nın B'ye yönelik tutumlarıdır. Modeli eğitsel iletişime aktardığımızda, eğitiminin bazı niteliklerinin, öğrenciyle girdiği iletişim sürecinde, öğrencinin kendisine ve konuya yaklaşımını etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bu anlamda eğitiminin sahip olması gereken niteliklerden en çok öne çıkanı etkili iletişim yeteneğidir, çünkü eğitiminin sahip olduğu diğer olumlu özellikleri ortaya koyabilmesi için de bu yeteneğe ihtiyacı bulunmaktadır.

Eğitiminin bir dersi canlı ve çekici hale getirebilmesi için iletişimin tüm unsurlarını kullanması gerekmektedir. Bunu yaparken de özellikle anlam aktarımında büyük ve önemli bir payı olan beden dilinden faydalanmalıdır. Daha çok duygusal içerikli mesajların aktarılmasına olanak sağlaya beden dili, eğitmeni ile öğrenci arasında yakınlık kurulmasına olanak sağlayacağından öğrenci başarısı üzerinde etkili olacaktır. Eğitmeniye karşı olumlu duygular besleyen bir öğrenci, sosyal güdülenmeyle, o eğitmenin dersine karşı daha ilgili olacaktır. İnsanların, yakınlık duyduklar kişilerin beğenisini kazanmak istemesi ve karşılarında kendilerine güvenen ve bunu açıkça gösteren biri olduğunda, bu güveni korumaya çalışmaları onları sosyal açıdan güdüleyen faktörlerdir.

Eğitmenler, öğrenciler üzerinde olumlu izlenim oluşturmak açısından, gerek kişisel anlamda gerekse meslekleriyle ilgili sahip oldukları bilgiler anlamında öğrenciye güven vermelidir. Bu durum, öğrencinin mesajın doğruluğu

konusunda ikna olmasını kolaylaştırmaktadır. Güven vermenin yanı sıra, sahip olduğu genel kültürü, derslerde sergileyebilen, ilgi çekici örnekleri sınıfa taşıyabilen bir eğitimcinin yaptığı açıklamalar, öğrencilerin derse katılımını olumlu anlamda etkilemektedir.

Öğrenci ve eğitimcinin, benzer değerler ve inançlar taşımasının, öğretmenin öğrenci üzerindeki olumlu etkisini arttıracığına ve iletişimi daha kolay kılacağına ilişkin görüşler bulunmaktadır. Ancak farklı kültür ve sosyal çevrelerden olan ve bir sınıf içerisinde bir araya gelen çok sayıda insanın her konuda fikir birliği içinde olması beklenemez. Bu durum öğrenci ile eğitimci arasındaki iletişimin zayıflaması için bir neden olmamalı aksine, tarafların birbirlerinin düşünce ve tutumlarına saygı göstermesiyle iletişimi teşvik etmelidir. Görüşlerin özgürce ifade edilmesine olanak sağlayan tartışma ve soru yöntemleri ile, öğrencinin derse katılımının sağlanmasının yanı sıra, sınıf içerisindeki iletişim gelişecek hem de kültürel zenginlikler paylaşılabilecektir. Düz anlatım yöntemi ise, öğrenci ile öğretmen arasındaki farklı belirginleştirerek, iletişim sürecinin bir özelliği olan, kaynak ile alıcının dinamik rol değişimine engel olacaktır. Bu haliyle iletişim tek taraflı bir akış şeklinde gerçekleşecek ve öğretmenin öğrenciden, öğrencinin de öğretmenden geribildirim alması mümkün olamayacaktır.

İletişime katılan tarafların birbirleri hakkındaki atıflarının ve tutumlarının karşılıklı olarak bilinebilmesi ve gerektiğinde bu atıfların olumlu anlamda yeniden yapılandırılabilmesi için, kaynak ve alıcının, gerek nesne ve durumlar gerekse birbirleri hakkındaki düşüncelerini içeren geri bildirimler alıp vermeleri gerekmektedir. Ayrıca başkalarının kendisi hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak, kendisi hakkında atıflarda bulunan bireyin- öğrencinin, doğru, sağlıklı ve yapıcı atıflarda bulunabilmesi için, eğitimcinin öğrenci hakkında doğru değerlendirmeler yapması ve bu tespitlerini yapıcı ve güdüleyici bir biçimde

öğrenciye aktarması gerekmektedir. Ancak bu sayede, zeka ve yetenek bakımından bir eksikliği olmamasına karşın motivasyon problemleri, başarı ve iletişim korkusu yaşayan öğrencilere yardım etmek mümkün olabilmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDE İLETİŞİM VE MOTİVASYON KONULU ANKET ÇALIŞMASI

A - ARAŞTIRMANIN KÜNYESİ

1- Araştırmanın Konusu

Eğitimci öğrenci arasındaki iletişimin etkinliğine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin eğitsel motivasyonlarına ilişkin bir model oluşturulması ve yapılan saha araştırmasıyla bu modelin test edilmesidir.

Anket çalışmasının konusunu, Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler Bölümü öğrencilerinin, eğitimcilerle iletişimleri bağlamında, eğitsel motivasyonlarına etki eden faktörlerin tespit edilmesi oluşturmaktadır.

2- Araştırmanın Amacı

Eğitimci-öğrenci iletişimi ile öğrencilerin derslere güdülenmesi arasındaki ilişkinin ortaya konması ve bu ilişki bağlamında öğrencilerin derslerdeki etkinliğinin artırılmasına yönelik davranışların neler olabileceğinin tespit edilmesi, tez çalışmasının amacını oluşturmaktadır.

Alan araştırmasının amacı ise, motivasyon ve iletişim kuramlarından hareketle oluşturulan, iletişime dayalı eğitsel motivasyon modelinde yer verilen varsayım ve kavramların geçerliliğini görmektir.

3- Araştırmanın Önemi

Çeşitli iletişimsel etkinliklerin bir sonucu olarak karşımıza çıkan ve halkla ilişkilerin ilgi alanına dahil olan motivasyonla ilgili olarak, okul yaşamı ve bireyin okuldaki motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar genellikle, eğitim bilimciler ve eğitim psikologlarına has bir alan olma özelliğini korumaktadır. Okuldaki motivasyon, eğitimin amacına ulaşmasının yanı sıra, bireyin hayata hazırlandığı bu dönemde gerekli davranışları ve bir takım çalışma prensiplerini edinmesi açısından önem taşımaktadır. Bireysel farklılıkları göz önüne alarak kişinin yetenek ve potansiyellerine uygun olarak verilecek, öğrencilerin katılımının sağlandığı ve iletişimsel etkinliklerin artırılması için gerekli çabanın gösterildiği bir eğitim ile motive edilecek öğrenciler, kendi yetenekleri doğrultusunda başarılı olma şansı ile beraber topluma açık bireyler olarak yetişme olanağına da sahip olacaklardır. Bu nedenle eğitimci ile öğrenci arasında kurulacak iletişimin, kapsam ve niteliği ile bu iletişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan öğrenci motivasyonu bireylerin ve toplumun genelinin başarısı üzerindeki etkisi nedeniyle önem taşımaktadır.

Buradan hareketle, yapılan alan araştırması da, genel olarak, öğrenciler ve eğitimciler arasında kurulan iletişimin ve özellikle de iletişim fakültelerinin halkla ilişkiler bölümü öğrencileri ve eğitimcilerinin arasındaki iletişimin yeterli ve yetersiz yanlarının tespit edilmesi açısından önem taşımaktadır.

4- Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada motivasyon kuramlarından, başarıma güdüsü, nedensellik yükleme ve sosyal öğrenme kuramları ile iletişim modellerinden Newcomb'un ABX modeli ele alınmaktadır.

Varsayımlar:

-Öğrenci ile eğitimci arasındaki iletişimin niteliği öğrencinin motivasyon düzeyini belirlemede etkilidir. Sınıftaki iletişim etkinliğinin kalitesinin artırılması ve öğrenciye duruma uygun dönütler verilmesi motivasyonu artırıcı unsurlardır.

-İletişim ve başarı korkuları, öğrencinin başarısını ve motivasyonunu olumsuz etkiler

- Olumlu pekiştireç kullanımı, iletişim ve başarı korkularının yenilmesine yardımcı olur

- Öğrencilerin başarı ve başarısızlıkların hangi nedene yükledikleri, başarı güdüsü açısından önem taşımaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar: Sınıftaki iletişim ortamının gösterdiği özellikler, katılım olanakları, eğitimci tarafından verilen pekiştireçler ve öğrencilerin başarıya olan yaklaşımları motivasyon üzerinde etkili olan faktörlerdir. Başarıdan kaçınan bir öğrencinin bu davranışını yenmesi ise eğitimcinin öğrencilere yaklaşımına ve sınıfta oluşturulacak atmosfere bağlı olarak mümkün olabilecektir. Öğrenme motivasyonunu sağlamada bir diğer faktör, öğrenme etkinliğinin öğrenci tarafından anlamlı ve yararlı görülmesidir. Bu unsurların tümü motivasyon ve eğitimci öğrenci iletişimi konulu anket çalışması kapsamında ele alınmaktadır

Veri Toplama ve İşleme Tekniği: Alan araştırmasında, kuramsal bilgileri test etmek amacıyla gerekli olan verileri toplamak için, 25 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Yüz yüze görüşme tekniğiyle uygulanan anketler sonucunda elde edilen veriler, bilgi- işlem ortamına aktarıldıktan sonra, SPSS bilgisayar programı ile çeşitli işlem ve analizlerden geçirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, farklı değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini görmek amacıyla, "crosstab" adı verilen istatistiksel karşılaştırma yöntemiyle işlenmiştir.

5- Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evreni, yüksek öğretim kurumlarında öğretim gören öğrencilerdir. Popülasyon Gazi Üniversitesi İletişim fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan katılımcılar, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasından rassal olarak seçilmiştir. Anket 75 kişilik bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Ankete katılan 75 öğrenciden 73'ü cinsiyet bilgisi ile ilgili soruyu yanıtlamıştır. Bu 73 öğrencinin 44'ü bay, 29'u bayandır. Katılımcıların % 56'sı 22 ve üstü yaşlardadır.

Tablo-2 Yaş dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikmeli yüzde
Geçerli	18	2	2,7	2,7	2,7
	19	8	10,7	11,0	13,7
	20	7	9,3	9,6	23,3
	21	14	18,7	19,2	42,5
	22+	42	56,0	57,5	100,0
	Toplam	73	97,3	100,0	
Eksik değer	Sistem	2	2,7		
Toplam		75	100,0		

B- ARAŞTIRMANIN BULGULARI

1- Beklenti-Değer Kuramı Bağlamında Elde Edilen Bulgular

Beklenti-değer kuramına göre, birey bir davranışta bulunmaya karar vermeden önce bu davranışın getireceği sonuca ilişkin bir beklenti oluşturur

ve davranışı gerçekleştirdiği takdirde meydana gelecek sonuca bir değer yükler. Bireyin davranışa yüklediği bu değer ve davranışın sonucuyla ilgili beklentisi, o davranışı gerçekleştirmesindeki güdüleyici etkenlerdir.

Kuramı eğitime uyarlayacak olursak, motive edilmiş davranış, öğrencinin verilen görevden beklediği başarı ve ulaşmak istenen amaca atfedilen değer bir fonksiyonudur. Bu durumda öğrencilerin, okudukları bölüme ilişkin olarak beklenti ve değerleri, okuldaki başarılarında güdüleyici bir etken olmaktadır.

Anket çalışmasında, öğrencilerin okudukları bölümün, kendileri için sahip olduğu değeri ve bu bölümden mezun olduklarında elde edecekleri sonuca ilişkin beklentilerinin kuvvetini belirlemeye yönelik olarak iki soru sorulmuştur. Bunlardan birincisi, öğrencilerin halkla ilişkiler ve tanıtım bölümünde okumayı ne kadar istediklerini yani bu eğitime verdikleri değeri, ikincisi, bu bölümden mezun olduktan sonra, geleceğe ilişkin beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine ilişkin beklentilerini ölçmeye yöneliktir.

a- Ankete katılan öğrencilerin Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünde okumayı isteme durumları

Değer , davranışın gerçekleştirilmesiyle elde edilecek etki, sonuç veya doyumun birey için sahip olduğu öneme ilişkin olarak, bireyin tercihinin kuvvetidir. Eğitsel anlamda bir öğrencinin, bir konuya “değer” yüklemesinin nedenleri, dışsal motivasyon unsurları olan ceza ve ödüller, sosyal ortam tarafından beğenilme ve kabullenilme arzusu, başarı güdüsü ile aktivitenin kendisine duyulan ilgi ve merakla içsel olarak öğrenmeye güdülenmedir (Alpay).

Öğrencilerin, bu bölümde okumayı ne kadar istediklerine ilişkin sorulan bu soru, alınan eğitime yüklenen değer ölçülmesini amaçlamaktadır. Değerin nedenlerine ilişkin bilgilerin araştırılmasına yer verilmemiştir.

Ankete katılan 75 öğrenciden 74'ü bu soruyu yanıtlamıştır. Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük bir bölümü, okudukları bölüme isteyerek girmişlerdir. “İstiyordum” ve “çok istiyordum” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin toplam geçerli yüzdesi 79,7'dir.

Tablo-3 Bölümü isteme durumu

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	hiç istemiyor	4	5,3	5,4	5,4
	çok az istiyor	3	4,0	4,1	9,5
	az istiyor	8	10,7	10,8	20,3
	istiyor	39	52,0	52,7	73,0
	çok istiyor	20	26,7	27,0	100,0
	Toplam	74	98,7	100,0	
Eksik değer	Sistem	1	1,3		
Toplam		75	100,0		

b- Alınan eğitimin, geleceğe ilişkin beklentileri karşılayacağına olan inanç

Beklenti kavramı, bireyin, bir davranışa girişmeden önce, yapacağı davranışın, amaçladığı etki veya sonuçları doğurup doğurmayacağına ilişkin sahip olduğu düşünceleri açıklayan bir kavramdır. Öğrencilerin, eğitsel davranışlarının amaçladıkları etki veya sonuçları doğurup doğurmayacağına ilişkin inançları, bu davranışların yönünü belirlemede etkili olacaktır. Aldığı eğitimin, amaçladığı geleceği sağlamak açısından gerekli olduğunu düşünen bir öğrencinin davranışlarıyla, bunun tersini düşünen bir öğrencinin davranışlarının, bu anlamda aynı olmasını beklemek yanlış olacaktır. Ancak beklenen bir davranış gerçekleştirilmede farklı unsurların devreye

girebileceğini de göz ardı etmemek gerekir. Öğrenci, geleceğe ilişkin beklentilerini karşılayacağına inanmadığı halde, başladığı eğitimi biran önce tamamlamak veya çevresinin beklentileri karşılamak gibi güdülerle hareket edebilir.

Beklenti kavramını tek başına bir değişken olarak kabul ederek, öğrencilerin, aldıkları eğitimin, geleceğe ilişkin beklentilerini karşılayıp karşılamayacağı yönündeki görüşleri ile başarıya güdülenmeleri arasında bir ilişki kurulması mümkündür. Ankete yer alan ve katılımcıların tamamının yanıtladığı, beklentilere ilişkin sorudan elde edilen bulgular, öğrencilerin başarı güdülerini hakkında bir fikir vermesi açısından önem taşımaktadır.

Tablo-4 Alınan eğitimin gelecek beklentilerini karşılayacağına olan inanç

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	inanmıyor	15	20,0	20,0	20,0
	çok az inanıyor	17	22,7	22,7	42,7
	biraz inanıyor	26	34,7	34,7	77,3
	inanıyor	15	20,0	20,0	97,3
	kesinlikle inanıyor	2	2,7	2,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Soruya verilen yanıtlara ilişkin yüzdeleri karşılaştırdığımızda, okudukları bölümün gelecekle ilgili beklentilerini karşılayacağına “kesinlikle inanan” öğrencilerin payının çarpıcı oranda düşük olduğu görülmektedir. 75 öğrenciden sadece ikisi “kesinlikle inanıyorum” derken, “biraz inanıyorum” diyen öğrencilerin yüzdesi, % 34,7’lik bir payla en yüksek seviye olarak dikkat çekmektedir. “İnanmıyorum”, “çok az inanıyorum” ve “biraz inanıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin birikmeli yüzdesi 77,3’tür ve bu sonuca bakılarak öğrencilerin, okudukları bölümün gelecek beklentilerini karşılayacağına ilişkin inançlarının ağırlıklı olarak olumsuz olduğu sonucuna varılabilir. Buradan, öğrencilerin, başarı yönelik motivasyonlarının en azından bir , olumsuz faktörün etkisi altında olduğu sonucuna varılabilir.

c- Öğrencilerin okumakta oldukları bölümü isteme durumları ile aldıkları eğitimin geleceğe ilişkin beklentilerini karşılayacağına ilişkin inançlarının karşılaştırılması

Motive edilmiş davranış, beklenti ve değer bir fonksiyonu olarak kabul edilirse, öğrencilerin, bu bölümde okumayı isteme ve okudukları bölümün geleceklerine ilişkin beklentilerini karşılayıp karşılamayacağını ilişkin tutumları, öğrencilerin ders çalışma ile ilgi motivasyonlarına ilişkin bir gösterge olmaktadır. İki sorudan alınan yanıtlara bakıldığında, bölümü isteyerek giren öğrencilerin yüzdesinin hayli yüksek olmasına karşın, okudukları bölümün gelecek beklentilerin karşılayacağına inanan öğrencilerin yüzdesi anlamlı oranda düşük görünmektedir.

Tablo-5 Bölümü isteme durumu ile geleceğe ilişkin beklenti durumunun karşılaştırılması

			gelecek beklenti durumu					Toplam
			inanmıyor	çok az inanıyor	biraz inanıyor	inanıyor	kesinlikle inanıyor	
bölümü isteme durumu	hiç istemiyor	Sayı		1	3			4
	çok az istiyor	Sayı	1	1		1		3
	az istiyor	Sayı	4	1	3			8
	istiyor	Sayı	9	10	12	8		39
	çok istiyor	Sayı	1	3	8	6	2	20
Toplam		Sayı	15	16	26	15	2	74

Bu bölümde okumayı “istiyordum” ve “çok istiyordum” diyen öğrencilerin toplam yüzdesi, %79,7 (59 kişi) iken, Bu 59 öğrencinin, 13’ü “çok az inanıyorum” (% 22), 10’u “inanmıyorum” (% 17), 20’si “biraz inanıyorum” (% 33,9), 14’ü “inanıyorum” (% 23,7), 2’si “kesinlikle inanıyorum” (%3,4) seçeneklerini işaretlemiştir. Değer faktörünün yüksek olmasına karşın,

beklenti faktörünün düşük düzeyde olması, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bu oranda düşük olmasına yol açabilecektir. Ancak daha öncede belirttiğimiz gibi, öğrencilerin ders ile ilgili motivasyonlarında başka farklı faktörler de rol oynamaktadır.

d- Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta oldukları ile aldıkları eğitimin gelecek beklentilerini karşılayıp karşılamayacağına ilişkin inançlarının karşılaştırılması

Öğrencilerin, birçoğunun bu okuldaki eğitim hayatına isteyerek başlamış olmasına karşın, geleceğe ilişkin beklentilerin böyle düşük olmasının nedenleri ise ayrı bir araştırma konusu olabilir. Buna ilişkin olarak, öğrencilerin kaçınıcı sınıfta oldukları ile beklenti düzeylerini karşılaştırdığımızda çıkan sonuç, çok kesin olmamakla birlikte, öğrencilerin beklenti düzeylerinin ilerleyen yıllarda, yani 1. sınıftan 4. sınıfa kadar geçen süre içerisinde giderek düştüğü şeklindedir. Bunun nedeni, eğitim hayatı sona erdikten sonra, öğrencileri bekleyen toplumsal koşullar olabileceği gibi, okulda yaşanan bir takım hayal kırıklıkları da olabilir. Ülgen'e göre (1995:85) "Birey bir işi tamamladıktan sonra, eğer beklediği başarı düzeyine ulaşamamış ise, bilişsel açıdan geleceğe yönelik başarı beklentisi düşer, umudu kırılır, duygusal açıdan mutsuz olur ve gururu incinir; hareket açısından öğrenme faaliyetleri azalır, başarmak için çaba ve zaman harcamaktan uzaklaşır". Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrencilerin, olumlu ve olumsuz kanılarının oluşmasında kendi deneyimleri kadar, çevrelerinde gelişen ve tanıklık ettikleri bir takım deneyimlerin etkisi de söz konusu olmaktadır. Bu açıdan, öğrencilerin yaklaşan mezuniyetle birlikte, geçen süre içinde tanıklık ettikleri bir takım olumsuz durumların, geleceğe ilişkin beklentilerini kırdığı varsayımı öne sürülebilir.

Tablo-6 Sınıf ile geleceğe ilişkin beklenti durumunun karşılaştırılması

			gelecek beklenti durumu					Toplam
			inanmıyor	çok az inanıyor	biraz inanıyor	inanıyor	kesinlikle inanıyor	
öğrencinin kaçınıcı sınıfta olduğu	1.sınıf	Sayı	3	4	11	2	1	21
		İçinde % Kaçınıcı sınıf	14,3%	19,0%	52,4%	9,5%	4,8%	100,0%
	2.sınıf	Sayı	1		5	3	1	10
		İçinde % Kaçınıcı sınıf	10,0%		50,0%	30,0%	10,0%	100,0%
	3.sınıf	Sayı	2	5	7	3		17
		İçinde % Kaçınıcı sınıf	11,8%	29,4%	41,2%	17,6%		100,0%
	4.sınıf	Sayı	9	8	3	7		27
		İçinde % Kaçınıcı sınıf	33,3%	29,6%	11,1%	25,9%		100,0%
	Toplam	Sayı	15	17	26	15	2	75
		İçinde % Kaçınıcı sınıf	20,0%	22,7%	34,7%	20,0%	2,7%	100,0%

1. sınıfta “inanmıyorum” ve “çok az inanıyorum” diyenlerin oranı % 33,3
2. sınıfta “inanmıyorum” ve “çok az inanıyorum” diyenlerin oranı % 10,0
3. sınıfta “inanmıyorum” ve “çok az inanıyorum” diyenlerin oranı % 42,2
4. sınıfta “inanmıyorum” ve “çok az inanıyorum” diyenlerin oranı % 62,9

1. sınıfta “biraz inanıyorum” diyenlerin oranı % 52,4
2. sınıfta “biraz inanıyorum” diyenlerin oranı % 50,0
3. sınıfta “biraz inanıyorum” diyenlerin oranı % 41,2
4. sınıfta “biraz inanıyorum” diyenlerin oranı % 11,1

1. sınıfta “inanıyorum” diyenlerin oranı % 9,5 ve “kesinlikle inanıyorum” diyenlerin oranı % 4,8
2. sınıfta “inanıyorum” diyenlerin oranı % 30,0 ve “kesinlikle inanıyorum” diyenlerin oranı % 10,0
3. sınıfta “inanıyorum” diyenlerin oranı % 17,6 ve “kesinlikle inanıyorum” diyen öğrenci % 0
4. sınıfta “inanıyorum” diyenlerin oranı % 25,9 ve “kesinlikle inanıyorum” diyen öğrenci % 0

e- Çaba göstermeme nedenleri

Vroom'un beklenti modeline göre, bir iş için sarf edilen çaba (güç) kişinin belirli bir sonuca verdiği değer ile erişebilmeyi umduğu sonucun çarpımına eşittir. Bu formüle göre, öğrencilerin, aldıkları eğitime yükledikleri değer ile, bu eğitim sonucunda erişebilmeyi umdukları sonuca ilişkin beklentilerinin çarpımının, ders ile ilgili çabalarının miktarını belirleyeceğini söyleyebiliriz. Ankete katılan 75 öğrenciden, 45'i (%60) çaba göstermediğini söyleyerek, bunun nedenine ilişkin açıklamada bulunmuştur.

Tablo-7 Çaba göstermeme nedenleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	ilgisizlik ve sıkılmak	19	25,4	42,2	42,2
	eğitimcinin konuya ve derse yaklaşımı	5	6,7	11,1	53,3
	tembellik	11	14,7	24,4	77,8
	bazı derslerin gereksiz bulunması	6	8,0	13,3	91,1
	bölümle ilgili iş bulma umudunun az olması	1	1,3	2,2	93,3
	motivasyon eksikliği	2	2,7	4,4	97,8
	istikrarsızlık	1	1,3	2,2	100,0
	Toplam	45	60,0	100,0	
Eksik Değer	Sistem	30	40,0		
Toplam		75	100,0		

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin derslerde çaba göstermeyişinin nedenleri ağırlıklarına göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1- ilgisizlik ve sıkılmak % 42,2
- 2- tembellik % 24,4
- 3- bazı derslerin öğrenciler tarafından gereksiz bulunması %13,3
- 4- eğitimcinin derse ve konulara yaklaşımı % 11,1

Anketten elde ettiğimiz sonuçlara göre, öğrencilerin, aldıkları eğitime ilişkin beklenti düzeyleri olumludan çok olumsuzu yakındır. “Aldığınız eğitimin geleceğe ilişkin beklentilerinizi karşılayacağına inanıyor musunuz?” Şeklindeki soruda “inanmıyorum, çok az inanıyorum ve biraz inanıyorum” seçeneklerinin işaretleyen öğrencilerin birikmeli yüzdesi 77,3’tür. Bu da öğrencilerin, ders çalışma ile ilgili çabalarının düzeyinin düşük olmasını açıklayabilecek bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin çaba göstermeme nedenleri ile, aldıkları eğitimin gelecek beklentilerine karşılayıp karşılamayacağına ilişkin inançlarını karşılaştırdığımızda, açıkça görülmektedir ki, geleceğe ilişkin olarak beklentileri düşük olan öğrenciler, çaba göstermeme konusunda, beklentileri yüksek olanlara oranla sayıca hayli fazladır.

Tablo 8: Çaba göstermeme nedenleri ile geleceğe ilişkin beklenti durumunun karşılaştırılması

		gelecek beklenti durumu					Toplam
		inanmıyor	çok az inanıyor	biraz inanıyor	inanıyor	kesinlikle inanıyor	
çaba göstermeme nedeni	ilgisizlik ve sıkılmak	2	4	9	4		19
	eğitimcinin konuya ve derse yaklaşımı	1	1	3			5
	tembellik	4	4	2	1		11
	gereksiz dersler olması		2	2	1	1	6
	bölümle ilgili iş bulma umudunun az olması				1		1
	motivasyon eksikliği	2					2
	istikrarsızlık		1				1
Toplam		9	12	16	7	1	45

2- İçsel-Dışsal Motivasyon Bağlamında Elde Edilen Bulgular

İçsel motivasyon, bir işi yapmayı zorlayıcı bir neden olmaksızın seçmek, aktivitenin kendisinden doyum elde etmek olarak tanımlanmaktadır. Bireyi, hiç bir şey yapmak zorunda olmadığı zamanlarda bile, motive eden şeydir.

Dışsal motivasyon ise, özendirici hedefler ve pekiştireçler aracılığıyla sağlanır. Okumayı sevdiğiniz için bir kitabı okumak içsel motivasyonun bir sonucu iken , başka bir faaliyetten kaçınmak için faaliyette bulunmak dışsal motivasyonun sonucudur.

a- Öğrencilerin ders çalışma nedenleri

Öğrencilerin ders çalışmalarındaki içsel ve dışsal güdüleyicileri tespit etmekle, öğrencilerin hangi yönden motivasyon eksikliği yaşadığına ilişkin çıkarımlarda bulunabilir ve çözüm üretmek adına gereken tespitleri yapabiliriz.

Bu nedenle araştırmada, öğrencilere, ders çalışmayla ilgili içsel ve dışsal güdüleyicilerden oluşan 9 seçenek sunulmuş ve öğrencilerden, bu 9 şıktan 3'ünü öncelik sıralamasına göre seçmeleri istenmiştir. Soruda yer alan, “sınavları geçmek için”, “başka bir işten kaçmak için”, “başkalarının onayı için”, “eleştiri ve cezalardan kaçınmak için” seçenekleri dışsal, “başarının kendisinden aldığım tatmin için”, “kendi öğrenme merakımı gidermek için”, “çalışmaktan zevk aldığım için”, “problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için” seçenekleri ise içsel motivasyonu yansıtmaktadır. Soruda bir de “diğer” seçeneği yer almaktadır.

Öğrencilerin tamamı ders çalışmadaki birinci önceliklerini belirtirken, bir kısmı ikinci ve üçüncü nedenleri boş bırakmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre, 1. sıradaki ders çalışma nedenlerinden en yüksek değeri alan % 66,7 ile “sınavları geçmek için” şıkkıdır. Bu durum öğrenciler için not ve sınıf geçme kaygısının ders çalışmada önemli bir güdüleyici neden olduğunu göstermektedir. Bunun ardından ise %14,7’lik bir oranla “kendi öğrenme merakımı gidermek için” şıkkı gelmektedir.

Ders çalışma nedenleri ikinci grup sıralamasında, ilk sırayı % 20 ile “kendi öğrenme merakımı gidermek için” seçeneği almaktadır. İkinci sırada ise % 13’lük bir oranla “başarının kendisinden aldığım tatmin için” seçeneği almaktadır. Bunu % 10 ile “sınavları geçmek için” seçeneği izlemektedir.

Üçüncü sıradaki nedenlerden ilki ise %12 ile “problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için” seçeneğidir. Diğer seçenekler birbirlerine yakın değerler göstermektedir.

Tablo-9.1 Öğrencilerin ders çalışma nedenleri-1

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Sınavları geçmek için	50	66,7	66,7	66,7
	başarı tatmini için	6	8,0	8,0	74,7
	Öğrenme merakı için	11	14,7	14,7	89,3
	çalışmaktan zevk aldığım için	1	1,3	1,3	90,7
	başkalarının onayı için	1	1,3	1,3	92,0
	problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için	2	2,7	2,7	94,7
	Diğer	4	5,3	5,3	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Tablo- 9.2 Öğrencilerin ders çalışma nedenleri-2

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	eksik değer	11	14,7	14,7	14,7
	sınavları geçmek için	10	13,3	13,3	28,0
	başarı tatmini için	13	17,3	17,3	45,3
	başka bir işten kaçmak için	2	2,7	2,7	48,0
	öğrenme merakı için	20	26,7	26,7	74,7
	çalışmaktan zevk aldığım için	1	1,3	1,3	76,0
	başkalarının onayı için	2	2,7	2,7	78,7
	eleştiri ve cezalardan kaçmak için	4	5,3	5,3	84,0
	problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için	4	5,3	5,3	89,3
	Diğer	8	10,7	10,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Tablo-9.3 Öğrencilerin ders çalışma nedenleri-3

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	eksik değer	26	34,7	34,7	34,7
	Sınavları geçmek için	8	10,7	10,7	45,3
	başarı tatmini için	4	5,3	5,3	50,7
	başka bir işten kaçmak için	3	4,0	4,0	54,7
	öğrenme merakı için	8	10,7	10,7	65,3
	çalışmaktan zevk aldığım için	4	5,3	5,3	70,7
	başkalarının onayı için	4	5,3	5,3	76,0
	eleştiri ve cezalardan kaçmak için	2	2,7	2,7	78,7
	problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için	12	16,0	16,0	94,7
	Diğer	4	5,3	5,3	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Öncelik sıralamasını dikkate alarak, her gruptan en yüksek puan alan seçeneği sıraladığımızda;

- 1.neden “sınavları geçmek için” (% 66,7)
- 2.neden “kendi öğrenme merakımı gidermek için” (% 26,7)
- 3.neden “problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için” (%16,0) olarak belirlenmektedir.

Üç aşamalı soruda, 75 öğrenci toplam 188 işaretleme yapmıştır. Bu 188 işaretleme içinde “sınavları geçmek için” seçeneği 68, “kendi öğrenme merakımı gidermek için” seçeneği 39, “başarının kendisinden aldığım tatmin için” seçeneği 22, “problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için” seçeneği 18 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. Bu durumda sıralama şu şekilde olmaktadır:

- 1- “Sınavları geçmek için” % 36,2
- 2- “Kendi öğrenme merakımı gidermek için” % 20,7
- 3- “Başarının kendisinden aldığım tatmin için” % 11,7
- 4- “Problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için” % 9,6

“Diğer” seçeneği toplamda, 16 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. Bu 16 öğrencinin, 6’sı ders çalışma nedeni olarak, “meslek yaşantısında gerekebileceği için” açıklamasını yapmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, ilk sırada dışsal motivasyonla ilgili bir seçenek yer alırken, diğer üç seçenek de öğrencinin içsel motivasyonunu yansıtmaktadır.

b- Eğitimci teşviki

Teşvik ve pekiştireçler, öğrencilerin eğitsel motivasyonunu arttırmak amacıyla kullanılan dışsal güdüleyicilerdir. Pekiştireçler bir davranışın doğal neticesi olarak meydana gelebildiği gibi başkaları tarafından uygulanan yapay pekiştireçler bulunmaktadır. Eğitimciler tarafından, öğrencilerin gösterdikleri çaba ve başarıdan ötürü çeşitli yollarla teşvik edilmesi, bu anlamda pozitif ve yapay pekiştireçler olarak kabul edilebilir. Ankete katılan 75 öğrenciden 31’i gösterilen gelişme ve başarıya bağlı olarak eğitimcilerin, başarıyı takdir etme, notla ödüllendirme gibi yollarla kendilerini teşvik ettiğini söylerken, 44 öğrenci teşvik almadıkları görüşündedir.

Tablo 10: Teşvik edilme durumu

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	evet	31	41,3	41,3	41,3
	hayır	44	58,7	58,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Eğitimciler tarafından, gösterdikleri olumlu gelişmelere bağlı olarak teşvik aldığını söyleyen 31 öğrenci, teşviklerin motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin soruyu cevaplandırmıştır. Eğitimci tarafından teşvikte bulunulmasının, motivasyon üzerindeki etkisinin, “etkili” ve “çok etkili” olduğunu söyleyen öğrenciler, teşvik aldığını söyleyen öğrenciler içinde % 77,5’lik bir paya sahiptir.

Tablo 11: Teşviklerin etkisi

		Frekans	yüzde	Geçerli yüzde	Toplam yüzde
geçerli	etkili değil	1	1,3	3,2	3,2
	az etkili	2	2,7	6,5	9,7
	biraz etkili	4	5,3	12,9	22,6
	etkili	18	24,0	58,1	80,6
	çok etkili	6	8,0	19,4	100,0
	Toplam	31	41,3	100,0	
Eksik değer	Sistem	44	58,7		
Toplam		75	100,0		

3- Nedensellik Yükleme Kuramı Bağlamında Elde Edilen Bulgular

Nedensellik yükleme kuramına göre, öğrenciler, başarı ya da başarısızlıklarını çeşitli nedenlere atfetmektedirler. Bunlar, içsel odaklı olan çaba ve kabiliyet ile dışsal odaklı olan şans ve konunun zorluğudur. Çaba öğrenci tarafından kontrol edilebilir. Ancak, şans, konunun zorluğu ve kabiliyet öğrencinin kontrolü dışındadır. Yapılan atıfların içsel ya da dışsal nedenlere dayandırılmasına ilişkin olarak geliştirilen kontrol merkezi kavramına göre, kişi olayların veya sonuçların kendi davranışlarına ya da kişisel özelliklerine, örneğin yeteneklerine bağlı olduğuna inanıyorsa, algısı, kontrolün içeride olduğu yönündedir. Olayların şans, kader ya da başka insanların davranışları gibi kendi kontrolü dışındaki etkenlerce belirlendiğine inanan kişiler ise kontrolün dışarıda olduğunu algılar.

Öğrencilerin başarıma güdülerini, başarı ve başarısızlıklarını bu nedenlerden hangisine atfettiklerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. İdeal olanı , öğrencinin sonuçları kendi davranışlarına mal ederek nitelendirmesi, başarı ya da başarısızlığını, içsel, değişken ve kontrol edilebilir karakterine bağlı olarak çabaya atfetmesidir. Bu, hatasını kabul eden ancak onlara başarısızlık gözüyle bakmayan öğrenciler yetiştirecektir. Başarı ya da başarısızlığı kabiliyetsizliğe, konunun zorluğuna ya da şansa atfeden öğrenciler veya sonuçların sorumluluğundan sürekli olarak kaçınan öğrenciler, öğrenilmiş çaresizlik tehlikesi içine düşerken, öğrenme işinin zorluğunu değişmez olarak gören bir öğrenci gelecekte benzer konularda başarısızlık beklentisi içinde olacaktır. araştırmada, öğrencilerin, akademik açıdan elde ettikleri başarı ya da başarısızlığı hangi nedene ne derecede bağladıklarını tespit etmek amacıyla sorulan sorularda, başarı ya da başarısızlığın nedenleri olarak, dersin zorluğu kolaylığı, kişisel yetenekler, çaba, şans ve eğitimcinin konuya ve öğrenciye yaklaşımı faktörleri ele alınmıştır. Öğrenci motivasyonunu kuramına merkez alan Weiner'in nedensellik yükleme teorisinde, eğitimcinin yaklaşımı, başarı ya da

başarısızlığın atfedildiği bir neden olarak ele alınmamakla birlikte, bu kuramla ilgili olarak yapılan başka çalışmalarda, eğitiminin yaklaşımı da bir değişken olarak ele alınmaktadır.

a- Öğrencilerin başarılı oldukları derslerde elde ettikleri başarıyı hangi nedene hangi derecede bağladıklarına ilişkin veriler

Öğrencilerin, başarılı oldukları derslerde dersin zorluğu ve kolaylığının ne derece etkili olduğuna ilişkin soruya verdikleri yanıtları değerlendirdiğimizde “etkili” ve “çok etkili” seçeneklerinin % 55,5’lik bir paya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo-12.1 Başarılı olunan derste, dersin zorluğu- kolaylığının etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	etkili değil	11	14,7	15,3	15,3
	az etkili	11	14,7	15,3	30,6
	biraz etkili	10	13,3	13,9	44,4
	etkili	25	33,3	34,7	79,2
	çok etkili	15	20,0	20,8	100,0
	Toplam	72	96,0	100,0	
Eksik değer	Sistem	3	4,0		
Toplam		75	100,0		

Başarılı olunan derslerde kişisel yeteneklerin etkisinin ne kadar olduğuna ilişkin soruya verilen yanıtların % 83,3’ü “etkili” ve “çok etkili” şeklindedir.

Tablo-12.2 Başarılı olunan derste, kişisel yeteneklerin etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	etkili değil	2	2,7	2,8	2,8
	az etkili	2	2,7	2,8	5,6
	biraz etkili	8	10,7	11,1	16,7
	etkili	32	42,7	44,4	61,1
	çok etkili	28	37,3	38,9	100,0
	Toplam	72	96,0	100,0	
Eksik değer Sistem		3	4,0		
Toplam		75	100,0		

Başarılı olunan derslerde bireysel çabanın etkisini ölçmeye yönelik olan soruya verilen yanıtların % 87,8 “etkili” ve “çok etkili” şeklindedir.

Tablo-12.3 Başarılı olunan derste, bireysel çabanın etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Etkili değil	2	2,7	2,7	2,7
	az etkili	5	6,7	6,8	9,5
	Biraz etkili	2	2,7	2,7	12,2
	Etkili	24	32,0	32,4	44,6
	çok etkili	41	54,7	55,4	100,0
	Toplam	74	98,7	100,0	
Eksik değer Sistem		1	1,3		
Toplam		75	100,0		

Başarılı olunan derslerde şans faktörünün etkisine ilişkin verilen cevapların % 45,1’i “etkili değil” ve “az etkili” şeklinde olurken, “biraz etkili” diyen öğrenciler % 33,8’lik bir paya sahiptir. “Etkili” ve “çok etkili” diyen öğrenciler % 21,2’dir

Tablo-12.4 Başarılı olunan derste, şans faktörünün etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Etkili değil	13	17,3	18,3	18,3
	az etkili	19	25,3	26,8	45,1
	Biraz etkili	24	32,0	33,8	78,9
	Etkili	7	9,3	9,9	88,7
	çok etkili	8	10,7	11,3	100,0
	Toplam	71	94,7	100,0	
Eksik değer	Sistem	4	5,3		
Toplam		75	100,0		

Başarılı olunan derste eğitiminin konuya ve öğrenciye yaklaşımının etkisinin ne kadar olduğu sorulduğunda, öğrencilerin %72,6'sı “etkili” ve “çok etkili” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo-12.5 Başarılı olunan derste, eğitmen yaklaşımının etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Etkili değil	6	8,0	8,2	8,2
	az etkili	4	5,3	5,5	13,7
	Biraz etkili	10	13,3	13,7	27,4
	Etkili	28	37,3	38,4	65,8
	çok etkili	25	33,3	34,2	100,0
	Toplam	73	97,3	100,0	
Eksik değer	Sistem	2	2,7		
Toplam		75	100,0		

b- Öğrencilerin başarısız oldukları derslerde başarısızlıklarını hangi nedene hangi derecede bağladıklarına ilişkin veriler

Başarısız olunan derste, dersin zorluğu ve kolaylığı ne derece etkili diye sorduğumuzda, öğrencilerin % 34,3'ü “etkili değil” ve “az etkili”

seçeneklerini işaretlerken, % 22,4'ü “biraz etkili”, % 43,3'ü “etkili” ve “ok etkili” olduğu görüşündedir.

Tablo-13.1 Başarisız olunan derste, dersin zorluğu- kolaylığının etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Etkili değil	12	16,0	17,9	17,9
	az etkili	11	14,7	16,4	34,3
	Biraz etkili	15	20,0	22,4	56,7
	Etkili	15	20,0	22,4	79,1
	çok etkili	14	18,7	20,9	100,0
	Toplam	67	89,3	100,0	
Eksik değer	Sistem	8	10,7		
Toplam		75	100,0		

Öğrencilerin, başarisız oldukları derslerde, kişisel yeteneklerinin ne kadar etkili olduğuna yönelik soruya verdikleri cevapları ele aldığımızda, öğrencilerin % 23,5'inin “biraz etkili”, % 54,4'ünün ise “etkili” ve “ok etkili” dediği görülmektedir.

Tablo-13.2 Başarisız olunan derste, kişisel yeteneklerin etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Etkili değil	5	6,7	7,4	7,4
	az etkili	10	13,3	14,7	22,1
	Biraz etkili	16	21,3	23,5	45,6
	Etkili	25	33,3	36,8	82,4
	çok etkili	12	16,0	17,6	100,0
	Toplam	68	90,7	100,0	
Eksik değer	Sistem	7	9,3		
Toplam		75	100,0		

Öğrenciler, başarisız oldukları derste bireysel çabanın etkisini % 90,0 ile “etkili” ve “ok etkili” bulmaktadır.

Tablo-13.3 Başarısız olunan derste, bireysel çabanın etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Etkili değil	2	2,7	2,9	2,9
	az etkili	2	2,7	2,9	5,7
	Biraz etkili	3	4,0	4,3	10,0
	Etkili	27	36,0	38,6	48,6
	çok etkili	36	48,0	51,4	100,0
	Toplam	70	93,3	100,0	
Eksik değer	Sistem	5	6,7		
Toplam		75	100,0		

Başarısız olunan deste şans faktörü “etkili değil” ve “az etkili” diyen öğrenciler % 51,5’dir. “Biraz etkili” diyen öğrenciler % 30,9, “etkili” ve “çok etkili” diyen öğrenciler ise % 17,7’dir.

Tablo-13.4 Başarısız olunan derste, şans faktörünün etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	etkili değil	12	16,0	17,6	17,6
	az etkili	23	30,7	33,8	51,5
	biraz etkili	21	28,0	30,9	82,4
	Etkili	7	9,3	10,3	92,6
	çok etkili	5	6,7	7,4	100,0
	Toplam	68	90,7	100,0	
Eksik değer	Sistem	7	9,3		
Toplam		75	100,0		

Öğrenciler başarısız oldukları derste eğitimcinin konuya ve kendilerine yaklaşımını % 73,3’lük bir pay ile “etkili” ve “çok etkili” bulmaktadırlar.

Tablo-13.5 Başarısız olunan derste, eğitimci yaklaşımının etki düzeyi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	etkili değil	6	8,0	8,5	8,5
	az etkili	4	5,3	5,6	14,1
	biraz etkili	9	12,0	12,7	26,8

	Etkili	19	25,3	26,8	53,5
	çok etkili	33	44,0	46,5	100,0
	Toplam	71	94,7	100,0	
Eksik değer	Sistem	4	5,3		
Toplam		75	100,0		

Öğrencilerin başarılı ve başarısız oldukları derslerde, bu başarı ya da başarısızlıklarını hangi nedene ne derecede affettiklerini karşılaştırdığımızda, başarılı olunan derslerde dersin zorluğu ve kolaylığının etkisi ile (“etkili değil” ve “az etkili” % 30,6 ; “biraz etkili” %13,9; “etkili” ve “çok etkili” % 55,5) başarısız olunan derslerde, dersin zorluğu ve kolaylığının etkisinin (“etkili değil” ve “az etkili” % 34,3’ü ; “biraz etkili”, % 22,4 ; “etkili” ve “çok etkili” % 43,3) aldığı değerler birbirine yakın olarak görülmektedir. Ancak öğrenciler, başarılı oldukları derslerde, dersin zorluğu-kolaylığın etkisini, başarısız oldukları derslere oranla daha çok olarak görmektedirler.

Öğrenciler başarılı olunan derslerde kişisel yeteneklerin etkisini % 83,3'lük bir oranla “etkili” ve “çok etkili” çok etkili olarak değerlendirirken, başarısız oldukları derslerde kişisel yeteneklerin etkisini daha az olarak kabul etmektedirler (Başarısız olunan derslerde, kişisel yeteneklerin etkisi “biraz etkili” % 23,5 ; “etkili” ve “çok etkili” % 54,4).

Başarılı ve başarısız olunan derslerde bireysel çabanın etkisi, öğrencilerin yaptığı değerlendirmeye göre, birbirlerine oldukça yakın çıkmaktadır. Öğrenciler başarılı olunan derslerde bireysel çabanın etkisini % 87,8'lik bir oranla, başarısız olunan derslerde bireysel çabanın etkisini ise % 90,0'lık bir oranla “etkili” ve “çok etkili” olarak görmektedirler.

Anketten elde edilen verilere göre öğrenciler, başarılı ve başarısız oldukları derslerde şans faktörünün etkisini oldukça düşük bulmaktadırlar. Öğrenciler tarafından, şans faktörünün etkisi, başarılı olunan derslerde %

45,1'lik bir oranla , başarısız olunan derslerde ise % 51,5'lik bir oranla “etkili değil” ve “az etkili” olarak değerlendirilmektedir.

Başarılı olunan derste eğitimcinin konuya ve öğrenciye yaklaşımının etkisi öğrenciler in %72,6'sı tarafından “etkili” ve “çok etkili” olarak değerlendirilmektedir. Bu oran başarısız olunan derslerde % 73,3 (“etkili” ve “çok etkili”) olarak görülmektedir.

Elde edilen verileri kendi aralarında değerlendirdiğimizde, öğrencilerin derste elde ettikleri başarı ya da başarısızlıkları, öncelikle bireysel çabalarına bağladıkları görülmektedir. Öğrenciler başarı ve başarısızlıklarında bireysel çabalarının etkisini % 90'lara varan bir oranla “etkili” ve “çok etkili” olarak kabul etmektedir. İkinci sırada kişisel yetenekler yer almaktadır. Başarı söz konusu olduğunda kişisel yeteneklerin etkisine yönelik cevaplar % 83,3'lük bir oranla “etkili” ve “çok etkili”dir. Ancak başarısızlık halinde kişisel yeteneklerin etkisi daha düşük olarak görülmektedir (“etkili” ve “çok etkili” % 54,4). Öğrenciler başarıları ile kişisel yetenekleri arasında daha fonksiyonel bir ilişki kurarken , başarısızlık söz konusu olduğunda, kişisel yeteneklerin etkisi daha az görülmektedir.

Eğitimcinin konuya ve öğrenciye yaklaşımının etkisi, hem başarı hem de başarısızlık halinde ortalama % 73'lük bir oranla (“etkili” ve “çok etkili”) üçüncü sırada yer almaktadır.

Dersin zorluğu ve kolaylığı ise başarı (etkili” ve “çok etkili” % 55,5) ve başarısızlık (“etkili” ve “çok etkili” % 43,3) halinde aldığı değerlerle dördüncü sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında şans faktörünün etkisini oldukça az olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Şans faktörü hem başarı hem de başarısızlık halinde en düşük değerleri almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin şans faktörünün etkisini, başarılarında başarısızlıklarına oranla daha fazla görmeleridir. Başarılı olunan derslerde

şans faktörünün etkisi, “etkili” ve “çok etkili” diyen öğrenciler % 21,2’dir. Başarısız olunan derslerde ise bu oran % 17,7’dir.

c- Öğrencilerin okuldaki başarı durumları ile başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere ne derecede bağladıklarının karşılaştırılması

Ankete katılan öğrencilerden, not ortalamalarını göz önünde bulundurarak başarı durumları hakkında bilgi vermesi istenmiştir. 75 öğrenciden 62’si bu soruyu yanıtlamıştır.

Tablo 14: Öğrencilerin okuldaki başarı durumu

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	başarılı	21	28,0	33,9	33,9
	orta	37	49,3	59,7	93,5
	başarısız	4	5,3	6,5	100,0
	Toplam	62	82,7	100,0	
Eksik değer	Sistem	13	17,3		
Toplam		75	100,0		

Bu 62 öğrencinin başarı ve başarısızlıklarında, hangi nedenin hangi derecede etkili olduğuna ilişkin yanıtlarını ayrı ayrı ele alarak, öğrencilerin başarı durumlarına göre, nedensellik yüklemelerindeki, varsayılan farklılıklar tespit edilmek istenmektedir. Not ortalamalarını göz önünde bulundurarak, kendisini “başarısız” olarak değerlendiren öğrencilerin sayıca çok az oluşu nedeniyle, değerlendirmede, “başarılı” ve “orta” durumdaki öğrencilerin karşılaştırılması ile yetinilecektir.

c.a- Dersin zorluğu kolaylığı

Dersin zorluğu kolaylığı, başarı halinde, başarılı öğrencilerin % 50'si, orta düzeydeki öğrencilerin % 62,9'u tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Dersin zorluğu kolaylığı, başarısızlık halinde, başarılı öğrencilerin % 26,3'ü , orta düzeydeki öğrencilerin % 54,9'u tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Buradan çıkan sonuca göre, başarılı öğrenciler için dersin zorluğu ve kolaylığı, başarı durumunda, başarısızlık durumunda olduğundan çok daha etkili olarak görülmektedir.

Tablo- 15 Başarılı olunan derslerde dersin zorluğu ve kolaylığına atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarılı olunan derste, dersin zorluğu/kolaylığı	etkili değil	Sayı	4	7		11
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	20,0%	20,0%		18,6%
	az etkili	Sayı	4	2	1	7
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	20,0%	5,7%	25,0%	11,9%
	biraz etkili	Sayı	2	4		6
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	10,0%	11,4%		10,2%
	etkili	Sayı	6	14	1	21
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	30,0%	40,0%	25,0%	35,6%
	çok etkili	Sayı	4	8	2	14
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	20,0%	22,9%	50,0%	23,7%
Toplam	Sayı		20	35	4	59
	içinde % okuldaki başarı durumunuz		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo- 16 Başarısız olunan derslerde dersin zorluğu ve kolaylığına atfedilen etkinin öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarısız olunan derste, dersin zorluğu/kolaylığı	etkili değil	Sayı	5	7		12
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	26,3%	22,6%		22,2%
	az etkili	Sayı	3	5	1	9
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	15,8%	16,1%	25,0%	16,7%
	biraz etkili	Sayı	6	2		8
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	31,6%	6,5%		14,8%
	etkili	Sayı	2	10	1	13
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	10,5%	32,3%	25,0%	24,1%
	çok etkili	Sayı	3	7	2	12
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	15,8%	22,6%	50,0%	22,2%
Toplam	Sayı		19	31	4	54
	İçinde % okuldaki başarı durumunuz		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

c.b- Kişisel yetenekler

Kişisel yetenekler, başarı halinde, başarılı öğrencilerin % 90'ı , orta düzeydeki öğrencilerin % 74,2'si tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Kişisel yetenekler, başarısızlık halinde, başarılı öğrencilerin % 63,2'si , orta düzeydeki öğrencilerin % 50,1'i tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Bu verilerden hareketle, öğrencilerin genelinin, başarılarını, kişisel yeteneklerine daha fazla, başarısızlıklarını ise daha az bağladıkları sonucuna varılmaktadır.

Tablo- 17 Başarılı olunan derslerde kişisel yeteneklere atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarılı olunan derste kişisel yetenekler	etkili değil	Sayı		1		1
		içinde % okuldaki başarı durumunuz		2,9%		1,7%
	az etkili	Sayı	1	1		2
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	5,0%	2,9%		3,4%
	biraz etkili	Sayı	1	7		8
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	5,0%	20,0%		13,6%
	etkili	Sayı	7	13	4	24
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	35,0%	37,1%	100,0%	40,7%
	çok etkili	Sayı	11	13		24
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	55,0%	37,1%		40,7%
Toplam		Sayı	20	35	4	59
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo- 18 Başarısız olunan derslerde kişisel yeteneklere atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarısız olunan derste kişisel yetenekler	etkili değil	Sayı	3	1		4
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	15,8%	3,1%		7,3%
	az etkili	Sayı	1	5	1	7
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	5,3%	15,6%	25,0%	12,7%
	biraz etkili	Sayı	3	10	1	14
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	15,8%	31,3%	25,0%	25,5%
	etkili	Sayı	8	10	1	19
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	42,1%	31,3%	25,0%	34,5%
	çok etkili	Sayı	4	6	1	11
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	21,1%	18,8%	25,0%	20,0%
Toplam		Sayı	19	32	4	55
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

c.c- Bireysel çaba

Bireysel çaba, başarı halinde, başarılı öğrencilerin % 90,5'i , orta düzeydeki öğrencilerin % 81,1'i tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Bireysel çaba, başarısızlık halinde, başarılı öğrencilerin % 84,2'si, orta düzeydeki öğrencilerin % 88,2'si tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Demek oluyor ki, öğrencilerin geneli (başarılı ve orta düzeydeki), hem başarı halinde, hem de başarısızlık halinde bireysel çabayı, yaklaşık olarak aynı oranda etkili bulmaktadırlar.

Tablo- 19 Başarılı olunan derslerde bireysel çabaya atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarılı olunan derste bireysel çaba	etkili değil	Sayı		2		2
		içinde % okuldaki başarı durumunuz		5,4%		3,3%
	az etkili	Sayı		5		5
		içinde % okuldaki başarı durumunuz		13,5%		8,2%
	biraz etkili	Sayı	2			2
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	9,5%			3,3%
	etkili	Sayı	6	11	2	19
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	28,6%	29,7%	66,7%	31,1%
	çok etkili	Sayı	13	19	1	33
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	61,9%	51,4%	33,3%	54,1%
Toplam		Sayı	21	37	3	61
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo- 20 Başarısız olunan derslerde bireysel çabaya atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarısız olunan derste bireysel çaba	etkili değil	Sayı		2		2
		içinde % okuldaki başarı durumunuz		5,9%		3,5%
	az etkili	Sayı	1	1		2
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	5,3%	2,9%		3,5%
	biraz etkili	Sayı	2	1		3
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	10,5%	2,9%		5,3%
	etkili	Sayı	7	12	2	21
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	36,8%	35,3%	50,0%	36,8%
	çok etkili	Sayı	9	18	2	29
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	47,4%	52,9%	50,0%	50,9%
Toplam		Sayı	19	34	4	57
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

c.d- Şans

Şans, başarı halinde, başarılı öğrencilerin % 5'i , orta düzeydeki öğrencilerin % 20,6'sı tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Şans, başarısızlık halinde, başarılı öğrencilerin % 5'i , orta düzeydeki öğrencilerin % 22,6'sı tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, başarılı öğrenciler, hem başarı hem de başarısızlık durumunda şansa çok fazla değer atfetmezken, orta düzeydeki öğrenciler, başarı ve başarısızlıklarında şansı daha etkili olarak görmektedirler.

Tablo- 21 Başarılı olunan derslerde şansa atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarılı olunan derste şans faktörü	etkili değil	Sayı	3	8	1	12
		içinde % okuldaki başarı dur.	15,0%	23,5%	25,0%	20,7%
	az etkili	Sayı	6	8	1	15
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	30,0%	23,5%	25,0%	25,9%
	biraz etkili	Sayı	10	11	1	22
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	50,0%	32,4%	25,0%	37,9%
	etkili	Sayı	1	2	1	4
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	5,0%	5,9%	25,0%	6,9%
	çok etkili	Sayı		5		5
		içinde % okuldaki başarı durumunuz		14,7%		8,6%
Toplam		Sayı	20	34	4	58
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo- 22 Başarısız olunan derslerde şansa atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarısız olunan derste şans faktörü	etkili değil	Sayı	4	7	1	12
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	20,0%	22,6%	25,0%	21,8%
	az etkili	Sayı	7	10	1	18
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	35,0%	32,3%	25,0%	32,7%
	biraz etkili	Sayı	8	7	1	16
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	40,0%	22,6%	25,0%	29,1%
	etkili	Sayı		4	1	5
		içinde % okuldaki başarı durumunuz		12,9%	25,0%	9,1%
	çok etkili	Sayı	1	3		4
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	5,0%	9,7%		7,3%
Toplam	Sayı	20	31	4	55	
	içinde % okuldaki başarı durumunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

c.e- Eğitiminin yaklaşımı

Eğitiminin yaklaşımı, başarı halinde, başarılı öğrencilerin % 80'i, orta düzeydeki öğrencilerin % 72,2'si tarafından “etkili” ve “çok etkili” olarak değerlendirilmektedir.

Eğitiminin yaklaşımı, başarısızlık halinde, başarılı öğrencilerin % 63,2'si, orta düzeydeki öğrencilerin % 80'i tarafından “etkili” ve “çok etkili” olarak değerlendirilmektedir.

Tablo- 23 Başarılı olunan derslerde eğitiminin yaklaşımına atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarılı olunan derste eğitimci yaklaşımı	etkili değil	Sayı	2	2	4	
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	5,6%	50,0%	6,7%	
	az etkili	Sayı	2	1	3	
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	10,0%	2,8%	5,0%	
	biraz etkili	Sayı	2	7	9	
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	10,0%	19,4%	15,0%	
	etkili	Sayı	8	14	22	
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	40,0%	38,9%	36,7%	
	çok etkili	Sayı	8	12	22	
		içinde % okuldaki başarı durumunuz	40,0%	33,3%	50,0%	36,7%
Toplam	Sayı	20	36	4	60	
	içinde % okuldaki başarı durumunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Bu bulguları karşılaştırdığımızda görüyoruz ki, başarılı öğrenciler, eğitiminin kendilerine ve konuya yaklaşımını başarılarında daha etkili, başarısızlıklarında ise daha az etkili olarak görmektedirler. Orta düzeydeki

öğrenciler için ise bunun tam tersi söz konusudur. Onlara göre, eğitiminin yaklaşımı, başarısızlık üzerinde başarı üzerinde olduğundan biraz daha etkilidir.

Tablo- 24 Başarısız olunan derslerde eğitimin yaklaşımına atfedilen etkinin, öğrencinin başarı durumu ile karşılaştırılması

			okuldaki başarı durumu			Toplam
			başarılı	orta	başarısız	
Başarısız olunan derste eğitimi yaklaşımı	etkili değil	Sayı	1	2	1	4
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	5,3%	5,7%	25,0%	6,9%
	az etkili	Sayı	3			3
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	15,8%			5,2%
	biraz etkili	Sayı	3	5	1	9
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	15,8%	14,3%	25,0%	15,5%
	etkili	Sayı	4	11		15
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	21,1%	31,4%		25,9%
	çok etkili	Sayı	8	17	2	27
		İçinde % okuldaki başarı durumunuz	42,1%	48,6%	50,0%	46,6%
Toplam	Sayı		19	35	4	58
	İçinde % okuldaki başarı durumunuz		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4- İletişimle İlgili Faktörler

a- Öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimin dersteki tutum ve motivasyon üzerindeki etkisi

Ankete katılan öğrencilerin tümü tarafından yanıtlanan soru öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimin niteliğinin motivasyon üzerinde etkili olup olmadığı konusunda öğrencilerin görüşlerini almaya yöneliktir. Alınan cevaplara göre, öğretici-öğrenci iletişimi motivasyon üzerinde “etkilidir” ve “çok etkilidir” diyen öğrencilerin toplamı 56’dır (% 74,7).

Tablo-25 Öğretici ile iletişim ve motivasyon

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Etkilemiyor	1	1,3	1,3	1,3
	az etkiliyor	8	10,7	10,7	12,0
	biraz etkiliyor	10	13,3	13,3	25,3
	Etkiliyor	39	52,0	52,0	77,3
	çok etkiliyor	17	22,7	22,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Bu soruda “biraz etkiliyor”, “etkiliyor” ve “çok etkiliyor” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerden , öğretici ile iletişimin, hangi yönüyle motivasyonu etkilediğine ilişkin soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilere birden çok şık üzerinde işaretleme yapabilecekleri söylenmiştir.

- a- Derste tartışma ortamı yaratması ve görüşlerimize önem vermesi seçeneği, 66 öğrencinden 37’si tarafından (% 49,3) seçilmiştir.
- b- İsimlerimizle hitap ederek bize birey olarak önem verdiğini göstermesi seçeneği, 66 öğrencinden 21’i tarafından (% 28) seçilmiştir.

- c- Kendisiyle kolaylıkla iletişim kurarak, dersle ilgili ve ders dışındaki bir takım konularda konuşabilmemiz (arandığında bulunabilmesi, sorunlarımıza ilgi göstermesi vs.) seçeneği, 66 öğrencinden 40'ı tarafından (% 53,3) seçilmiştir.
- d- Sınavlarla dersteki performansımızla ilgili geribildirim vermesi seçeneği, 66 öğrencinden 13'ü tarafından(% 17,3) seçilmiştir.
- e- Kişisel özellikleri (ilgili ve arkadaşça davranması) seçeneği, 66 öğrencinden 22'si tarafından (%29,3) seçilmiştir.

Tablo-26.1 Eğitimci ile iletişimin motivasyon etkileme durumu- 1.neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	tartışma ortamı yaratması/görüş önemi	37	49,3	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	38	50,7		
Toplam		75	100,0		

Tablo-26.2 Eğitimci ile iletişimin motivasyon etkileme durumu- 2.neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	birey olarak önem verme	21	28,0	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	54	72,0		
Toplam		75	100,0		

Tablo-26.3 Eğitimci ile iletişimin motivasyon etkileme durumu-3. neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Kendisiyle kolay iletişim kurulması	40	53,3	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	35	46,7		
Toplam		75	100,0		

Tablo-26.4 Eğitimci ile iletişimin motivasyon etkileme durumu- 4. neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	geribildirimde bulunması	13	17,3	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	62	82,7		
Toplam		75	100,0		

Tablo-26.5 Eğitimci ile iletişimin motivasyon etkileme durumu- 5. neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	kişisel özellikleri	22	29,3	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	53	70,7		
Toplam		75	100,0		

Ankete katılan 75 öğrenciden, 66'sının yanıtladığı ve birden çok seçeneğin işaretlenebileceği bu soruda, toplam 133 işaretleme yapılmıştır. Buna göre alınan cevapların aldıkları yüzde dağılımı şu şekildedir:

- a seçeneği 37 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. % 28,0
- b seçeneği 21 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. % 15,8
- c seçeneği 40 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. % 30,0
- d seçeneği 13 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. % 9,7
- e seçeneği 22 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. % 16,5

Buradan çıkan sonuca göre , öğrencilerin, eğitimcilerle “kolaylıkla iletişim kurarak, dersle ilgili ve ders dışındaki bir takım konularda konuşabilmeleri”, öğrencilerin dersle ilgili motivasyonları üzerinde diğer faktörlere göre daha etkili olmaktadır.

İkinci sırada ise “a- derste tartışma ortamı yaratması ve görüşlerimize önem vermesi” seçeneği az bir farkla yer almaktadır. Güdüleyici ders tekniğine göre, ders saatinde sunulacak içeriğin beş altı bölüme ayrılması, bütünlük arz eden bir bölümü sunduktan sonra 5-10 dakika eğitimci ve öğrencilerin konu ile ilgili olarak karşılıklı tartışmasını önerilmektedir. Ankete katılan öğrencilerin , derste tartışma ortamı yaratılmasının motivasyonlarını arttırdığı görüşünde olmaları, teoriyle uyushmaktadır.

Ankette öğrencilere ayrıca, dersi ne şekilde işledikleri takdirde motive olacakları sorulmuştur. Ankete katılan öğrencilerin tamamı bu soruyu yanıtlamıştır. Öğrencilerin tercihleri büyük bir ağırlıkla (% 64.0) “derste

işlenen konuyla ilgili temel bilgiler eğitimci tarafından verildikten sonra, sınıfça tartıştığımızda daha çok motive oluruz” seçeneği üzerinde toplanmaktadır. İkinci sırada ise, % 17,3 ile “konuya tüm sınıf önceden hazırlanıp, eğitimcinin hakemliğinde hep beraber tartıştığımızda daha çok motive oluruz” seçeneği yer almaktadır. “Sırayla sunuş yapmak” öğrencilerin çok azı (% 8,0) tarafından tercih edilen bir ders işleme şeklidir.

Tablo-27 Dersi işleme şekli - motivasyon ilişkisi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
	Eğitimci anlatıp öğrenci dinlerse	8	10,7	10,7	10,7
	Sınıfça sırayla sunuş yapılırsa	6	8,0	8,0	18,7
Geçerli	Eğitimci konu hakkında bilgi verdikten sonra sınıfça tartışılırsa	48	64,0	64,0	82,7
	Hazırlıklı gelinip sınıfça tartışılırsa	13	17,3	17,3	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Bu sorudan elde edilen sonuç da, öğrencilerin tartışma şeklinde geçen derslerde daha çok motive olduklarını göstermesi bakımından, yukarıdaki sonuçlarla uygunluk göstermektedir.

b- Başarılı olunan derslerde eğitimci ile öğrencinin iletişim durumu

“Genel olarak başarılı olduğunuz derslerin eğitimcileriyle iletişiminiz, başarısız olduğunuz derslerin eğitimcileriyle olan iletişiminize kıyasla nasıldır?” Şeklindeki soruya yanıt veren 70 öğrenciden 45’i “derslerinde başarılı olduğum eğitimciler genellikle iyi iletişim kurduğum eğitimcilerdir” cevabını vermiştir. 22 öğrenci ise “eğitimci ile aramdaki iletişimin niteliği dersteki başarıyı etkilemez” demektedir. 3 öğrenci ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo-28 Ders başarı durumu ve Eğitimci ilişkisi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
geçerli	Derslerinde başarılı olduğum eğitimciler genellikle iyi iletişim kurduğum eğitimcilerdir	45	60,0	64,3	64,3
	Eğitimci ile aramdaki iletişimin niteliği o dersteki başarıyı etkilemez	22	29,3	31,4	95,7
	diğer	3	4,0	4,3	100,0
	Toplam	70	93,3	100,0	
Eksik değer	Sistem	5	6,7		
Toplam		75	100,0		

Bu sorudan elde edilen yanıtlar, öğrencilerin derslerde elde ettikleri başarı ya da başarısızlığı, eğitimcinin konuya ve öğrenciye olan yaklaşımına ne derecede bağladıklarına ilişkin verilerle karşılaştırılmıştır.

Tablo-29 Eğitimci ile iletişim ve başarılı olunan derste eğitimcinin etkisinin karşılaştırılması

			Başarılı olunan derslerde eğitimcinin yaklaşımı					Toplam
			etkili değil	az etkili	biraz etkili	etkili	çok etkili	
ders başarı durumu ve eğitimci ilişkisi	Derslerinde başarılı olduğum eğitimciler genellikle iyi iletişim kurduğum eğitimciler dir	Sayı	2	3	5	16	19	45
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimci ilişkisi	4,4%	6,7%	11,1%	35,6%	42,2%	100,0%
	Eğitimci ile aramdaki iletişimin niteliği o dersteki başarıyı etkilemez	Sayı	2		3	11	5	21
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimci ilişkisi	9,5%		14,3%	52,4%	23,8%	100,0%
	diğer	Sayı	1		1		1	3
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimci ilişkisi	33,3%		33,3%		33,3%	100,0%
Toplam		Sayı	5	3	9	27	25	69
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimci ilişkisi	7,2%	4,3%	13,0%	39,1%	36,2%	100,0%

Tablo-30 Öğretici ile iletişim ve başarısız olunun derste öğreticinin etkisinin karşılaştırılması

			Başarısız olunan derslerde eğitimiçi yaklaşımı					Toplam
			etkili değil	az etkili	biraz etkili	etkili	çok etkili	
ders başarı durumu ve eğitimiçi ilişkisi	Derslerinde başarılı olduğum eğitimciler genellikle iyi iletişim kurduğum eğitimcilerdir	Sayı	2	1	4	15	22	44
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimiçi ilişkisi	4,5%	2,3%	9,1%	34,1%	50,0%	100,0%
	Eğitimiçi ile aramdaki iletişimin niteliği o dersteki başarıyı etkilemez	Sayı	3	3	5	3	7	21
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimiçi ilişkisi	14,3%	14,3%	23,8%	14,3%	33,3%	100,0%
	diğer	Sayı	1				1	2
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimiçi ilişkisi	50,0%				50,0%	100,0%
Toplam		Sayı	6	4	9	18	30	67
		içinde % ders başarı durumu ve eğitimiçi ilişkisi	9,0%	6,0%	13,4%	26,9%	44,8%	100,0%

Derslerinde başarılı oldukları öğretmenlerin iyi iletişim kurdukları öğretmenler olduğu cevabını veren 45 öğrenciden 35'i (%77,8), başarılı olunan derslerde öğreticinin yaklaşımının "etkili" ve "çok etkili" olduğu cevabını vermiştir. "Öğretici ile aramdaki iletişimin niteliği derste başarıyı etkilemez" diyen 22 öğrenciden 21'i başarılı olunan derslerde öğreticinin yaklaşımının etkisine yönelik soruyu cevaplamıştır. Bunlardan 16'sı (% 76,2) başarılı olunan derslerde öğreticinin yaklaşımının "etkili" ve "çok etkili" olduğu görüşündedir. Bu grupta yer alan öğrencilerin cevapları birbiriyle çelişir gibi gözükmemektedir. Ancak bu durumla ilgili olarak açıklama yapan kimi öğrenciler, öğreticinin olumlu yaklaşımının ya da öğretici ile iyi iletişim kuruyor olmanın derste başarıyı beraberinde getirebilmesine karşılık, bunun aksi bir durumun başarısızlık nedeni olmadığı görüşündedirler. Öğrencilerin

ders çalışma nedenlerinin arasında % 66,7'lik bir oranla “sınavları geçmek için “ seçeneğinin ilk sırada yer aldığını hatırlayacak olursak, öğrenciler, öncelikle sınavları geçmek için ders çalışıyor olduğu verisinden hareketle, eğitmeni ile iyi iletişim kurmanın başarıya yardımcı bir etken olduğu ancak, öğrenci ve eğitmenin iyi iletişim kuramıyor olmasının başarısızlığa neden olmadığı geçici sonucuna varılmaktadır.

Derslerinde başarılı oldukları eğitmenlerin iyi iletişim kurdukları eğitmenler olduğu cevabını veren 45 öğrenciden 44'ü başarısız olunan derslerde eğitmenin yaklaşımının etkisine yönelik soruyu cevaplamıştır. Bu öğrencilerin 37'si (% 84.1) başarısız olunan derste eğitmenin yaklaşımının “etkili” ve “çok etkili” olduğu görüşündedir. “Eğitmeni ile aramdaki iletişimin niteliği derste başarıyı etkilemez” diyen 22 öğrenciden 21'i başarısız olunan derslerde eğitmenin yaklaşımının etkisine yönelik soruyu cevaplamıştır. Bu öğrencilerden 10'u (% 47.6) başarısız olunan derste eğitmenin yaklaşımının “etkili” ve “çok etkili” olduğunu düşünmektedir. Bu, aynı grupta yer alan öğrencilerin, başarılı olunan derslerde eğitmenin etkisine yönelik değerlendirmesine oranla daha düşük bir yüzdendir. Ancak bu noktada var gibi görünen çelişkiyi, öğrencilerde genel olarak başarısızlıklarını kendilerinin dışındaki bir nedene atfetme eğilimi olduğu varsayımıyla geçici olarak açıklamak mümkündür. Ayrıca, “eğitmenin konuya ve öğrenciye yaklaşımı” denildiğinde, eğitmenin iyi iletişim kurabiliyor olması kadar, derse yaklaşımı, derste performansı, not gibi faktörleri de içine alan geniş bir kavram dile getirilmektedir. Yine de, oluşan şüpheleri gidermek bakımından, bu konuda yapılacak daha ayrıntılı bir araştırma, başka bir çalışmanın konusunu oluşturabilir.

c- Öğrencilerin karakterlerinin eğitimci ile olan iletişimlerine etkisi

74 öğrenciden alınan cevaplara göre, öğrencilerin % 48,6'sı, eğitimci ile iletişimlerinde, eğitimcinin yaklaşımına göre rahat ya da gergin olduğunu söylerken, % 23'ü eğitimcilerle olan iletişiminin zayıf olduğunu açıklamaktadır. Öğrencilerin % 13,5'i genel olarak kolay iletişim kuramadığını söylerken, ancak % 14,9'luk bir kısım, eğitimcilerle olan iletişiminde girişken olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulun İletişim Fakültesi olması ve araştırmaya katılan öğrencilerin, Halkla İlişkiler Bölümü öğrenci olması gözönüne alındığında çıkan sonuçlar oldukça ilginç görünmektedir.

Tablo-31 Öğrencilerin karakterleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	kolay iletişim kuramam	10	13,3	13,5	13,5
	Eğitimcilerle olan iletişimim zayıftır	17	22,7	23,0	36,5
	Eğitimcilerle iletişimimde girişkenim	11	14,7	14,9	51,4
	Eğitimcinin yaklaşımına göre rahat ya da gerginim	36	48,0	48,6	100,0
	Toplam	74	98,7	100,0	
Eksik Değer	Sistem	1	1,3		
Toplam		75	100,0		

Tablo-32 Öğrencilerin karakterleri ile okuldaki başarı durumlarının karşılaştırılması

		okuldaki başarı durumu			Toplam
		başarılı	orta	başarısız	
iletişim durumu	kolay iletişim kuramam	5	3	1	9
	Eğitimcilerle olan iletişimim zayıftır	6	8		14
	Eğitimcilerle iletişimimde girişkenim	1	7		8
	Eğitimcinin yaklaşımına göre rahat ya da gerginim	9	18	3	30
Toplam		21	36	4	61

d- Öğrencilerin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları eğitimcilerin olumlu ve olumsuz özellikleri

d.a- Sevilen eğitimcinin olumlu özellikleri

Ankete katılan öğrencilerden, sevdikleri eğitimcilerin olumlu yanlarını yazmaları istenmiştir. Açık uçlu olarak sorulan soruya, öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıdaki şekilde gruplandırılarak tablolaştırılmıştır. Soruya ankete katılan 75 öğrenciden 59'u yanıt vermiştir.

Tablo-33 Sevilen eğitimcinin olumlu yanları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	Güler yüzlü olması	7	9,3	11,9	11,9
	İlgili olması	7	9,3	11,9	23,7
	eşit davranması	2	2,7	3,4	27,1
	derse hakim olması ve katılımı sağlaması	6	8,0	10,2	37,3
	derste sıkıması ve kolay iletişim kurması	11	14,7	18,6	55,9
	iyi biri olması	1	1,3	1,7	57,6
	arkadaşça davranması	10	13,3	16,9	74,6
	motive etmesi	1	1,3	1,7	76,3
	rahat ve sakin olması	2	2,7	3,4	79,7
	düşüncelerimize saygı göstermesi	4	5,3	6,8	86,4
	akıcı bir dil kullanması	1	1,3	1,7	88,1
	eğitimcileri sevmem	4	5,3	6,8	94,9
	notunun bol olması	2	2,7	3,4	98,3
	bize birey olarak önem vermesi	1	1,3	1,7	100,0
	Toplam	59	78,7	100,0	
Eksik Değer	Sistem	16	21,3		
Toplam		75	100,0		

% 18,6 ile öne çıkan özellik, eğitiminin derste sıklamaması ve kolay iletişim kurması'dır. Bunu % 16,9 ile eğitimcilerin öğrencilere yaklaşımlarında "arkadaş gibi davranması" izlemektedir. Eğitiminin güler yüzlü olması (% 11,9) , ilgili olması (% 11,9) , ve derse hakim olup, katılımı sağlaması (% 10,2) öğrencilerin, eğitimcileri olumlu olarak değerlendirmelerinde etkili olan diğer faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

d.b- Sevilen eğitiminin olumsuz özellikleri

Ankete katılan öğrencilerden, sevdikleri eğitimcilerin olumsuz yanlarını yazmaları istenmiştir. Açık uçlu olarak sorulan soruya, öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıdaki şekilde gruplandırılarak tablolaştırılmıştır. Soruya ankete katılan 75 öğrenciden yalnızca 19'u yanıt vermiştir. Öğrencilerin belirttiği olumsuz özellikler geniş bir dağılım göstermektedir.

Tablo-34 Sevilen eğitiminin olumsuz yanları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	sabırsız olması	1	1,3	5,3	5,3
	öğrencileri dinlememesi	2	2,7	10,5	15,8
	öğrencileri notlarına göre değerlendirmesi	2	2,7	10,5	26,3
	dersi uzun tutması	2	2,7	10,5	36,8
	derslerinin monoton geçmesi	1	1,3	5,3	42,1
	dersten atması	1	1,3	5,3	47,4
	mesafeli davranması	2	2,7	10,5	57,9
	konusunda çok bilgili olmaması	3	4,0	15,8	73,7
	notla tehdit etmesi	2	2,7	10,5	84,2
	öğrenci ayırımı yapması	1	1,3	5,3	89,5
	çok ödev vermesi	1	1,3	5,3	94,7
	derslere asistanını göndermesi	1	1,3	5,3	100,0
	Toplam	19	25,3	100,0	
Eksik Değer	Sistem	56	74,7		
Toplam		75	100,0		

d.c- Hoşlanılmayan eğitiminin olumlu özellikleri

Ankete katılan öğrencilerden, hoşlanmadıkları eğitimcilerin olumlu yanlarını yazmaları istenmiştir. Açık uçlu olarak sorulan soruya, öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıdaki şekilde gruplandırılarak tablolaştırılmıştır. Soruya ankete katılan 75 öğrenciden sadece 13'ü yanıt vermiştir. Burada öne çıkan özellik, eğitiminin mesleki başarısı ve bilgisidir (% 69,3).

Tablo-35 Hoşlanılmayan eğitiminin olumlu yanları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
	çok yönlü olması	2	2,7	15,4	15,4
	mesleki başarısı ve bilgisi	9	12,0	69,3	84,6
	arkadaş gibi davranması	1	1,3	7,7	92,3
	derslere kendisinin gelmesi	1	1,3	7,7	100,0
	Toplam	13	17,3	100,0	
Eksik Değer	Sistem	62	82,7		
Toplam		75	100,0		

d.d- Hoşlanılmayan eğitiminin olumsuz özellikleri

Ankete katılan öğrencilerden, hoşlanmadıkları eğitimcilerin olumsuz yanlarını yazmaları istenmiştir. Açık uçlu olarak sorulan soruya, öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıdaki şekilde gruplandırılarak tablolaştırılmıştır. Soruya ankete katılan 75 öğrenciden 56'sı yanıt vermiştir.

Hoşlanılmayan bir eğitimciye olumsuz özelliklerle ilgili olarak, öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında ilk sırayı, eğitiminin iyi iletişim kuramıyor olması (% 30,4) almaktadır. İkinci sırada, dersi kötü anlatması (% 23,2), üçüncü sırada, öğrencilere ve onların düşüncelerine önem vermemesi (% 16,1), dördüncü sırada ise sert ve sinirli olması (% 14,3) yer almaktadır.

Tablo-36 Hoşlanılmayan eğitimcinin olumsuz yanları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	sınavda ve derste zorlaması	3	4,0	5,4	5,4
	sert ve sinirli olması	8	10,7	14,3	19,6
	cinsiyet ayrımı yapması	1	1,3	1,8	21,4
	dersi kötü anlatması	13	17,3	23,2	44,6
	dersten başka birşeyle ilgilenmemesi	2	2,7	3,6	48,2
	öğrencilere ve onların düşüncelerine önem vermemesi	9	12,0	16,1	64,3
	iyi iletişim kuramaması	17	22,7	30,4	94,6
	hoşlanmadığım eğitimci yok	2	2,7	3,6	98,2
	her yönüyle olumsuz	1	1,3	1,8	100,0
	Toplam	56	74,7	100,0	
Eksik Değer	Sistem	19	25,3		
Toplam		75	100,0		

e- Diğer öğrencilerden eğitimci hakkında bilgi alma

“Dersinize ilk kez girecek bir eğitimcinin, dersteki davranışları ve öğrencilere yaklaşımı ile ilgili olarak , o eğitimciyi tanıyan diğer öğrencilerden bilgi alır mısınız?” sorusuna ankete katılan 75 öğrenciden 74’ü cevap vermiştir. Soruyu cevaplayan öğrencilerin %73’ü evet (bilgi alırım) derken, %27’si hayır (bilgi almam) cevabını vermiştir.

Tablo-37 Eğitimciler hakkında önceden bilgi toplama

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	evet	54	72,0	73,0	73,0
	hayır	20	26,7	27,0	100,0
	Toplam	74	98,7	100,0	
Eksik Değer	Sistem	1	1,3		
Toplam		75	100,0		

f- Eğitimcinin güleryüzlü ya da asabi oluşunun iletişime etkisi

Ankete katılan öğrencilerin tamamı “eğitimcinin güleryüzlü veya asabi olması onunla iletişiminizde etkili bir faktör müdür?” şeklindeki soruyu cevaplamıştır. Öğrencilerin % 94.7'si evet (etkilidir) derken, hayır (etkili değildir) diyen öğrencilerin payı % 5.3'tür

Tablo -38 Eğitimcinin güleryüzlü ya da asabi oluşunun iletişime etkisi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	evet	71	94,7	94,7	94,7
	hayır	4	5,3	5,3	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

g- Eğitimcinin kişisel özellikleri

Eğitimcinin hangi kişisel özelliklerinin, öğrencinin dersle ilgili motivasyonu üzerinde etkili olduğuna ilişkin soruyu ankete katılan öğrencilerin tamamı yanıtlamıştır. Öğrencilere, soruda yer alan şıklardan, birden fazlasını işaretleyebilecekleri söylenmiştir. Toplam 187 işaretleme yapılmıştır. Buna göre, her bir şıkkın aldığı değer yüzde olarak şöyledir:

- a- Giyim kuşamı % 3,7
- b- Güleryüzlü veya asabi oluşu % 28,3
- c- Derse karşı ilgisi ve dersteki performansı % 24,6
- d- Akıcı ve anlaşılır bir dil kullanması % 25,7
- e- Belirli bir mesafe gözeterek öğrencilerle yakınlık kurması % 17,7

Her bir seçeneğin, 75 öğrenciden oluşan örneklem içerisinde aldığı değerler ise aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo-39.1 Eğitimcinin kişisel özellikleri-1

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	giyim kuşamı	7	9,3	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	68	90,7		
Toplam		75	100,0		

Tablo-39.2 Eğitimcinin kişisel özellikleri-2

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	güler yüzlü /asabi oluşu	53	70,7	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	22	29,3		
Toplam		75	100,0		

Tablo-39.3 Eğitimcinin kişisel özellikleri-3

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	derse karşı ilgisi/performansı	46	61,3	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	29	38,7		
Toplam		75	100,0		

Tablo-39.4 Eğitimciinn kişisel özellikleri-4

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	akıcı ve anlaşılır dil kullanması	48	64,0	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	27	36,0		
Toplam		75	100,0		

Tablo-39.5 Eğitimcinin kişisel özellikleri-5

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	öğrencilerle yakınlık kurması	33	44,0	100,0	100,0
Eksik Değer	Sistem	42	56,0		
Toplam		75	100,0		

h- Konu hakkında önceden bilgi verilmesinin motivasyona etkisi

Ankete katılan öğrencilerin tamamı, ders konusu hakkında önceden verilmesinin motivasyon üzerindeki etkisini bulmaya yönelik olan soruyu yanıtlamışlardır.

Tablo-40 Konu hakkında önceden bilgi verilmesinin motivasyona etkisi

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	etkilemiyor	15	20,0	20,0	20,0
	az etkiliyor	7	9,3	9,3	29,3
	biraz etkiliyor	20	26,7	26,7	56,0
	etkiliyor	26	34,7	34,7	90,7
	çok etkiliyor	7	9,3	9,3	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Alınan yanıtlara göre, öğrencilerin % 61,4'ü, işlenecek konu hakkında önceden bilgi verilmesinin motivasyonlarını “biraz etkilediği” ve “etkilediği” görüşündedir. Öğrencilerin % 20'si ise, konu hakkında önceden bilgi sahibi olmanın motivasyonlarının etkilemediğini ifade etmektedir.

ı- Başarılı olunan dersi farklı kılan unsurlar

Soruyu 75 öğrenciden 49'u cevaplamıştır. Öğrencilerin başarılı oldukları dersi kendileri için farklı kılan unsurların başında, ders konusunun “sevilen ve ilgilenilen bir konu olması” (% 44,9) gelmektedir. Bunu % 28,6 ile dersin “meslekle ilgili olması” izlemektedir. Üçüncü sırada ise, “eğitimin derse yaklaşımı ve öğrencilerle iletişim kuruyor olması” (% 10,2) gelmektedir.

Tablo-41 Başarılı olunan dersi farklı kılan unsurlar

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	sevilen ve ilgilenen konu olması	22	29,3	44,9	44,9
	meslekle ilgili	14	18,7	28,6	73,5
	dersin zorluğu	4	5,3	8,2	81,6
	Eğitimcinin yaklaşımı, iletişim kurması	5	6,7	10,2	91,8
	dersin tartışma şeklinde işlenmesi	1	1,3	2,0	93,9
	önceki bilgiler	1	1,3	2,0	95,9
	uygulamalı ve yaratıcılık gerektiren ders olması	2	2,7	4,1	100,0
	Toplam	49	65,3	100,0	
Eksik Değer	Sistem	26	34,7		
Toplam		75	100,0		

i- Tartışmalara katılma durumu ve katılmama nedeni

75 öğrenciden 60'ının yanıtladığı soruya verilen cevaplara göre öğrencilerin % 66.7'si (40 öğrenci) dersteki tartışmalara katılmaktan çekinmediğini, geri kalan % 33.3 (20 öğrenci) ise tartışmaya katılmaktan çekindiğini belirtmektedir.

Tablo-42 Tartışmalara katılma durumu

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	evet	40	53,3	66,7	66,7
	hayır	20	26,7	33,3	100,0
	Toplam	60	80,0	100,0	
Eksik Değer	Sistem	15	20,0		
Toplam		75	100,0		

Tartışmaya katılmaktan çekindiğini belirten 20 öğrenciden 17'si, bu çekingenliğinin nedenini belirtmiştir. Çekingenlik nedenleri geniş bir dağılım göstermektedir.

Tablo-43 Tartışmada çekingenlik nedenleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Geçerli	eğitimci ile ilgili	1	1,3	5,9	5,9
	İlgisizlik	2	2,7	11,8	17,6
	kekemelik	1	1,3	5,9	23,5
	konusmayı sevmiyor	3	4,0	17,6	41,2
	insanlar birbirlerinin düşüncesine saygı duymuyor	1	1,3	5,9	47,1
	heyecanlanmak ve toplulukta konuşmaktan çekinmek	3	4,0	17,6	64,7
	nedenini bilmiyor	1	1,3	5,9	70,6
	gereksiz tartışmalardan kaçınmak için	2	2,7	11,8	82,4
	tartışmanın dışında kalmak	1	1,3	5,9	88,2
	sınıfta uyum ortamı olmayışı	1	1,3	5,9	94,1
	bilgi eksikliği	1	1,3	5,9	100,0
	Toplam	17	22,7	100,0	
Eksik değer	Sistem	58	77,3		
Toplam		75	100,0		

j- Geribildirim alma durumu

“Sınav kağıtlarınız ve dersteki performansınız hakkında size geribildirimde bulunuluyor mu?” Sorusuna 75 öğrenciden 56'sı hayır cevabı verirken,19 öğrenci “evet” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo-44 Geribildirim

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli	evet	19	25,3	25,3	25,3
	hayır	56	74,7	74,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Bu soruya evet cevabı veren öğrencilerden, geribildirimlerin başarıya yönelik motivasyonları üzerinde ne derecede etkili olduğuna ilişkin soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Soruyu 18 öğrenci yanıtlamıştır.

Tablo-45 Geribildirim etki düzeyi

			geribildirim başarı motivasyonunu etkiliyor mu?				Toplam
			az etkiliyor	biraz etkiliyor	etkiliyor	çok etkiliyor	
Geribildirim	evet	Sayı	3	4	8	3	18
		İçinde % geribildirim	16,7%	22,2%	44,4%	16,7%	100,0%

Ankete katılan tüm öğrencilerden, geribildirimlerin dersle ilgili tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilere birden çok şık üzerinde işaretleme yapabilecekleri söylenmiştir. Alınan yanıtlara göre;

a- Eksikliklerimle ilgili ipucu niteliği taşıdığından, hatalarımı görerek düzeltme imkanı sağlıyor seçeneği, 75 öğrencinden 44'ü tarafından (58,7) seçilmiştir.

b- Başarısızlığımın asıl nedenlerini görebilmemi, böylece yanlış nedenlere yükleyip çalışmaktan soğumamı engelliyor seçeneği, 75 öğrencinden 26' sı tarafından (% 34,7) seçilmiştir.

c- Başarılarımı görmemi sağlayarak, pekiştireç görevi üstleniyor seçeneği, 75 öğrencinden 28' i tarafından (% 37,3) seçilmiştir.

d- Eğitimci ile aramda bir iletişim köprüsü kurulmasını sağlıyor seçeneği, 75 öğrencinden 17'si tarafından (% 22,7) seçilmiştir.

Tablo-46.1 Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi -1. neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli		31	41,3	41,3	41,3
	hataları görerek düzeltme	44	58,7	58,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Tablo-46.2 Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi -2. neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli		49	65,3	65,3	65,3
	çalışmaktan soğumayı engelleme	26	34,7	34,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Tablo-46.3 Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi -3. neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli		47	62,7	62,7	62,7
	pekiştireç görevi üstlenme	28	37,3	37,3	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Tablo-46.4 Geribildirimlerin ders tutumuna etkisi -4. neden

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmeli Yüzde
Geçerli		58	77,3	77,3	77,3
	Eğitimci ile iletişim köprüsü	17	22,7	22,7	100,0
	Toplam	75	100,0	100,0	

Ankete katılan 75 öğrenci tarafından, birden çok seçeneğin işaretlenebileceği bu soruda, toplam 115 işaretleme yapılmıştır. Buna göre alınan cevapların aldıkları yüzde şu şekilde dağılım göstermektedir.

a seçeneği, "hatalarımı görerek düzeltmemi sağlıyor", 44 öğrenci tarafından (% 58,7) işaretlenmiştir.

b seçeneği, “başarısızlığımın asıl nedenlerini görebilmemi, böylece yanlış nedenlere yükleyip çalışmaktan soğumamı engelliyor”, 26 öğrenci tarafından (% 22,6) işaretlenmiştir.

c seçeneği, “pekiştireç görevi üstleniyor”, 28 öğrenci tarafından (% 24,4) işaretlenmiştir.

d seçeneği, “eğitimci ile aramda bir iletişim köprüsü kurulmasını sağlıyor” 17 öğrenci tarafından (% 14,7) işaretlenmiştir.



SONUÇ

Üniversite eğitimi aşamasına gelmiş bireylerin, eğitsel motivasyonlarında etkili olan faktörlerin, bireyin kendisinin, eğitimcinin ve eğitim ortamının iletişimsel özelliklerine bağlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, eğitsel motivasyon sürecini, iletişim sürecinden bağımsız olarak algılayıp, öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmeye çalışmak, motivasyonla ilgili bir çok faktörü gözardı ederek, daha başından başarısızlığa düşmek anlamına gelmektedir. Öğrencilerin, bireysel koşullarından kaynaklanan bir takım olumsuzluklar dersle ilgili güdülenmelerinde etkili olabilmektedir. Öğrencinin zihnini işgal eden bir takım sorunlar ya da aile ortamında ve eğitiminin ilk yıllarında geliştirdiği bir takım korku ve çekingenlikler bu olumsuzluklar arasında sayılabilir. Bunların bir kısmının, bireysel faktörler olarak üniversite ortamına taşınmasını ve burada eğitimcinin katkısıyla çözülmesini beklemek yanlış olacaktır. Ancak, iletişim korkusu, başarı korkusu gibi genelleşmiş problemlerin, etkili iletişim yöntemiyle çözülmesi söz konusu olabilecektir.

Çalışmanın birinci ve ikinci bölümünde yer alan kuramsal bilgilerden yola çıkılarak bu doğrultuda, geliştirilen iletişime dayalı eğitsel motivasyon modeli, son bölümde yer alan anket çalışmasından elde edilen veriler ışığında sınanmaktadır. Birinci bölümde yer alan motivasyon kuramlarından, sosyal bilişsel kurama dayalı olarak sosyal öğrenme kuramı, başarı güdüsü ve nedensellik yükleme kuramları, çalışmanın ikinci bölümünde, Heider'in Denge modelinden yola çıkılarak, Newcomb'un ABX modeli doğrultusunda yeniden ele alınmıştır. Newcomb'un ABX modeli üzerinde, motivasyon kuramlarından yararlanılarak oluşturulan, iletişime dayalı eğitsel motivasyon modeli, eğitimciler ve öğrenciler arasındaki iletişimin etkinleştirilmesi ve bu sayede öğrencilerin,

başarıya odaklı bireyler olarak çalışmaya güdülenmesini kapsamaktadır. Bu kapsamda, eğitimciler ve öğrenciler arasında, iletişimde “dengesizliklere” yol açan, görüş ayrılıklarının, iletişimi teşvik etmesi öngörülmektedir.

Oluşturulan modele göre, Newcomb'un ABX modelinde iletişime katılan taraflar olan A ve B, birbirleriyle ilgili tutumları ve nesne ya da durumları temsil eden X ile ilgili tutumları üzerinden iletişime girmektedirler. Bu iletişim sürecinde, tarafların birbirleriyle ilgili ve X ile ilgili algıları iletişimin yönünü belirlemektedir. Bu doğrultuda öğrencinin eğitimciyle, öğrencinin kendisiyle ve öğrenciyle eğitimcinin X ile ilgili tutumlarının, iletişim ve motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik olarak geliştirilen modelde öne sürülen varsayımlar, anket çalışmasından elde edilen verilerle sırasıyla karşılaştırılmaktadır.

ABX modeline ve buna bağlı olarak geliştirilen, iletişime dayalı eğitsel iletişim modeline göre, A'nın (öğrencinin), B (eğitimci) ile ilgili algıları, B'ye yönelik iletişimsel tavrında belirleyici olmaktadır. Bu kapsamda, anket çalışmasından elde edilen bulguları değerlendirecek olursak, öğrencilerin, eğitimcilerle iletişime girmelerinde, eğitimcinin yaklaşımı etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler tarafından sevilen öğretmenlerin olumlu özelliklerine baktığımızda, ilk sırada eğitimcinin derste sıkıkmaması ve kolay iletişim kurması yer almaktadır. Bunu eğitimcilerin öğrencilere yaklaşımlarında “arkadaş gibi davranması” izlemektedir. Eğitimcinin güler yüzlü, ilgili olması, derse hakim olup, katılımı sağlaması öğrencilerin, eğitimcileri olumlu olarak değerlendirmelerinde etkili olan diğer faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hoşlanılmayan bir öğretmende olumsuz özelliklerle ilgili olarak, öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında ilk sırayı, eğitimcinin iyi iletişim kuramıyor olması almaktadır. İkinci sırada, dersi kötü anlatması, üçüncü sırada, öğrencilere ve onların düşüncelerine önem vermemesi, dördüncü sırada ise sert ve sinirli olması yer almaktadır. Bu durumda öğrencilerin, eğitimcilerle olan iletişimlerinde,

eğitimcinin kendilerine yaklaşımı ve eğitimcinin, öğrenci tarafından nasıl algılandığı önem kazanmaktadır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, eğitimci ile öğrenci arasındaki iletişimin niteliği, öğrenciler tarafından motivasyonları üzerinde etkili bir faktör olarak görülmektedir. Eğitimci ile öğrenciler arasındaki iletişimin hangi yönüyle motivasyonu etkilediğine yönelik olarak sorulan sorudan elde edilen bulgular öğrencilerin, eğitimcilerle kolaylıkla iletişim kurarak, dersle ilgili ve ders dışındaki bir takım konularda konuşabilmelerinin, öğrencilerin dersle ilgili motivasyonları üzerinde diğer faktörlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenin hangi kişisel özelliklerinin, dersle ilgili motivasyonları üzerinde etkili olduğuna ilişkin soruya öğrencilerin verdiği yanıtlar da, eğitimcinin, güler yüzlü veya asabi oluşunun, öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği yönündedir. Eğitimcinin kişisel özelliklerinin motivasyon üzerindeki etkisine yönelik olarak ikinci sırada, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanması gelmektedir. Eğitimcinin derse karşı ilgisi ve dersteki performansı ile belirli bir mesafe gözeterek öğrencilerle yakınlık kurması da öğrenciler tarafından motive edici faktörler olarak değerlendirilmektedir.

Ankete katılan öğrencilerin tamamına yakını, öğretmenin güler yüzlü veya asabi oluşunun, onunla iletişimlerinde belirleyici olduğu görüşündedirler. Buna ilişkin olarak bir diğer veri, öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlardan elde edilmektedir. Ankete katılan öğrencilerin % 48,6'sı, eğitimciyle iletişimlerinde, eğitimcinin yaklaşımına göre rahat ya da gergin olduğunu söylemektedirler.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%73'ü), derslerine ilk kez girecek bir eğitimcinin , dersteki davranışları ve öğrencilere yaklaşımı ile ilgili olarak , o

öğretmeni tanıyan diğer öğrencilerden bilgi aldığını söylemektedir. Bu da öğrencilerin, eğitimcilerin dersteki tavırlarını ve öğrenciye yaklaşımlarını dikkate aldıklarının bir göstergesidir.

Anket uygulamasından elde edilen bulgular, öğrencilerin %60'ının eğitimciyle olan iletişimlerinin derslerdeki başarılarına etki ettiği görüşünde olduğunu göstermektedir. Bu sorudan elde edilen yanıtlar, öğrencilerin derslerde elde ettikleri başarı ya da başarısızlığı, eğitimcinin konuya ve öğrenciye olan yaklaşımına ne derecede bağladıklarına ilişkin verilerle karşılaştırılmıştır ve "Öğretmenle aramdaki iletişimin niteliği dersteki başarıyı etkilemez" diyen öğrencilerin % 76,2'nin başarılı oldukları derslerde, % 47.6'sının da başarısız oldukları derslerde eğitimcinin kendilerine ve konuya yaklaşımını "etkili" ve "çok etkili" buldukları sonucuna varılmıştır. Buradan öğrencilerin, eğitimciyle aralarındaki iletişimi, başarı ya da başarısızlıklarında tek başına bir neden olarak görmemekle beraber, eğitimcinin konuya ve kendilerine yaklaşımını, başarı ve başarısızlık üzerinde başka faktörlerle beraber etken kabul ettikleri sonucuna varılabilir. Öğrencilerin ders çalışmalarında, dolayısıyla başarılarında etkili olan faktörleri sadece eğitimci ile olan iletişimlerine bağlamak yanlış olacaktır. Anket verilerine göre, öğrencilerin ders çalışmasına dolayısıyla başarısına etki eden faktörler arasında dışsal motivasyon unsurlarından "not" birinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin pek çoğu, öncelikle sınavları geçmek için ders çalıştığını söylemektedir. İkinci ve üçüncü sırada ise öğrencilerin içsel motivasyonlarıyla ilgili nedenler olan, "kendi öğrenme merakımı gidermek için" ve "problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için" seçenekleri yer almaktadır. Ayrıca, eğitimcinin öğrenciye ve konuya yaklaşımı denildiğinde, iletişimin yanı sıra eğitimcinin dersteki performansı, konusuyla ilgili bilgisi, öğrenciyi nasıl algıladığı ve not gibi faktörler de işin içine girmektedir.

Bu noktaya kadar anketten elde edilen veriler, eğitimcinin, öğrencilerle iletişiminin ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığının, öğrenci-eğitimci iletişiminde ve öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğunu doğrulamaktadır.

ABX Modelinin temel önermesi, A ve B'nin X e yönelik tutumlarından kaynaklanan dengesizliklerin iletişimi teşvik edeceğidir. Bunun için, A ve B arasında güçlü bir "cazibe" olması ve X'in taraflarca önemli kabul edilmesi ön koşuldur. A ve B, aralarındaki olumlu iletişimi korumak ve sürdürmek için, X hakkındaki uyuşmazlıklarını çözme ve tutumlarını yenilemek için ikna olma yollarını arayacaklardır. ABX modeline dayalı olarak geliştirilen, iletişime dayalı eğitsel motivasyon modelinde, bu önermeden yola çıkılarak, öğrenci ve eğitimci arasındaki görüş ayrılıklarının iletişime engel olmayıp, aksine teşvik etmesinin söz konusu olabilmesi için çeşitli öneriler getirilmektedir. Geliştirilen modele göre, görüşlerin özgürce ifade edilmesine olanak sağlayan tartışma ve soru yöntemleri ile, öğrencinin derse katılımının sağlanması ve sınıf içerisindeki iletişimin etkinliğinin artırılması, güdüleyici bir ders tekniği olarak önerilmektedir. Anket çalışmasından elde edilen bulgular da, çift yönlü iletişime ve eğitimci ile öğrenci arasında karşılıklı geribildirim akışına olanak sağlayan tartışma yönteminin öğrenciler üzerinde motive edici etkisi bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenle iletişimin hangi yönleriyle, motivasyonlarını etkilediğine yönelik olarak öğrencilerin verdiği cevapların arasında ikinci sırada, "derste tartışma ortamı yaratması ve görüşlerimize önem vermesi" seçeneği yer almaktadır.

Ankette öğrencilere ayrıca, dersi ne şekilde işledikleri takdirde motive olacakları sorulmuştur. Ankete katılan öğrencilerin tamamı bu soruyu yanıtlamıştır. Öğrencilerin tercihleri büyük bir ağırlıkla (% 64.0) "derste işlenen konuyla ilgili temel bilgiler eğitimci tarafından verildikten sonra, sınıfça tartıştığımızda daha çok motive oluruz" seçeneği üzerinde toplanmaktadır. Bu

sonudan elde edilen sonuç da, öğrencilerin tartışma şeklinde geçen derslerde daha çok motive olduklarını göstermesi bakımından, teoriyle uyushmaktadır. Alınan yanıtlara göre, öğrencilerin %44'ü, işlenecek konu hakkında önceden bilgi verilmesinin motivasyonlarını "etkilediği" ve "çok etkilediği" görüşündedir. Güdöleyici ders tekniğine göre, ders konusunun tartışma şeklinde ele alınabilmesi için, konunun öğrenciler tarafından önceden bilinmesi, öğrencilerin hazırlıklı olması gerekmektedir.

Eğitimcilerin, öğrencilere ve onların düşüncelerine önem vermemesi, öğrencilerin, hoşlanılmayan eğitimcilerin olumsuz özellikleriyle ilgi soruya verdikleri yanıtlar arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Bu bulgu da, modelde yer alan ve eğitimcilerin, öğrencinin görüşlerine önem vermesi, eğiticinin eğitim sürecinin odağı olmaması gerektiği şeklindeki teorik bilgileri destekler niteliktedir.

Öğrencilerin bazı derslerde başarılı olup, bazı derslerde başarılı olmamaları gerçeğinden hareketle, başarılı olunan dersi farklı kılan unsurların neler olduğunu sorduğumuzda, alınan yanıtlar göstermektedir ki, ders konusunun sevilen ve ilgilenilen bir konu olması ve konunun meslekle ilgili olması, öğrencilerin o dersle ilgili olarak daha fazla çaba harcamalarını sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin, motive edilebilmesi için, ilgilerinin konu üzerine çekilebilmesi ve işlenen dersin, gelecekte sahip olunacak meslekle ya da güncel hayatla ilişkisinin kurulmasının öğrencileri motive edeceği yönündeki teorik bilgileri doğrulamaktadır.

Öğrencilerin bir dersle ilgili olarak çaba göstermeyişinin nedenlerine baktığımızda, ilgisizlik ve sıkılmanın ilk sırada yer aldığını görmekteyiz. Bu da yine, öğrencilerin çaba göstermeleri ve motive olabilmeleri için konunun ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini gösteren bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen bu sonuç da, oluşturulan modelde, öğrencilerdeki güdülenme

eksikliğinin nedenleri olarak gösterilen, çalışmayı sevmemek, o dersi veya konuyu sevmemek (ilgisizlik), başka bir şey yapmak istemek, başarısız olmaktan korkmak gibi nedenlerle uyuşması bakımından, doğrulayıcı bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Geliştirilen modele göre öğrencinin kendisiyle ilgili atıfları ve değerlendirmeleri, başarı güdüsü üzerinde önemli rol oynamaktadır. Öğrencinin kendisine yönelik tutumları yanlış atıflar içeriyorsa, başarı ve başarısızlıklarını yanlış nedenlere bağlıyorsa, öğrenci çalışmaktan uzaklaşabilmektedir. Bu sorunu çözebilmek adına, ABX Modeline göre, öğrencinin kendisiyle ilgili tutumlarının olumsuz oluşunun yarattığı gerginlik ve dengesizlik durumunun iletişimi teşvik etmesiyle, öğrencinin, kendine yönelik atıflarıyla ilgili olarak eğitimciyle iletişime girmesi beklenmektedir. Böylece eğitimcinin de yardımıyla, öğrencinin kendisine ilişkin atıflarını değiştirmesi ve başarı güdüsünü arttırması mümkün olabilecektir.

Öğrencinin başarısızlığının, kabiliyet yoksunluğu yerine, yetersiz çaba ya da yanlış yöntem gibi düzeltilmesi mümkün olan nedenlere atfedilmesini içeren yeniden atıflandırma eğitimi için öncelikle öğrencinin başarı ve başarısızlıkların hangi nedenlere ne derecede bağladığını bilmek gerekmektedir. Bu amaçla iletişime katılan tarafların birbirleri hakkındaki atıflarının ve tutumlarının karşılıklı olarak bilinebilmesi ve gerektiğinde bu atıfların olumlu anlamda yeniden yapılandırılabilmesi için geribildirim akışı gerekli olmaktadır. Başkalarının kendisi hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak, kendisi hakkında atıflarda bulunan öğrencinin, başarı ve başarısızlığını doğru nedenlere yükleyip, sağlıklı çözümler üretebilmesi ve güdülenebilmesi için bu geribildirimlere ihtiyacı vardır. Ankette öğrencilere, eğitimci tarafından verilen geribildirimle ilgili sorular sorulmuştur. Bunlardan ilki, öğrencilerin geribildirim alıp almadıklarına yöneliktir ve öğrencilerin yalnızca % 25,3'ü geribildirim aldığı görüşündedir. Geribildirimlerin

dersle ilgili tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin soruya öğrencilerin verdiği yanıtları değerlendirdiğimizde ilk sırada, “eksikliklerimle ilgili ipucu niteliği taşıdığından, hatalarımı görerek düzeltme imkanı sağlıyor” seçeneğinin yer aldığını görmekteyiz. İkinci sırada ise “başarısızlığımın asıl nedenlerini görebilmemi, böylece yanlış nedenlere yükleyip çalışmaktan soğumamı engelliyor seçeneği yer almaktadır. Bu sonuçlar da göstermektedir ki, öğrencilerin başarı ve başarısızlıkla ilgili algılarının oluşmasında ve hatalarını görerek düzeltmek için güdülenmelerinde geribildirimler önem taşımaktadır.

Nedensellik yükleme kuramına göre, öğrenciler, başarı ya da başarısızlıklarını çeşitli nedenlere atfetmektedirler. Bunlar, içsel odaklı olan çaba ve kabiliyet ile dışsal odaklı olan şans ve konunun zorluğudur. Çaba öğrenci tarafından kontrol edilebilir. Ancak, şans, konunun zorluğu ve kabiliyet öğrencinin kontrolü dışındadır. Öğrenci elde ettiği sonuçların çaba ve yetenek gibi kendisiyle ilgili nedenlere bağlı olduğuna inanıyorsa, algısı, kontrolün içeride olduğu yönündedir. Elde edilen sonuçları, şans, konunun zorluğu ve eğitiminin davranışları gibi kendi kontrolü dışındaki etkenlere bağlıyor ise algısı kontrolün dışarıda olduğu yönündedir. Öğrencilerin başarıma güdüler, başarı ve başarısızlıklarını, çaba, yetenek, eğitimciyle ilgili faktörler, şans ya da konunun zorluğuna atfetmelerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. İdeal olanı, sonuçların çabaya atfedilmesidir. Bu, hatasını kabul eden ancak onlara başarısızlık gözüyle bakmayan öğrenciler yetiştirecektir. Başarı ya da başarısızlığı kabiliyetsizliğe, konunun zorluğuna ya da şansa atfeden öğrenciler veya sonuçların sorumluluğundan sürekli olarak kaçınan öğrenciler, öğrenilmiş çaresizlik tehlikesi içindedirler.

Araştırmada, öğrencilerin, akademik açıdan elde ettikleri başarı ya da başarısızlığı hangi nedene ne derecede bağladıklarını tespit etmek amacıyla sorulan sorularda, başarı ya da başarısızlığın nedenleri olarak, dersin zorluğu

kolaylığı, kişisel yetenekler, çaba, şans ve eğitimcinin konuya ve öğrenciye yaklaşımı faktörleri ele alınmıştır.

Öğrencilerin başarılı ve başarısız oldukları derslerde, başarı ya da başarısızlıklarını hangi nedene ne derecede atfettiklerini karşılaştırdığımızda, başarılı olunan derslerde dersin zorluğu ve kolaylığının etkisi ile (“etkili” ve “çok etkili” % 55,5) başarısız olunan derslerde, dersin zorluğu ve kolaylığının etkisinin (“etkili” ve “çok etkili” % 43,3) aldığı değerler birbirine yakın olarak görülmektedir. Ancak öğrenciler, başarılı oldukları derslerde, dersin zorluğu-kolaylığın etkisini, başarısız oldukları derslere oranla daha çok olarak görmektedirler.

Öğrenciler başarılı olunan derslerde kişisel yeteneklerin etkisini % 83,3'lük bir oranla “etkili” ve “çok etkili” çok etkili olarak değerlendirirken, başarısız oldukları derslerde kişisel yeteneklerin etkisini daha az olarak (“etkili” ve “çok etkili” % 54,4) kabul etmektedirler.

Başarılı ve başarısız olunan derslerde bireysel çabanın etkisi, öğrencilerin yaptığı değerlendirmeye göre, birbirlerine oldukça yakın çıkmaktadır. Öğrenciler başarılı olunan derslerde bireysel çabanın etkisini % 87,8'lik bir oranla, başarısız olunan derslerde bireysel çabanın etkisini ise % 90,0'lık bir oranla “etkili” ve “çok etkili” olarak görmektedirler.

Anketten elde edilen verilere göre öğrenciler, başarılı ve başarısız oldukları derslerde şans faktörünün etkisini oldukça düşük olarak değerlendirmektedirler. Öğrenciler tarafından, şans faktörünün etkisi, başarılı olunan derslerde % 45,1'lik bir oranla, başarısız olunan derslerde ise % 51,5'lik bir oranla “etkili değil” ve “az etkili” olarak değerlendirilmektedir.

Başarılı olunan derste eğitimcinin konuya ve öğrenciye yaklaşımının etkisi öğrencilerin % 72,6'sı tarafından "etkili" ve "çok etkili" olarak değerlendirilmektedir. Bu oran başarısız olunan derslerde % 73,3 ("etkili" ve "çok etkili") olarak görülmektedir.

Elde edilen verileri kendi aralarında değerlendirdiğimizde, öğrencilerin derste elde ettikleri başarı ya da başarısızlıkları, öncelikle bireysel çabalarına bağladıkları görülmektedir. Öğrenciler başarı ve başarısızlıklarında bireysel çabalarının etkisini % 90'lara varan bir oranla "etkili" ve "çok etkili" olarak kabul etmektedir. İkinci sırada kişisel yetenekler yer almaktadır. Başarı söz konusu olduğunda kişisel yeteneklerin etkisine yönelik cevaplar % 83,3'lük bir oranla "etkili" ve "çok etkili"dir. Ancak başarısızlık halinde kişisel yeteneklerin etkisi daha düşük olarak görülmektedir ("etkili" ve "çok etkili" % 54,4). Öğrenciler başarıları ile kişisel yetenekleri arasında daha fonksiyonel bir ilişki kurarken, başarısızlık söz konusu olduğunda, kişisel yeteneklerin etkisi daha az görülmektedir. Eğitimcinin konuya ve öğrenciye yaklaşımının etkisi, hem başarı hem de başarısızlık halinde ortalama % 73'lük bir oranla ("etkili" ve "çok etkili") üçüncü sırada yer almaktadır. Dersin zorluğu ve kolaylığı ise başarı (etkili" ve "çok etkili" % 55,5) ve başarısızlık ("etkili" ve "çok etkili" % 43,3) halinde aldığı değerlerle dördüncü sırada yer almaktadır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında şans faktörünün etkisini oldukça az olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Şans faktörü hem başarı hem de başarısızlık halinde en düşük değerleri almaktadır.

Bu bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin, başarı ve başarısızlıklarını değerlendirirken, ağırlıklı olarak, içsel odaklı algıladıklarının göstermektedir. Başarı ve başarısızlık nedeni olarak ilk sırada çabanın yer alıyor olması öğrencilerin, başarı ve başarısızlıklarını değişken ve kontrol edilebilir bir nedene bağladıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu durumda öğrencilerin büyük

bir kısmı, başarı ya da başarısızlığı değişmez görmemektedirler ve böylece gelecek davranışlarında başarısızlığa düşmek kaygısıyla hareket etmek ve öğrenilmiş çaresizlik içine girmek tehlikesinden uzaktırlar.

Ancak elde edilen veriler, öğrencilerin, başarı ya da başarısızlıklarında, dışsal bir faktör olan, eğitiminin konuya ve öğrenciye yaklaşımını da etkili olarak gördükleri sonucunu vermektedir. Şans ve konunun zorluğu öğrenciler tarafından düşük düzeyde etkili faktörler olarak görülmektedir.

Öğrencilerin başarı durumlarına göre bu faktörlere attıkları değerlere baktığımızda, dersin zorluğu ve kolaylığı, başarılı öğrenciler tarafından, başarı durumunda, başarısızlık durumunda olduğundan çok daha etkili olarak görülmektedir. Öğrencilerin genelinin, başarılarını, kişisel yeteneklerine daha fazla, başarısızlıklarını ise daha az bağladıkları sonucuna varılmaktadır. Bu da nedensellik yükleme kuramında ele alınan, başarı ya da başarısızlığın duygusal sonuçlarına uyum göstermektedir. Öğrencilerin başarıyı kişisel yeteneklerine bağlamaları, kendileri ile gurur duymaları gibi bir etki yaratırken, başarısızlıklarını kişisel yeteneklerine bağlamaktan kaçınmaları, küçük düşme ve utanma gibi duygulardan kaçındıkları anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin geneli (başarılı ve orta düzeydeki), hem başarı halinde, hem de başarısızlık halinde bireysel çabayı, yaklaşık olarak aynı oranda etkili bulmaktadırlar. Başarılı öğrenciler, hem başarı hem de başarısızlık durumunda şansa çok fazla değer atfetmezken, orta düzeydeki öğrenciler, başarı ve başarısızlıklarında şansı daha etkili olarak görmektedirler. Başarılı öğrenciler, eğitiminin kendilerine ve konuya yaklaşımını başarılarında daha etkili, başarısızlıklarında ise daha az etkili olarak görmektedirler. Orta düzeydeki öğrenciler için ise bunun tam tersi söz konusudur. Onlara göre, eğitiminin yaklaşımı, başarısızlık üzerinde başarı üzerinde olduğundan biraz daha etkilidir.

Bu da demek oluyor ki, başarı düzeyi azaldıkça, öğrenciler, başarısızlığın nedenleri dışsal faktörler de aramaya yönelmektedirler. Burada önemli olan nokta, başarısız olan öğrencilerin bu başarısızlıklarını, dışsal faktörlere bağlamalarını engelleyerek, çabaya atfetmelerini sağlamak gerektiğidir. Böylece öğrenciler, başarısızlıklarını kaçınılmaz olarak görmekten vazgeçerek daha çok çabalamaya ve çalışmaya güdülenebileceklerdir. Bu noktada da eğitimciyle iletişim önem kazanmaktadır. Eğitimciler, etkili bir iletişimle bu öğrencilere ulaşabilecek ve geribildirimlerle öğrencinin eksiklerinin ve hatalarının nerede olduğunu göstererek, başarı ya da başarısızlıklarını doğru nedenlere atfetmelerine yardımcı olabileceklerdir. Böylece başarısızlık öğrenciler için, içinden çıkılmaz bir sorun olmayacak, öğrencinin eğitimciyle iletişimi de güçlenecektir.

Öğrencilerin kişisel özellikleriyle ilgili verilerden biri de, tartışma şeklinde geçen derslere katılıp katılmadıklarıdır. Ankete katılan öğrencilerin % 66.7'si dersteki tartışmalara katılmaktan çekinmediğini, geri kalan % 33.3 ise tartışmaya katılmaktan çekindiğini belirtmektedir. Tartışmaya katılmaktan çekindiğini belirten 20 öğrenciden 17'si, bu çekingenliğinin nedenini belirtmiştir. Çekingenlik nedenleri geniş bir dağılım göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin % 48,6'sı eğitimciyle iletişimlerinde, eğitimcinin yaklaşımına göre rahat ya da gergin olduğunu söylerken, % 23'ü öğretmenlerle olan iletişiminin zayıf olduğunu açıklamaktadır. Öğrencilerin % 13,5'i genel olarak kolay iletişim kuramadığını, ancak % 14,9'luk bir kısım ise, öğretmenlerle olan iletişiminde girişken olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulun İletişim Fakültesi olması ve araştırmaya katılan öğrencilerin, Halkla İlişkiler Bölümü öğrenci olması gözönüne alındığında çıkan sonuçlar oldukça ilginç görünmektedir.

Öğrencilerin başarıya güdülenmelerinde bir diğer etken beklenti-değerleridir. Motive edilmiş davranış, beklenti ve değer bir fonksiyonu olarak

kabul edilirse, öğrencilerin, bu bölümde okumayı isteme ve okudukları bölümün geleceklerine ilişkin beklentilerini karşılayıp karşılamayacağını ilişkin tutumları, öğrencilerin ders çalışma ile ilgi motivasyonlarına ilişkin bir gösterge olmaktadır. Bununla ilgili iki sorudan alınan yanıtlara bakıldığında, bölümü isteyerek giren öğrencilerin yüzdesinin hayli yüksek olmasına karşın, okudukları bölümün gelecek beklentilerini karşılayacağına inanan öğrencilerin yüzdesi anlamlı oranda düşük görünmektedir.

Bu bölümde okumayı “istiyordum” ve “çok istiyordum” diyen öğrencilerin toplam yüzdesi, %79,7’dir. Bu öğrencilerin, aldıkları eğitimin gelecek beklentilerini karşılayacağına ilişkin inançlarını ölçmeyi amaçlayan soruya verdikleri yanıtlara baktığımızda, “çok az inanıyorum” ve “inanmıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrenciler % 39, “biraz inanıyorum” diyen öğrenciler ise % 33,9’dür. Değer faktörünün yüksek olmasına karşın, beklenti faktörünün düşük düzeyde olması, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bu oranda düşük olmasına yol açabilecektir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta oldukları ile beklenti düzeylerini karşılaştırdığımızda çıkan sonuç, çok kesin olmamakla birlikte, öğrencilerin beklenti düzeylerinin ilerleyen yıllarda, yani 1. sınıftan 4. sınıfa kadar geçen süre içerisinde giderek düştüğü şeklindedir. Öğrencilerin aldıkları eğitimle ilgili olarak beklentilerinin düşük olmasının nedenleri ayrı bir araştırma konusu olabilir. Ancak yinede, eğitimciler, öğrencilerle daha yakın iletişim kurarak bunun sebeplerini öğrenebilir ve öğrencilere bu konuda gereken yardımları gösterebilirler.

Eğitiminin, öğrenci ile ilgili atıfları, eğitiminin o öğrenciyle ilgili hedef ve beklenti düzeyini belirlemesi bakımından, iletişime dayalı eğitsel motivasyon modeli için önem taşımaktadır. Eğitimcilerin, öğrenci ile ilgili atıfları, çeşitli faktörlerin etkisi altında oluşmaktadır. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerle ilgili atıflarını oluştururken bireyler arasındaki kimi temel farklılıkları bilerek ve bu

farklılıkları olgunlukla kabul ederek davranmalıdır. Ancak zaman darlığından dolayı, bu çalışmada, eğitimcilerin, öğrencilerle ilgili atıflarına ve öğrencilerle girilen iletişimde, eğitiminin bir taraf olarak algılarına ve davranışlarına yönelik bir uygulama çalışması yapılamamıştır. Bu nedenle bu konuda söyleyebileceklerimiz oldukça kısıtlıdır ve öneri olmaktan öteye gidemeyecektir. Eğitimciler, öğrencilerin başarısızlıklarını, potansiyel yoksunluğundan başka şeylere atfedebilmesi ve kabiliyetin değişmez bir varlık olmadığını, kontrol edilebilir olduğunu öğrenebilmesi için öğrencilere yardımcı olmalıdırlar. Eğitimciler, öğrencilerin ilgi alanlarını öğrenerek, eğitim sürecinde bundan yararlanırsa, öğrencilerde öğrenme isteğini yaratmak çok zor olmayacaktır. Motivasyon için olumlu bir psikolojik çerçeve yaratmak isteyen eğitimci, öğrenme ortamlarında öğrencilere seçenekler sunmalı, her öğrenci için kabiliyetleri doğrultusunda farklı hedefler belirlemeli, takım çalışmalarını teşvik etmeli, öğrencilerin akranlarıyla değil kendileriyle rekabet etmelerini sağlamalıdır.

Yapılan araştırmada öğretmenler tarafından öğrenciye verilen teşviklerle ilgili olara elde edilen bulgular göstermektedir ki, ankete katılan 75 öğrenciden 31'i gösterilen gelişme ve başarıya bağlı olarak eğitimcilerin, başarıyı takdir etme, notla ödüllendirme gibi yollarla kendilerini teşvik ettiğini düşünmektedir. Diğer 44 öğrenci teşvik almadıkları görüşündedir. Öğretmenleri tarafından, gösterdikleri olumlu gelişmelere bağlı olarak teşvik aldığını söyleyen 31 öğrenci, teşviklerin motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin soruyu cevaplandırmıştır. Öğretmen tarafından teşvikte bulunulmasının, motivasyon üzerindeki etkisinin, "etkili" ve "çok etkili" olduğunu söyleyen öğrenciler, teşvik aldığını söyleyen öğrenciler içinde % 77,5'lik bir paya sahiptir. Bu sonuç da göstermektedir ki, öğrenciler, öğretmenleri tarafından teşvik edildikleri takdirde, daha çok motive olabileceklerini düşünmektedirler.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular da göstermektedir ki, öğrencilerin motivasyonlarında ve başarıya güdülenmelerinde, eğitimciyle girdikleri iletişimin niteliği son derece önemlidir. Öğrenciler, eğitimcilerle iletişime girerken, eğitiminin kişisel özellikleri ve kendilerine yaklaşımı gibi etkenlere bağlı kalmaktadırlar. Ayrıca iletişim fakültesinde okuyan ve gelecekte mesleklerini iletişim becerileri üzerine kuracak olan öğrencilerin, iletişimle ilgili çeşitli sorunları bulunduğu görülmektedir. Okulda verilen mesleki eğitimin yanı sıra, bu sorunların aşılabilmesi için, eğitimcilerin özel olarak iletişime önem vermeleri ve öğrencileri iletişim ve başarı korkularından kurtulabilmeleri için desteklemeleri gerekmektedir.



KAYNAKÇA

AILES, R

1969 Mesaj Sizziniz . (Çev. A. ÖNDER), İstanbul: Sistem Yayınları.

ALPAY, E.

Tarihsiz How Far Have Cognitive Theories of Motivation Advanced Our Understanding of the Motivation to Learn ? .
http://www.ce.ic.ac.uk/common-room/files/PsychEd_2.pdf (14-03-2003)

ALTINKÖPRÜ, Tuncel

1999 İnsan Tanımada Testler . İstanbul: Hayat Yayınları.

ANKAY, Aydın

1992 Eğitim Psikolojisine Giriş. Ankara: Turhan Kitapevi.

ARIK, İ. A.

1996 Motivasyon ve Heyecana Giriş. İstanbul: Çantay Yayınevi.

AYDIN, Ayhan

2001 Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İstanbul: Alfa.

AZİZ, A.

1982 Toplumsallaşma ve Kitleleş İletişim. Ankara: AÜ.SBF.

BACANLI, Hasan

1999 Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BANDURA, A.

1977 "Social Learning Theory". In Wolman, Benjamin B., ed.
Internationel Encyclopedia of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis
and Neurology. New York.

BAYKAL, Besim

1978 Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış. İstanbul: Divan Matbaacılık.

BENTLEY, Trevor

1999 İnsanları Motive Etme. İstanbul: Hayat Yayınları.

BIÇAKÇI, İlker

1998 İletişim ve Halkla İlişkiler. Ankara: Mediacat Yayınları.

BIGGE, Morris ve S.S. SHERMIS

1999 Learning Theories for Theachers. New York: Longman.

BLUMLER, J.G. ve E. KATZ

1974 The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research. Beverly Hills. London.

BROPHY, Jere

1998 Failure Syndrome Students
<http://ericee.org/pubs/digests/1998/brophy98.html> (08-06-2003)

COLANGELO, N.ve G. A. Davi

1997 Handbook of Gifted Education. Ally and Bacon, MA.

CÜCELOĞLU, Doğan

1993 İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitapevi.

DAVIS, Keith

1984 İşletmede İnsan Davranışı. İstanbul: İ.Ü. Yayınları No:3028.

DÖKMEN, Üstün

2000 İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DÖNMEZER, S.

1984 Sosyoloji . Ankara: Savaş Yayınları.

ERCAN, Ahmet R.

Tarihsiz Öğretmeyi Etkinleştiren Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları. Ankara: Galeri Kültür.

ERDOĞAN, İrfan

1990 İletişim ve Toplum. Ankara: Bilgi Yayınevi.

ERGİN, Akif ve C. BİROL

2000 Eğitimde İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.

FREIRE, Paulo

1995 Ezilenlerin Pedagojisi. (Çev: Dilek HATTATOĞLU-Erol ÖZBEK), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

GALBRAITH, Kevin J.

Tarihsiz Atribution Theory
<http://unite.ukans.edu/explorer/explorer-db/rsrc/783751634-447DED81.2.PDF> (14-03-2003)

GARDNER, Howard

1982 Developmental Psychology. Boston: Little, Brown and Co.

GÖKÇE, Orhan

1998 İletişim Bilimine Giriş. Ankara: Turhan Kitapevi.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin

1994 Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Beta Basım Yayım.

HOWE, Michael

2001 Öğrenme Psikolojisi. (Çev. Ebru KILIÇ), İstanbul: Alfa Yayınları.

HUITT, William G.

2003 Educational Psychology Interactive: Maslow's Hierarchy of Needs.
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/Maslow.html> (12-02-2003)

HUNTER, Madeline

1990 Motivation Theory For Teachers. El Segundo, California: TIP Publications.

İNCEOĞLU, Metin

2000 Tutum-Algı İletişim . Ankara: İmaj Yayıncılık.

KALAFAT, Sezai

Tarihsiz Üstünlerde Motivasyonun Rolü. <http://ustunler.ports.com> (14-08-2003)

KAZANCI, Osman

1989 Eğitim psikolojisi. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem

Tarihsiz Yeni insan ve insanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.

KAYAALP, İsa

2002 Eğitimde İletişim Dili. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

KÜÇÜKKURT, Mehmet

1998 Uluslararası Turizm ve Türkiye'yi Tanıtma Stratejisi. İzmir.

MASLOW, A.

1975 "A Theory of Human Motivation". In F. M. Levine (Ed.), Theoretical readings in motivation: Perspectives on human behavior (pp. 358-379). Chicago: Rand McNally.

MCQUAIL, Denis ve S. Windahl

1997 Kitle İletişim Modelleri. (Çev. Konca YUMLU), Ankara: İmge.

MORGAN, Clifford

1998 Psikolojiye Giriş. (Çev.Hüsnü ARICI, Yay. Sor. Sirel KARAKAŞ), Ankara: H.Ü. Yayınları.

MUTLU, Erol

1998 İletişim Sözlüğü. Ankara: Bilim Sanat Yayınevi.

ONARAN, Oğuz

1981 Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları. Ankara: Sevinç Matbaası.

OSKAY, Ünsal

1992 İletişimin ABC'si. İstanbul: Simavi Yayınları.

PELTEKOĞLU, Filiz Balta

2001 Halkla İlişkiler Nedir?. Ankara: Beta Basım Yayım.

PHELAN, Martin

Tarihsiz The Fundamental Concepts of Student Motivation with practical advice for the teacher.
<http://filebox.vt.edu/users/mphelan/electronicportfolio/experience/Motivation.pdf> (14-03-2003)

RAFFİNİ, JAMES P.

1996 150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom. Boston: Allyn and Bacon. Massachusetts.

RAYMOND, E.S.

2000 Noosferi İskana Açmak. (Çev. Deniz Akkuş KANCA)
<http://www.arayan.com/da/yazi/esr/homesteading/ar01s20.html>
(12-02-2003)

SOLMUŞ, Tarık

2000 İnsan Kaynakları Yönetiminde Bir Uygulama Alanı Olarak Motivasyon
<http://www.psikolog.org.tr/bulten/19/tpb-19-65-73.pdf> (12-02-2003)

SKINNER, B.F.

1989 Resent Issues in the Analysis of Behavior. Colombus.

SPENCE, J.T. and B.Maher

1962 Handling and Noxious Stimulation of The Albino Rat II. Effects on Subsequent Performance in a Learning Situation. J. Comp.Physiol.Psyghol., 55:252-255.

ŞİMŞEK, ALİ

2000a Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim-Sen.

2000b Eğitim İletişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

ÜLGEN, Gülten

1995 Eğitim Psikolojisi. Ankara: Bilim.

ÜLTANIR, Gürçan

1995 Öğrenme Kuramlarına Giriş: Öğrenmenin Öğretilmesi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

VROOM, Victor H.

1964 Work and Motivation. New York: John Wiley and Sons.

YEŞİLYAPRAK, Binnur

2001 Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ZILLIOĞLU, Merih

1993 İletişim Nedir?. İstanbul: Cem Yayınevi.

EK 1 UYGULANAN ANKET ÖRNEĞİ

ANKET

Bu çalışmanın amacı, halkla ilişkiler bölümü öğrencilerinin dersteki motivasyonu ile öğrenci- eğitimci iletişimi arasındaki varsayılan korelasyonu bulmaktır. Araştırma sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Adınızı soyadınızı belirtmeyiniz. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Teşekkürler

Yaşınız

Cinsiyetiniz

Okuduğunuz bölüm

Kaçıncı sınıftasınız

1- Bu bölümde okumayı ne kadar istiyordunuz ?

- a- hiç istemiyordum
- b- çok az istiyordum
- c- az istiyordum
- d- istiyordum
- e- çok istiyordum

2- Aldığınız eğitimin geleceğinize ilişkin beklentilerinizi karşılayacağına inanıyor musunuz ?

- a- inanmıyorum
- b- çok az inanıyorum
- c- biraz inanıyorum
- d- inanıyorum
- e- kesinlikle inanıyorum

3- Niçin ders çalışırsınız ? Sececeğiniz üç şıkkı öncelik sırasına göre yazınız.

1. neden: 2. neden: 3. neden:

- a- sınavları geçmek için
- b- başarının kendisinden aldığım tatmin için
- c- başka bir işten kaçmak için
- d- kendi öğrenme merakımı gidermek için
- e- çalışmaktan zevk aldığım için
- f - başkalarının onayı için
- g- eleştiri ve cezalardan kaçınmak için
- h- problemlerin üstesinden geldikçe mutlu olduğum için
- ı- diğer (belirtiniz)

4- Başarılı olduğunuzu derslerde elde ettiğiniz başarıyı hangi nedene ne derecede bağlıyorsunuz ?

	etkili değil	az etkili	biraz etkili	etkili	çok etkili
Dersin zorluğu- kolaylığı					
Kişisel yetenekler					
Gösterilen bireysel çaba					
Şans faktörü					
Eğitimcinin size ve konuya yaklaşımı					

5- Başarısız olduğunuzu durumlarda başarısızlığınızı genellikle hangi nedene ve ne derecede bağlıyorsunuz ?

	etkili değil	az etkili	biraz etkili	etkili	çok etkili
Dersin zorluğu- kolaylığı					
Kişisel yetenekler					
Gösterilen bireysel çaba					
Şans faktörü					
Eğitimcinin size ve konuya yaklaşımı					

6- “Kabiliyetim olmasına rağmen başarısız oluyorum çünkü çaba göstermiyorum” diyorsanız, derslerde başarılı olmak için çaba göstermeyişinizin nedeni sizce ne olabilir ?

7- Eğitimciler tarafından, gösterdiğiniz gelişme ve başarıya bağlı olarak olumlu tutumlarınız teşvik ediliyor mu? (örnek olarak, başarıyı takdir etme, notla ödüllendirme vs sayılabilir)

a- evet

b- hayır

8- Yedinci soruya verdiğiniz cevap evet ise, eğitimcinin teşvikleri sizi motive etmede etkili oluyor mu?

a- etkili değil

b- az etkili

c- biraz etkili

d- etkili

e- çok etkili

9- Sınav kağıtlarınız ve dersteki performansınız hakkında size geribildirimde bulunuluyor mu?

- a- evet (*lütfen 10 uncu soruyu cevaplayınız*)
- b- hayır (*lütfen 11 uncu soruya geçiniz*)

10- Dokuzuncu soruya verdiğiniz yanıt evet ise, aldığınız geribildirimler, başarıya yönelik motivasyonunuzu etkiliyor mu?

- a- etkilemiyor (*lütfen 12 inci soruya geçiniz*)
- b- az etkiliyor (*lütfen 12 inci soruya geçiniz*)
- c- biraz etkiliyor (*lütfen 11 inci soruyu cevaplayınız*)
- d- etkiliyor (*lütfen 11 inci soruyu cevaplayınız*)
- e- çok etkiliyor (*lütfen 11 inci soruyu cevaplayınız*)

11- Geribildirimler sizin dersle ilgili tutumunuzu nasıl etkiler (birden çok ık iaretlenebilir)

- a- eksikliklerimle ilgili ipucu niteliği taşıdığından hatalarımı görerek düzeltme imkanı sağlıyor
- b- başarısızlığımın asıl nedenlerini görebilmemi, böylece yanlış nedenlere yükleyip çalışmaktan soğumamı engelliyor
- c- başarılarımı görmemi sağlayarak pekiştireç görevi üstleniyor
- d- Eğitimci ile aramda bir iletişim köprüsü kurulmasını sağlıyor
- e- diğer (belirtiniz)

12- Eğitimci ile aranızdaki iletişimin niteliği dersteki tutumunuzu ve motivasyonunuzu etkiliyor mu?

- a- etkilemiyor (*lütfen 14 nc soruya geçiniz*)
- b- az etkiliyor (*lütfen 14 nc soruya geçiniz*)
- c- biraz etkiliyor (*lütfen 13 nc soruyu cevaplayınız*)

d- etkiliyor (lütfen 13 nc soruyu cevaplayınız)

e- çok etkiliyor (lütfen 13 nc soruyu cevaplayınız)

13- Eēitimci ile aranızdaki iletişimin, hangi yönüyle motivasyonunuzu etkilediēini düşünüyorsunuz (birden çok şık işaretlenebilir)

a- derste tartişma ortamı yaratması ve görüşlerimize önem vermesi

b- isimlerimizle hitap ederek bize birer birey olarak önem verdiēini göstermesi

c- kendisiyle kolaylıkla iletişim kurarak, dersle ilgili ve ders dışındaki bir takım konularda konuşabilmemiz (arandıēında bulunabilmesi, sorunlarımıza ilgi göstermesi)

d- sınavlarla ve dersteki performansımızla ilgili geribildirim vermesi

e- kişisel özellikleri (ilgili ve arkadaşca davranması vs)

14- Genel olarak başarılı olduēunuz derslerin eēitimcileriyle iletişiminiz, başarısız olduēunuz derslerin eēitimcileriyle olan iletişiminize kıyasla nasıldır?

a- derslerinde başarılı olduēum eēitimciler genellikle iyi iletişim kurduēum eēitimcilerdir

b- eēitimciyle aramdaki iletişimin niteliēi o dersteki başarımı etkilemez

c- diēer (belirtiniz)

15- Ařaēıdaki şıklardan karakterinize en uygun olanını işaretleyiniz

a- genel olarak insanlarla kolay iletişim kuramam

b- yaşıtlarımla ve arkadaşlarımla iletişimimde rahat olmama karşın eēitimcilerle olan iletişimim zayıftır

c- eēitimcilerle iletişimimde genel olarak girişkenimdir

d- eēitimcilerle olan iletişimimde, eēitimcinin bana yaklaşımına göre rahat yada gerginimdir

16- En sevdiğiniz eğitimcinin size göre olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir? Kısaca belirtiniz.

olumlu:

olumsuz:

17- Hoşlanmadığınız bir eğitimci varsa sizce olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir ? Kısaca belirtiniz.

olumlu:

olumsuz:

18- Dersinize ilk kez girecek bir eğitimcinin dersteki davranışları ve öğrencilere yaklaşımı ile ilgili olarak, o eğitimciyi tanıyan öğrencilerden bilgi alır mısınız ?

a- evet

b- hayır

19- Eğitimcinin güler yüzlü veya asabi olması onunla iletişiminizde etkili bir faktör müdür ?

a- evet

b- hayır

20- Eğitimcinin hangi kişisel özellikleri dersle ilgili motivasyonunuzu etkiler ? (birden çok şık işaretlenebilir)

a- Giyim kuşamı

b- Güler yüzlü veya asabi oluşu

c- Derse karşı ilgisi ve dersteki performansı

d- Akıcı ve anlaşılır bir dil kullanması

e- Belirli bir mesafe gözeterek öğrencilerle yakınlık kurması

21- İşlenecek konu hakkında önceden bilgi verilmesi ve ön hazırlık yapmanız istenmesi motivasyonunuzu etkiler mi?

- a- etkilemez
- b- az etkiler
- c- biraz etkiler
- d- etkiler
- e- çok etkiler

22- Dersleri ne şekilde işlediğiniz takdirde daha çok motive olursunuz?

- a- eğitmen anlatıp biz dinlediğimizde
- b- derse hazırlanarak gelip sırayla sunuş yaptığımızda
- c- konuyla ilgili temel bilgiler eğitmen tarafından verildikten sonra sınıfça tartıştığımızda
- d- konuya tüm sınıf önceden hazırlanıp eğitmenin hakemliğinde hep beraber tartıştığımızda

23- Özellikle daha başarılı olmak için çalıştığınız bir ders varsa, bu dersi sizin için diğerlerinden farklı kılan unsurlar nelerdir ?

24- Tartışma yöntemiyle işlenen derslerde tartışmaya katılıyor musunuz ?
Çekingen davranıyorsanız sizce bunun sebebi ne olabilir ?

25- Not ortalamanızı göz önünde bulundurarak okuldaki başarı durumunuzu belirtiniz

- a- başarılı
- b- orta
- c- başarısız

ÖZET

Motivasyon bireyleri, özel bir tavırla hareket etmeye, davranmaya teşvik eden, kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur. Öğrenci motivasyonu ise, anlamak, sindirmek ve bilgiye başvurmak amacıyla öğrenilecek konu hakkında yükseltilmiş bir dikkat durumudur. Dışsal güdülenme, özendirici hedefler ve pekiştireçler aracılığıyla sağlanırken, içsel güdülenmede, bireyi motive eden, faaliyetin kendisinden alınan doyumdur.

Öğrencilerin güdülenmesinde, eğitimci ile öğrenci arasındaki iletişimin niteliği önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde yararlanılan motivasyon kuramlarından, başarı güdüsü, nedensellik yükleme (atıf) ve sosyal öğrenme kuramlarının ağırlık merkezinde yer alan iletişim, amaçlanan davranışların gerçekleştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Nedensellik yükleme kuramına göre, öğrenciler, başarı yada başarısızlıklarını çeşitli nedenlere atfetmektedirler. Bunlar, içsel odaklı olan çaba ve kabiliyet ile dışsal odaklı olan şans ve konunun zorluğudur. Çaba öğrenci tarafından kontrol edilebilir ancak, şans, konunun zorluğu ve kabiliyet öğrencinin kontrolü dışındadır. Öğrencilerin başarıma güdülerini, başarı ve başarısızlıklarını bu nedenlerden hangisine atfettiklerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Newcomb'un ABX modeline göre, bireyler, ilişkide bulundukları kişiler, olaylar ve nesneler hakkında çeşitli sahiptirler. Bireyin başarı ve başarısızlığını bir takım nedenlere yüklemesi gibi, başkalarıyla ve olay yada durumlarla ilgili olarak tutumları da benzer bilişsel süreçler sonucunda oluşmaktadır. İki bireyin birbirlerine ve ortak bir nesne ya da duruma yönelimleri, bu atıflara bağlı olarak, yaklaşma yada kaçınma şeklinde olmaktadır. Kuramın ana önermesi, A'nın ve B'nin, X yönelik görüşlerindeki farklılıktan doğan dengesizlik durumunun, gerginliğe sebep olacağı ve bu gerginliğin iletişimi teşvik edeceğidir. Denge durumunu yeniden sağlamak için

iletişime giren birey, gerekirse tutumlarını yeniden oluşturmak üzere atıflarını değiştirecektir.

İki kuramı birarada ele alındığında, A'nın (öğrencinin), kendine yönelik tutumları yanlış atıflar içeriyorsa, bundan kaynaklanan dengesizliğin iletişimi teşvik etmesiyle, eğitiminin de yardımıyla, öğrencinin kendisine ilişkin atıflarını değiştirmesi ve başarı güdüsünü arttırması mümkün olabilecektir. Yeniden atıflandırma eğitimi, öğrencinin başarısızlığının, kabiliyet yoksunluğu yerine, yetersiz çaba ya da yanlış yöntem gibi düzeltilmesi mümkün olan nedenlere atfedilmesini içermektedir. B'nin (eğitiminin) A ile ilgili atıfları, eğitiminin o öğrenciyle ilgili hedef ve beklenti düzeyini belirlediğinden, eğitmen, öğrenci ile ilgili atıflarını oluştururken bireysel farklılıkları bilerek ve kabul ederek davranmalıdır. B'nin, A ile ilgili atıflarının olumsuz unsurlar içermesi halinde, eğitmen, öğrenci ile iletişim kurarak, onu tanımaya, farklılıklarına rağmen anlamaya çalışmalıdır ve sınıf içinde iletişime açık bir ortam yaratmalıdır. Bu durum öğrencilerin kendilerini çekinmeden ifade edebilmeleri için imkan sağlayacaktır. Ayrıca eğitiminin kendisiyle ilgili, olumlu atıflara sahip olduğunu düşünen bir öğrencinin kendine güveni artacaktır ve kendisiyle ilgili atıflarını yeniden yapılandırarak başarıya güdülenebilecektir. B'nin ve A'nın X'e yönelik tutumlarındaki dengesizlik yaratan farklılıklar, iletişimin önünde bir engel olmamalı, tartışmaya açık özgür iletişim ve eğitim ortamına olanak sağlamalıdır. Görüş ayrılıkları, öğrenme sürecinin bir parçası haline gelerek, öğrencileri, başkalarının görüşlerini dikkate almaya, iletişime ve tartışarak öğrenmeye teşvik etmelidir.

Çalışmanın uygulama kısmında kullanılan anketten elde edilen veriler de, eğitmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin, öğrenciler tarafından, dersteki başarıları üzerinde etken olarak kabul edildiğini, öğrencilerin , başarı ve başarısızlıklarını kendi kabiliyetleri kadar, eğitmenle olan iletişimlerine de bağladıkları yönündedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, eğitmen ve öğrencilerin iletişimde, eğitiminin yaklaşımının belirleyici olduğudur.

ABSTRACT

Motivation, is the bundle of various motives resulting from the individual's environment and/or from within himself, that stimulates him to act and behave in a specific way. Educational motivation, in its turn, is a special type of motivation where the student's attention level is arisen about the subject to be learnt, to understand and grasp it, and make use of the information extracted from it. While the extrinsic motivation is made possible through use of incentives and reinforcers, the intrinsic motivation is the satisfaction from the very action that motivates the individual.

In student motivation, the quality of the relationship between the student and the teacher plays an important role. Communication that dwells at the heart of such motivation theories that are used in education as achievement motivation, attribution theory, and social learning theories, can be/is used as an effective tool to achieve the targeted behaviour. According to the attribution theory, students attribute their successes or failures to various reasons: The effort can be controlled by the student, however, luck, the difficulty of the subject and the ability are not controllable. The achievement motivation varies depending on to which of these reasons students attribute their success or failure. .

In Newcomb's ABX Model, individuals have various different attitudes about individuals whom they are in relation with, and the events and objects they encounter. As with the attribution of success or failure to a specific reason, attitudes about others or incidents are formed through cognitive processes. The orientation of two individuals towards each other, to a common object or an event, is either in the form of approach or abstinence. The main proposition of the theorem is "the imbalance due to the different thoughts of A and B about X, would cause distress between A and B, and result in communication". Individuals who communicate with each other

would change their attributions in order to regain the balance if they find it necessary.

Attribution theory and ABX theory considered combinedly, if A's (the student's) self-attitudes involve wrong attributions, with the help of the teacher -and the communication resulted from the imbalance of these wrong attributions- it would be possible for him to change his attributions and increase his achievement motive. Attribution Retraining involves the attribution of the student's failure to such factors as insufficient effort and/or wrong methods that could be rectified, instead of incompetence.

As B's (the teacher's) attributions about A, determine the level of expectations from the student and the targets she sets for him, she should treat him being aware of his personal differences from other students. In case her attributions about A involves negative factors, the teacher should make an effort to communicate with the student to decipher his differences and to be acquainted with him, also, she should create an environment that renders the communication between students possible whereby they could express themselves freely. Besides, students that believe the teacher has positive attributions about them would become more self-confident, and be motivated for success through restructuring their attributions.

The imbalance between attitudes of A and B towards X, shouldn't be an obstacle for the communication. In contrast, it should promote a milieu open for discussion and free communication and education. Dissimilar ideas, becoming a part of the education process, should encourage the students to pay attention to others' ideas, to communicate with each other, and learn through discussion.

In the empirical part of this study, the analysis from the data gathered through questionnaires indicates that, the communication between the teachers and the students is viewed as a factor on their success, and the

students recognize their success or failure as an outcome of their capability as well as their communication with the instructors. Another finding from the research is that between students and teachers, it's the teachers who play the determining role in establishing the communication.

