

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYON
VE OKULA İLİŞKİN TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike TOPUK

İstanbul
Kasım-2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYON VE
OKULA İLİŞKİN TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike TOPUK

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ

İstanbul
Kasım-2020

TEZ ONAY SAYFASI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ

Üye Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

Üye Dr. Öğrt. Üyesi Elif Esra ARIKAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza
Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon ve Okula İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Melike TOPUK

ÖN SÖZ

Tez çalışmam sırasında her aşamayı kolaylaştırarak bölümleri tek tek oluşturmamda fikir veren ve verilere ulaşmamda yol gösteren değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ'a teşekkür ederim.

Araştırmamdaki verilerimi düzenlememde teknik destek veren ve tezli yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet KARAHAN'a teşekkür ederim.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına yönelmemde önemli bir yeri bulunan ve bu alana yönelerek onun en güzel şekilde gelişmesini, öğrenmesini ve yetişmesini istediğim oğluma teşekkür ederim. İlkokul öğrencisi olmasına rağmen, tezime ayırdığım zamanı anlayışla karşılamasına da ayrıca teşekkür ederim.

Bu tezi hazırlayacak düzeye gelene kadar; eğitim hayatım boyunca insani ve ahlaki değerleri, akademik bilgileri ve sevgisini benimle paylaşan bütün öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım.

Bu aşamalara gelmeme en önemli katkı payını sunan, mesleki ve özel yaşam seçimlerime saygı gösteren, bulunduğum yolda destekleriyle mücadelemi kolaylaştıran hem maddi hem manevi açıdan yanımda duran annem Öznur Topuk ve babam Remzi Topuk'a sonsuz şükranlarımı ve saygılarımı sunarım.

Melike TOPUK
İstanbul-2020

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYON VE OKULA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Melike TOPUK

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kâmil Arif KIRKİÇ

Kasım-2020, xiv + 113 Sayfa

Çalışmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyon ve okula ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bursa İli Nilüfer İlçesindeki ilkokullarda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri, örneklemini ise aynı ilçede bulunan iki resmi ilkokuldaki toplam 516 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan 516 öğrenciden öğrencilerin katılım isteklerine ve veri toplama araçlarına yaptıkları dönüşlere bağlı olarak araştırma grubu 321 öğrenciden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” ile Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Science) 26.0 programı kullanılmış ve verilerin istatistiksel çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının ve okula ilişkin tutumlarının analizinde; alt boyutları ile birlikte toplam ölçeklerin aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri bulunmuştur. Fark istatistiklerini ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda dağılım normal olduğunda t-testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğrencilerin eğitimde motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının cinsiyet ve okul başarıları değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin okula ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının cinsiyet ve sosyo-ekonomik

düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği fakat okul başarısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Motivasyon ve okula ilişkin tutum ile yapılan Pearson Korelasyon Analizinde; aralarında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Okula İlişkin Tutum, Okul Başarısı



ABSTRACT

EXAMINATION OF ATTITUDES TO SCHOOL AND ACADEMIC MOTIVATION OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Melike TOPUK

Master Thesis, Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Kâmil Arif KIRKİÇ

November-2020, xiv + 113 Pages

The aim of this study was to examine the attitudes to school and academic motivation of 4th grade primary school students. From quantitative research models, a relational screening method was used in this research. The research population was selected from 516 4th grade students in two primary schools in the borough of Nilufer in the city of Bursa. According to the response to the data collection and agreement to participate in the study, the research group was formed of 321 students. Data collection was performed using a Personal Information Form, the Academic Motivation Scale adapted to Turkish by Kara (2008) and the Attitudes to School Scale developed by Adiguzel (2012).

Data obtained in the study were analyzed statistically using SPSS vn 26.0 software. In the analysis of academic motivation and attitudes to school of the students, arithmetic mean, standard deviation and standard error values were stated for the total scales and subscales. In the paired comparisons to determine statistical differences, the t-test was applied when data distribution was normal and in the comparison of more than two groups of variables, One-Way Variance Analysis (ANOVA) was used. When data did not conform to normal distribution, the Kruskal Wallis H test and the Mann Whitney U-test were applied.

As a result of the analyses applied, there was seen to be a statistically significant difference in the total points obtained in the Academic Motivation Scale according to gender and academic success, and no difference was seen according to the variable of socio-economic level. The total points of the Attitudes to School Scale did not show a difference according to gender or socio-economic level, and a significant difference was seen according to academic success. In the Pearson correlation analysis, a strongly

positive significant correlation was determined between motivation and attitudes to school.

Key Words: Motivation, Attitudes to School, Academic Success



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

MOTİVASYON VE OKULA İLİŞKİN TUTUM	7
2.1. Motivasyon ve Motivasyon Kavramı.....	7
2.1.1. Motivasyon Kuramları	8
2.1.1.1. Davranışçı Kuram.....	9
2.1.1.2. Bilişsel Kuram	10
2.1.1.3. İnsancıl Kuram	11
2.1.1.4. Sosyal Öğrenme Teorisi	13
2.1.2. Öğrenme İçin Motivasyon	14
2.1.2.1. İçsel Motivasyon	15
2.1.2.2. Dışsal Motivasyon	16
2.1.3. Başarı ve Motivasyon.....	17
2.1.4. Motivasyon İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	19

2.2. Tutum.....	34
2.2.1. Tutumun Öğeleri	35
2.2.1.1. Bilişsel Öğe	35
2.2.1.2. Duygusal Öğe	36
2.2.1.3. Davranışsal Öğe.....	37
2.2.2. Tutumların İşlevleri.....	37
2.2.3. Tutum ve Davranış	39
2.2.4. Okula İlişkin Tutum	40
2.2.5. Başarı ve Okula İlişkin Tutum	41
2.2.6. Tutum İle İlgili Yapılan Çalışmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	55
3.3.2. Motivasyon Ölçeği	55
3.3.3. Okula İlişkin Tutum Ölçeği	56
3.4. Verilerin Toplanması	56
3.5. Verilerin Analizi	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	59
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	60
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	63
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	64
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	67

BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	72
5.2. Öneriler	77
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	77
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	77
 KAYNAKÇA	 79
EKLER.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	99



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.1.1: İlköğretim Düzeyinde Kullanılabilecek Bazı Pekiştireçler	10
Tablo 2.1.1.2: Öğrencinin Güdülenme Düzeyini Etkileyen Unsurlar.....	11
Tablo 2.1.3.1: Başarı Güdüsü Kuramının Dört Grup İhtiyacı.....	18
Tablo 2.1.3.2: Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Kişilerin Özellikleri	19
Tablo 3.2.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4.1.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	59
Tablo 4.2.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Başarısı Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 4.3.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.4.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.5.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	63
Tablo 4.6.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Başarısı Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.7.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.8.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 4.9.1: Öğrencilerin Motivasyonları ile Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	66
Tablo 4.10.1: Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının Motivasyonlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	12
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistic Packets For Social Sciences (Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi)
vd	: ve diğerleri



SİMGELER LİSTESİ

F	: Anova f Değeri
N	: Denek Sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi
R	: Korelasyon Değeri
SS	: Standart Sapma
t	: t Testi Değeri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde okul başarısı; bir kişinin okuldaki başarı derecesi, okuldaki not ortalamaları veya çeşitli başarı testlerinin standart puanlara göre değerlendirmeleriyle ölçülür (Bayramlar, 2019). Öğrencilerin başarıyı yakalamaları ve düzenli ders ve okul devamlılıkları, ilköğretim eğitim sistemi içerisinde beklenen davranışlardandır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri için; derslerde etkinlik katılım çalışmaları ve sınavlardan alınan puanlara göre başarı değerlendirilmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2020).

Okulda başarı genellikle değişik faktörler tarafından etkilenebilmektedir. Bunlar; bireysel özellikler ve psikolojik sorunlar, motivasyon, aile ortamı, okul ve sınıf ortamı, öğretmen faktörü ve eğitim yöneticisidir (Tatlilioğlu ve Korkmaz, 2015). Alanyazın incelendiğinde, öğrenci başarısındaki değişkenliği açıklama gücü ya da ilişkisi bulunan duyuşsal özelliklerin başında tutum, anksiyete, ilgi, özbenlik, güdülenme vb. saptanmıştır (Uzun ve Çokluk Bökeoğlu, 2019). Araştırmada bu faktörlerden biri olarak ele alınan motivasyon; kişiye hareket veren ihtiyaç, istek, inanç ve hatta korkulardır. Başarıya olumlu etki eden motivasyon, öğrenmede kolaylık sağlayan önemli bir etkidir (Demir ve Budak, 2016). Motivasyon, öğrenme ortamının vazgeçilmez bir ögesidir (Şahin, 2019). Motivasyon, günlük hayatta olduğu gibi eğitim alanında da etkili öğretimle birlikte başarının en önemli bileşeni görülmektedir (Ergin ve Karataş, 2018). Güdü, kişiye hareket veren bir güç olması nedeniyle kişinin öğrenme sürecinde elde ettiği başarısını da açıklama gücü inkâr edilemez (Berber, 2018). Alanyazında motivasyon üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, içsel ve dışsal motivasyonun akademik başarıya olumlu etki ettiği görülmüştür (Genç ve Göksu, 2019). Bloom (1976)'un geliştirdiği okulda öğrenme modelinde öğrencilerin herhangi bir konuya 'bilişsel giriş davranışları' ve 'duyuşsal giriş özellikleri' ile girdikleri görülmüştür. Duyuşsal giriş özellikleri, tutumları, ilgileri, kendine güven ve motivasyon gibi öğrencinin o öğrenme birimi ile ilgili olarak okul hayatı boyunca geliştirdiği, sahip olduğu özelliklerini kapsar ve sınıf içi başarı düzeyindeki dağılımın, ortalama olarak %25'ini açıklar (akt. Gürsel, 2011). Bu araştırmada ele alınan bir diğer

duyuşsal özelliklerden olan tutumun; bireylerde belirli birini, grup, kurum ya da düşünceyi onaylama veya reddetme biçiminde gözlenen, duygusal bir hazırbulunuşluk hali ya da eğilimidir (Sarier, 2016). Okul, öğrencinin öğrenme çevresini oluşturan kurumdur. Öğrenci, okulda bulunarak başarı elde ettiği öğrenim hayatını devam ettirmektedir. Başarılı bir öğretimin gerçekleşmesinde öğrencilerin okula yönelik tutumları önemli bir role sahiptir. Öğrencilerden okula yönelik olumlu tutum sergileyenler, okulu bitirene kadar devamlılık ve öğrenme güdülerini temdit edebilirler (Çelebi ve Çopur, 2019). Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının olumlu olabilmesi için öğrencilerin okullarını sevmeleri, benimsemeleri oldukça önemlidir (Çetinkaya, Gülaçtı ve Çiftçi, 2019). Yapılan araştırmalar; öğretmenlerin öğrencilerindeki sorun, tutum ve davranışlarına gösterdiği yakından ilginin öğrencilerde başarıya olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Yolaç, 2018).

Mevut çalışma, motivasyon ve okula ilişkin tutumun öğrencilerin okul başarıyla arasındaki ilişkiyi araştırarak öğrencilerin sahip olduğu motivasyon ve okula ilişkin tutum faktörlerinin okul başarısında dikkate alınarak iyileştirilebilmesi için önerilerde bulunacaktır.

Bu bölümde, öncelikli olarak çalışmanın dayanağı olan problem niteliği ele alınmış, araştırmadaki amaç, önem varsayımlar, sınırlılıklar ve kullanılan önemli kavramların tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem

Öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel becerilere öncelik verilmesine ilave olarak, motivasyon, tutum, ilgi, değer gibi duyuşsal becerilere de yer verilmesi ve öğrenmelerin duyuşsal öğrenmelerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir (Yıldırım ve Karataş, 2018). İçsel veya dışsal motivasyon, öğrenme faaliyetlerine öğrencinin katılması için önemli bir etkidir (Ünal-Karagüven, 2012). Genelde motivasyon ve yüksek başarı arasında olumlu yönde ilişki olduğu kabul edilmektedir (Engin, Seven ve Zengin, 2003). Öğrencilerdeki okullarına ilişkin tutum ve davranışlar, yaşantı, bütün olumlu ve olumsuz deneyimler, eğitim seviyesinin bulunması ve ilettilmesinde birçok fikir oluşturabilmektedir. Öğrencilerin, okullarıyla ilgili olumlu ve olumsuz tüm tecrübeleri, yaşantıları, tutum ve davranışları eğitimin kalitesinin tespitinde ve nasıl daha iyi hale getirilebileceği noktasında pek çok fikir verebilmektedir (Akyüzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015). Tutum, öğrencilerin

performanslarını ve akademik başarılarını etkiler. Öğrencilerde olumlu tutum oluşturulması her eğitim düzeyinde istenilen bir çıktıdır (Ayan, 2014). Öğrencilerin motivasyon ve okula ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunun incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ergin ve Karataş'ın (2018) araştırmasına göre; öğrencilerin akademik başarıları ile başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarındaki ilişkide, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuncer ve Akmençe (2018) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre; İngilizce ders başarılarını yüzde yirmi iki oranında bu derse yönelik motivasyon etkilemektedir. Aksu ve Tursun'un (2018) araştırmalarına göre; mesleki beklenti düzeyi ve motivasyon, akademik başarıyı önemli düzeyde etkilemektedir.

Tay ve Akyürek-Tay (2006) araştırmalarında; öğrencilerin tutumları olumlu seviyede çıkarken öğrencilerin tutum puanları ile ikametgahları, cinsiyetleri ve başarı notları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Balkıs ve Arslan'ın (2016) araştırmalarına göre; Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği'nde beş faktör analizleri, öğrencilerin akademik başarıları ile beklenen yönde korelasyonlar vermektedir. Çavdar ve Şahan (2019) çalışmalarında; öğrencilerin tutum ve öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı düzeyini etkilediğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyon ve okula ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın, okul başarıları üzerinde etkili olduğu belirtilen faktörleri ortaya koyması açısından uygulayıcılara ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Çalışmanın temel amacı, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyon ve okula ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonları ne düzeydedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonları okul başarılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonları; sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ne düzeydedir?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları okul başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları; sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonları ile okula ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
10. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, okul başarılarıyla ilgili incelenen motivasyon ve tutum konularının ilköğretim öğrencileri açısından çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmamıştır (Semerci, 2010; Kaynak, Özhan ve Kan, 2017; Yurt ve Bozer, 2015; Ünal-Karagüven, 2012; Sarıtepeci, 2018; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007; Dede ve Yaman, 2008; Gömlüksiz ve Kan, 2012; Tahiroğlu ve Aktepe, 2015; Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Aktan ve Tezci, 2013; Karcı ve Gündoğdu, 2018; ; Ürün-Karahan ve Taşdan, 2016; İçöz, 2012; Fidan ve Eren, 2017; Uzun ve Keleş, 2012; Kıran, 2016; Tahiroğlu, 2015; Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar ve Bilgin, 2016; Azizoğlu, Aslan ve Pekcan, 2015; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Bayar, 2017; Bahtiyar ve Can, 2017; Serin, 2015; Budiyar, 2018; Talayhan, 2018; Kanat, 2018; Ataman, 2017; Geri, 2013; Sürücü ve Ünal, 2018; Akpur, 2015; Özerbaş, 2003; Alıcı, 2013; Yıldırım, 2019; Gün, 2018; Aksoy ve Başaran, 2019; Çelik, 2014; Ünlü, 2019; Koç, 2019; Özdemir, 2017; Demir, 2020; Gülcemal, 2019; Çalışkan, 2017; Balantekin ve Bilgin, 2017; Özüpekçe, 2014; Altınışık ve Orhan, 2002; Erarslan, 2011; İnceel, 2011; Gün, 2011); dolayısıyla bu çalışmanın bu konudaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Eğitim sisteminde duyuşsal özelliklerden alınan verimliliğin, öğrencilerin öğrenim ve başarılarına olumlu etkisi olmaktadır. Her öğrencinin okul başarısı, eğitim sistemindeki başarıya da katkıdır. Bu sebeple okul başarısını etkileyen faktörlerin üzerinde durulması, eğitim sistemdeki başarıya da fayda sağlayacaktır.

Öğrenci, öğretmen, okul, aile veya sosyal çevre kaynaklı faktörle öğrencilerin okul başarısı düşmekte ya da artmaktadır (Calp ve Bacanlı, 2016; Yavuz, 2006; Uçar, 2016; Uyan, 2012; Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Uzun, 2006). Bu çalışmada; dışsal bir neden olan okul ortamında öğrencinin içsel deneyimlediği okula ilişkin tutum ile motivasyonu ele alınarak okul başarısına etkilerinin değerlendirilmesi açısından fayda sağlayacaktır. Eğitim hayatının şekillenmesi, ilköğretim yıllarında başlamaktadır. Şüphesiz bu çalışma ilköğretim öğrencilerinin, motivasyon ve okula ilişkin tutumlarına dikkat çekerek eğitim hayatlarını daha sağlam temellerle ilerlemelerine yönelik geliştirilecek model ve uygulamalara öncülük yapacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Kişisel Bilgi Formuna, Motivasyon ve Okula İlişkin Tutum ölçeklerine öğrencilerin gerçek düşünce ve duygularını yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma için kullanılan ölçeklerin, araştırılan değişkenleri ölçtüğü varsayımı bulunmaktadır.
3. Araştırmanın çalışma grubunun evreni yeterli düzeyde temsil edecek büyüklükte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma; araştırmanın amacı, önemi ve problem durumunu verirken belirli sınırlılıklarla düzenlenerek hazırlanmıştır. Bu çalışma;

1. İlkokul öğrencilerinin motivasyon seviyeleriyle
2. İlkokul öğrencilerinin okula ilişkin tutum seviyeleriyle,
3. Bursa İli Nilüfer İlçesinde devlet okullarının ilkokul kademesinde okuyan 4. sınıf öğrencilerinden seçilen örneklem ile sınırlıdır.
4. Sonuçları Kişisel Bilgi Formu, Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Okula İlişkin Tutum Ölçeği'nin ölçütleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: İsteklendirme ve güdülenme anlamlı motivasyon; bireyin eylem yönü, sırası ve gücünü tayin eden içsel ve dışsal uyarılarla bireye hareket veren enerjidir (Tdk, 2020; Ekşici, 2009).

Okula İlişkin Tutum: Öğrencilerin okuldan etkilenen diğer değişkenler (öğretmen, veli vb.) ile ellerinde bulundurdıkları düşünceler ve okul ortamlarında deneyimledikleri olayların bütünüyle okul ortamına ilişkin geliştirdikleri olumlu ve olumsuz davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Çetin, 2017; Sarı ve Cenkseven, 2008).

Okul Başarısı: Öğrencinin devam ettiği okul, sınıf ve derse bakarak tespit edilmiş sonuçlara erişmede gösterdiği ilerlemeye okul başarısı denir (Alkan, 2018). Bu çalışma kapsamında okul başarısı, öğrencilerin bir önceki dönemde aldıkları ağırlıklı okul puanı ortalamaları olarak tanımlanmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

MOTİVASYON VE OKULA İLİŞKİN TUTUM

Bu kısımda, motivasyon bölümü dört alt başlık ve tutum bölümü altı alt başlıkla incelenmiştir. Motivasyona girişte, motivasyonun tanımı ve motivasyon kuramları açıklanmaya çalışılmıştır. Motivasyon kavramının içerisinde yer alan terimler tanımlanmıştır. Motivasyon kuramları ilk alt başlık ile davranışçı, bilişsel, insancıl ve sosyal öğrenme yaklaşımları ile ele alınmıştır. İkinci alt başlıkta öğrenme ve başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrenme motivasyonunda içsel ve dışsal motivasyonun etkileri ve önemine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Üçüncü alt başlıkta başarı ve motivasyon konusu, Mclelland'ın başarı güdü kuramıyla başlanarak öğrenci motivasyonun yeterli düzeyde bulunmasının başarıya ulaşmadaki desteğiyle açıklanmıştır. Dördüncü alt başlıkta ise, motivasyonun diğer araştırmalardaki değişkenlerine yer verilmiştir. Tutum bölümüne, tutumun tanımlamalarıyla giriş yapılmıştır. Birinci alt başlıkta tutumun öğeleri olan bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelere yer verilmiştir. Tutumun bölümünün ikinci alt başlığında tutumların işlevleri tanımlanmıştır. Üçüncü alt başlıkta tutum ve davranış ilişkisinde, tutarlılık ve tutumun davranışa etkisi incelenmiştir. Araştırmada önemli bir yere sahip olan okula ilişkin tutum, dördüncü alt başlıkla önce okul kavramı ele alınarak açıklanmıştır. Beşinci tutum alt başlığında araştırmada incelenen konu, okul başarısı ve okula ilişkin tutum tanımları ve aralarındaki ilişki açıklanmıştır. Motivasyon ve okula ilişkin tutum bölümü, altıncı alt başlıkta tutumun birlikte çalışıldığı değişkenlerle tamamlanmaktadır.

2.1. Motivasyon ve Motivasyon Kavramı

Davranışa yön veren motivasyon konusu üzerine çeşitli yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımları açıklarken konuyla ilgili bazı kavramların tanımları verilerek motivasyon anlatılmıştır. Bunlardan ilki “dürtü” terimi Özdemir (2007) tarafından, biyolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan gerginlik hali ya da uyarılma durumu şeklinde tanımlanmıştır. “İçgüdü” ise; türün bütününe özgü, fitri sahip olunan, esneklik bulunmayan, hedefe ait davranış olarak açıklanmıştır. Cüceloğlu (2014) “güdü” terimini; dürtüler, gereksinimler, istekler, arzular ve ilgiler kapsamında genelleyerek

tanımlamıştır. Gdlerin organizmayı uyarak faaliyete geçirmesi ve organizmaya ait davranışı belirli bir amaca yönlendirmesi vardır. Güdü, davranışın altındaki nedendir. Gdnn en genel tanımlaması; organizmayı belli bir nesne ya da duruma erişme açısından eyleme yönlendiren itici güç, ruhsal ya da fiziksel faaliyeti başlatan, devam ettiren ve yönlendiren süreç olarak yapılmaktadır. Gdnn içsel ve dışsal kaynaklı olabileceğini söylenmiştir (Kaya, 2015: 241).

Güdü ve motivasyon tanımlaması şu şekilde yapılır: güdü eylemdeki eēilime sebep olan belirli bir gereksinme veya istektir; güdülenme ise eylemi gerçekleştirme eēilimidir (Tan, 2017). Motivasyon kelimesi, isteklendirme ve güdüleme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Kişinin belirli bir eēilime yönelmesine neden olan isteēi veya ihtiyaı motivasyondur. Motivasyon, davranışa yön veren ve davranışın şiddeti ile kararlılıēını ortaya çıkaran bir g kaynaēıdır. Bir faaliyeti başlatarak devam ettiren ve yöneten süreçtir (İşmen-Gazioēlu ve Mertol-İlgar, 2017). Güdülenme, davranışın sürdürülmesinde ve yöneltilmesinde içsel bir durumun oluşması olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme durumu ihtiyaç, dürtü ve güdü ile ortaya çıkan davranışın altında yatan etmenlerin tümüdür. Güdülenme, insan davranışlarını belirleyen temel etmendir (Sarı, 2005: 102). Motivasyon davranışlarımızı harekete geçiren, harekete devam ettiren ve nereye gitmeye alıřtıēımızı belirleyen güdülerdir (Demirdaē, 2016: 195). Güdülenme bireysel gereksinmeler, dürtü ve isteklerden kaynaklanır ve bireydeki davranış isteēi olmasıyla bireyi harekete geçirir (Gülşen, 2015). Motivasyon, belirli olan durumlarda, amaçlara erişilmesi ve gereken davranışın ortaya çıkabilmesi için organizmaya hareket, istek ve enerji veren, duyuşsal bir yükselime sebep olan ve davranışa yön veren itici güçtür (Tan, 2017).

Motivasyon szcē; sözcük anlamıyla ve akademik tanımıyla eylemi açıklarken kullanılan bir terimdir. İnsanların istek, ihtiyaç ve davranışları açıklanırken motivasyon kelimesi kullanılmaktadır. Buna rnek olarak bireyin gerekleřtirdiēi eylemin sebebini açıklamak için kullanılması verilebilir (Seker, 2015). Psikologlar motivasyonu, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Slavin, 2015: 286).

2.1.1. Motivasyon Kuramları

İnsanı davranışa yönelten etmenlerin araştırılması güdülenme psikolojisinin alanını oluşturmaktadır. Güdülenme ērenmeyi etkilediēi gibi ērenme de güdülenmeyi

etkilemektedir. Psikolojide güdülenmenin oluşumu ile ilgili dört temel yaklaşım belirtilmiştir: Davranışçı, İnsancıl, Bilişsel ve Sosyal Öğrenme yaklaşımları (Sarı, 2005). Motivasyonu anlamak için motivasyon kuramlarından yararlanmak gerekmektedir.

2.1.1.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramda, uyarıcıların organizmayı etkileme gücü üzerinde durulmakta ve güdülenme pekiştirme ile açıklanmaktadır. Davranışçı kurama göre; pekiştireçler ile öğrenciler öğrenmeye istek duymaktadırlar. Davranışçı yaklaşım, çevrenin davranışı harekete geçirmede önemini ve sonuçlarını vurgulamaktadır (Sarı, 2005). Davranışçı kurama göre nesnel yöntemlerle ölçülemeyen zihinsel süreçlerin öğrenmede bir etkisinden söz edilemez. Öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisi içinde gerçekleşir. Öğrenmenin kalıcı bir duruma gelmesi için uyarıcı-tepki arasında oluşan bağın güçlenmesi gerekir (Bayar, 2017).

Davranışçılara göre; organizmanın davranışını izleyen pekiştireçler kendisinden önceki davranışı pekiştirir. Pekiştirme işlemi çeşitli şekillerde yapılmaktadır: Sabit aralıklı; sabit oranlı; değişken aralıklı; değişken oranlı. Premack çok istenen davranışın az istenen davranış için pekiştireç olarak kullanılabilceğini önermektedir. Davranış yaklaşımına göre sınıfta motivasyonu artırmak için ödülün kullanımı oldukça önemlidir (Özdemir, 2007). Premack durumunda kişi tercih ettiği ve en fazla hoşlandığı davranışı, tercih etmeyip hoşlanmadığı davranışa koşullandırmasıdır. Organizmada, en fazla yapılmak istenen davranış hiyerarşi sırasında ilk sırada yer alırken yapılması istenmeyen davranış son sıralara bırakılır. Hiyerarşinin son sıralarındaki bir davranış organizmaya yaptırmak için ilk sıralarda yer alan bir ihtiyaç pekiştireç olarak kullanılır. Davranışlardan yapma olasılığı yüksek olanlar, yapma olasılığı düşük olanları kazandırmak amacıyla kullanılır (Sabancı, 2010). Öğrenmenin performansa dönüşmesi için öğrencinin güdülenmesi ve davranışlarının uygun şekilde pekiştirilmesi gerekir (Aydın, 2015). Organizma pekiştirilen davranışı tekrar etme eğilimindedir. Selçuk'a (2015) göre; pekiştireçler öğrenciye yaşına uygun şekilde verildiğinde, öğrenci öğrenme için istek duymaktadır. Selçuk (2015), aşağıda verilen tablodaki gibi ilköğretim düzeyinde kullanılabilecek bazı pekiştireçleri belirtmiştir.

Tablo 2.1.1.1: İlköğretim Düzeyinde Kullanılabilecek Bazı Pekiştireçler

Yiyecek-içecek	Simit, sakız, kola, tost vb. gibi şeyler vermek
Eğlence	Bireysel çalışma esnasında varsa Walkman vs. dinleme veya sınıfta şarkı söylemeye izin verme.
Bağımsız hareket izni	Öğretmenin serbest çalışma vermesi.
Yetişkinlerin onaylaması	Öğretmenin övmesi, yazdığı ya da çizdiği materyalle ilgili olumlu yorum yapması.
Akranların onaylaması	Takım oyunlarına seçilme, arkadaşlarının kendisinden yardım istemesi.
Yarışma	En yüksek notu ama, ödevi en erken ve en düzgün bitirme.
Sorumluluk	Sınıf başkanlığı verme, dolabın anahtarını verme.

Davranışçı kuramda, öğretmenlere çeşitli önerilere yer verilmiştir. Davranışçı kurama göre; öğretmenler tarafından öğrencilere fazlasıyla olumlu deneyimler yaratılması ve yaşatılması, öğrencilerin başarı hazzı ve öğrenmede zevk alması sağlanmasıdır (Külünk Akyurt, 2019). Alanyazından anlaşıldığı üzere davranışçı kurama göre; öğrencilere uygun pekiştireçler verilmesi, motivasyon ve öğrenme performansının artmasında önemlidir.

2.1.1.2. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramda, zihinsel faktörlerle iç süreçlerin rolüne değinilir. Bilişsel kuramcılara göre; insanın dünyayı anlama gayretinin bir ürünü olan öğrenme, insanın zihninde oluşan birtakım olaylarla gerçekleşmektedir. Davranışçı kuramcılar; gözlenemediği ve direkt ölçüm yapılamadığını düşünerek hayal, düşünme ve bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak değerlendirilemeyeceğini söylemişler ve bu süreçleri ele almamışlardır. Bilişsel kuramcılarda ise; dikkat, algı, hafıza, problem çözme ve kavram öğrenme şeklinde konulara ayrılarak bu süreçlerin incelenebileceği düşüncesi vardır (Bacanlı, 2002).

Bilişsel kuramlar anlama, bilme ve düzen ihtiyacının organizmayı motive ettiğini öne sürmektedir. Bilişsel yaklaşımlara göre insanlar, dünyayı anlama ihtiyacı hissetmekte ve bu nedenler öğrenmek için motive olmaktadır (Özdemir, 2007). Davranışçı kuramlara tepkisel yaklaşarak geliştirilen bilişsel yaklaşımda içsel etkenler önemlidir.

Bilişsel yaklaşıma göre güdülenme; düzeni anlama ve dünya işlerinin farkına varma ve dengeyi yakalayabilme ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Küçükahmet, 2012). Bilişsel yaklaşım güdülenmede inanç ve düşüncenin rolüne işaret etmektedir (Sarı, 2005).

Bireyin zihinsel süreçlerinde sahip olduğu inanç ve düşünceler, güdülenmede etkilidir. Bozanoğlu (2005), öğrencinin güdülenme düzeyini etkileyen unsurları tabloda belirtildiği gibi açıklamıştır.

Tablo 2.1.1.2: Öğrencinin Güdülenme Düzeyini Etkileyen Unsurlar

Başarılı olma gereksinimi
Okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi
Kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği
Amaçların gerçekçiliği ve işlevselliği
Geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği
Öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı
Neden öğrendiğine ilişkin bilişlerin tümü

Bilişsel yaklaşım bireysel farklılıklara önem verir ve öğretmenler tarafından öğrencilerin çalışmaya dair düşüncelerinin bilinmesi üzerinde durur. Öğrenci motivasyonunun en önemli unsurları; bilme ve öğrenme hevesi, dönüt alma, çabalama, hedefe ulaşma ve başarma ihtiyacı gibi içsel özelliklerdir (Akbaba, 2006). Eggen ve Kauchak (1994), bilişsel yaklaşıma göre sınıfta motivasyonu artırmak için şu önerilerde bulunmuşlardır:

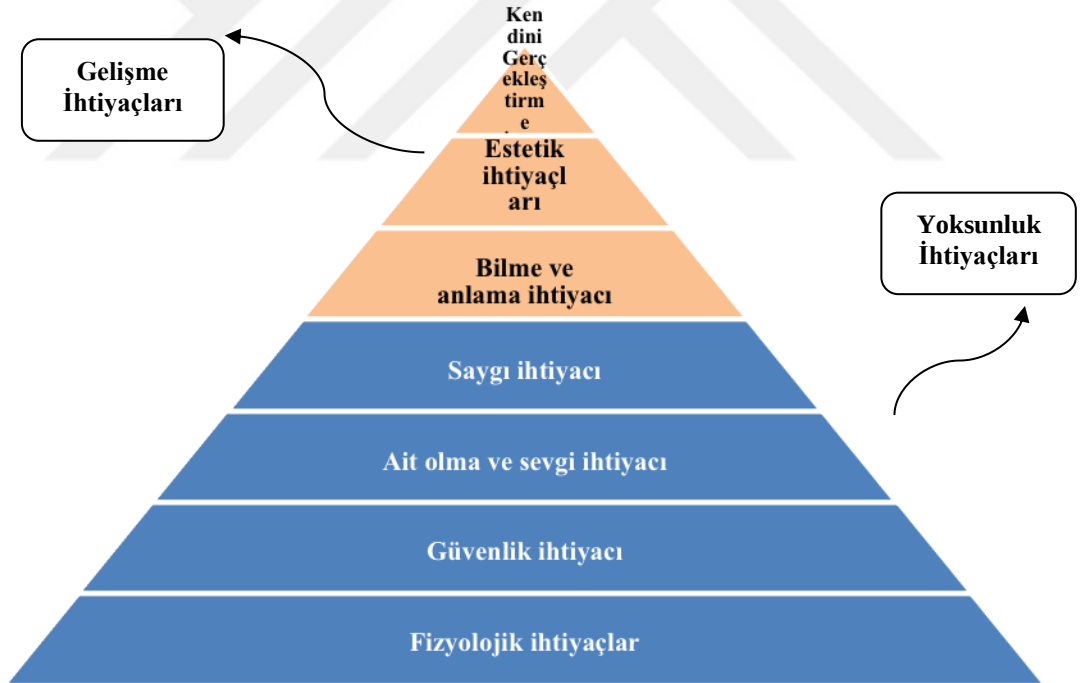
- Öğrencinin ilgisini çekecek olayları anlatarak derse başlamalı
- Derste işlenen konuları neden öğrendikleri sebepleri ile anlatılmalıdır (akt., İdikut, 2019).

2.1.1.3. İnsancıl Kuram

İnsancıl yaklaşıma göre, güdülenme özerklik ve gelişme ihtiyacının bir sonucudur (Sarı, 2005). İnsancıl kuram motivasyonu, insanın sahip olduğu doğal bir eğilim ve bir bütün olarak potansiyelini geliştirmek için yaptığı teşebbüsler olarak görmektedir. İnsancıl kurama göre herkes motivasyona sahiptir (Özdemir, 2007).

İnsancıl kuramın öncülerinden Maslow en çok üstünde durduğu nokta insanı motive eden şeyin ne olduğu konusudur. Maslow buna bağlı olarak ihtiyaçlar hiyerarşisini geliştirmiştir (Terzi, 2013). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında insan davranışında iki ana çıkış noktası vardır. Birinci çıkış noktası, bireydeki bütün davranışlar belirli bir ihtiyacı karşılamaya dönüktür. İkinci çıkış noktası ise, bu ihtiyaçlar bir hiyerarşi dahilindedir (Gülşen, 2015). İnsanlar hiyerarşinin altındaki ihtiyaçlarını, üstteki ihtiyaçlarından önce karşılamak üzere motive olmuşlardır (Slavin, 2015).

Abraham Maslow, insan güdülleriyle ilgili olarak iki tür güdünün (motivasyon) sözünü eder. Birincisi eksiklik, ikincisi gelişim güdüsüdür. Eksiklik güdülleri; organizmanın eksikliğinden kaynaklanan temel güdülerdir. Bunlar açlık, susuzluk, sevgi ve saygı gibi güdülerdir. Gelişim güdülleri; kişinin gelecekteki hedeflerine yöneliktir. Sevgi verme ve alma, merak ve kendini gerçekleştirme güdülleri bunlardandır (Topses ve Serin, 2012).



Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Slavin, 2015)

Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirli insan ihtiyaçlarını öncelik sırasına koyarak beşli sıralama yapmıştır. Hiyerarşide en alt basamaktaki fizyolojik ihtiyaçları; susuzluk, açlık, oksijen, cinsellik, uyku ve dışkılama gibi ihtiyaçlar oluşturmaktadır. Hiyerarşinin alttan ikinci sırasında güvenlik ihtiyaçları vardır. Bunlar; karmaşadan uzak olma, düzen, endişe, korku, korunma, emniyet ve istikrar gibi ihtiyaçlardır.

Fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları karşılıandığı zaman, güdüleyici g olarak öne geçen ait olma ve sevgi ihtiyaıdır. Bir diğeri ihtiyaç, saygı ihtiyaıdır. Maslow’a göre sevgi ihtiyaı iki bileşeni içermektedir: 1) Kendini yeterli ve başarılı algılama gereksinimi ve 2) Beğenilme ve saygı duyulma gereksinimi. En yüksek seviyedeki ihtiyaç, bireyin kendisine has doğuştan gelen potansiyelini ve kapasitesini bulmasını ve hayatına almasını içermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2014). Temel İhtiyaçlar Kuramı’na göre; bireylerin güdülenmelerini sağlayabilmek için öncelikle onların ne tür bir ihtiyaç içerisinde olduğunu anlamak gerekmektedir (Aydın, 2010).

Maslow’a göre; eğer öğrencilere daha rahat bir ortam sağlayabilir ve onlara kabul edildikleri birey olarak sayıldıkları duygusunu kazandırırırsanız, onların öğrenmeye sırf öğrenmek adına istekli olmalarına ve yeni fikirlere açık ve yaratıcı olmak için risk alma isteği kazanmalarına yardımcı olacaksınız (Slavin, 2015). Öğretim etkinliklerini düzenlemede öğrenciye aktif bir rol veren, etkin öğrenim sağlayan hümanistik model formlarında, öğrencinin başaracağını umut etmesi bireyin başarı motivasyonunu arttırarak zorluklarla baş edebilmesine yardımcı olmaktadır (Mutaf Büyükarman, 2011).

2.1.1.4. Sosyal ğrenme Teorisi

Sosyal ğrenme teorisinde içsel ve dışsal etkiler birlikte ele alınır. Sosyal ğrenme yaklaşımına göre, bir davranışın gerçekleşmesini sağlayan şey bireysel özellikler, çevresel faktörler ve bilişsel özelliklerin birbirleriyle etkileşime geçmesidir. ğrenme için önemli olan sadece pekiştireçler ya da deneyimler değildir, öğrenme gözlem yoluyla da gerçekleştirilebilir. Bu kuram öğrenmede hem dışsal hem de içsel motivasyonun önemi üzerinde durmaktadır (Narmanlı, 2019).

Sosyal ğrenme yaklaşımı, bir tek dışsal uyarıcıların etkili olmadığını ve aynı şekilde içsel aksiyon alınmasında da yönlendirilme olmadığını savunmaktadır. Öğrencilerin davranışlarını; çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, başarı, öz-yeterlik ve bağımlılık gibi özellikler de etkilemektedir. Bireysel zelliklerin çevresel ve bilişsel özellikler ile etkileşime girmesi sonucunda davranışlar ortaya çıkmaktadır. Sosyal ğrenme yaklaşımına göre üç tane motivasyon etkeni vardır.

- 1) Kişinin amacına erişme beklentisi
- 2) Amacın bireydeki değeri
- 3) Kişinin yapılacak içe dair tepkisi (Küçükahmet, 2012).

Öğrencinin sınıf ortamında beklentilere yönelik ulaşmak istediği başarı düzeyi bilindiğinde, motivasyon kaynakları da belirlenebilir. Böylece öğrencinin başarıları anlamlı olacaktır. Sosyal öğrenme teorisine göre, beklentilere verilen değer güdülenmeyi oluşturmaktadır (Sarı, 2005). Sosyal öğrenme kuramındaki başarı kuramında; bireyin başarıya erişme sebebi bilinirse, motivasyona yönlendiren stratejiler öğrenci için seçilebilir. Bir öğrenci için dersteki sosyal öğrenme; öğrencinin öğrenme başarısını sınıftaki arkadaşları önünde gösterdikçe ve onlar tarafından başarıları genel olarak kabul edildikçe anlamlıdır (Bayrakçı, 2007).

2.1.2. Öğrenme İçin Motivasyon

Motivasyon üzerine çalışan araştırmacılar bireyin öğrenmesinin, güdülerinin yeterli düzeyde doyurulmasıyla ilgili olduğunu savunmaktadır (Demirdağ, 2016: 200). Bireyin amacına yönelik harekete geçmesi için kullandığı enerjiyi ve hareketi güdü verir. Bu sebeple öğrenme sürecine başlarken öğrencinin öğrenmeye yönelik güdülenmesinin önemi büyüktür (Tan, 2017). Öğrenci davranışını etkileyen en önemli etkenlerden biri güdüdür. Öğrenci öğrenmeye güdülendiğinde, sınıftaki derse isteyerek katılır, ödev zamanlaması ve düzgünlüğü yerinde olur, okuluna seve seve gelir, zorluklara karşı çaba gösterir, dersi dikkatli dinler, öğretmenin düzenlediği etkinliklere katılır (Erden, 2005). Öğrenme motivasyonu; öğrencinin akademik aktiviteleri daha anlamlı bulmak, değerli bulmak ve bu aktivitelerden amacı öğrenme yararları sağlamak için çaba sarf etme eğilimidir. Öğrenme motivasyonu ile öğrenci anladığı zaman, sonuçlarının değerli ve faydalı olduğuna inanır (Deniz, 2017).

Öğrenmeye yönelik başarı ve motivasyonunu anlamak için araştırmacılar bazı yaklaşımları formüle etmişlerdir. Atkinson ve Feather (1966) motivasyonda beklenti ve değer kuramını şöyle açıklamıştır:

Motivasyon= Beklenti (Algılanan başarı olasılığı) X Değer (Başarının güdüleyici değeri)

Bu formüle göre öğrencilerin etkinlik ile ne kadar aktif ve üretken bir şekilde ilgileneceği a) bu görevde başarılı olabileceklerine inanıp inanmadıklarına (algılanan başarı olasılığı) ve b) görevin başarılı bir şekilde tamamlanmasının ardından verilecek ödüle ne kadar değer verdiklerine bağlıdır (akt. Demirdağ, 2016: 201).

Feather (1975), motivasyona beklenti ve değer kuramı açısından yaklaşmıştır. Bu model şöyle formüle edilir:

$$\text{Motivasyon} = \text{Beklenti} \times \text{Değer} \times \text{İklim}$$

Çarpma fonksiyonuna sahip bu modelde şu üç temel öge bulunmadığı zaman, öğrencinin motive olması mümkün değildir. Öğrenci motivasyonunda bulunması gereken temel öğeler şunlardır: 1) Görevi başarma beklentisi 2) Görevin değerinin bilinmesi 3) Görevi bütünleyen bireysel ihtiyaçları destekleyici bir çevrenin bulunması (akt. Çelik, 2008).

İçsel ve dışsal motivasyon, okul için kabul edilen iki tür motivasyondur (Gülşen, 2015). Dışsal motivasyon çevresel faktörler söz konusu olduğunda, içsel motivasyon ise kişisel faktörler söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır (İşmen Gazioğlu ve Mertol İlgar, 2017). Bruner, çocukların hepsinin öğrenmeye istekli olduğunu savunur. Öğrenme isteğinin destek görmesi ise motivasyonu oluşturur. İçsel motivasyon öğrenmede süreklilik sağlarken dışsal motivasyon belli olan eylemlerin tekrar etmesinde etkilidir. İçsel motivasyonun öğrenimde süreklilik sağlaması sebebiyle, öğrenmede içsel motivasyon daha önemlidir (Dönmezer, 1996). Öğrenci içsel ve dışsal motivasyonu birlikte kullanır: İçsel motivasyon ile kendi merakını tatmin etmek için öğrenir, dışsal motivasyon ile ödül getirecek amacını gerçekleştirmek için bir etkinlikte bulunur (Yavuzer, 2015: 114).

2.1.2.1. İçsel Motivasyon

Kişinin içsel gereksinimlerini gidermek amacıyla geliştirdiği tepkilere içsel motivasyon denir (Akbaba, 2006). İç kaynaklı motivasyon çalışmalarında, kişinin herhangi bir ödül veya dış etken olmaksızın zevkli bulduğu veya merak sahibi olduğu bazı konular görülmüştür. Kişinin dışarıdaki herhangi bir etmenden bağımsız sahip olduğu bazı güdüler bulunmaktadır (Seker, 2015). İçsel motive kaynakları, bireyin harekete ve eyleme geçmesine sebep olan içsel motivasyon kaynaklarıdır. Bireyin içsel motivasyon kaynakları, aşağıdaki maddeler şeklinde verilebilir:

- 1) Merak
- 2) İlgi
- 3) Öğrenme isteği

- 4) Yeterlik duygusu
- 5) Gelişme ihtiyacı (Demirdağ, 2016: 197).

İçsel motivasyon öğeleri; ait olma ve bağ kurma, özerklik, benlik saygısı ve yeterlik gereksinimleri ile desteklenme ve uyarılma duygusudur. Özerklik, öğrencilerin kendi yaşamlarını kontrol etmeleridir. Yeterlik, bireyin çevresiyle kurduğu iletişimde başarılı olmak ve bunun çabası içinde bulunmak için geçerli bir duygudur. Ait olma ve diğerlerine bağlı olma, bireyin kendini daha geniş bir grubun veya topluluğun üyesi olarak hissetmesidir. Benlik saygısı, bireyin kim ve ne olduğu konusunda kendini iyi ve mutlu hissetmesidir. Bireyin gerçekleştirdiği destekleme ve uyarılma duygusu, kişisel olarak keyif almasını sağlamaktadır (Demirdağ, 2016: 196).

İçsel güdülenmede bireyin belirli olan bir eylemde bulunmasının sebebi; kendisine ait ihtiyaçlarını veya merak duygusunu karşılaması ya da işten zevk almasıdır (Erden, 2005:105). İlgi ve merak gibi faktörlerden kaynaklanan motivasyona, içsel motivasyon denir. İçsel motivasyon, bir şey yapmak zorunda değilken harekete geçiren şeydir (Hoy ve Miskel, 2010). İçsel motivasyon, kişinin içsel ihtiyaçlarına karşı tepki geliştirmesidir. Buna örnek olarak yeterlilik, bilme ve anlama ihtiyacı verilebilir. Kişinin içinden gelen istekle harekete geçerek çalışması içsel motivasyondur (Özdemir, 2007). Öğrenci içsel motive olduğunda, çalışma ve öğrenmeye harcayacağı çabanın değiştiğini düşünmesinden ötürü çalışır (Akbaba, 2006).

2.1.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, içselin aksine, ceza ve ödüllere dayanır. Dışsal motivasyon, motivasyon üzerine davranışsal bir açıdan bakmadır, çünkü motivasyon ve davranış ödül ve ceza açısından açıklanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Çevreden gelen pekiştireçlerin (ödül, ceza ve baskı vb.) etkisiyle dışsal motivasyon ortaya çıkar (Özdemir, 2007). Bireyin dışarıdan ödül alması, ceza almaması, başkasının hoşuna gittiğini algılaması veya başkasını memnun etmesi gibi dışsal sebeplerle bireyde dışsal motivasyon ortaya çıkar ve birey eyleme geçer (Erden, 2005: 105).

Bir görev veya etkinlik yerine getirerek başkası tarafından alınan ödül ya da dışarıdan kaynaklanan unsurlarla oluşturulan güdülenme dışsal motivasyondur (Demirdağ, 2016: 197). Dışsal motivasyonun kaynağı olan dışsal ödüller; hatıra, not, hediye ve başkasından daha iyi yapma isteğidir (Gülşen, 2015).

Dışsal motivasyon, faaliyetin kendisi ile alakalı değildir. Dışsal motivasyonda bir tek ne kazanç elde edileceği önemlidir. Buna örnek; öğretmen tepkisinden kaçındığı için veya öğretmenden övgü ve beğeni kazanmak için öğrencinin ders çalışması ve verilen görevi yapması verilebilir (Akbaba, 2006).

2.1.3. Başarı ve Motivasyon

Motivasyon; hedefe erişmede enerji sağlayan ve yönelten, hedefi kuvvetlendiren güçtür. Araştırmalarda, başarı ve motivasyon arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde bulunduğu görülmektedir (Özdemir, 2007). Başarı, standartları belirlenen hedeflere ulaşılmasını anlatan kavramdır. Başarı güdüsü ise, bireyin standartlarına ulaşması için tüm zamanını ve enerjisini kullanmasıdır (Arı, 2009: 305). John Atkinson ve McClelland tarafından ilk kez başarı güdüsü söylenmiştir. McClelland ve John Atkinson'a göre, kişinin güdülenmesi için başarıda bulunma ve başarısız olmaktan kaçınma ihtiyacının rolleri önemlidir. Kişinin farklı seviyede başarıda bulunma ve başarılı olmaktan kaçınma ihtiyacı vardır (Erden, 2005: 106).

McClelland'ın başarı güdüsü kuramında; kişinin kendisi dışında kişilerle hayatını sürdürme zarureti ve o kişilerle ilişki içinde olmasının lüzumu, sosyal gereksinimler veya güdüler türünü meydana çıkarır. Başarı güdüsü kuramı, dört grup ihtiyacının etkisi altında davranış gösterir. Bu ihtiyaçlar; tanınma ihtiyacı, başarı ihtiyacı, yeterlilik ihtiyacı ve güç ihtiyacıdır. Aşağıdaki tabloda bu dört grup ihtiyacın tanımları yer almaktadır (Gülşen, 2015).

Tablo 2.1.3.1: Başarı GÜDÜSÜ Kuramının Dört Grup İhtiyacı

Tanınma İhtiyacı	İnsan, küçük yaşlardan başlayarak sosyal çevresinin içinde kabul edilmek için tanınmaya yönelik davranmayı öğrenir.
Başarı İhtiyacı	Başarı arzusu her insanda farklılık gösterir. Bazısı başarı arzusunu yüksek hissederken bazısı için başarı önemlilik arz etmeyebilir. Başarı gereksiniminde bu olgu yatmaktadır ve başarı gereksinimi yoğunluğu diğer ihtiyaçlarda olduğu gibi kişiden kişiye farklılık gösterir.
Yeterlilik İhtiyacı	Kimi insan işini yaparken kalitesini yüksek tutma gereksiniminde olur. Onu, yaptığı işi en iyi şekilde yerine getirme duygusu tatmin eder.
Güç İhtiyacı	Başka insanları kontrol altına alma, etkileşme ve onlar üzerinde etkili olmayı amaçlamak güç ihtiyacıdır. Bireyin etkileyebilecek özellikte olan bir performanstan çok kendi statüsünü kullanarak başarıya erişmekten zevk alması, güce gereksiniminin yüksek olduğunu gösterir.

Başarı güdüsü kuramından anlaşılacağı üzere; bireyin sosyal çevresi içerisinde kabul görerek tanınma, başarılı olma, yüksek kalitede iş yapma ve başkalarıyla etkileşmeye ihtiyacı vardır. Farklı güdüler içerisinde başarı güdüsünün birinci sıraya çıktığı hususundaki hükümler “öğrenemeyen insan yoktur, yeter ki uygun bir program ve ortam oluşturulsun” sözüne de destek vermektedir (Başar, 2014). Başarıyla özdeşleşme, her durumda kullanılacak önemli bir motivasyon aracıdır. Başarı yönelimli bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmalıdır (Çelik, 2008).

Yıldız’a (2018) göre; öğrencilerin ders çalışmaya bir türlü başlayamamalarının nedeni, motivasyon eksikliğidir. Ders çalışmaya başlayan ve sürdüren öğrenciler, başarılı olmaktadır. Genellikle başarısız çocuk, motivasyonu (güdülenmesi) eksik olan çocuktur (Yavuzer, 2016). Öğrenenler iyi motive edildiklerinde, en iyi öğrenebilirler (Tan, 2017). Öğrenciler, başarı yönü motivasyonları açısından farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler yüksek motivasyona sahip olup akranları ile rekabet etmede başarılı olmaya gayret gösterirken diğerleri ise başarı ve kazanım için yüksek bir motivasyona sahip olmadıklarından başarısızlıktan korkarak denemekten kaçınabilmektedir (Akkaya, 2019). Başarı güdüsü bireysel farklılık gösterir. Bazı öğrencileri daha başarılı olmak için çok çaba gösterirken, bazı öğrenciler dışarıdan bakıldığında başarılı olmak için çok çaba göstermezler (Bacanlı, 2012: 270). Yüksek başarıya güdülenmiş öğrenciler daha ilgili, daha dikkatli davranırlar dolayısıyla daha iyi öğrenirler (Arı, 2009: 305). Özellikle öğrencide çekingenlik varsa; başarısızlığa

karşı öğrenciyi cesaretlendirmek ve korkusunu yenmesini vurgulayarak söylemek güdülenmeyi sağlayabilir (Başar, 2014).

Selçuk'a (2015) göre; sınıfındaki öğrencilere ait başarı güdüsünün hangi seviyede olduğunu öğretmenin tespit etmesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrencinin başarıya karşı güdü seviyesi düşük olduğunda, başarıyı yakalamada çaba sarf etmenin yararını türlü yöntemler kullanarak açıklamalıdır. Selçuk (2015), öğretmenlerin öğrencinin başarı güdüsünü saptamada yararlanabileceği özellikleri tablodaki gibi açıklamıştır.

Tablo 2.1.3.2: Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Kişilerin Özellikleri

Kapsam	Yüksek	Düşük
Amaç	Güçlüğü orta olan amaçlar koyar	Amaçlarını fazla kolay veya fazla zor koyar
Niyet	Çalışma sebebi gerçekten öğrenmedir	Öğrenmiş gibi kendini göstermeye çalışır
Yükleme	Yükleme yaptığı çabadır	Yükleme yaptığı şans ve öğretmen gibi dışsal faktörlerdir
Güçlüğe tavır	Güçlük karşısında onu aşmak için gayret gösterir	Güçsüzlük karşısında kendini çaresiz ve yılgın hisseder
Yeterlik duygusu	Yeterlik duygusu gelişmiştir	Yeterlik duygusu gelişmemiştir

Araştırmalardaki öğrenme, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğrencilerin motivasyonları yeterliyse derslerine yönelecekleri ve okul başarılarının da olumlu düzeyde etkileneceği sonucuna ulaşılmaktadır (Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Calp ve Bacanlı, 2016; Özbulat, 2020; Doğan ve Deniz, 2019; Karşlı, 2015).

2.1.4. Motivasyon İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde motivasyonun birlikte çalışıldığı değişkenlerle yapılan araştırmalara yer verilmektedir. Alanyazında ulaşılan kaynaklardan öncelikle; Semerci (2010), Yavuz (2006), Kaynak, Özhan ve Kan (2017), Yurt ve Bozer (2015), Ünal-Karagüven (2012) ve Sarıtepeci (2018) tarafından hazırlanan başarı, okul ve akademik motivasyon ölçekleri bu bölümde bulunmaktadır. Ardından İngilizce, Matematik, Fen ve Sosyal bilgiler derslerine yönelik motivasyon ölçekleri ile ilgili yapılan çalışmalardan; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007), Dede ve Yaman (2008), Gömleksiz ve Kan (2012), Tahiroğlu ve Aktepe (2015), Tahiroğlu ve Çakır (2014), Aktan ve Tezci (2013)

ve Karcı ve Gündoğdu (2018) sıralanmaktadır. İngilizce, Matematik, Fen, Kimya, Türkçe, Beden Eğitimi ve Sosyal Bilgiler dersleri ve okuma ile motivasyonun çeşitli değişkenler açısından incelendiği diğer araştırmalar ise; Ürün-Karahan ve Taşdan (2016), İçöz (2012), Fidan ve Eren (2017), Uzun ve Keleş (2012), Kıran (2016), Tahiroğlu (2015), Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar ve Bilgin (2016), Azizoğlu, Aslan ve Pekcan (2015), Demir, Öztürk ve Dökme (2012), Bayar (2017), Bahtiyar ve Can (2017), Serin (2015), Budiya (2018), Talayhan (2018), Kanat (2018), Ataman (2017) ve Geri (2013) ile yer almaktadır. Sürücü ve Ünal (2018) çalışmada; öğrenci motivasyonu ile öğretmen davranışlarını ele almakta; Akpur (2015), Özerbaş (2003) ve Uçar (2016) ise çalışmalarını motivasyon ve başarıyla birlikte farklı değişkenleri inceleyerek yapmaktadır. Bu çalışmalara ilişkin bazı bulgular ve sonuçlar aşağıda açıklanmaktadır.

Semerci'nin (2010) araştırmasında amaç; Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği geliştirmektir. Tarama yöntemi araştırmada kullanılan yöntemdir. 827 kişiye ölçeğin taslağı uygulanmıştır. Bu ölçek; Muş, Cumhuriyet, Atatürk, Fırat, Alparslan ve Yüzüncü Yıl Üniversitelerinde uygulanmıştır. Ölçekte dört faktörlü yapı (Öz-bilinç, hedef büyütme, dış ve iç etkiler) oluşmuştur. Ölçekte bulunan değerlerden biri KMO 0.911 iken diğeri Barlett testinden çıkan 7361.928 (Sd=595, $P<0.05$)'dir. Toplam varyansın yüzde 37.910'ununa karşılık geldiği, faktör analizi sonucunda elde edilmiştir. 0.36 ile 0.58 arasında madde toplam korelasyonları değişmiştir. Araştırmada, 49 veri çiftlemesi yapılmış ve test tekrar test korelasyonu 0.977 ($p<0.01$) sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer korelasyon sonucu iki yarı puanlar arasındaki 0.895 ($p<0.01$) şeklinde çıkmıştır. Bu ölçekte Cronbach Alpha katsayısı 0.896 (35 madde)'dir. Bu araştırmada geliştirilen Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği, eğitim fakültelerinde uygulanabilir.

Yavuz'un (2006) araştırmasının hedefi; ülkemizde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerindeki okula karşı motivasyon düzeylerini belirleyen likert tipi bir ölçek geliştirmek ve güvenilirliğini test etmektir. Bu araştırmada "Okul Motivasyon Ölçeği" ismi verilen 34 maddelik bir ölçek yapılandırılmıştır. Madde analizi, test tekrar test, iç tutarlık, iki yarım güvenirlik yöntemlerinden güvenirlik analizi için yararlanılmıştır. Öğrencilerdeki okul başarısı ve bir takım kişisel bilgilerin okul motivasyonu ile ilişkisi, bu çalışmanın bir diğer alt amacı olarak geçerlik için uygulama yapılarak

incelenmiştir. Bu çalışmada, okul motivasyonu ölçeğinin güvenilir olduğu saptanmış ve okul motivasyon ölçeği geliştirilmiştir.

Kaynak, Özhan ve Kan'ın (2017) çalışmalarında; ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarını ölçebilmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada öncelikle hedefe yönelik literatür taranmış, sonrasında uzman görüşünden yararlanarak ölçek maddeleri belirlenmiş ve ölçek uygulanacak forma getirilmiştir. Ankara ve Erzurum Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört değişik okulda ve dört farklı sınıf düzeyinde (ortaokul sınıflarının her biri) öğrenim gören toplam 370 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Türlü sebeplerle veri setine alınamayan 26 ölçek olmuş ve ölçek analizleri toplamda 344 ölçekle yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA); ölçeğin yapı geçerliğine yönelik katına ulaşmak amacıyla; Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı ise ölçüte dair geçerlik için hesaplanmıştır. Cronbach Alpa iç tutarlık katsayısı hesaplanarak ve test-tekrar güvenilirliği yapılarak ölçekteki güvenilirliği bulmak amaçlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçekteki 14 madde (okula bağlılık, performans ve hedef üç alt boyutuyla) belirlenmiştir. Ölçekteki üç alt boyutun okul motivasyonuna yönelik bulunan toplam varyansın %68,66'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile model uyum indeksleri olabildiğince iyi düzeyde çıkmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı bütün ölçek için .84 olduğu bulunmuştur.

Yurt ve Bozer'in (2015) çalışmalarında amaç; Vallerand ve arkadaşlarının (1989) geliştirdiği Akademik Motivasyon Ölçeğini İngilizce formundan Türkçe forma çevirmek, doğrulayıcı faktör analizi kullanarak ölçekteki yedi faktörlü yapıyı ölçmek, ölçekteki güvenilirliği test etmek ve ölçek puanı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmada analizler 343 ortaokul öğrencisi üzerinden yapılmıştır. Ölçekteki; tutarlı sınıflamanın olup olmadığına bakmak için çift tutarlık katsayısı, güvenilirlik katsayısına ulaşmak için Cronbach Alpha katsayısı ve yedi faktörlü yapıyı ölçmek adına ise doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Bu analizlerin sonucuna göre, ölçekteki yedi faktörlü yapının elde edilen verilerle uyum düzeyinin kabul edilebilir olduğu, ölçekte ölçülen özellik açısından ayırt ediciliğin yüksek ve tutarlı olduğu ve ölçekteki boyutların iç tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Bir de araştırma sonucuna göre; başarıya ilişkin içsel motivasyon, uyarım yaşamaya ilişkin içsel motivasyon ve bilmeye ilişkin içsel motivasyonun cinsiyet ile ilişkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan; dışsal

motivasyon-dış düzenleme, motivasyonsuzluk ve belirlenmiş dışsal motivasyonun erkek öğrencilerin anlamlı farklılaştığı ve içe yansıyan dışsal motivasyonun kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal-Karagüven'in (2012) araştırmasında; üniversite formundaki Akademik Motivasyon Ölçeği'nin adaptasyona ilişkin bilimsel sonuçlarını paylaşmak ve ölçeğin Türkçede kazanılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Ölçeğin orijinalinde öğrencilere ait genel olarak görülen motivasyon sorunlarını değerlendirmek amaçlanmış ve Academic Motivation Scale ismiyle geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunda öncelikle dil eşdeğerliği yapılmıştır. 390 üniversite öğrencisi bu çalışmanın grubunu oluşturmuştur. Madde-toplam puan korelasyonlarıyla iç tutarlık ve Cronbach Alpha değerlerinin yeterli düzeyde olduğu kanıtlanmıştır. Ölçekteki standart hata yarım ve üç puan arasında bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uygulamasının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlerde benzer şekilde araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Sarıtepeci (2018) çalışmasında; ortaokul düzeyinde beklenti değer teorisini temel alan motivasyon ölçeğinin lise düzeyine uyarlanmasını amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında, Eccles (1993) ve diğerleri ve Wigfield ve Eccles'in (2000) beklenti-değer teorileri çerçevesinde başarı motivasyonunu açıkladıkları çalışmalar temel alınarak hazırlanmış olan motivasyon ölçeği ortaöğretim düzeyine uyarlanmış ve ölçek teknik özellikleri bakımından incelenmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecinde açımlayıcı faktör analizine (AFA) 338 öğrenci ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) 289 öğrenci olmak üzere çalışma grubunu toplamda 627 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğinin geneline ait iç tutarlılık katsayısı .83; beklenti ve değer faktörü güvenirlik katsayısı .82; başarıya yönelik faktöre ait güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş'ın (2007) çalışmalarının amacı; fen öğrenmeye ilişkin ilköğretim öğrencilerinin motivasyon düzeylerini tespit etmek için 2005 senesinde Tuan, Chin ve Shich tarafından geliştirilen Students' Motivation Toward Science Learning (SMTSL) ölçeğine, Türkçe düzenleme yapılarak geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirmektir. Orijinal ölçek İngilizce dilinde, altı faktörlü bir yapıda ve 35 maddedir. Ölçeğin Türkçe formu çalışmadaki uygulama ve analizlerle 33 madde şeklinde oluşturulmuştur. Fen Bilgisi Tutum ölçeği ölçek geçerliliği için kullanılmış ve orijinal ölçek ile arasında 0,73 korelasyon katsayısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe uyarlaması yapılan bu ölçeğin, fen öğrenimine ilişkin öğrenci motivasyonunu

ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur.

Dede ve Yaman (2008) çalışmalarında; Likert tipi bir ölçme aracılığıyla fen öğrenmeye ilişkin ilköğretim öğrencilerinin motivasyonlarını bulmak amaçlanmıştır. Bu nedenle, alanyazın taraması yapılarak bir ön-test hazırlanmış ve uzmanların değerlendirmesi alınmıştır. Uzmanların önerileriyle gerçekleştirilen değişikliklerin ardından, ölçeği güncellemek amacıyla 183 ortaokul öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Ardından 421 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Böylece 23 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Açımlayıcı Beş Faktör Analizi ile ölçek geçerliliği belirlenmiştir. Faktör analizleri ile ölçeğin toplam varyansının %47 beş faktör ile açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının da 0,80 olduğu belirlenmiştir.

Gömleksiz ve Kan (2012) çalışmalarında; Sosyal Bilgiler dersine ilişkin ilköğretim düzeyinde bir motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamıştır. Motivasyonun öğrenme için etkili olduğu kabul edilmektedir. Bunun için kişide vatandaşlık bilincini ortaya çıkardığı düşünülen Sosyal bilgiler dersine yönelik bir motivasyon ölçeği düzenlenmiştir. Amaca yönelik öncelikle bir ölçek taslağı geliştirilmiştir. Faktör analizinde kullanılmak üzere Elâzığ ili 14 farklı ilköğretim okulunun 705 öğrencisi üzerinden veriler toplanmıştır. Faktör analizi ile bir motivasyon ölçeği üç faktörlü olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu faktörler; önemseme, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon şeklinde isimlendirilmiştir. Bu ölçek 23 maddeli ve Likert tipi bir ölçektir. Bütün ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .792 olduğu hesaplanmıştır. Faktörlere ait Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; önemseme .826, içsel motivasyon .802 ve dışsal motivasyon .745 olarak belirlenmiştir.

Tahiroğlu ve Aktepe (2015) çalışmasının amacı; Sosyal Bilgiler öğrenmede ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine ait motivasyon düzeylerini belirleyen geçerlik ve güvenirlik bir ölçek geliştirmek ve alan içinde yer alan öğretmen ve araştırmacılara yardımcı olmak amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve öğretmen ve öğrencilerin motivasyon görüşleri alınmıştır. Ardından bu veriler ve uzmanların paylaştığı görüşler ile 63 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan 394 öğrenciye bu ölçek uygulanmıştır. Ölçekten 3 madde, t-testinde iki yönlü anlamlılık $p>,05$ üzerinde değer almasıyla çıkarılmıştır.

Diğer yandan ölçekten çıkarılan 27 madde ise, ölçekteki toplanabilirlik özelliğinin bozulmasına dikkat edilerek ve korelasyon katsayılarındaki değerin ,25'ten az olması sebebiyle çıkarılmıştır. Ölçeğin, faktör analizi sonucunda toplam varyansı beş faktör ile %44,027 açıkladığına ve madde sayısının 29 olduğuna ulaşılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,83 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ölçeğin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenmede motivasyonlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

Tahiroğlu ve Çakır'ın (2014) çalışmalarının amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine bir matematik motivasyon ölçeği geliştirilmesidir. Ölçek için alayazın taraması yapılarak ve öğretmen ve öğrencilerden görüşlerine baş vurarak beşli Likert tipi katılma derecesine uygun bir taslak ölçek düzenlenmiştir. Uzman görüşleri alınarak değiştirilmesinden sonra ölçek uygulaması 67 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Uygulamanın ardından bir aday ölçek 50 madde halinde oluşturulmuştur. Geliştirilen bu aday ölçeğin uygulaması 276 kişilik ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine yapılmıştır. Verimax yöntemleri ile döndürülmüş temel bileşenler analizi ve açımlayıcı faktör analizi elde edilen verilerle yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçlarına göre ölçeği %51,928 açıklayan beş faktöre sahip olduğu ve 32 maddeden oluştuğu görülmüştür. Buna ilaveten ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,91 olduğu bulunmuştur. Aşamalar sonucunda geliştirilen ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer matematik motivasyon ölçeği üzerine çalışmayı Aktan ve Tezci'nin (2013) matematik dersinde ilkokul öğrencilerinin kullandığı strajeleri ölçek amacıyla yaptıkları görülmektedir. Çalışmalarında Türkçeye uyarlama yaptıkları ölçek; Pintch ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'ndeki alt boyutlardan biri olan Motivasyonel Stratejiler ölçeğidir. Araştırmada örneklem Balıkesir il merkezine bağlı sekiz ilkokulun 210 beşinci sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde; LISREL 8.80 programından doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak ve SPSS 17.0 programından güvenirlik katsayısı belirlenerek faydalanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; ölçeğin, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerindeki matematik dersi için kullanılan motivasyonel strateji düzeylerine erişebilmek amacıyla uygulanabileceği söylenebilir.

Karcı ve Gündoğdu'nun (2018) çalışmalarında; üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin motivasyon ölçeğinde geçerlik ve güvenirliği bulmak

amaçlanmıştır. Beşli likert tipi bir ölçek şeklinde bu ölçek düzenlenmiştir. Dört faktörlü motivasyon ölçeği olduğu sonucuna, Doğrulayıcı faktör analizi ve Açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılmıştır. Ölçeğin faktörleri; Yetenek, İstek, Beğeni ve Kariyer olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin son halinde toplam madde sayısı 15'tir. Ölçek için yapılan güvenirlik analizlerinde; düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach Alpha ve t-testinden yararlanılarak üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçek faktörlerinin; Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının 0.52 ile 0.62 aralığında ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının 0.65 ile 0.21 aralığında değiştiği görülmektedir. T-testi ile elde edilen sonuçta ise, üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farklarda anlamlılık bulunmuştur.

Ürün-Karahan ve Taşdan'ın (2016) çalışmalarında; okumaya ilişkin tutum ve okuma motivasyonunun beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinde ortaya konulması ve okuduğunu anlama becerisi, anlama düzeyi, okuldan kaynaklanan okuma ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma dereceleri arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bilimsel sonuçlarda; beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinde okumaya ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bundan başka, motivasyon ve tutum arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu, motivasyonun anlama düzeyi ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile arasında daha düşük seviyede ilişki olduğu belirlenmiştir. Tutumun anlama düzeyi ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile arasında ise, düşük seviyede pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okuldan kaynaklı okuma miktarının da herhangi bir değişkenle arasında ilişkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka sonuçta, motivasyon okuduğunu anlamayı %31'lik kısımla açıklamaktayken tutum düzeyinde okuduğunu anlama ile ilgili anlamlılık bulunamamıştır. Buna benzer, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile tutumun anlamlı olmadığı; ancak motivasyonun onu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İçöz'ün (2012) "The relationship among secondary school students' attitudes, motivation and self-efficacy beliefs toward chemistry lessons" konulu araştırmasının hedefi; ortaöğretim öğrencilerinde Kimya dersine ilişkin tutum, öz-yeterlilik inancı ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak ve cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türünün bütün bağımlı değişkenler üzerinde etkinliğini tespit etmektir. Ankara'da bulunan dört lisede kimya dersi gören 813 öğrenci,

araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bilişsel becerilere yönelik Lise Kimya Öz-Yeterlilik Ölçeği, Kimya Tutum Ölçeği ve Öğrenmede GÜdÜsel Stratejiler Anketi araştırmanın ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken bütün bağımlı değişkenlerin her biri için üç yönlü varyans (ANOVA) ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerle; öğrencilerin motivasyonları, öz-yeterlilik inançları ve kimya derslerine ilişkin tutumları arasındaki korelasyonların yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin okul türü ve cinsiyetinin motivasyon, kimya derslerine ilişkin tutum ve öz-yeterlilik inançları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Fakat öğrencilerin sınıf düzeyinin motivasyon, kimya derslerine ilişkin tutum ve öz-yeterlilik inançları üzerine anlamlı etkisi bulunmamaktadır.

Fidan ve Eren (2017) araştırmalarında; altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına yönelik görüşlerini belirlemeyi ve eğitime yönelik motivasyon ile tutum görüşlerini arasındaki anlamlı farklılığı incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada tarama yönteminden yararlanarak araştırmanın desenini açıklayıcı ilişkisel desen meydana getirmiştir. Araştırma gönüllü katılan 374 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Araştırma verileri “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerdeki Türkçe dersine ilişkin tutum görüşleri Hiyerarşik Küme Analizi ile, sözü edilen görüşlerin eğitime yönelik motivasyonla ilişkisi de lojistik regresyon ve korelasyon analizleri ile ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının ‘olumsuz tutum’ ve ‘olumlu tutum’ şeklinde isimlendirilen iki anlamlı küme örüntüsü yoluyla tanımının yapılabildiğini göstermiştir. Ayrıca bulgulara, ‘motivasyon yoksunluğu’ ve ‘içsel motivasyon’ değişkenlerinin sözü edilen küme örüntüleriyle seçici biçimde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiği de görülmüştür. Bu araştırma içerisinde, gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler ve eğitime ilişkin çıkarımlar da yer bulmuştur.

Uzun ve Keleş’in (2012) çalışmalarının amacı; öğrencilerdeki fen öğrenimine ilişkin motivasyon düzeyini ölçmek ve performans, araştırma yapma, katılım, iletişim ve işbirlikli çalışmaya ilişkin motivasyonları değerlendirmektir. Araştırmada; 2008-2009 akademik yılında Aksaray İli merkezinde bulunan 11 ilköğretim okulundaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde 651 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Dede ve Yaman’ın (2008) geliştirdiği “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği”

veri toplamak için kullanılmıştır. Veriler, Pearson Korelasyon Analizi ve Betimsel İstatistik ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler fen öğrenmeye, performansa, araştırma yapmaya, katılıma, iletişime ve işbirlikli çalışmaya karşı yüksek düzeyde motivasyona sahiptir. Ayrıca faktörlerin birbirleri arasında ve faktörler ile fen öğrenmeye ilişkin motivasyon arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıran'ın (2016) çalışmasında temel olarak öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu ve yedinci sınıf öğrencilerine ait motivasyon, fen başarısı ve katılım arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Diğer yandan bu araştırma kapsamında; öğretmen iş doyumu ve motivasyonu, okul çevresi değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya, Ankara İlinde yaşayan 3394 7.sınıf öğrencisi ve bu öğrencilere fen bilimleri öğreten 134 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin fen başarısına yönelik öngöründe bulunulmasını sağlayan tek öğretmen değişkeninin, fen bilimleri öğretmenlerinin ustalık öğretim yaklaşımları olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterlik, davranışsal katılım ve ustalık yaklaşım hedefleri öğrenci düzeyi yordayıcıları olarak fen başarısını anlamlı yordamıştır. Bunun yanında; okul ustalık hedef yapısı ile fen bilimleri öğretmenlerinin ustalık öğretim hedefleri arasında ilişki olduğu, öğretmen motivasyonunu ise en önemli yordayıcıların sınıf içi disiplin sorunları ve öğretmen-veli ilişkileri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tahiroğlu (2015) araştırmasının amacı; ARCS Motivasyon Modeli bileşenleri ile düzenlenen bir öğrenim ve öğretim sürecinin, ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyon ve başarı seviyelerine etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada kullanılan model; ön-test son-test kontrol gruplu deneme modelidir. Araştırmanın kontrol grubunu 30 öğrenci, deney grubunu ise 32 öğrenci oluşturmaktadır. İki gruba da araştırma verilerini toplamak adına deneysel araştırma başlangıcından önce ve bittikten sonra “Sosyal Bilgiler Dersi Erişi Testi” ve “4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem t-testinden yararlanarak verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmanın analizleri sonucuna göre; başarı ve motivasyon seviyeleri, deneysel işlem öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencileri için benzerdir. Deneysel işlem sonrası ölçümlerinde ise; başarı ve motivasyon seviyelerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; öğrenim ve öğretim süreçlerinin ARCS

Motivasyon Modeli ile düzenlenmesinin, öğrencilerin ilgili derse karşı motivasyon ve başarı seviyelerini yükselteceği görülmektedir.

Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar ve Bilgin'in (2016) araştırmalarının amacı; ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karşı tutum, merak ve motivasyon seviyelerine göre Fen Bilgisi dersi başarılarını incelemektir. Hatay ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda 8.sınıfta öğrenim gören 180 öğrenci araştırmanın örnekleimidir. Nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli temel alınarak tutum ölçeği, merak ölçeği ve motivasyon ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin; Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında aldıkları Fen puanlarıyla Fen Bilgisi Dersi başarıları tespit edilmiştir. Öğrencilerin gruplandırılmasının ardından gruplar arası başarılarının kıyaslanması için Tek Yönlü Varyans Analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın analizlerinin sonucuna göre; öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi başarıları, motivasyon seviyelerine göre bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca araştırma sonucunda; fen bilgisine karşı tutumları yüksek olan öğrencilerin ve fen bilgisine karşı merakı yüksek bulunan öğrencilerin fen bilgisi dersinde de yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Azizoğlu, Aslan ve Pekcan'ın (2015) çalışmalarının amacı; ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin (n=51) başarı düzeylerine öğrenci cinsiyeti, fen motivasyonu seviyesi ve Periyodik Sistem konusunun analogilerle öğretilmesinin etkisini araştırmaktır. Araştırmacılar tarafından Analogilerle Öğretim Modelinin aşamalarına uyarak hazırlanmış analogik çalışma yapraklarını kullanarak Periyodik Sistem konusu öğretilmiştir. Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği ve Periyodik Sistem Başarı Testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerdeki motivasyon seviyesinin (yüksek, orta ve düşük) belirlenmesi için Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği öğretim başlamadan önce bir kere uygulanmıştır. Öğretim sürecinde iki defa uygulanan ön-test ve son-test şeklinde Periyodik Sistem Başarı testi olmuştur. İlişkili gruplar için t-testi ve iki yönlü 2x2 ANOVA sınamaları kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Başarı testinin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu, ilişkili gruplar t-testi sonucunda elde edilmiştir. Bu sonuçtan, öğretimde kullanılan yöntemin öğrenci başarısını anlamlı olarak yükselttiği görülmektedir. ANOVA sınaması sonucu, yüksek ve orta seviyede motivasyonu olan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark orta seviyede motivasyonu olan öğrenciler

lehine çıkmıştır. Bu sonuçtan, analogilerle öğretimden orta seviyede motivasyonu olan öğrencilerin daha çok yararlandığı anlaşılmaktadır.

Demir, Öztürk ve Dökme'nin (2012) çalışmalarında; ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin değişik kişisel bilgilerinden alınan özelliklerinin fen öğrenme ve alt boyutlarından performans, işbirlikli çalışma, araştırma yapma, iletişim ve katılım motivasyonlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, Konya İl Merkez içerisinde yer alan ilköğretim okullarındaki 280 öğrenci, 23 maddelik “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” uygulamasında bulunmuştur. Analiz sonucunda, fen öğrenmeye karşı motivasyon düzeyinin araştırmada bulunan öğrencilerde orta düzeyi gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kızlar lehine anlamlı fark; baba eğitim düzeyi, aylık gelir, cinsiyet ve çalışma odasının olup olmaması durumu değişkenleri arasında bulunurken anne eğitim seviyesi ile bir fark bulunamamıştır. Diğer yandan, öğrencilere ait akademik başarılar ile fen öğrenmeye karşı motivasyon arasında zayıf fakat pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır.

Bayar'ın (2017) araştırmasında; ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde Fen ve Teknoloji dersi “Doğal Süreçler” ünitesinin 7E öğrenme modeline uygun olarak düzenlenen materyallerinin öğrencilere ait motivasyon, akademik başarı ve tutuma etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında; 7E öğrenme modeline göre tasarlanan Fen ve Teknoloji dersi materyallerinin öğrencilerdeki motivasyon, akademik başarı ve tutumu yükselttiği bulunmuştur. Diğer taraftan, deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde 7E öğrenme modeli aşamalarına ve uygulanaşına karşı öğrencilerin pozitif yönlü görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahtiyar ve Can'ın (2017) araştırmalarında; 2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile öğrenciler üzerinde daimi bilim öğrenme motivasyonlarının etkilenmesini belirlemek ve daimi bilim öğrenme motivasyonunu etkileyeceği düşünülen; cinsiyet, fen bilimleri dersinde alınan son notlar, bilimsel bir dergi üyeliği, bilimle ilgili okunan kitaplar, bilime yönelik izlenen filmler, okul dışı katılım sağlanan bilimsel etkinlikler ve ailede bilimle ilgili birey olup olmaması durumu gibi değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; ortaokul öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonları ile fen bilimleri dersi not ortalamaları, sınıf düzeyleri, bilimsel dergi üyelikleri, bilime yönelik okudukları kitapları, izledikleri filmleri ve okul dışı katılım sağladıkları bilimsel etkinlikleri arasında anlamlı fark görülmüş; ancak öğrencilere ait daimi motivasyonlar ile cinsiyet

ve ailede bilimle ilgili birey olup olmaması durumu arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Serin'in (2015) araştırmasında; ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin web ile zenginleştirilmiş ortamlarının matematik dersine karşı kaygı, tutum ve motivasyon düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma analizi sonucuna göre; web ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamında öğrenme deneyimi kazanan öğrenciler ile bir tek yüz yüze öğrenme deneyimi kazanan öğrencilerin matematik dersine karşı kaygı ve tutumları ölçeğindeki alt faktörlerden alan bilgisi, özgüven, öğrenme ve sınavdan kaynaklanan kaygıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna rağmen, öğrencilerin motivasyon düzeyi ile kaygı ölçeğindeki alt faktörlerden olan tutumdan kaynaklanan kaygılar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Web ile zenginleştirilen öğrenme ortamında deneyim kazanan öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Budiyar (2018) tez araştırmasında; eşitlik ve denklem konusu öğretilirken FATİH Projesi kapsamında bulunan Z-kitap uygulamasının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerindeki matematik dersine karşı tutum, başarı ve motivasyonuna etkisini incelemiş ve sonuçlara göre öneriler sunmuştur. Araştırmanın verileri; normal dağılım gösterdiğinde bağımsız örneklem t-testi, normal dağılım göstermediğinde ise Mann-Whitney U-testi ve Non-Parametrik ANCOVA (Quade Method) ile analiz edilmiştir. Araştırmadaki analiz sonucu; Z-kitap uygulamalarının matematik dersine ilişkin tutuma etkisinin olduğunu, öğrencinin motivasyon ve ders başarısına ise etkisinin olmadığını göstermektedir.

Talayhan (2018) tezinde; hazırlık okulu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri, üst biliş düzeyleri ve İngilizce öğrenmedeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca, katılımcıların motivasyon seviyeleri, üst bilişleri ve okudukları bölümler arasındaki olası ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin genel dil öğrenme motivasyonları ve araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu, ancak bütünleyici motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin üst bilişleri ve alt-kategorilerinin (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca, katılımcıların motivasyonları ve okudukları bölümler arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, üst biliş düzeyi ve bölümleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak, sonuçlar motivasyon, üst biliş ve İngilizce dersindeki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki

olduğunu göstermiştir. Çalışma, öğrenciler ve İngilizce öğretmenlerinin yararına bazı çıkarımlar elde etmiştir.

Kanat'ın (2018) araştırmasındaki amaç; ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerindeki İngilizce dersine ilişkin motivasyonel inanç, tutum, öz-düzenleme stratejileri ve İngilizce akademik başarıları arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırma verilerinin analizinde istatistikler (standart sapma ve ortalama), fark istatistikleri (ANOVA, MANOVA ve t-testi), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen motivasyonel inançlar ile ilgili sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

- Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha fazla öz-düzenleme stratejilerini kullanmakta olduğu, daha yüksek düzeyde İngilizce dersine ilişkin motivasyonel inanç bulundurmakta olduğu ve daha olumlu İngilizce dersine ilişkin tutum sergilemekte olduğu bulunmuştur.
- Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ile İngilizce dersine ilişkin tutumları ve motivasyonel inançları arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.
- Ortaokul öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları varyansının %55,2'si; İngilizce dersine ilişkin öz-düzenleme stratejileri (bilişsel stratejiler ve öz-düzenleme), motivasyonel inançlar (sınav kaygısı içsel değer ve öz-yeterlik) ve tutumlar ile açıklanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ataman (2017) yaptığı çalışmasında; Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceyi öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini, tutumlarını ve hazırlık sınıfındaki başarı durumlarını tespit etmek; bu değişkenlerde (i) cinsiyet, (ii) öğretim türü, (iii) hazırlık sınıfına zorunlu veya isteğe bağlı olarak katılma, (iv) bölüm, (v) haftalık ders çalışma süresi, (vi) haftalık ders dışı İngilizce aktivitelere ayrılan süre faktörlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek ve nihai olarak bahsi geçen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerinin olumlu olmasına rağmen, -haftalık ders çalışma süresiyle ilgili veriler ışığında- İngilizce öğrenmek veya başarılı olmak için gerekli çabayı göstermedikleri saptanmış ve buna bağlı olarak da başarı durumlarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin araçsal

yönelimleri ile hazırlık sınıfındaki başarı durumları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu, öte yandan diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin geneli ile başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, öğrencilerin en çok araçsal yönetime yani İngilizcenin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda sağlayacağı avantajlara önem vermesine karşın, bu durumun öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısına pek etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Geri'nin (2013) çalışmasında; üniversite öğrencilerindeki spor servisi dersi ve beden eğitimi tutumlarını belirlemek ve bu tutumların akademik motivasyonla arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. 2012-2013 akademik yılı içerisinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve Kırgızistan Milli Üniversitesinde okuyan ve spor servisi dersi ile beden eğitimi dersi gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; iki üniversiteden de çalışmaya gönüllü katılım gösteren ve rastgele örnekleme yöntemiyle çalışmanın evreninden seçilen 822 öğrenci meydana getirmektedir. Araştırmanın sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin spor servisi dersi ve beden eğitimi dersine ilişkin olumlu tutumları ile akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından dışsal motivasyonları ($p<0.01$; $r=0.458$) ve içsel motivasyonlarıyla ($p<0.05$; $r=0.084$) pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Sürücü ve Ünal'ın (2018) “Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi” konulu araştırmalarında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayı olan öğrencilerin motivasyonu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın analizleri sonucunda, öğrenci motivasyon düzeyini artıran dokuz temel öğretmen davranışı tespit edilirken azaltan yedi temel öğretmen davranışı bulunmuştur. Öğrencinin motivasyon düzeyini artıran öğretmen davranışları; yüksek başarı beklentisi, kişisel ilgi, coşku, hazırlık/planlama, açık sınıf iklimi, eşitlik-adalet, alan bilgisi, tutarlılık ve dikkat çekme olarak belirlenmiştir. Öğrenci motivasyon düzeyini düşüren öğretmen davranışlarının ise; tutarsızlık, coşkusuzluk, kapalı sınıf iklimi, gözde öğrenci, psikolojik şiddet, fiziksel şiddet, pasif saldırganlık, yetersizlik-sınıf kontrolü, ulaşılmazlık, konuşma sorunları, insan ilişkileri, mizah duygusu ve alan ilgisi olduğu sonucuna erişilmiştir.

Akpur'un (2015) İngilizce hazırlık programı öğrencilerine uyguladığı çalışmasında; üniversite hazırlık öğrencilerinin tutum, motivasyon ve kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı modelin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Yıldız Teknik

Üniversitesi İngilizce Hazırlık sınıfında öğrenim gören 631 öğrenci çalışma grubunu meydana getirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; hazırlık öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında; yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri ile dışsal motivasyon seviyeleri arasında; diğer yandan yabancı dil sınıf kaygı seviyeleri ile içsel motivasyon seviyeleri arasında olumsuz ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Buna rağmen, hazırlık öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumları ile içsel motivasyon seviyeleri arasında; İngilizceye ilişkin tutumları ile dışsal motivasyon seviyeleri arasında ve dışsal motivasyon seviyeleri ile içsel motivasyon seviyeleri arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, yabancı dil sınıf kaygı seviyelerinin aksine, hazırlık öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutum ve içsel motivasyon seviyelerinin akademik başarıyı tahmin etmede anlamlı bir gücünün olduğu görülmüştür.

Özerbaş'ın (2003) doktora tezinin amacı; Bilgisayar Destekli Öğretimin öğrenci motivasyonu, transfer becerileri, başarının kalıcılığı ve öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi olmuştur. Araştırmaya gereken veriler, ön-test son-test kontrol gruplarıyla deneysel modelden yararlanarak oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, bilişsel giriş davranışlarını elinde bulundurmak açısından iki gruptaki öğrencilerin de birbirine denk olabileceği görülmüştür. Araştırma bulguları sonucuna göre; bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretim uygulanan deney grubu başarı düzeyinin, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubu başarı düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uçar'ın (2016) araştırmasında; Keller tarafından hazırlanan ARCS-V motivasyon tasarım modeli ile uygulanan motivasyon stratejilerinin, öğrencilerdeki derse yönelik ilgi, eylem yeterliliği, motivasyon ve akademik başarılar üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Bir akademik dönemde uzaktan eğitim alırken çevrimiçi ortamda ders gören üniversite öğrencileri, araştırma grubunu meydana getirmektedir. Bu araştırma, 11 hafta süresinde 122 öğrenci ile yapılmış olup deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında; deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında akademik başarı puanları, motivasyonları ve derse yönelik ilgileri arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının derse karşı ilgi değişkeninin dikkat alt boyutundaki ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, doyum, güven ve ilişki alt boyutlarında gruplar arası anlamlı farklılık

olmadığı tespit edilmiştir. Grupların motivasyon faktörünün doyum, dikkat ve güven alt boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış fakat ilişki kurma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, gruplar arasında eylem yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırma bulguları ve sonuçlarıyla, öncesinde gerçekleştirilen ve motivasyon modelinin çevrimiçi ortamda geçerli ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşan diğer araştırmalara destek sağlanmaktadır.

2.2. Tutum

Tutum tanımlamalarında, deneyimlerle oluşan eğilimler üzerinde durulmaktadır. Tutum, bireyin değerlendirmesine göre değişiklik göstermektedir. G. W. Allport (1935), tutumu şöyle tanımlamaktadır: Kişinin durumlar ve şeylere yönelik verdiği tepkiler üzerinde, devimsel ve yönetici etkisi olan ve görülen deneyimlerle gruplanmış, zihinsel ve duygusal bir yetenek ve yönelime tutum denir (akt. Dönmezer, 1994). Senemoğlu (2015) tutumun; kişinin seçimini kişilere, herhangi bir grup şeye, türlü durumlara ve olaylara yönelik kişisel etkinliklerinde etkileyen, elde edilmiş içsel bir durum olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Atik (2016) tutumu, “bireylerin doğrudan uzun sürede oluşturduğu, doğrudan gözlemlenen ancak bireyin davranışlarından çıkarsama yapılarak ulaşılan olumlu ya da olumsuz yönü bulunan birtakım durumlar karşısında sergilediği davranışlarına yön veren eğilimler” olarak tanımlamıştır.

Tutumlar insanların diğer insanlar, nesneler ya da düşüncelerle ilgili değerlendirmeleridir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Tutum, bir tutum nesnesine ilişkin bir değerlendirme taşıır. Tutum nesnesinin, bir psikolojik nesne olduğu kabul edilir. Tutum nesnesi, kişiye anlamlı gelen ve kişinin fark ettiği herhangi bir nesne anlamını taşımaktadır. Birisi için herhangi bir şey tutum nesnesiyken başka bir kişi için bu şey bir tutum nesnesi görülmeyebilir (Minnetoğlu, 2019). Tutum üç boyutlu tanımlanmaktadır. İnsanın bir nesneye yönelik bilgileri, duyguları ve nesneye yönelik dinamik eğilimi; tutum nesnesinin kabul veya ret eğilim kaynağıdır (Başaran, 2005: 444). Kişinin bir tutum nesnesini ret veya kabul etmesine ilişkin; oturmuş, örgütlü ve canlı eğilimine tutum denir (Başaran, 2005:442).

Öğrenme ürünlerinden olan tutum, kişinin bir uyarana, nesneye ya da olaya olumsuz ya da olumlu durum alma şekli olarak tanımlanabilir. Buna göre tutumun, kişinin

davranışını yönlendiren yargılar, değerler ve öznel algılar şeklinde içsel yaşamından kaynaklı öğrenilmiş yaşantılar bütünü olduğu söylenebilir (Aydın, 2011). Kağıtçıbaşı'na (2013) göre; tutumlar yalnızca bireyin davranışlarını etkileyen eğilim veya duygu değil, davranış-duygu-biliş sentezidir. Tutum, bir kişiye atfedilen ve kişinin bir psikolojik nesneye olan duygu, davranış ve düşüncelerinin düzenli bir biçimde oluşmasını sağlayan eğilimdir (Arslantürk ve Amman, 2014).

Cüceloğlu'na (2014) göre; tutumlar, olabildiğince düzenlenmiş fazla zamanlı davranış, duygu ve inanç eğilimleridir. Verilen tanımın iki temel özelliği vardır: Tutumlar olabildiğince uzun sürelidir ve davranışsal, duygusal ve bilişsel öğeleri içerir. Krech ve Crutchfield'e (1994) göre tutum; idrak, heyecan ve motivasyon süreçleriyle öğrenme sürecinin kişinin kendi aleminin bir yönüne göre devam ettiği bir organizasyondur.

Alanyazından taramasından çıkartılan tanımlara göre tutumlar; insanlara, nesnelere ya da düşüncelere karşı biliş-duygu-davranış senteziyle oluşturulan değerlendirmelerdir. Tutum, kişilere göre farklılık gösterir ve içsel bir değerlendirme taşır. Bir bireye göre herhangi bir şey bir tutum nesnesiyken başka bir bireye göre olmayabilir.

2.2.1. Tutumun Öğeleri

Sosyal psikologla, sosyal deneyimler ile sosyal deneyimlerin nasıl değişik tutumlar doğurduğu üzerinde durmaktadır. Buna bağlı olarak tutumlar üç bileşenden meydana gelmektedir: Bilişsel bileşen, duygulanımsal bileşen ve davranışsal bileşen (Aronson ve vd, 2012). Tutumlar bir uyarının davranışsal, bilişsel ve duygusal bilgiler esasında bir değerlendirme boyutu üzerinde gruplanma durumuna geçmesini veya sınıflara ayrılmasını kapsamaktadırlar (Taylor ve vd, 2012).

Tutum, kişinin duygu, davranış ve düşünce eğilimlerini karşılıklı olarak uyum içinde tutar. Genellikle karşılıklı olarak uyum içerisinde var olan bu üç faktöre tutumların öğeleri diyoruz. Yerleşmiş ve güçlü tutumlarda; duygusal, davranışsal ve bilişsel öğeler tam anlamıyla mevcuttur.

2.2.1.1. Bilişsel Öğeler

Tutumlarda kazanım ve olgunlaşma bilişsel öğeyle birbirinin iç içe geçmiştir. Nitekim tutumda kazanım ve gelişimde; akran, anne-baba, kitle iletişim araçları, ergenlik ve ilk

yetişkinlik dönemleri ve eğitim etkin olabilir. Bu sayılanlar, kişinin bilişsel sürecini doğrudan etkilemektedir (Uzun, 2016). Tutumun yapısı en çok bilişsel açıdan incelenmiştir. Heider'in denge kuramı, bireylerin inançlarında içsel olarak çelişki taşımamaya çalıştıkları nitelikteki olgulara verilen önemi yükseltmiştir (Hogg ve Vaughan, 2011).

Heider (1958) denge kuramını, kişiler arası ilişkiler konusu ile incelemiştir. Heider'e göre, şayet iki kişi (A ve B) birbirlerinden hoşlanıyorlar ise, bu kişilerin bir üçüncü tutum konusuna (bu bir birey veya nesne olabilir) yönelik tutumlarının da farksız olması beklenebilir. Diğer bir anlatımla, bu üç unsur birbirleri ile olumlu ya da olumsuz şekilde ilişkili olabilir. Böyle bir üçlü ilişkide, "A" da "B" de üçüncü tutum konusunda hoşlanmıyor olabilir. Bu şekilde, üç olumlu ya da iki olumsuz ya da üç olumsuz ilişki söz konusu ise, o zaman dengesiz bir durum vardır ve Heider'in (1958) denge durumu sağlanmaya çalışılır. Diğer bir anlatımla bu ilişkilerden bazıları dengeyi sağlamak üzere değiştirilir (akt. Tekarslan ve vd, 2000).

Bilişsel bileşen, öncelikle kişinin bir tutum nesnesi ile ilgili inançlarına dayanan tutumdur (Aronson ve vd, 2012). Taylor ve vd (2012), bu inançlardan kimi daha çok veya az önemli ve kimi diğerleri tarafından etkilenmeye çok veya az açık olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, tutumların önemli bir özelliğinin karmaşıklık olduğunu belirlemiştir (Taylor ve vd, 2012).

2.2.1.2. Duygusal Öge

Duygulanımsal bileşen, daha çok kişinin bir tutum nesnesi ile ilgili inançlarından çok duygu ve değerlerine dayanan tutumdur (Aronson ve vd, 2012). Tutumda duygusal öge, çevreyle alakalı duyum-bilgi-deneyim gruplandırmasıyla bu grupların olumsuz ve olumlu olaylarla arzu edilen veya arzu edilmeyen amaçlarla ilişki kurulmasından oluşur. Duygusal öge, tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkileri kapsar (Ertürk, 2010). Duygu boyutu, objeye ilgili hissedilen heyecanlardır. Örneğin; kalpte çarpıntının fazlalaşması veya terleme şeklindeki fizyolojik tepkiler ile, sözel gösterilen tepkilerin tamamı tutumun duygu ögesi ile ilişkilidir (Arlantürk ve Amman, 2014).

Tutumlar bilişsel olarak oldukça karmaşık olabilmelerine karşın, duygusal olarak genellikle yalındır. Bilişsel karmaşıklık duygusal yalınlıkla birleştiğinde ortaya şöyle bir sonuç çıkar: Bir birey tutumunun gelişimine ya da biçimlenmesine giren bilişleri görece daha kolay değiştirebilirken tutum nesnesine yönelik genel değerlendirmesini

değiştirebilmesi çok daha zordur. Yani bilişsel ögede değişiklikler yapma duygusal ögede olduğundan daha kolaydır (Taylor ve vd, 2012).

2.2.1.3. Davranışsal Öge

Tutumun davranış ögesi, tutumla ilişkili olan her çeşit davranışa hazır olma durumunu ve tutum nesnesine karşı gözlenebilen tüm davranışları kapsar. Sözlü veya başka şekillerde olabilir (Arslantürk ve Amman, 2014). Davranışsal kaynaklı tutum, kişinin bir tutum nesnesine yönelik davranışlarını gözlemlemesine dayanır (Aronson ve vd, 2012).

Tutumun davranışsal ögesi, kişinin belirli bir uyarın sınıfındaki tutum konusuna ilişkin davranış yönelimini ifade eder. Tutum nesnesine ilişkin gözlenebilen bütün davranışları kapsar. Bu yönelimler normlar, tutum objesi ve alışkanlıklarla direkt bağlantılı olmayan tutumların da etkisine müsaittir (Ertürk, 2010). Bu bir tutum nesnesiyle bağlantılı olarak belirli yönde davranma eğilimini içerir (Taylor ve vd, 2012). Tutumlar ile davranışlar arasındaki ilişkiler iki yöne de gidebilir. Tutumlar davranış kontrol edebilir ve bazen de davranış tutumları kontrol edebilir (Taylor ve vd, 2012).

2.2.2. Tutumların İşlevleri

İşlevsel yaklaşımlar tutumda değişim konusunu; tutumların kişinin bazı amaçlarına fayda sağladıkları ve başka bir ifadeyle, kişinin ihtiyaçlarını karşılamada araçsal oldukları şeklinde açıklamaktadır (Can Baysal, 1981). İşlevsel yaklaşım tutum değişimi konusunda kişilik ihtiyaçları ve temel motivasyonu ele alarak tutumları daha büyük bir pencereden inceler (Kağıtçıbaşı, 2005).

Tutumda işlev; kişinin ihtiyaçlarını arttırma, koruma ve bunları kendi imajı ile bir araya getirme yoluna katkı sağlar. Farklı bir ifadeyle bu işlevler, “amaç olan nesneye” olumlu tutumu güdüleme yapar ve bunun bir ihtiyaç olarak algılanma durumunu temin eder (İnceel, 2011). Tutumların işlevleri dörde ayrılmaktadır: Araçsal İşlevi, Benlik Saygısı İşlevi, Sosyal Kimlik İşlevi ve Nesnenin Niteliği İşlevi (Yılmaz, 2018).

Bilgi işlemeyi (malumat proseslemeyi) kolaylaştıran ve ilginin tutum nesnesinin belirli taraflarına yönelmesini sağlayan nesnenin niteliği işlevidir (Yılmaz, 2018). Bilgi işleme (malumat prosesleme) kuramından yola çıkarak Smith ve arkadaşları tutumlara;

bağlantılı bir şekilde değişik öğeleri bütünlük içinde birleştiren, kişileri, şeylerin bir de olayların sınıflandırılmasını sağlayan yapılar olarak bakar (Arkonaç, 2012). Bir nesnenin başka nesnelerle karşılaştırılmasının ardından olanaklı hale gelebilen, o nesneye yönelik olumlu veya olumsuz bir yönelimin görülmesidir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985).

Kişinin minimum cezayı ve en çok ödülü talep edeceği varsayımından yola çıkan araçsal işlevdir. Buna bağlı olarak kişi ödül aldığı veya ödül geleceğini bildiği durumlara yönelik olumu; ceza alacağı veya cezaya götürdüğünü bildiği durumlara yönelik olumsuz tutum kazanır (Tekarslan ve vd, 2000). Aslında sosyal öğrenme kuramının kaidelerine uyan araçsal işleve bağlı tutumlar, kişiyi ödüllendirici neticeye iletirken cezalandırıcı sonuçlardan geri durmalarına yardımcı olur (Bayram, 2018). Sonuç olarak araçsal işlev ile oluşan tutumlar, kişiyi amaçlarına erişmede araç bulunan konulara yaklaştırır ve engelleyenlerden uzak tutmaya yardımcı olur (Can Baysal, 1981).

Sosyal kimlik işlevini oluşturan tutumlar, kişinin öz kimliğini güvence altına alma ve olumlu bir özgörüntü meydana getirme isteğinden meydana gelir (Tekarslan ve vd,2000). Buna göre tutumlar kişinin kendisi ile benzer değerleri paylaşan diğer insanları tanımlamasını ya da kendisinin bu şekilde tanımlamasını mümkün kılar. Sözelimi grup içinde üyelerin grupla ve grubun diğer üyeleriyle özdeşleşmelerinde tutumun bu işlevinin rolü olduğu vurgulanmaktadır (Bayram, 2018).

Kişinin öğrenmek istemediği öz algılamalarına karşı sakınma isteği benlik koruyucu işlevden kaynaklanır. Benlik koruyucu işlev, bireyin belli konulara yönelik tutumlar geliştirmesini sağlar ve bu çeşit tutumlar ile öz-saygısına zarar veren hislerden kurtulmasına yardımcı olur (Tekarslan ve vd, 2000). Birey kendisi hakkında istemediği gerçekleri kabul etmeyerek “ben”ine saygısını korur. Freud’un bilinç altı savunma mekanizmalarında olduğu gibi, kişi belli objelere yönelik tutumlar geliştirir ve bu çeşit tutumlardan dolayı öz-saygısına zarar veren hislerden uzaklaşır (Can Baysal, 1981). Kişi, benlik imajına yönelik gözünü korkutanlarla arasındaki mesafeyi açma ve de benlik imajını yukarı çekecek olanların çitasına erişme yöntemi olarak tutumlar kazanabilir (Bayram,2018).

Tutumun işlevlerinden anlaşılabacağı üzere; nesne karşılaştırması, ceza ve ödül sonucu, grup üyeleriyle özdeşleşme ve benlik saygısı değerlendirmeleriyle nesneye karşı

olumlu veya olumsuz tutum edinilmektedir. Bir insanın farklı tutumlarının farklı işlevleri olabilir. Bir tutum birden fazla işlevle ilişkili olabilir. Aynı tutumda olan insanlar için bu tutum farklı işlevler de taşıyabilir (Hortaçsu, 2012).

2.2.3. Tutum ve Davranış

Tutumlar, davranışlara yol gösteren yapılar. Tutum-davranış ilişkisi bire bir değildir. Tutum, davranışın ortaya çıkmasındaki etkenlerden yalnızca biridir. Tutum-davranış arasında, diğer faktörlerle birlikte tutarlılık olursa tutarlı bir ilişki olmaktadır. Tutum kavramı, kişinin herhangi bir tepki veya davranışını yansıtır ve birçok tepki veya davranışlarından çıkarılır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Tutuma kognitif bir bütün olarak bakılır. Direkt gözlenemez ve davranış öncesinde gelir. Bu bağlamda tutum, davranışa ve harekete öncülük eden yapıdır. Kısaca söylemek gerekirse bütün tutumlar davranış sırasında gözlenemez (Arkonaç, 2012).

Davranışı belirleyen pek çok faktör vardır, bu faktörlerden yalnızca biri tutumdur ve davranışı belirleyen diğer faktörler tutum ve davranışın tutarlı olma durumuna etkendir (Atkinson ve vd, 1995). Triandis, davranışın “tutumlar, normlar, alışkanlıklar ve bunların pekiştirme bekleyişleri etkenlerinin bir fonksiyonu” olarak açıklanabileceğini savunmaktadır. Bu dört etken tutarlı olursa, tutumla davranış arasında tutarlılık olur; bu dört etken tutarlı olmazsa tutumla davranış arasında tutarlı bir ilişki olmaz (Baysal ve Tekarslan, 1998). Tutum ve davranışlar arasında bulunan tutarlılık seviyesinde duruma göre fazlasıyla yüksek bir değişim gözlenir. Son yıllardaki araştırma çabaları daha büyük ya da daha düşük tutarlılığa yol açan koşulları belirlemeye çalışmak biçiminde görülmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

Bir tutumla davranış arasındaki uygunluğu teşvik eden ya da bozan koşullar vardır; örneğin, tutum-davranış tutarlılığı şuna göre değişebilir:

- Tutumun daha erişilebilir olup olmamasına;
- tutumun alenen mi yoksa özel surette mi ifade edildiğine;
- bireyin grup ile özdeşleşme düzeyinin yüksek ya da düşük oluşuna (Hogg ve Vaughan, 2011).

Tutum-davranış ilişkisinin bire bir olmamasının nedenlerinden en önemlisi büyük olasılıkla davranışta bulunan ortamın özellikleridir. Kelley’nin çoklu nedenler kalıbı çerçevesinde düşünülecek olursa, herhangi bir durumda davranışı etkileyen belli başlı

iki neden olduğu söylenebilir: çevresel ve bireysel nedenler. Çevresel nedenler değişik tutumların ifadesini zorlayabilir veya engelleyebilir (Hortaçsu, 2012).

2.2.4. Okula İlişkin Tutum

Okul kavramını açıklamak, okula ilişkin tutum konusunu anlamakta fayda sağlayacaktır. İnsan, sosyal bir varlık olmasından dolayı içinde bulunduğu çevreyle süreklilik arz eden bir etkileşim halindedir. Sosyal çevrelerden biri olan okul, insanın hayatında önemli bir yere sahiptir. Okul; sosyalleştiren, öğrenmeye teşvik eden ya da başarı kaybına yol açan ve yıldırان bir yer haline gelebilir. Böylece okulla ilgili doğru veya yanlış yaşantılar sonucu oluşan okula ilişkin tutum, olumlu veya olumsuz yönde eğilim gösterebilir.

Öğrencinin yakın çevresinden biri olan okul, sosyalleşme sürecindeki ilk temel toplumsal kurumdur (Yavuzer, 2016). Yavuzer (2015) okulu; önceden tanışılmayan birçok yeni çocukla yüz yüze gelme zorunluluğu olan, başarıya ulaşılması gereken eğitim-öğretim vazifeleriyle dolu ve uymak gereken kuralları bulunan bir sosyal çevre şeklinde tanımlamıştır. Genel anlamı içerisinde okul, belirli bir mekânda, belirli sürede sürdürülen, öğretmen ve öğrencisi değişim gösteren, kapsamlı bir çevreye hitabeden, program ve plan belirlenerek eğitim etkinliği devam ettirilen, yani öğretme etkinliği organize bir ders etkinliği olarak sürdürülen, mesleki ve genel çeşitliliklerle birlikte şekillendiren bir kurum olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2009). Bir sosyal kurum olarak okulun bir görevi, öğretimdir (Yavuzer, 2016).

Okul ortamı öğrenmeyi ve üretkenliği teşvik eden sevecen ve konuksever bir yer ya da öğrencilerin orada olmak için bile cesaretini kıran, ürkütücü ve yıldırıcı bir yer olabilir (Zastrow ve Krist-Ashman, 2014). Okulla alakalı sorun çıkması, öğrenci başarısında önemli derecede sonuçları etkileyebilir. Öğrencinin işlevle ilgili kayıplarını ve öğrenim verimindeki zararını en alt seviyeye getirebilmek için okulla ilgili sorunları zamanında bulunmalı ve çözüme kavuşturulmalıdır (Kula ve Yıldız, 2014). Öğrencinin okulda ortamına adapte olamaması, eğitimin ehemmiyetini anlayamaması, okul terkine kadar gidebilmektedir (Başar, 2014). Okuldaki ortamın bir boyutunu da psikolojik ortam oluşturmaktadır. Okulun içtenlikle görev alınan ortamının; saygı ve anlayışın karşılıklı hâkim olduğu, insanların okulun içindeyken memnuniyet hissettiği ve doyum veren bir ortam olmasında okulda bulunan herkese önemli görevler düşmektedir (Turan ve Özden 2015).

Okul yaşantılarının etkisiyle öğrencilerde meydana gelen olumlu ve olumsuz eğilimler, okula ilişkin tutum kavramı ile incelenmektedir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları; okulla alakalı deneyimleri ile meydana getirdikleri, öğrencilerin okula yönelik davranış, duygu ve düşüncelerinin yönlerini etkileyen olumsuz ve olumlu bir tarafı olan bir eğilimdir (Atik,2016).

Okula ilişkin tutumlar; öğrencilerin okulla ilgili olumlu fikirler kazanmasını, okula karşı olumlu duyuşsal özellikler sergileme hallerini veya okulu sevmelerini gösterme durumudur. Bu durum okula karşı olumsuz fikirler kazanma, okula karşı sevgi beslememe veya okul hakkında olumsuz duyuşsal özellikler sergileme durumuna kadar ilerleyen iki uçlu bir özellik olarak açıklanmaktadır (Bloom, 1995). Eğer okula ve okulda öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirilirse bu tutumlar hem bireyin bir yetişkin olarak kendi problemleriyle uğraşması sırasında daha ileri öğrenmeleri yapıcı bir uyum yöntemi olarak kullanabilmesi hem de onun yaşam tarzında ve içinde yaşadığı toplumda görülmesi beklenen birçok değişikliklere tepkileri ile ilgili olarak önemli sonuçlar doğuracaktır (Bloom, 1979).

Okul ilişkin tutum, bireyin toplumda görülmesi beklenen birçok değişikliklere tepkileri ile ilgili önemli sonuçlar doğurabilir veya toplumun özelliklerine göre de şekillenebilir. Okul toplumla birleşik bir kurumdur. Toplum mefhumu; lokal, millî ve üniversal ele alınmalıdır. Toplumdaki fiziki ve psiko-sosyal nitelikler, toplumun okula ilişkin tutum ve yargılarını ortaya çıkarmaktadır (Saylan, 2015). Buna göre; okula ilişkin tutum toplumsal yapıyla iç içe geçen, önemli sonuçları bulunan ve incelenerek üzerinde durulması gereken bir durumdur.

2.2.5. Başarı ve Okula İlişkin Tutum

Okul başarısı ve okula ilişkin tutum ilişkisi incelenirken; tutum, okula ilişkin tutum ve okul başarısı kavramlarını açıklamak yarar sağlayacaktır. Tutum, başarı ve istediklerini elde etme yeteneği ile yakından ilişkilidir (Canfield ve vd, 2003). Okula ilişkin tutum, öğrencilerin kendi ifade ettikleri okul hakkındaki ilgileri ve duygularıdır (Uyan, 2012). Okul başarısı, öğrencinin sınıfı ve gördüğü dersler ile alakalı önceden belirlenmiş kazanımları edinme konusunda kaydettiği ilerleme olarak tanımlanabilir. Okul başarısı kişinin duyuşsal ve psiko-motor gelişiminin haricindeki tüm program alanlarındaki davranış değişikliklerini kapsamaktadır (Ayan Başkal, 2019).

Yavuzer (2016) okul başarısızlığını, öğrencilerin gerçek yeteneğiyle okuldaki başarısı arasında görülen farklılık olarak adlandırılmıştır. Okul başarısızlığını etkileyen faktörleri; öğrencinin bulunduğu aile içi ortamı ve evi, kişisel özellikleri, öğretmeni ve okulu olarak belirlemiştir. Okul başarısını yakalayamama ilköğretim yılları esnasında çözülemezse, başarısızlığın öğrencinin bütün okul hayatını etkileyeceği belirtilmiştir.

Eğitim sistemi içerisinde başarılı öğrenciler ve başarısız öğrenciler bulunabilmektedir. Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler üzerinde durarak başarıyı artırmanın yolları aranmaktadır. Öğrencilerde başarısızlığa sebep olan unsurların ilk sıralarında bireysel, ailesel ve okuldan kaynaklı etmenler yer almaktadır. Araştırmalara bakıldığında; başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerden akademik benlik algılarının ve okula ilişkin güdülenmelerinin daha az, öğretmenlere ve okula karşı tutumlarının ise olumsuz olduğu görülmektedir (McCoach ve Siegel, 2003, akt. Gülcemal 2019).

Okul başarısını yakalamak için öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutumlarını yükseltmeleri çok önemlidir. Bunun sebebi tutumun, psikolojik durumun ve çevresel dünyada eğitiminin bir birleşimi olmasıdır. Doğru fikirlerle birlikte mutluluk için de güzel hisleri anlatan olumlu tutumdur (Adıgüzel, 2012).

Okulla ilgili olumlu tepkilerini yükselten öğrenciler, okulu bitirene kadar okulda bulunma hevesini ve öğrenime karşı güdülenmesini artırabilmektedir (Çelik, 2008). Okula sevgi beslemeyen, okula gidilmesi hoşuna gitmeyen, nefret duyan, okuldan uzaklaşma davranımında bulunan bir öğrencinin okulda eğitim-öğretim başarısıyla okulu seven, okula gidilmesi fazlasıyla hoşuna giden, okulu anlamlı bulan bir öğrencinin okulda eğitim-öğretim başarısının benzerlik göstermesi beklenemez. Bu açıdan, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının tespit edilmesi; özellikle eğitim-öğretim başarısını etkileyen unsurların öncelikli olarak, öğrenci hakkında birçok sorunun sebeplerinin tespit edilmesinde ve çözüm yollarının bulunmasında mühim bir yararı olacaktır (Alıcı, 2013).

Daha önce yapılan çalışmalar, akademik anlamda başarı göstermeyen öğrencilerin, okula karşı olumsuz tutum sergilediklerini belirtmiştir. Senelerdir devam eden çalışmaların bulgularında; okul başarıları yüksek öğrenciler, öğrenmeyi sevmeye eğilim gösterir. Başarısı düşük olan öğrenciler, yüksek ve orta başarı gösterenlere göre, okula karşı negatif tutum takınmaktadır (Uyan, 2012). Qualia Enstitüsü ve Pearson

Vakfının beraber yaptığı çalışmasında; öğrencilerin öğretimde, ilişkisel ve bireysel başarıları olabilmeleri için gerekli görülen sekiz şarttan ilk sırada yer alan, aidiyet duygusu olarak da bilinen okula ilişkin tutum olduğu belirtilmiştir (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014, akt. Demir, 2020). Açıkgöz (2017) araştırmasının sonucunda elde edilen bulgularda; okula ilişkin tutum düzeyleri ile okul başarıları arasında, başarılı öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Nergiz (2018) araştırması sonucunda elde edilen bulgulara göre; akademik başarı algısı yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre, okula yönelik tutumları da daha yüksektir.

2.2.6. Tutum İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Literatüre bakıldığında; Alıcı (2013) okula ilişkin tutum ölçeği geliştirirken Yıldırım (2019), Uyan (2012), Gün (2018), Adıgüzel ve Karadaş (2013), Aksoy ve Başaran (2019), Çelik (2014), Ünlü (2019), Koç (2019), Özdemir (2017), Demir (2020) ve Gülcemal (2019) okula ilişkin tutum ile birlikte farklı değişkenleri incelemişlerdir. Tutum ele alınarak yapılan diğer araştırmalar; Çalışkan (2017), Balantekin ve Bilgin (2017), Özüpekçe (2014), Altınışik ve Orhan (2002), Erarslan (2011), Uzun (2006), İnceel (2011) ve Gün (2011) aşağıda yer almaktadır. Araştırmalara bakıldığında; çoğunlukla tutumun başarı üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir.

Alıcı'nın (2013) çalışmasında; okula yönelik tutumun lise öğrencilerinde ölçülmesine ilişkin bir ölçek oluşturmaktır. Bu çalışmada dokuzuncu ve on ikinci sınıflarda öğrenim gören 495 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışmada veriler; beşli likert tipi 43 maddelik ölçekten toplanmıştır. AFA sonuçlarına göre; ölçek 20 maddelik ve tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekteki Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları bütün ölçek ve alt bileşenlerde sırasıyla, 0,91; 0,87; 0,81 ve 0,79 şeklindedir. DFS sonuçlarına göre; faktör yapısı veri ile uyumludur. Ölçek, lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarını belirlemede güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak bulunmuştur.

Yıldırım (2019) araştırmasının amacı; akademik kontrol odağının tahmin edilmesinde okul ve öğrenmeye dönük tutum arasındaki etkinin incelenmesidir. Araştırmadaki evreni, 2017-2018 akademik yılındaki İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde eğitim alan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerde okula karşı güven, sevgi, değer ve uyum hep birlikte yer aldığında öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında artış görülmektedir. Akademik kontrol odağı

ve okula yönelik tutum alt ölçekleri sevgi, uyum, güven ve değer arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akhan ve Bindak (2017) çalışmasında, matematik başarısının, matematiğe karşı tutum, okul kültürü algılaması ve birtakım demografik özelliklerle ilişkisini ortaokul öğrencileri üzerinden incelemiştir. Çalışmanın analizleri sonucunda; matematik başarısıyla matematiğe karşı tutum, sınıf düzeyi, okul kültürü, okul öncesi eğitim görme, anne-baba yanında yaşama, bir önceki yıl not ortalaması, kedisinin çalışma odası olma durumu arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı çıkmıştır. Öğrencilerin matematikteki başarısıyla annenin eğitim düzeyi, cinsiyet, babanın eğitim düzeyi, okul dışı bir işte çalışma durumu, okul için ilave hazırlık kursuna gidip gitmeme ve matematiği öğrenirken katkı sağlayacak bilgisayar programları ya da internet adreslerinden fayda sağlama durumuna göre ilişki anlamlı çıkmamıştır. Araştırmanın regresyon sonucunda matematik başarısını yordayanların; matematiğe karşı tutum, okul kültürü algılaması, babanın eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve kendisinin çalışma odası olması değişkenleri çıkmıştır.

Uyan'ın (2012) araştırmasında; özengen müzik eğitimi görüp görmeme ile akademik başarıları ve okul tutumları arasındaki ilişkinin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri üzerinden belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okul tutumları çalışmaya geliştirilen Okula Yönelik Tutum Ölçeği'nden, akademik başarıları ise yıl sonu karne not ortalamalarından alınmıştır. Araştırmanın bulgularında; okul tutumlarına ve akademik başarılarına, eğitim gördükleri müzik dalına, eğitim gördükleri süreye ve haftalık ders saatine göre farklılık görülen özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin olmuştur. Genel olarak bakıldığında ise; özengen müzik eğitimi gören ve görmeyen öğrencilerin akademik başarıları ve okul tutumları arasında farklılığın anlamlı derecede çıktığı belirlenmiştir. Bu nedenle, özengen müzik eğitimi gören öğrencilerin ve görmeyenlere göre, okula yönelik tutumları daha olumlu, akademik başarıları ise daha yüksektir.

Gün'ün (2018) çalışmasının amacı; okula ilişkin tutumları ile TEOG sınav puanları arasında ve okula ilişkin tutumları ile okulları, tercih ettikleri bölümleri, sınıfları, ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, aile yapıları, okullarına devam ve devamsızlıkları, bölüm tercih sebepleri, tercihlerindeki bölüm sıraları ve bölümlerine ilişkin gelecek beklentileri arasındaki ilişkileri meslek liselerinde öğrenim gören kız öğrenciler üzerinden incelemektir. Araştırmanın analizlerinin sonuçlarına göre;

öğrencilerin TEOG sınav puanları ile okula ilişkin tutumları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki ve okul tutumlarının okul türleri, tercih ettikleri bölümleri, anne ve baba birliktelik durumları, kardeş sayıları, beraber yaşadığı kişileri, bölümlerinin tercih sıraları, bölümlerini tercih etme sebepleri, bölümlerinden gelecekte bekledikleri ile anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin okul tutumları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, anne eğitim durumları, anne iş durumları, anne meslek durumları, baba iş durumları, baba eğitim durumları, baba meslek durumları, anne ve baba özlük veya üveylik durumları ve okullarına devam veya devamsızlıkları arasında bir fark tespit edilmemiştir.

Adıgüzel ve Karadaş (2013) çalışmalarında; orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin okula yönelik tutumları ile devamsızlık durumları ve okul başarıları arasındaki ilişki düzeyini ve okula yönelik tutumlarıyla kişisel özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerdeki okula yönelik tutumların erkek öğrencidekilere göre, daha olumlu ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Orta öğretim öğrencilerinin devamsızlık durumlarına göre okula yönelik tutumları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Az devamsızlık yapan öğrencilerdeki okula yönelik tutumlar, fazla devamsızlık yapan öğrencilere göre daha olumlu bulunmuştur. Diğer taraftan öğrencilerdeki okula yönelik tutum, okul başarıları ve not durumları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Aksoy ve Başaran (2019) araştırmalarında, üstün ve özel yetenekli BİLSEM’de (Bilim ve Sanat Merkezleri) öğrenim gören öğrencilerin okullarına yönelik, Okula Karşı Tutum Ölçeği Puanlarını sınıf, cinsiyet, anne çalışma durumu ve okul türü değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Balıkesir Karesi ilçesinde bulunan ve Bilsem öğrencileri olan ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıftaki 87 öğrenciden toplanmıştır. Ölçekteki alt boyutlar; öğretmene yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, okul yerleşkesine algılar, okula yönelik tutum ve ebeveyn okul ilişkisi şeklindedir. Araştırmanın sonucunda; okula yönelik tutum ölçeğindeki alt boyutlarda öğrencilerin; öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete ve sınıf türü değişkenine, öğretmene yönelik tutumlarının anne çalışma değişkenine göre, okul yerleşkesine algı puanlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf türü değişkenine, okula yönelik tutum puanlarının sınıf türü ve okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Çelik (2014) araştırmasında; sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaokul öğrencileri üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Bunun haricinde öğrencilere ait cinsiyetin, sınıf düzeyinin, yaşı ve ebeveyn eğitim düzeylerinin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ve okula yönelik tutumlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları SPSS 15.0 versiyonu kullanılarak elde edilmiş ve açıklanmıştır. Araştırma sonucunda; okula yönelik tutum ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında öğrencilerde olumlu ve önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre; sosyal-duygusal becerileri daha yüksek bulunan öğrencilerde okula yönelik tutumun da daha olumlu olduğu görülmüştür.

Ünlü'nün (2019) araştırmasının temel amacı; lise öğrencilerinin öğretmen şiddetine ve akran zorbalığına maruz kalmasının, onların saldırganlık davranışlarını ve okula ilişkin tutumlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bir diğer amacı, lise öğrencilerinin öğretmen şiddetine maruz kalmalarının, akran zorbalığına maruz kalmalarının, saldırganlıklarının ve okula ilişkin tutumlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; öğretmen şiddetine maruz kalma ile okula ilişkin tutum arasında olumsuz yönde ve orta düzeyde, akran zorbalığına maruz kalma ile de olumsuz yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışmanın amacına yönelik olarak yapılan analizler sonucunda ise öğretmen şiddetine ve akran zorbalığına maruz kalma değişkenlerinin, öğrencilerin saldırganlık varyansının %26'sını ve okula ilişkin tutum varyansının ise %14'ünü açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmada yer alan değişkenler cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmiştir. Bu bağlamda erkek öğrencilerin öğretmen şiddetine maruz kalma, akran zorbalığına maruz kalma ve saldırganlık puanlarının kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu, bunun aksine kızların ise okula ilişkin tutum puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okul türünün yalnızca saldırganlık ve okula ilişkin tutum için anlamlı bir fark oluşturduğu ve bu farkın okula ilişkin tutum puanlarında Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında ve Anadolu İmam Hatip Lisesi lehinde olduğu görülmüştür. Değişkenler sınıf düzeyinde incelendiğinde ise 9. Sınıf öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının 10., 11. ve 12.sınıflara nazaran yüksekliğinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Koç'un (2019) araştırmasında; ergenlikte sahip olunan değerler, okula karşı tutumlar ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin yordayıcılığını ve bu ilişkiden yola çıkarak meydana getirilen modeli sınamaktır. Araştırmada; değerlerin ergenlerin okul tükenmişlikleri ve okula ilişkin tutumlarını etkileyen en önemli değişken olduğu ve ergenlerin okul tükenmişliklerini etkileyen diğer değişkenin okula yönelik tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2017) araştırmasında; lise öğrencilerinden alınan görüşlere dayanarak okullardaki sosyal adalet liderliğinin okul bağlılığı ve okula ilişkin tutum ile ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmaya Ankara ilinin 7 merkez ilçesindeki 11 devlet lisesinin 530 öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularının genel sonucuna göre; sosyal adalet liderliğinin, lise öğrencilerinin okula ilişkin algılarını biçimlendirmede önem arz eden etmenlerden biri olduğu görülmüştür.

Demir'in (2020) araştırmasının amacı; ortaöğretim öğrencilerinde okula yönelik tutum ile akademik erteleme arasındaki ilişkide düşünme gereksiniminin aracı rolünü incelemektir. Bu çalışmada, ayrıca veri toplama araçlarından elde edilen puanların cinsiyete, yaşa, okul türüne, sınıf düzeyine, algılanan gelir düzeyine ve algılanan ders başarısı düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmada toplanan veriler, 2018-2019 akademik senesinde Gaziantep ilinde bulunan farklı lise türlerine devam eden 498 öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin ölçek puanları arasında korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve okula yönelik tutumla akademik erteleme arasındaki ilişkide düşünme gereksiniminin bir kısma ara bulan etkisinin olduğu görülmüştür. Modelde açıklanan varyanslar genel olarak değerlendirildiğinde, tek başına akademik erteleme değişkeninin, okula yönelik tutum değişkenini %58, düşünme ihtiyacı değişkenini yaklaşık %16 açıkladığı bulunmuştur. Diğer değişkenlerin de etkileri açıklanan varyanslarda dikkatle incelendiğinde; okula yönelik tutum değişkenini yaklaşık %59 açıklayan değişkenlerin, düşünme ihtiyacı ve akademik erteleme olduğu görülmüştür.

Gülcemal (2019) çalışmasında; okulda ortaya çıkan okulu kırma davranımının nelerden kaynaklandığını tespit etmek ve okullarda karşılaşma yoğunluğunu saptayarak bu sorunun az duruma gelmesine ilişkin önlemler alınmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Diğer yandan, kişisel bilgilerle ilişkisi incelenmiştir. Benzer şekilde, okula ilişkin tutum ve algının okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile ilişkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarında okulu kırma davranımının okula ilişkin tutum ile

ilişkisinde; okula ilişkin algı ve tutum, okulu kırma davranımının orta düzeyli ve anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca okula ilişkin algı ve tutumlar; cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri ile anlamlı farklılık göstermiştir.

Çalışkan (2017) araştırmasında, Fen Bilimleri dersinde çevre konularını gören beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan ARCS (Attention Relevance Confidence Satisfaction) Modelinin öğrencilerdeki çevre tutumuna, akademik başarılarına ve Fen Bilimleri dersi motivasyonuna etkisi tespit edilirken diğer yandan başarı, tutum ve motivasyon arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Araştırmadaki çalışma grubu, bir ortaokulun beşinci sınıfındaki 46 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarında beşinci sınıf öğrencilerine yüz yüze eğitimde ARCS motivasyon modelinin; başarı, motivasyon ve tutum arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki meydana getirmesine rağmen çevreye yönelik tutumlarında ve ders motivasyonlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği ve bu yöntemin akademik başarıyı yükseltme düzeyinin diğer yöntemle aynı olduğunu göstermiştir.

Balantekin ve Bilgin'in (2017) araştırmalarında, alanyazında bilgisayar yazılımlarına bağlı derslerde uygulanan ARCS Motivasyon Modeli, matematik dersindeki kesirler konusunun derste işlenmesi sırasında kullanılarak modelin akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Matematik dersinde kesirler konusu model ile oluşturularak işlenmiştir. Tutumla ilgili araştırma sonucunda; Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak belirlenen tutum düzeylerinde yalnızca güven alt boyutunun istatistiksel olarak anlamlı farklılığı tespit edilmiştir. Akademik başarıda ise, kontrol grubuyla deney grubu aralarında deney grubu lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Özüpekçe'nin (2014) araştırmasının amacı; bilgisayar destekli öğretim yönteminin hatırd tutma, başarı ve coğrafya dersine yönelik tutum düzeyi üzerinde yarattığı etkiyi açıklamaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bağımsız değişken olarak Bilgisayar Destekli Coğrafya Öğretimi (BDCÖ) yöntemi uygulanan deney grubunun tutum, başarı ve hatırd tutma ölçümlerinin hepsinde daha yüksek puanlar aldığı ve kontrol grubuna göre anlamlı farklar oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu farkların cinsiyete göre durumuna bakıldığında, aynı farklar görülmemiş ve cinsiyetin bağımlı değişkenler üzerinde etkisinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel analiz bulguları öğrenci görüşlerine dayanmaktadır.

Altınışik ve Orhan (2002) araştırmalarında, Sosyal Bilgiler dersindeki çoklu ortamın, başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisini ilköğretim 7.sınıf öğrencileri ile incelemişlerdir. Araştırmada oklu ortamda ders alan öğrenciler ile çoklu ortamın olmadığı öğrenciler karşılaştırılarak deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada Şişli Terakki Vakfı Okulları ilköğretim 1999-2000 akademik senesindeki 7.sınıf öğrencileri arasından seçilen öğrenciler ile veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda; geleneksel öğretime göre çoklu ortamda ders görölmesinin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutum üzerinde bir farklılık göstermediğı bulunmuştur.

Erarslan (2011) alışmasında; 2009-2010 eğitim-öğretim senesinde Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine ilişkin algı ve tutumlarını tespit etmeyi, yazma dersi almalarından önceki tutumları ile ders almalarından sonraki tutumları arasında karşılaştırma yapmayı ve son olarak başarı ile yazma dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim senesinde öğrenim gören hazırlık sınıfı sınıflarındaki iktisadi ve idari bilimler, tıp ve mühendislik faköltesi gibi farklı faköltelerin 1141 öğrencisi araştırma evrenini meydana getirmektedir. Araştırmadaki örneklem ise, yabancı diller yüksekokulunda orta-üst, orta ve orta-alt şeklinde üç düzey grubunda öğrenim gören 783 öğrenci ile oluşmuştur. Uygulanan anketlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda; ön-test uygulamasına göre, fazla sayıda öğrencinin yazma dersi göremeden önce derse ilişkin olumlu tutuma sahip olduğı bulunmuştur. Son-testin uygulandığı sonuçlara göre öğrencilerin ders almalarının ardındaki tutumları yine olumlu çıkmıştır fakat ön-test tutumları ile karşılaştırıldığında ders almalarının ardındaki tutumları istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düşüş göstermiştir. Diğer taraftan öğrencilerdeki başarılar ile yazma dersine ilişkin tutumlara bakıldığında, tutumun başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun'un (2006) araştırmasının hedefi; üstün ve özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, sınıf düzeyi, öğretmen cinsiyeti, ailenin gelir düzeyi, bilim ve sanat merkezine giriş alanı ve akademik başarı açısından incelenerek üstün ve özel yetenekli öğrencilere ilişkin Sosyal Bilgiler öğretiminde meydana gelen sorunların çözümüne yardımcı olmaktır. İncelemelerin sonucu; üstün ve özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile anne-baba öğrenim durumu,

cinsiyet, ders veren öğretmen cinsiyeti ve ailenin ekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiş; öğrencilerdeki tutumlar ile Bilsem'e giriş alanları, sınıf düzeyi, not ve yaş arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

İnceel'in (2011) araştırmasının amacı; ilköğretim öğrencilerinin genel müzik eğitimi almasıyla müzik dersine yönelik tutumları ile Müzik ve Türkçe derslerindeki akademik başarı seviyeleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve bu ilişkilerin hangi değişkenlere göre farklılık gösterebileceğini belirlemektir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre;

- Cinsiyete göre Müzik dersine yönelik tutum arasında farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin puanları, kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.
- Müzik dersine yönelik tutum, aile gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.
- Okulda müzik odasının bulunup bulunmaması, müzik dersine yönelik tutumda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Müzik odası okulunda olan öğrencilerin puanları, Müzik odası okulunda olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- Enstrüman sahibi olup olmama durumuna göre, Müzik dersine yönelik tutum istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.
- Okul haricinde müziğe vakit ayırma durumuna göre, Müzik dersine yönelik tutumun istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul haricinde müziğe vakit ayırmayan öğrencilerin puanları, okul haricinde müzikle ilgilenen öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.
- Birinci dönem Müzik dersi notlarına göre, Müzik dersine yönelik tutumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Birinci dönem Türkçe dersi notlarına göre Müzik dersine yönelik tutumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin birinci dönem Türkçe dersi notları ile Müzik dersi notları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gün'ün (2011) çalışmasının üç amacı vardır: (1) öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını, bu tutumu oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri bakımından incelenmesi, (2) Öğrencilerin matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili algıları, öğrencilerin matematik öğretmenlerinin ve ana babalarının onlara yönelik tutumları ve beklentileri ile ilgili algıları, öğrenciye ait bazı duyuşsal

değişkenler ve matematiğe evde ayırdıkları zaman arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve (3) Öğrencilerin matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili algıları, öğrencilerin matematik öğretmenlerinin ve ana babalarının onlara yönelik tutumları ve beklentileri ile ilgili algıları ile matematiğe yönelik tutumun üç boyutu arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ortaya çıkan ana bulgular: (1) Matematiğe yönelik tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç faktör ile açıklanmaktadır; (2) Öğrencilerin matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili algıları, öğrencilerin matematik öğretmenlerinin ve ana babalarının onlara yönelik tutumları ve beklentileri ile ilgili algıları, onların matematiğin kullanılabilirliği ve önemi hakkındaki düşüncelerini, matematik öğrenmede öz güvenlerini, matematiği sevmelerini, matematik kaygılarını, matematiğe yönelik davranışlarını ve matematiğe evde ayırdıkları zamanı istatistiksel ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ve (3) Öğrencilerin matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili algıları, öğrencilerin matematik öğretmenlerinin ve ana babalarının onlara yönelik tutumları ve beklentileri ile ilgili algıları, matematiğe yönelik tutumun üç boyutunu istatistiksel ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Selçuk Sezgin'in (2004) araştırmasının amacı; öğretmen adaylarına strateji gösterilmesinin Fizik dersi başarılarına, başarı güdülerine, strateji kullanımlarına ve tutumlarına etkisinin ve öğrencilere ait öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesidir. Çalışmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının strateji görmesinin başarı güdeleri, fizik dersi başarıları ve fizik dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Strateji gören grup lehinde, strateji görmenin grupların strateji kullanımı üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Strateji gören gruptaki erkek öğrencilerin strateji gören kız öğrencilere göre daha az strateji öğretiminden faydalandıkları ve birtakım yer alan stratejileri daha az kullandıkları saptanmıştır. Bir başka bulguda, öğrencilerin başarı seviyesinin yükselmesiyle stratejiyi kullanmalarının da arttığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde çalışmaların büyük bölümünün; tutum, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik farklı değişkenler kullanılarak hazırlandığı görülmektedir. Bizim araştırmamızda motivasyon, okula ilişkin tutum ve okul başarısı birlikte ilişkilendirilerek ilkököl 4. Sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapılmıştır. İlkööl 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyon ve okula ilişkin tutumlarını belirleyen ve cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul başarısı gibi demografik bilgilerle birlikte ilişkilendiren literatürde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma; ilkökölün son

sınıfı olan öğrencilerin ortaokula geçiş sürecinde sahip oldukları motivasyon, okula ilişkin tutumlarını belirlemek ve demografik bilgilerle birlikte motivasyon ve okula ilişkin tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından önemlidir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada yararlanılan model, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada uygulanan ölçekler ve form, araştırmanın veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili detaylı bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları, okula ilişkin tutumları ve bunların ilişkisini inceleyen bilimsel nicel bir araştırmadır. Bilimsel araştırma; toplum, insan ve doğa gerçekliklerini daha iyi öğrenmek hedefiyle bilgi toplamayı amaçladığında “bilimsel olarak nitelendirilebilmektedir (Cemal,2005). Nicel araştırma ise, bulunduğumuz dünya ile ilgili bilgi toplamak amacıyla sayısal verilerin objektif, düzgün ve sistemli bir süreçte incelenmesidir. Nicel araştırmalarda; soru formu ve anketlerin olduğu sistematik ölçüm araçları kullanılmaktadır (Aslan, 2018). İlişkisel tarama modellerinde; iki ve ikiden fazla sayıda olan değişkenlerin arasındaki beraber değişimin oluşumunu ve/veya düzeyini tespit etmek amaçlanır (Karasar, 2005). Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama regresyon ve korelasyon analizleri ile yapılmıştır. Regresyon, değişkenlerden biri ile farklı bir (veya birden fazla) değişken arasında ilişki bulmayı ve ilişkinin biçimini açıklar (Yüzer, 2006). Korelasyon analizinin ise, birbiriyle alakalı iki veya üç sürecin birbirini etkilemesi sonucu geleceğe yönelik oluşabilecek değişiklikleri belirleme olduğu belirtilir (Çelik ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada amaç; ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin “Motivasyon” ve “Okula İlişkin Tutum” durumları ile bunların arasında ve demografik bilgilere göre nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir.

3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Türkiye, ulaşılabilir evrenini Bursa İlının Nilüfer İlçesi, örneklemini Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki resmi devlet ilkokulundaki toplam 516 dördüncü sınıf öğrencisi meydana getirmektedir. Örneklemin; belirli kurallara uyarak belirli bir evren belirlenmiş ve belirlendiği evreni temsil yeterliği kabul gören

küçük küme olduğu belirtilmektedir. Çalışmalar, genellikle örneklem kümeler üzerinde gerçekleşir ve bulunan sonuçlar bağlı olunan evrenler için de kabul edilir (Karasar, 2005). Belirlenen okulların büyüklüğü ve 516 öğrenciden öğrencilerin katılım isteklerine bağlı olarak araştırma grubu 321 öğrenciyle sınırlandırılmak durumunda kalmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.2.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	147	45.8
	Erkek	174	54.2
Aile Gelir Durumu	Düşük	36	11.2
	Orta	216	67.3
	Yüksek	69	21.5
Okul Başarısı	85 altı	33	10.3
	85 ve üzeri	288	89.7

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin 147’si (%45.8) kız, 174’ü (%54.2) erkektir. Öğrenci ailelerinin 36’sının (%11.2) aile gelir durumu düşük, 216’sının (%67.3) aile gelir durumu orta, 69’unun (%21.5) aile gelir durumu yüksektir. Başarılarına göre öğrencilerin 33’ünün (%10.3) karne notu 85 altında, 288’inin (%89.7) karne notu 85 ve üzerindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri Kara’nın (2008) Türkçeye uyarladığı “Eğitimde Motivasyon” ölçeği ve diğeri Adıgüzel’in (2012) geliştirdiği “Okula İlişkin tutum” ölçekleri kendilerinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Öğrencilere bu ölçeklerle birlikte araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasına göre oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” da uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin; sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, kardeş sayıları, okula ulaşım şekilleri ve başarıları hakkında sorular bulunmaktadır.

Ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçekleri geliştirenlerden alınan izinler EK-1’de, veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerin örneklemde yer alan öğrencilere uygulanabilmesi için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmış ve izinler EK-2’de sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın, öğrenciler ile ilgili demografik bilgilerini edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” maddelerinde frekanslara bakılarak araştırmada yararlanılacak maddeler belirlenmiştir. Bunlar; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul başarısıdır.

3.3.2. Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve arkadaşlarının geliştirdiği ölçeğin orijinali “Echelle de Motivastion en Education” adıyla, öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Fransızca dilindedir ve dört faktörlü bir yapıda toplam on iki ifadeden meydana gelmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve Fransızca dili uzmanlarından görüşler alınarak, Türkçesi kullanılan ifadelerin Türkçeye uyumu, anlamdaki bütünlüğü ve dil geçerliliği sağlanmış ve ölçeğin son şekli düzenlenmiştir. Türkçe formu oluşturulan ölçek önce 660 öğrenciye uygulanmış ardından ölçeğin yapı geçerliği faktörü analiziyle yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ölçeğin Türkçesinin de 12 ifadeden oluşacağı belirlenmiştir. Türkçe formdaki ölçekte de orijinal ölçekte olduğu gibi dört alt boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlar; özdeşleşmiş dışsal motivasyon, içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyondur. Alt boyutların her biri üçer madde içermektedir. Ölçeğin tümü ve her bir faktörü için Cronbach Alpha katsayılarına bakılarak ölçeğin iç tutarlılığı belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; özdeşleşmiş dışsal motivasyon 0.79, motivasyonsuzluk 0.78, içe yansıtılmış dışsal motivasyon 0.80, içsel motivasyon 0.78 olarak belirlenmiştir. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısının da yeterliliği belirlenmiştir. Analiz sonucu; ölçeğin geliştirilen Türkçe formu, öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Kara, 2008).

Bu araştırmada kullanılan “Eğitimde Motivasyon” ölçeğinin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı 0.86 çıkmıştır. Bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları; “Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon” 0.85, “Motivasyonsuzluk” 0.85, “İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon” 0.86, “İçsel Motivasyon” 0.82 olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerin, Cronbach's Alpha katsayıları ile alanda kullanıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Okula İlişkin Tutum Ölçeği

Adıgüzel (2012) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarını tespit edebilmek için okula ilişkin tutum ölçeği hazırlanmıştır. Ölçeğin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine kullanımının uygunluğu Adıgüzel tarafından, basit kolay anlaşılabilir olduğu ve okuryazar olmak koşuluyla ilk ve orta okul öğrencileri için de kullanılabileceği şeklinde beyan edilmiştir. Ölçeğin 38 maddeli ilk proto-tipi kullanılarak toplanmış olan verilerinin faktör analizine uygun olma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan KMO test değeri 0.92'dir. Uzman görüşü alınarak ölçeğin kapsam geçerliği gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini tespit eden toplam varyans değeri de %53,73 olarak saptanmıştır. Ölçeğe alınan 21 madde, faktör analizi sonucunda iki faktör arasında yük değeri .1'den az olan ve işlemeyen maddeler ölçekten çıkarılarak ve faktör yükleri .35 ile .66 arasında değişen maddelerden belirlenmiştir. Döndürme işleminden yararlanarak ölçeğin dört alt boyutu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında bulunan madde sayıları; "Sevgi" altı madde, "Değer" beş madde, "Uyum" dört madde ve "Güven" altı madde şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin tümüne ait iç tutarlık katsayısı .86 iken, Sevgi alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .81, Değer alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .83, Uyum alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .79, Güven alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .71'dir (Adıgüzel, 2012).

Bu araştırmada kullanılan "Okula İlişkin Tutum" ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla; "Sevgi" için .75, "Değer" için .67, "Uyum" için .83 ve "Güven" için .63 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmadaki veriler; 2018-2019 akademik yılının ikinci döneminde Bursa İli Nilüfer İlçesindeki iki devlet ilkokulundan araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Bu çalışmada "Motivasyon" ve "Okula İlişkin Tutum" ölçekleri ile birlikte, "Kişisel Bilgi Formu" 321 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçları, öğrencilerden ve öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden teslim alınmıştır. Bu ölçekler ve

form, bilgisayarda istatistik işlemlerin yapılabilmesi için ayrı ayrı puanlanarak düzenlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplandığı “Motivasyon” ve “Okula İlişkin Tutum” ölçekleri ile “Kişisel Bilgi Formu” maddelerinin veri analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Science) 26.0 programı kullanılmış ve verilerin istatistiksel çözümlmeleri gerçekleştirilmiştir. Motivasyon ölçeği ve okula ilişkin tutum ölçeği için hazırlanan 5’li Likert ölçeği eşit parçalara bölünerek bu parçalara karşılık puan aralıklı 1-1.79 arası “hiç katılmıyorum”; 1.80-2.59 arası “çok az katılıyorum”; 2.60-3.39 arası “kısmen katılıyorum”; 3.40-4.19 arası “oldukça katılıyorum” ve 4.20-5.00 arası ise “tamamen katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Sminov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile bakılmıştır. Normallik testleri sonuçlarına göre parametrik ve nonparametrik analiz yöntemleri belirlenmiştir. Bu süreçte veriler aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir:

- 1) Araştırma grubunun sosyodemografik özelliklerinin betimleyici frekansları çıkarılarak “Kişisel Bilgi Formu”nun değişken maddeleri belirlenmiştir.
- 2) “Kişisel Bilgi Formu”nun Recode into different variables ile yenilenen maddeleri oluşturulmuştur.
- 3) “Motivasyon” ve “Okula İlişkin Tutum” ölçeklerinin alt boyutlarına ve anketlere ait Cronbach Alpha değerleri çıkarılmıştır.
- 4) “Okula İlişkin Tutum” ve “Motivasyon” arasında Regresyon ve Korelasyon ilişkisi bulunmuştur. “Okula İlişkin Tutum” kullanılarak “Motivasyon” açıklanabilirliğine bakılmıştır.
- 5) “Motivasyon” tek tek alt boyutları ve toplam motivasyonu arasında Regresyon ile Korelasyon ilişkisi bulunmuştur. Motivasyonu en çok açıklayan alt boyutun ise “İçsel Motivasyon” olduğu bulunmuştur.
- 6) “Okula İlişkin Tutum” tek tek alt boyutları ve toplam tutumu arasında Regresyon ile Korelasyon ilişkisi bulunmuştur. Okula İlişkin Tutumu en çok açıklayan alt madde “Sevgi”, en az açıklayan alt madde “Güven” olduğu bulunmuştur.
- 7) “Okula İlişkin Tutum” ile “Kişisel Bilgi Formu” arasında T testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile fark aranmıştır.

- 8) “Motivasyon” ile “Kişisel Bilgi Formu” arasında nonparametrik analiz yöntemlerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H ile fark aranmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	Sh $\bar{x}$
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	321	4.67	.73	.04
Motivasyonsuzluk	321	4.18	1.17	.07
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	321	4.37	1.10	.06
İçsel Motivasyon	321	4.22	.99	.06
Toplam Ölçek	321	4.36	.72	.04

Tablo 4.1.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin eğitimde motivasyon ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.67$; motivasyonsuzluk alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.18$; içe yansıtılmış dışsal motivasyon alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.37$; içsel motivasyon alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.22$ ve eğitimde motivasyon ölçeği toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.36$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre; öğrenciler oldukça düzeyinde özdeşleşmiş dışsal motivasyona, içe yansıtılmış dışsal motivasyona, içsel motivasyona ve genel olarak eğitimde motivasyona; kısmen düzeyinde motivasyonsuzluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları okul başarısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Başarısı Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	p
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	85 altı	33	123.47	4074.50	3513.50	.003
	85 ve üzeri	288	165.30	165.30		
Motivasyonsuzluk	85 altı	33	119.11	119.11	3369.50	.003
	85 ve üzeri	288	165.80	165.80		
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	85 altı	33	117.97	117.97	3332.00	.000
	85 ve üzeri	288	165.93	165.93		
İçsel Motivasyon	85 altı	33	133.56	133.56	3846.50	.059
	85 ve üzeri	288	164.14	164.14		
Toplam Ölçek	85 altı	33	102.27	102.27	2814.00	.000
	85 ve üzeri	288	167.73	167.73		

Tablo 4.2.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin eğitimde motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam ölçekten aldıkları puanlar arasında okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda; öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutundan [U=3513.50; p<.05]; motivasyonsuzluk alt boyutundan [U=3369.50; p<.05]; içe yansıtılmış dışsal motivasyon alt boyutunda [U=3332.00; p<.05] ve eğitimde motivasyon ölçeğinin toplamından [U=2814.00; p<.05] aldıkları puanların okul başarısına göre okul başarısı 85 ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın içsel motivasyon alt boyutu [U=3846.50; p>.05] öğrencilerin okul başarısına göre Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.3.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	p
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	Kız	147	165.51	24329.50	12126.50	.328
	Erkek	174	157.19	27351.50		
Motivasyonsuzluk	Kız	147	174.46	25645.50	10810.50	.009
	Erkek	174	149.63	26035.50		
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	Kız	147	178.42	26228.00	10228.00	.000
	Erkek	174	146.28	25453.00		
İçsel Motivasyon	Kız	147	174.47	25646.50	10809.50	.012
	Erkek	174	149.62	26034.50		
Toplam Ölçek	Kız	147	182.14	26775.00	9681.00	.000
	Erkek	174	143.14	24906.00		

Tablo 4.3.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin eğitimde motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam ölçekten aldıkları puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda; öğrencilerin motivasyonsuzluk alt boyutunda [U=10810.50; p<.05]; içe yansıtılmış dışsal motivasyon alt boyutunda [U=10228.00; p<.05]; içsel motivasyon alt boyutunda [U=10809.50; p<.05] ve eğitimde motivasyon ölçeğinin toplamından [U=9681.00; p<.05] aldıkları puanların cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutu [U=12126.50; p>.05] öğrencilerin cinsiyetlerine göre Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları; sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4.1: Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	Düşük	36	143.82	2.400	2	.301
	Orta	216	161.74			
	Yüksek	69	167.65			
Motivasyonsuzluk	Düşük	36	167.85	.280	2	.869
	Orta	216	159.73			
	Yüksek	69	161.40			
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	Düşük	36	171.53	.723	2	.697
	Orta	216	159.01			
	Yüksek	69	161.75			
İçsel Motivasyon	Düşük	36	174.53	4.117	2	.128
	Orta	216	154.04			
	Yüksek	69	175.73			
Toplam Ölçek	Düşük	36	167.61	.361	2	.835
	Orta	216	158.97			
	Yüksek	69	163.91			

Tablo 4.4.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin eğitimde motivasyon ölçeği alt boyutları ve toplam ölçekten aldıkları puanlar arasında sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutundan alınan puanların [$X^2_{(2)}= 2.400$; $p>.05$]; motivasyonsuzluk alt boyutundan alınan puanların [$X^2_{(2)}= .280$; $p>.05$], içe yansıtılmış dışsal motivasyon alt boyutundan alınan puanların [$X^2_{(2)}= .723$; $p>.05$]; içsel motivasyon alt boyutundan alınan puanların [$X^2_{(2)}= 4.117$; $p>.05$] ve eğitimde motivasyon ölçeğinden alınan toplam puanların [$X^2_{(2)}= .361$; $p>.05$] sosyo-ekonomik düzeye göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	Sh _{$\bar{x}$}
Sevgi	321	3.95	.84	.05
Değer	321	4.10	.82	.05
Uyum	321	3.86	1.03	.06
Güven	321	4.25	.68	.04
Toplam Ölçek	321	4.06	.70	.04

Tablo 4.5.1’de görüldüğü üzere okula ilişkin tutum ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde sevgi alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.95$; değer alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.10$; uyum alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.86$; güven alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.25$ ve okula ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.06$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler oldukça düzeyinde okula ilişkin güven tutumuna, kısmen düzeyinde okula ilişkin sevgi, değer, uyum tutumlarına ve genel olarak okula ilişkin tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları okul başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Başarısı Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Sevgi	85 altı	33	3.98	.87	.15	.188	319	.851
	85 ve üzeri	288	3.95	.84	.05			
Değer	85 altı	33	3.53	.87	.15	-4.326	319	.000
	85 ve üzeri	288	4.17	.79	.05			
Uyum	85 altı	33	3.81	1.20	.21	-.288	319	.773
	85 ve üzeri	288	3.87	1.01	.06			
Güven	85 altı	33	3.84	.65	.11	-3.645	319	.000
	85 ve üzeri	288	4.29	.67	.04			
Toplam Ölçek	85 altı	33	3.80	.67	.12	-2.222	319	.027
	85 ve üzeri	288	4.08	.69	.04			

Tablo 4.6.1’de görüldüğü üzere okula ilişkin tutum ölçeği puan ortalamalarının okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; değer alt boyutu [$t_{(319)} = -4.326$; $p < .05$], güven alt boyutu [$t_{(319)} = -3.645$; $p < .05$] ve toplam ölçek [$t_{(319)} = -2.222$; $p < .05$] puanları arasında okul başarısı 85 ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna karşın sevgi alt boyutu [$t_{(319)} = .188$; $p > .05$] ve uyum alt boyutu [$t_{(319)} = -.288$; $p > .05$] öğrencilerin okul başarısına göre bağımsız grup t testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sevgi	Kız	147	4.05	.81	.07	1.896	319	.059
	Erkek	174	3.87	.86	.06			
Değer	Kız	147	4.14	.83	.07	.723	319	.470
	Erkek	174	4.07	.82	.06			
Uyum	Kız	147	3.97	.97	.08	1.697	319	.091
	Erkek	174	3.77	1.08	.08			
Güven	Kız	147	4.31	.66	.05	1.476	319	.141
	Erkek	174	4.20	.70	.05			
Toplam Ölçek	Kız	147	4.13	.67	.06	1.752	319	.081
	Erkek	174	3.99	.71	.05			

Tablo 4.7.1’de görüldüğü üzere okula ilişkin tutum ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; sevgi alt boyutu [$t_{(319)} = 1.896$; $p > .05$], değer alt boyutu [$t_{(319)} = .723$; $p > .05$], uyum alt boyutu [$t_{(319)} = 1.697$; $p > .05$], güven alt boyutu [$t_{(319)} = 1.476$; $p > .05$] ve ölçek toplamında [$t_{(319)} = 1.752$; $p > .05$] gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları; sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.8.1: Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	KT	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sevgi	Düşük	36	4.13	.72	G.Arası	1.47	2	.74	1.049	.352
	Orta	216	3.91	.85	G.İçi	223.15	318	.70		
	Yüksek	69	3.99	.87	Toplam	224.62	320			
Değer	Düşük	36	4.15	.91	G.Arası	.24	2	.12	.175	.839
	Orta	216	4.06	.79	G.İçi	216.88	318	.68		
	Yüksek	69	4.11	.88	Toplam	217.12	320			
Uyum	Düşük	36	4.09	.95	G.Arası	2.22	2	1.11	1.039	.355
	Orta	216	3.84	1.00	G.İçi	339.35	318	1.07		
	Yüksek	69	3.80	1.17	Toplam	341.57	320			
Güven	Düşük	36	4.36	.76	G.Arası	.57	2	.29	.606	.546
	Orta	216	4.24	.67	G.İçi	149.38	318	.47		
	Yüksek	69	4.20	.68	Toplam	149.95	320			
Toplam Ölçek	Düşük	36	4.19	.72	G.Arası	.74	2	.37	.764	.467
	Orta	216	4.04	.68	G.İçi	154.26	318	.49		
	Yüksek	69	4.03	.72	Toplam	155.00	320			

Tablo 4.8.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okula ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları ve toplam ölçek puanları ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; sevgi alt boyutunda [$F_{(2-318)} = 1.049$; $p > .05$], değer alt boyutunda [$F_{(2-318)} = .175$; $p > .05$], uyum alt boyutunda [$F_{(2-318)} = 1.039$; $p > .05$], güven alt boyutunda [$F_{(2-318)} = .606$; $p > .05$] ve ölçek toplamında [$F_{(2-318)} = .764$; $p > .05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyonları ile okula ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.9.1: Öğrencilerin Motivasyonları ile Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	Motivasyonsuzluk	İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	İçsel Motivasyon	Eğitimde Motivasyon	Sevgi	Değer	Uyum	Güven	Okula İlişkin Tutum
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	321	4,67	,73	-									
Motivasyonsuzluk	321	4,18	1,17	.248**	-								
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	321	4,37	1,10	.340**	.524**	-							
İçsel Motivasyon	321	4,22	,99	.397**	.283**	.290**	-						
Eğitimde Motivasyon	321	4,36	,72	.622**	.767**	.781**	.672**	-					
Sevgi	321	3,95	,84	.366**	.354**	.364**	.756**	.637**	-				
Değer	321	4,11	,82	.419**	.381**	.421**	.635**	.642**	.644**	-			
Uyum	321	3,86	1,03	.201**	.291**	.219**	.674**	.485**	.721**	.603**	-		
Güven	321	4,25	,68	.372**	.356**	.347**	.468**	.533**	.593**	.556**	.500**	-	
Okula İlişkin Tutum	321	4,06	,70	.405**	.412**	.403**	.761**	.687**	.896**	.830**	.841**	.783**	-

Tablo 4.9.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin eğitimde motivasyonları ile okula ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının .70-100 arasında olması yüksek, .70-.30 arasında olması orta, .30-00 arasında olması düşük düzeyde ilişki olarak nitelendirilebilir (Karasar, 2017, s.32).

Okula ilişkin sevgi tutumu ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı, içsel motivasyon arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı, eğitimde motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki vardır ($p<.01$).

Okula ilişkin değer tutumu ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon, içsel motivasyon, eğitimde motivasyon ölçek toplamı, okula ilişkin sevgi tutumu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki vardır ($p<.01$).

Okula ilişkin uyum tutumu ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı, içsel motivasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı, eğitimde motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde pozitif anlamlı; okula ilişkin sevgi tutumu arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı, değer tutumu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki vardır ($p<.01$).

Okula ilişkin güven tutumu ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve eğitimde motivasyon ölçek toplamı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı; okula ilişkin sevgi, değer ve uyum tutumları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki vardır ($p<.01$).

Okula ilişkin tutum ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon arasında orta düzeyde pozitif anlamlı, içsel motivasyon arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı, eğitimde motivasyon ölçek toplamı ile orta düzeyde pozitif anlamlı; okula ilişkin sevgi, değer, uyum ve güven tutumları ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki vardır ($p<.01$).

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ve motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10.1: Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının Motivasyonlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sevgi	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	3.41 .32	.18 .05		18.54 7.03	.000 .000	.366	.134	49.368	.000
	Motivasyonsuzluk	2.23 .49	.30 .07		7.56 6.76	.000 .000	.354	.125	45.718	.000
	İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	2.49 .48	.28 .07		9.00 6.97	.000 .000	.364	.132	48.618	.000
	İçsel Motivasyon	.69 .90	.18 .04		3.92 20.62	.000 .000	.756	.571	425.221	.000
	Eğitimde Motivasyon Ölçeği	2.20 .55	.15 .04		14.72 14.75	.000 .000	.637	.405	217.453	.000
Değer	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	3.14 .37	.19 .05		16.63 8.25	.000 .000	.419	.176	68.022	.000
	Motivasyonsuzluk	1.96 .54	.31 .07		6.38 7.37	.000 .000	.381	.145	54.249	.000
	İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	2.07 .56	.28 .07		7.30 8.29	.000 .000	.421	.177	68.689	.000
	İçsel Motivasyon	1.08 .77	.22 .05		4.97 14.70	.000 .000	.635	.404	215.999	.000
	Eğitimde Motivasyon Ölçeği	2.06 .56	.16 .04		13.16 14.94	.000 .000	.642	.412	223.120	.000
Uyum	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	4.12 .14	.16 .04		26.58 3.66	.000 .000	.201	.040	13.377	.000
	Motivasyonsuzluk	2.91 .33	.24 .06		12.02 5.44	.000 .000	.291	.085	29.537	.000
	İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	3.47 .23	.23 .06		14.98 4.00	.000 .000	.219	.048	16.014	.000
	İçsel Motivasyon	1.73 .65	.16 .04		10.89 16.29	.000 .000	.674	.454	265.344	.000
	Eğitimde Motivasyon Ölçeği	3.06 .34	.14 .03		22.48 9.91	.000 .000	.485	.236	98.278	.000

Tablo 4.10.1'in devamı

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Güven	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	2.99 .40	.24 .06		12.49 7.15	.000 .000	.372	.138	51.110	.000
	Motivasyonsuzluk	1.60 .61	.38 .09		4.17 6.80	.000 .000	.356	.127	46.25	.000
	İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	2.01 .56	.36 .08		5.54 6.60	.000 .000	.347	.120	43.616	.000
	İçsel Motivasyon	1.35 .68	.31 .07		4.36 9.46	.000 .000	.468	.219	89.421	.000
	Eğitimde Motivasyon Ölçeği	1.98 .56	.21 .05		9.28 11.25	.000 .000	.533	.284	126.597	.000
Okula İlişkin Tutum Ölçeği	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	2.95 .43	.22 .05		13.30 7.92	.000 .000	.405	.164	62.667	.000
	Motivasyonsuzluk	1.38 .69	.35 .09		3.91 8.07	.000 .000	.412	.169	65.036	.000
	İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	1.79 .64	.33 .08		5.39 7.86	.000 .000	.403	.162	61.845	.000
	İçsel Motivasyon	-.174 1.08	.21 .05		-.82 20.96	.000 .000	.761	.579	439.121	.000
	Eğitimde Motivasyon Ölçeği	1.49	.17		8.59	.000	.687	.472	284.775	.000

Tablo 4.10.1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının motivasyonlarına ne düzeyde etki ettiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda; öğrencilerin okula ilişkin sevgi tutumu özdeşleşmiş dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.134$; $p<.05$), motivasyonsuzluğu pozitif yönde ($R^2=.125$; $p<.05$), içe yansıtılmış dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.132$; $p<.05$), içsel motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.571$; $p<.05$), eğitimde motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.405$; $p<.05$) yordadığı görülmektedir. Okula ilişkin sevgi tutumu öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %13'ünü, motivasyonsuzluk düzeyindeki toplam varyansın %13'ünü, içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %13'ünü, içsel motivasyon düzeyindeki varyansın %57'sini, eğitimde motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %41'ini açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula ilişkin değer tutumu özdeşleşmiş dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.176$; $p<.05$), motivasyonsuzluğu pozitif yönde ($R^2=.145$; $p<.05$), içe yansıtılmış dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.177$; $p<.05$), içsel motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.404$; $p<.05$), eğitimde motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.412$; $p<.05$) yordadığı görülmektedir. Okula ilişkin değer tutumu öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %18'ini, motivasyonsuzluk düzeyindeki toplam varyansın %15'ini, içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %18'ini, içsel motivasyon düzeyindeki varyansın %40'ını, eğitimde motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %41'ini açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula ilişkin uyum tutumu özdeşleşmiş dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.040$; $p<.05$), motivasyonsuzluğu pozitif yönde ($R^2=.085$; $p<.05$), içe yansıtılmış dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.048$; $p<.05$), içsel motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.454$; $p<.05$), eğitimde motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.236$; $p<.05$) yordadığı görülmektedir. Okula ilişkin uyum tutumu öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %4'ünü, motivasyonsuzluk düzeyindeki toplam varyansın %9'unu, içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %5'ini, içsel motivasyon düzeyindeki varyansın %45'ini, eğitimde motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula ilişkin güven tutumu özdeşleşmiş dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.138$; $p<.05$), motivasyonsuzluğu pozitif yönde ($R^2=.127$; $p<.05$), içe yansıtılmış dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.120$; $p<.05$), içsel motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.219$; $p<.05$), eğitimde motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.284$; $p<.05$) yordadığı görülmektedir. Okula ilişkin güven tutumu öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %14'ünü, motivasyonsuzluk düzeyindeki toplam varyansın %13'ünü, içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %12'sini, içsel motivasyon düzeyindeki varyansın %22'sini, eğitimde motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %28'ini açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula ilişkin tutumları özdeşleşmiş dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.164$; $p<.05$), motivasyonsuzluğu pozitif yönde ($R^2=.169$; $p<.05$), içe yansıtılmış dışsal motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.162$; $p<.05$), içsel motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.579$; $p<.05$), eğitimde motivasyonu pozitif yönde ($R^2=.472$; $p<.05$) yordadığı görülmektedir. Okula ilişkin tutum öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %16'sını, motivasyonsuzluk düzeyindeki toplam

varyansın %17'sini, ie yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %16'sını, içsel motivasyon düzeyindeki varyansın %58'ini, eēitimde motivasyon düzeyindeki toplam varyansın %47'sini açıklamaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın beşinci bölümünde; araştırmaya ilişkin sonuçlar, tartışmalar ve bulunan sonuçlardan yola çıkarak öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eğitimde motivasyona ilişkin uygulanan ölçek sonucunda; içe yansıtılmış dışsal motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutlarında ve eğitimde motivasyon ölçek toplamında çok güçlü düzeyde, motivasyonsuzluk alt boyutunda güçlü düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gürdoğan (2012) araştırmasında, meslek yüksekokulu turizm bölümü öğrencilerinin özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyinin ise düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında Özbek (2019), spor bilimleri öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini yüksek bulmuştur. Demir, Öztürk ve Dökme (2012), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını orta düzeyin üzerinde tespit etmiştir. Aydın (2007) araştırmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı orta düzeyde motivasyon düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Burgucu (2011) ise araştırmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını yüksek tespit etmiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden okul başarısına göre; eğitimde motivasyon ölçeği alt boyutlarından özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon alt boyutları ve eğitimde motivasyon toplam ölçeğinde anlamlı bir farklılık olduğu fakat içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Okul başarılarına göre 85 ve üstü karne notuna sahip öğrencilerin motivasyonlarının, karne notu 85 altındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Ceylan, Sağırkemekçi, Tatar ve Bilgin (2015) ve Taşkesen, Yılmaz ve Taşkesen (2016), motivasyon ve başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Türk ve Gürkan (2019) ise, karne not ortalaması arttıkça akademik motivasyon düzeyinin arttığını saptamıştır. Bu sonuca benzer Azizoğlu, Aslan ve Pekcan (2015)

çalışmalarında, orta ve yüksek düzey motivasyona sahip öğrencilerin başarıları arasında orta düzey motivasyona sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Özbulat (2020) ve Yavuz (2006) çalışmalarında, genel başarı düzeyi ile okul motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Calp (2013) araştırmasında, başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerin içsel motive ediciye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç gibi Akpur'un (2015) çalışmasında, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin akademik başarıya ilişkin öngöründe bulunmada anlamlı bir güce sahip olduğu anlaşılmıştır. Talayhan'ın (2018) tezinde ise, motivasyon ve İngilizce dersindeki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna benzer Akpur'un (2015) tezinde, İngilizceye yönelik içsel motivasyon seviyelerinin akademik başarıyı tahmin etmede anlamlı bir gücü olduğu anlaşılmıştır. Graff'ın (2016) çalışması da, öğrencinin İngilizce başarısı ile motivasyonu arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Colom Hurtoado'nun (2020) araştırmasında, 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin İrlanda dili öğreniminde motivasyon eksikliğinin öğrenme üzerinde olumsuz etkiye yol açtığını kanıtlamıştır.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre; eğitimde motivasyon alt boyutlarından dışsal motivasyon, içe yansıtılmış dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve eğitimde motivasyon ölçeğinin toplamında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu fakat özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmayla benzer sonuca ulaşan Al-Mubireek (2020), Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), Taşkesen, Yılmaz ve Taşkesen (2016), Aktaş (2017), Direktör ve Nuri (2017), Hatırlı ve Duran (2018) ve Erdem (2019) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre motivasyon oranlarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Engin (2019) ve Türk ve Gürkan'ın (2019) çalışmalarında ise, motivasyon ölçeğinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre; eğitimde motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından motivasyonsuzluk, özdeşleşmiş dışsal motivasyon, içsel motivasyon, içe yansıtılmış dışsal motivasyon alt boyutları ve eğitimde motivasyon ölçeğinin toplamında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çiftçi (2019) ve Demir ve Arı (2013) de çalışmalarında benzer şekilde, motivasyon ile gelir arasındaki ilişkinin anlamı olmadığını saptamıştır. Farklı sonuca ulaşan Aktaş (2009) ve Aktaş (2017) araştırmasında, ailesinin ekonomik durumu daha

iyi olan öğrencilerin daha düşük olan öğrencilere oranla motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarına yönelik uygulanan ölçek sonucunda; güven alt boyutunda çok güçlü düzeyde, sevgi, değer, uyum ve okula ilişkin tutum ölçek toplamında güçlü düzeyde olduğu söylenebilir. Gülcemal (2019) ve Çetin (2017) araştırmasında, öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin orta olduğunu tespit etmiştir. Açıkgöz (2017) araştırmasında, öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerini alt boyutlarıyla birlikte yüksek bulmuştur. Kandemir (2019) ise araştırmasında, öğrencilerin okul tutum düzeylerinin en yüksek uyum alt boyutunda, en düşük ise değer alt boyutunda gerçekleştiğini görmüştür. Yıldırım (2019) araştırmasında; öğrencilerde okula karşı güven, sevgi, değer ve uyum hep birlikte yer aldığında öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında da artış olduğunu tespit etmiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden okul başarısına göre; okula ilişkin tutum alt boyutlarından değer, güven ve toplam ölçek puanları arasında okul başarısı 85 ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılık bulunurken alt boyutlarından sevgi ve uyum ile arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Okul başarısına göre karne notu 85 ve üzerinde olan öğrencilerin okula ilişkin tutumları karne notu 85 altındaki öğrencilerden daha olumlu olduğu söylenebilir. Bunun gibi bir sonuca Demir (2020) çalışmasında, algılan derse yönelik başarı düzeyi yüksek tespit edilen öğrencilerin okul tutum puan ortalamalarının algılanan derse yönelik başarı düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek belirlenmesiyle ulaşmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Açıkgöz (2017) araştırmasında, okula karşı tutum düzeyleri ile okul başarıları arasında başarılı öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Perolli Shehu (2019) araştırmasında, okula yönelik tutumların ilkökul öğrencilerinde akademik başarının anlamlı yordayıcısıdır. Atik (2016) ise araştırmasında, öğrencilerin okula karşı tutumlarının akademik başarılarını doğrudan etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Atik ve Özer (2020) araştırmalarında yapılan analizler sonucunda, okula karşı tutumun akademik başarının önemli bir yordayıcısı olmadığına ulaşmıştır. Farklı alanda başarı ile ilgili yapılan Cain ve Hattie (2020) çalışmasında, okula karşı tutumun her bir faktörü ile okuma başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Graff (2016) ise çalışmasında, İngilizce başarısı ile İngilizceye yönelik tutumlar arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Berger, Mackenzie ve Holmes'un (2020) araştırmalarının sonucunda;

matematik ve fen konularına karşı daha iyi tutumlar, her birinde daha yüksek başarı ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca Wulandri, Inderawati ve Hayati'nin (2020) araştırmaları, öğrencilerin yazma tutumu ile yazma başarısı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre; okula ilişkin tutum alt boyutlarından sevgi, değer, uyum, güven alt boyutları ve ölçek toplamında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna benzer Aksoy ve Başaran'ın (2019) çalışmasında, erkeklerin okula yönelik tutum puanları ile kızların okula yönelik tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın Adıgüzel ve Karadaş (2013), Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak (2020), Çetinkaya, Gülaçtı ve Çiftçi (2019), Demir (2020), Açıkgöz (2017) ve Gülcemal'in (2019) çalışmalarında, kız öğrencilerinin okula yönelik tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu ve anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farklı alanda değişkenlerle tutumu inceleyen Lau ve Ho'nun (2020) çalışmasında; erkeklerle karşılaştırıldığında kızların bilime yönelik daha az olumlu tutumlara sahip olduğu bulunmuştur. Gunobgunob-Mirasol'un (2020) çalışmasında ise, kızların okumaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinden sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre; okula ilişkin tutum alt boyutlarından sevgi, değer, uyum, güven alt boyutları ve ölçek toplamı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna benzer Adıgüzel ve Karadaş (2013), Çetin (2017) ve Demir'in (2020) çalışmalarında, öğrencilerin okula yönelik tutumları gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşın Açıkgöz (2017) araştırmasında, aile gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okula karşı tutumu artmıştır. Kutluay Çelik (2014) araştırmasında, düşük gelirli ve orta gelirli arasında orta gelirli lehine anlamlı bir fark; düşük gelirli ve yüksek gelirli arasında ise yüksek gelirli lehine anlamlı bir fark; orta gelirli ve yüksek gelirli ortalamalar arasında ise anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eğitimde motivasyon ile okula ilişkin tutumları arasında pozitif anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna benzer Ürün Karahan ve Taşdan'ın (2016) çalışmasında, motivasyon ve tutum arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki vardır. Tabassum'un (2020) araştırmasında, öğrencilerin tutumu ve motivasyonu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki ve etki olduğu sonucuna varmıştır. Özer'in (2020) araştırmasının sonucu, motivasyon ve tutum arasında anlamlı pozitif

bir ilişki olduğunu göstermiştir. Tsai'nin (2015) çalışmasının sonuçlarında, öğrenci tutumları ve motivasyonu arasında farklılık bulunmuştur. Salman (2019) da çalışmasında, motivasyon ve tutum becerileri düzeylerinin birbirini etkilediği sonucuna varmıştır. Sezgin Saf (2011) ise çalışmasında, kimya dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bozdağ (2019) çalışmasında, 5. Sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine ilişkin tutum ve motivasyonları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin tutumları, eğitimde motivasyonlarını ve eğitimde motivasyon alt boyutlarını (özdeşleşmiş dışsal motivasyonu, motivasyonsuzluğu, içe yansıtılmış dışsal motivasyonu, içsel motivasyonu) pozitif yönde yordamaktadır. Farklı alanda benzer sonuç elde eden Bozdağ (2019) araştırmasında; fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ve fen ve teknoloji tutum ölçeği arasındaki regresyon analizi sonucunda, fen ve teknoloji tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediğini belirlemiştir. Farklı alanda benzer şekilde Gök ve Atalay-Kabasakal (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretime yönelik tutumlarının öğretim motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı alanda başka benzer bir sonucu Ayık ve Ataş (2014) araştırmasında; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının, içsel ve dışsal motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu şeklinde bulmuştur. Farklı tutum ve motivasyon regresyon analizi sonucunda benzer sonuca ulaşan Eser ve Çakıcı (2019) araştırmasında; öğrencilerin rehberlik mesleğine yönelik tutumlarının, akademik motivasyonları ile açıklanabildiğini göstermiştir. Farklı alanda farklı bir sonuç elde eden Güngör Seyhan (2020) araştırmasında lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik motivasyonlarının kimya dersine yönelik tutumlarının yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Salman (2019) ise araştırmasında devlet okullarında ve özel okullarda okuyan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının arttıkça tutumun da arttığını tespit etmiştir. Fidan ve Eren (2017) araştırmasında; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olmalarının, olumlu tutum kümesinin üyesi olma olasılığını artırdığını, yüksek düzeyde motivasyon yoksunluğu hissetmelerinin ise olumlu tutum kümesinin üyesi olma olasılığını azalttığını saptamıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulardan yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinden okul başarılarına göre karne notu 85 ve üzeri olan öğrencilerin motivasyonları daha yüksek olduğundan dolayı, motivasyonu artıran etkinliklerin düzenlenmesi öğrenci başarısına pozitif yönde katkı sağlayacaktır.
- İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eğitimde motivasyon toplam puanları kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğinden, erkek öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek için çeşitli etkinlikler ve görüşmeler yapılmalıdır.
- İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinden okul başarılarına göre karne notu 85 ve üzeri olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olması nedeniyle, öğrencinin başarı düzeyinin artırılması için okulda öğretmen ve rehberlik servisi ile aile bu konunun üzerinde durmalı ve okula ilişkin olumsuz tutuma yol açan iç-dış uyarıcılar belirlenip engellenmelidir.
- Öğrencilerin motivasyon ve okula ilişkin tutum düzeyini artırabilmek amacıyla, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” tarafından öğrencilerle görüşmeler ve sınıf içi etkinlikler düzenlenmelidir.
- Motivasyon ve okula ilişkin tutumun anlamlı ilişkisi göz önüne alınarak eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasıyla, öğrencilerin motivasyon ve okula ilişkin tutumları olumlu yönde değişiklik gösterecektir. Bu bağlamda eğitim kurumları, bu iki duyuşsal özelliğe etki eden faktörleri dikkate alarak öğrenci merkezli bir eğitim sistemi oluşturmali ve bu sistemi gerektiğinde revize ederek aktif tutmalıdır. Motivasyon ve okula ilişkin tutum çalışmaları uygulamaya geçirilmeli ve sonuçlarının izlenmesi sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okula ilişkin tutum ölçeği uygulaması ile demografik bilgiler ve motivasyon arasındaki korelasyonel araştırma, ilişkinin nedenselliğini ortaya koyamamaktadır. Bu sınırlılığın aşılması için farklı değerlendirme unsurlarının okula ilişkin tutumu nasıl etkilediğini belirlemeye dönük deneysel çalışmalar yapılması gerekmektedir.

- Okula ilişkin tutum üzerinde etkili; okul iklimi, öğretmen ile iletişim, öğrenci kaygısı ve okul yönetimi gibi farklı değişkenler dikkate alınarak yeni araştırmalar yapılması başarıda etkili olan bu duyuşsal özelliğın daha iyi kavranmasını destekleyecektir.
- Bu araştırmada veriler öz bildirime dayalı ölçeklerle elde edilmiştir. Bu sınırlılığın aşılması için araştırmacılar sınıf içi gözlem ve eğitim programlarının dikkate alınması gibi farklı veri kaynaklarından yararlanılması yerinde bir uygulama olacaktır.
- Bu araştırmada katılımcılar yalnızca ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlı kaldığından, analizlerle ulaşılan bulguların farklı kademedeki yaş gruplarına genellenebilirliğı düşüktür. Bu nedenle, motivasyon ve okula ilişkin tutum ölçeklerinin farklı kademedeki öğrencilere uygulanması araştırma sonucu ulaşılan buğuların genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerin demografik özelliklerinin daha derinlemesine incelendiğı ve farklı demografik özelliklerle okula ilişkin tutum ve motivasyon arasındaki ilişkilerin incelendiğı çalışmalar fayda sağlayacaktır.
- Öğrencilerin motivasyon ve okula ilişkin tutumlarını artıracak okul ve sınıf içi uygulamalar araştırılması ve bu uygulamaların aktif kullanımıyla deneysel araştırmalar yapılmasıyla, okul başarısında etkili olan bu iki duyuşsal özelliğe yönelik okullarda uygulamaların ön plana çıkmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Okula Karşı Tutum (Kartepe İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40): 30-45.
- Adıgüzel, Y. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 49-67.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 343-361.
- Akkaya, A. (2019). *Okul Fiziki Çevre Algısının Öğrenci Motivasyonu ve Akademik Başarı Üzerinde Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, Ö. ve Başaran, H. (2019). Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Karşı Tutumlarının İncelenmesi Balıkesir Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4): 490-504.
- Aksu, İ. ve Tursun, M. (2018). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyon ve Beklenti Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 9(2): 17-31.
- Aktan, S. ve Tezci, E. (2013). Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6: 57-77.

- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik zyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi ğrencileri zerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 1376-1398.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama Yükseltme Sınavına Giren 9. Sınıf ğrencilerinin Okul Motivasyonunu Etkileyen Faktörler (Beykoz rneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. (2015). İlköğretim Kurumu ğrencilerinin Devamsızlık ve Okul Terki Nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 167-192.
- Alemdağ, C., nc, E. ve Yılmaz, A. (2014). Beden Eğitimi ğretmeni Adaylarının Akademik motivasyon ve Akademik z-Yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1): 23-35.
- Alkan, E. (2018). Aile Parçalanmasının ocuğun Okul Başarısına Etkisi: Trabzon rneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5): 167-225.
- Al-Mubireek, S. (2020). An Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) of English Language Learning Among Students Across Genders, Tracks and Proficiency Levels at a Leading Saudi University. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 24(3), 26-50.
- Arı, R. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. (14. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Arkonaç, S. A. (2012). *Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert R. M. (2012). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arslantürk, Z. ve Amman, M. T. (2014). *Sosyoloji*. (10. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aslan, Ş. (Ed.). (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Nicel, Nitel ve Karma Tasarımlar İçin Bir Rehber*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ataman, O. (2017). *niversite Hazırlık Sınıfı ğrencilerinin İngilizce ğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları*

- Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Atik, S. (2016). *Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atik, S. ve Özer, N. (2020). Lise Öğrencilerinin Öğretmene Güvenleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkide Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliğinin Doğrudan ve Dolaylı Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202).
- Atkinson, R. L., Atkinson R. C. ve Ernest R. Hilgard. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Ayan, A. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları ve Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Aydın, A. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2015). *Sınıf Yönetimi*. (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2007). *An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of the Students at TOBB University of Economics and Technology Toward Learning English as a Foreign Language* (A Master's Thesis). Hacettepe University, Social Sciences Department, Ankara.
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı* (Yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 25-43.
- Azizoğlu, N., Aslan, S. ve Pekcan, S. (2015). The Periodic System and Teaching with Analogies Model: The Effects of Teaching Method, Gender and Motivation on Students' Achievement. *İlköğretim Online*, 14(2), 472-488. Link: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2017). Ortaokul (5., 6., 7., ve 8. Sınıf) Öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41): 121-129.
- Balkıs, M. ve Arslan, G. (2016). Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1): 1-15.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. (6. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi*. (19. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayar, F. M. (2017). *7E Öğrenme Modelinin 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi “Doğal Süreçler” Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14): 198-210.
- Bayramlar, Z. (2019). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Aerobik Kapasite ve Okul Başarısı ve Bilişsel Performans Arasındaki İlişki* (Uzmanlık Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Fizyoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1998). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Dönence Yayın.
- Berber, A. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(3): 1569-1581.
- Berger, N., Mackenzie, E. & Holmes, K. (2020). Positive Attitudes Towards Mathematics and Science are Mutually Beneficial for Student Achievement: A Latent Profile Analysis of TIMSS 2015. *The Australian Educational Researcher*, 1-36.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: MEB Yayıncılık.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Gütülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1): 17-42.
- Bozdağ, H. (2019). 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Motivasyonları, Tutumları ve Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3): 720-740.
- Budiyar, S. (2018). *Fatih Projesi Kapsamındaki Z-Kitap Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum, Motivasyon ve Başarısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Burgucu, A. (2011). *The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English as a Foreign Language* (A Master's Thesis). Kafkas University, Institute of Social Sciences, Kars.
- Cain, T. & Hattie, J. (2020). Attitude to School and Reading Achievement Among Secondary School Students. *Australian Journal of Education*, 64(1): 5-24.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 300-317.
- Can Baysal, A. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.
- Canfield, J., Hansen, M. V. ve Hewitt, L. (2003). *Odaklanmanın Gücü*. (S. Kunt Akbaş, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Cemal, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

- Ceylan E., Sağirekmekçi H., Tatar E. ve Bilgin İ. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Merak, Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Göre Fen Bilgisi Dersi Başarılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1): 39-52.
- Colom Hurtado, M. D. L. N. (2020). Motivation and Attitud fort he Acquisition of Language in Primary School Students. *Universitat de les illes Balears*.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı*. (29. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavdar, D. ve Şahan, H. H. (2019). Matematik Dersinde Akademik Başarı, Öz Yeterlik ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2): 979-999.
- Çelebi, M. ve Çopur, K. (2019). Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Ailenin Sosyoekonomik Yapısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: *Niğde İli Örneği*. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13 (19): 786-814.
- Çelik, A. ve Şerif Şimşek, M. (2018). *İşletme Birimine Giriş*. (25. bs.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*. (4. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Çetin, İ. (2017). *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F. ve Çiftçi, Z. (2019). Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (20): 1-14.
- Çiftçi, M. (2019). *İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okul Motivasyonları* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1):19-37.

- Demirdağ, S. (2016). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, M. (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile Okula İlişkin Tutum Düzeyler, Arasındaki İlişkide Düşünme İhtiyacının Aracı Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3): 265-279.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ile Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41(2016): 30-41.
- Demir, R. Öztürk, N. ve Dökme İ. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 1-21.
- Deniz, E. (2017). *Eğitim Psikolojisi*. (9. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Direktör, C. ve Nuri, C. (2017). Benlik Saygısının Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi: Otomatik Düşüncenin Aracı Rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1): 66-75.
- Doğan, F. (2015). *Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, U. ve Deniz, S. (2019). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Kontrol Odağı, Akademik Motivasyon ve Akademik Yetkinlik*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde Sunulan Bildiri, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.
- Dönmezer, İ. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. İzmir: Can Ofset.
- Ekşici, Ş. (2009). *Kurum ve Kuruluşlarda Psikolojik Taciz (Mobbing) Eylemleri ve Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Engin, A. O., Seven, M. A. ve Zengin, B. (2003). Eğitim ve Öğretim Etkinliklerinde Motivasyon ve Başarı. *EKEV Akademi Dergisi*, 7(17): 199-211.
- Engin, M. B. (2019). *Sporcu Öğrencilerin Akademik Motivasyon ve Genel Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Erdem, D. (2019). *Spor Bilimleri Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4): 868-887.
- Ertürk, Y. D. (2010). *Davranış Bilimleri*. (3.Baskı). İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.
- Eser, S. ve Çakıcı, A. C. (2019). Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarının Mesleğe Dönük Tutumlarına Etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4): 3871-3888.
- Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Görünümleri ile Eğitime İlişkin Motivasyonları Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2): 480-493.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). (4.Baskı). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Garcés Ruiz, I. (2020). *A Study on Motivation and Attitude Towards Language Learning in Young Learners*. <https://hdl.handle.net/2454/37678>
- Genç, G. ve Göksu, V. (2019). Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16: 307-331.
- Geri, S. (2013) Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Servis Dersine Tutumları ile Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4).

- Gök, B. ve Atalay-Kabasakal, K. (2019). Analysing Prospective Teachers' Self-Efficacy Belief, Teaching Motivation and Attitudes towards Teaching from the Perspective of Several Variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4): 1081-1112.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2): 116-125.
- Graff, Z. A. (2016). *Focal Points: Affecting Undersgraduates' Scientific Literacy Through a Three-Skill Intervention* (Doctoral Thesis). University of Sunderland.
- Gunobgunob-Mirasol, R. (2020). A Survey of Grade 5 and 6 Pupils' Attitudes Toward Reading. *Reading Psychology*, 1-11.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula Yönelik Tutum ve Okul Algısının Öğrencilerin Okulu Kırma Davranışı ile İlişkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülşen, C. (Ed.) (2015). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör Seyhan, H. (2020). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Motivasyon, Tutum ve Öz Yeterlik Seviyeleri ile Öz Düzenleyici Öğrenme Seviyelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 1(1): 32-56.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28: 149-165.
- Gürsel, M. (2011). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler-1*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Hatırlı, Y. ve Duran, Y. (2018). Öğrenmede Motivasyonu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Isparta Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 4(2): 330-343.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, M. (2011). *Sosyal Psikoloji*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Hortaçsu, N. (2012). *En Güzel Psikoloji Sosyal Psikoloji*. İstanbul-Ankara: İmge Kitabevi.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev.). (7. ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- İçöz, Ö. F. (2012). *The Relationship Among Secondary School Students' Attitudes, Motivation And Self-Efficacy Beliefs Toward Chemistry Lessons* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- İdikut, S. (2019). *Resmi ve Özel Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Motivasyonlarıyla İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması -Adana İl Örneği-* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik Kuramları*. (9. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- İşmen Gazioglu, E. ve Mertol İlgar, Ş. (Ed.) (2017). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik*. (6. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kanat, F. (2018). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kandemir, D. (2019). *Yaz Döneminde Eğitim Alan Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Düzeyleri ile Okul Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2): 59-78.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karcı, C. ve Gündoğdu, K. (2018). A Validity and Reliability Study of the Motivation Scale towards Learning English. *International Journal of Languages' Education And Teaching*, 6(1): 103-116.
- Karlı, G. (2015). *ARCS Motivasyon Yönteminin 8. Sınıf Hücre Bölünmesi ve Kalıtım Ünitesinde Öğrencilerin Motivasyonu, Başarısı ve Tutumlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Kaya, A. (Ed.). (2015). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaynak, S., Özhan, M. B. ve Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*, 12(4): 293-312.
- Kılıç, D. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kıran, D. (2016). *Multilevel Investigations Of Student Motivation, Engagement, And Achievement In Science In Relation To Teacher Related Variables* (Doctoral Thesis). Middle East Technical University, The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Kurt Demirbaş, N. ve Sevgili Koçak, S. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okula ve Okul Rehberlik Servisine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1): 69-79.
- Kuş Serin, G. (2015). *Etüt Çalışmalarında Web ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutum, Kaygı ve Motivasyonlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ayfonkarahisar.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *The Relationship Between Social-Emotional Learning And Attitudes Toward Elementary Scholl Among Middle School Students* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (Ed.) (2012). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Krech, D. ve Crutchfield, R. S. (1994). *Sosyal Psikoloji*. (4. Baskı). (E. Güngör, Çev.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Lau, K. C. & Ho, S. C. E. (2020). Attitude Towards Science Teaching Practices, and Science Performance in PISA 2015: Multilevel Analysis of the Chinese and Western Top Performers. *Research in Science Education*, 1-12.

- Minnetoğlu, Y. (2019). *Sosyoloji 2. Sınıf Konu Özetli Soru Bankası*. İstanbul: Not Copy Yayıncılık.
- Mutaf Büyükarman, Ö. H. (2011). *Grafik Tasarım Öğretiminde Hürmanistik ve Teknik Modele Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırmalı Uygulaması* (Sanatta Yeterlik Tezi). Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Narmanlı, E. (2019). *ARSC Motivasyon Modelinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özbek, O. (2019). Akademik Motivasyon ve Okul İmajı İlişkisi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): 150-162.
- Özbulut, F. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, M.Ç. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Eğitim.
- Özer, S. (2020). The Predictiveness of Attitude and Motivation on Achievement in ESP: The Mediating Role of Anxiety. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 25-41.
- Özerbaş, M. A. (2003). *Bilgisayar Destekli Bağlaşıp Öğretimin Öğrenci, Başarısı, Motivasyonu ve Transfer Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Perolli Shehu, B. (2019). *Social Competence and Attitude Towards School in Relation to Academic Achievement of Student in Kosovo*. All Dissertation. 2531. https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/2531
- Sabancı, M. (2010). *“Kaynaştırma Öğrencilerinin Annelerine Premack İlkesinin Öğretilmesinin, Öğrencilerin Ev Ödevlerini Tamamlamalarına Etkisinin İncelenmesi” Eylem Araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salman, A. (2019). *Devlet ve Özel Okullardaki 6. Sınıf Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum, Motivasyon ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Karşılaştırılması ve Öğretmenlerin Programına İlişkin Görüşleri Ağrı İli*

- Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Sarı, E. (2005). *Sınıf Yönetimi*. (2. bs.). Ankara: ÜBL Yayınları.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 609-627.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(2): 1-16.
- Saritepeci, M. (2018). Beklenti-Değer Teorisini Temel Alan Başarı Motivasyonu Ölçeğini Uyarlama Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1): 28-40.
- Saylan, N. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seker, S. E. (2015). *Motivasyon Teorisi (Motivation Theory)*. YBS Ansiklopedi, 2: 22-23.
- Selçuk, Z. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. (22. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği’nin Geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4): 1C0261.
- Senemoğlu N (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (24. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sezgin Saf, A. (2017). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutum, Motivasyon ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler ile İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*. (G. Yüksel, Çev.). (10. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14): 253-295.

- Şahin, E. (2019). *Orta Öğretim Öğrencilerinde Dindarlık Düzeyi ve Okul Başarısı İlişkisi (Kayseri-Sarıoğlu Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tabassum, N. (2020). An Investigation on the Role of Classroom Environment and Motivation Towards Students' Attitude. *Gomal University Journal of Research*, 36(1), 90-100.
- Tahiroğlu, M. (2015). ARCS Motivasyon Modeli'nin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Başarı Düzeylerine Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 7(2).
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 10(3): 907-932.
- Tahiroğlu, M. ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. Sınıflara Yönelik Matematik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 29-48.
- Talayhan, Ö. G. (2018). *The Relationship Among Motivation, Metacognition And Academic Achievement Of University Preparatory School Students* (Master's Thesis). Republic Of Turkey Çağ University, Institute Of Social Sciences, Mersin.
- Tan, Ş. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkesen, O., Yılmaz, M. ve Taşkesen, S. (2016). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Akademik Motivasyonları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2): 1056-1072.
- Tatlılıoğlu, K. ve Korkmaz, G. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarını Olumsuz Etkileyen Nedenlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Konya Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Kiretekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(6): 93-116.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1): 73-84.

- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2012). *Sosyal Psikoloji*. (3. Baskı). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Tekarslan, E., Kılınç, T., Şencan, H. ve Baysal, C. (2000). *Davranışın Sosyal Psikolojisi*. İstanbul: Dönence Yayın.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve Toplum Sosyal Psikoloji I*. Ankara: Teori Yayınları.
- Topses, G. ve Serin, B. (2012). *Psikolojik Danışma ve Kişilik Kuramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tsai, H. J. (2015). *Exploring College Students' Motivational Beliefs in Ability-Grouped English Classes in Taiwan* (Doctoral Thesis). Durham University.
- Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2018). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Durumları. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14): 197-207.
- Turan, S. ve Özden, Y. (Ed.) (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk, A. ve Gürkan, F. (2019). 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Akademik Motivasyon ve Siber Zorbalığın İncelenmesi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 1: 45-78.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *Genel Türkçe Sözlük*. <http://tdk.gov.tr> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Genel Türkçe Sözlük*. <http://tdk.gov.tr> adresinden 2 Ağustos 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan Eğitimde Motivasyon Stratejilerinin Öğrenenlerin İlgileri, Motivasyonları, Eylem Yeterlikleri ve Başarıları Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uzun, G. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik Başarının Okul, Aile ve Öğrenci Özellikleri ile İlişkisinin Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3): 655-684.

- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20): 313-327.
- Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4): 2599-2620.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2): 949-969.
- Wulandari, D. F., Inderawati, R. & Hayati, R. (2020). *The Correlation Between Writing Attitude and Writing Achievement of the Fourth Semester English Education Study Program Students at Sriwijaya University* (Doctoral Dissertation). Sriwijaya University.
- Yavuz, F. (2006). *Okul Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2015). *Okul Çağı Çocuğu*. (18. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. (34. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. (39. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, H. ve Kansız, F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Bir Araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3): 241-268.
- Yıldırım, İ. (2019). *Akademik Kontrol Odağı ve Okula İlişkin Tutum ile Öğrenmeye Dönük Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. (2018). *Üşenme, Erteleme, Vazgeçme: Başarılı Öğrencinin Motivasyon Kitabı*. (12. bs.). İstanbul: Alfa Kitap.
- Yılmaz, B. (2018). *Sosyoloji 2. Sınıf Soru Bankası*. İstanbul: Mordem Yayınları.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Reliability and Validity Study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *İlköğretim Online*: 6(3), 430-440. Link: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3): 669-685.
- Yüzer, A. F. (2006). *İstatistik*. (3. Bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Zastrow, C. ve Krist-Ashman, K. K. (2014). *İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre*. (S. E. Türközü ve B. Alparslan, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi.



EKLER

EK 1

Found in Sent - iCloud Mailbox

Melike Topuk April 23, 2019 at 9:42 PM MT

Eğitimde Motivasyon Ölçeği

To: Ahmet Kara

Merhaba,
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezimi motivasyon ölçeği kullanarak hazırlamam gerekmektedir. Ekte yer alan Eğitimde Motivasyon Ölçeği üzerine yaptığınız çalışmada yer alan Eğitimde Motivasyon Ölçeğini tezimde kullanmam için (güncellenmiş şekli var ise güncel şekilde) paylaşmanızı ve izninizi rica ederim. İyi çalışmalar dilerim...

Saygılar,
Melike TOPUK

 PDF
eğitimde
motiva...ası.pdf

Found in Sent - iCloud Mailbox

Melike Topuk April 26, 2019 at 1:10 PM MT

Fwd: Eğitimde Motivasyon Ölçeği İzni

To: Ahmet Kara

Merhaba,
23.04.2019 tarihinde gönderdiğim maili tekrar iletiyorum. Maile geri dönüşünüzü rica eder, iyi çalışmalar dilerim...

Saygılar,
Melike Topuk

[See More from Melike Topuk](#)

Ahmet Kara April 26, 2019 at 1:41 PM AK

Ynt: Eğitimde Motivasyon Ölçeği İzni

To: Melike Topuk

Merhaba
"3 gün önce göndermiş olduğunuz maile geri dönüş" sağlamış oldum

Prof. Dr. Ahmet KARA
İnönü University Faculty of Education
44000 Malatya TURKEY

Prof. Dr. Ahmet KARA
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

ahmetkara@inonu.edu.tr

13:10

Konu: Fwd: Eğitimde Motivasyon Ölçeği İzni

[See More from Melike Topuk](#)

**Melike Topuk**

May 8, 2019 at 1:45 PM

MT

Ölçek Bilgisi

To:

Merhaba,
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde, İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerine "Okula Karşı Tutum" ölçeği uygulaması gerçekleştirilecektir. Ekte yer alan "Okul İlişkin Tutum" ölçeği çalışmanızda ortaokul öğrencilerine uygulama yapılarak ölçek geliştirme çalışması yapıldığını inceledim. Tezim için gerekli olan İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek uygulaması önerinizi veya sizin geliştirdiğiniz ölçeğin uygulanabilirliği bilgisini rica ederim.

Bilgilerinize arz eder, iyi çalışmalar dilerim...

Saygılar,
Melike TOPUK



okula-iliskin-
tutum-...ad.pdf

☆ **Abdullah ADIGÜZEL**

May 8, 2019 at 5:46 PM

AA

Re: Ölçek Bilgisi

To: Melike Topuk

Tarafımdan geliştirilen ve ekte sunulan ölçek son derece basit kolay anlaşılabilir bir ölçek herne kadar lise öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olsada okuryazar olmak koşuluyla ilk ve orta okul öğrencileri için de kullanılabilir. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim
Abdullah

Konu: Ölçek Bilgisi

EK 2



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.10058746
Konu : Melike TOPUK'un Araştırma İzni

22.05.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Melike TOPUK'un "Motivasyon ve Okula Karşı Tutumun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma isteği Melike TOPUK'un 10/05/2019 tarihli ve 9259646 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Melike TOPUK'un "Motivasyon ve Okula Karşı Tutumun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Nilüfer ilçesine bağlı Canaydın İlkokulu, Cavit Çağlar İlkokulu ve Nesrin Fuat Bursalı İlkokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aşı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
22.05.2019

Mustafa KAHYA
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres : Hocahasan Mh. Ilkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Engin SEYMEN
AR-GE VHKL
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f768-053c-3a55-8d55-6121 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Melike TOPUK

A. EĞİTİM

- Yüksek Lisans** : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Bölümü, 2019-Devam, İstanbul
- Yüksek Lisans** : İstanbul Ticaret Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Programı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezsiz Yüksek Lisans, 2017, Bursa
- Lisans** : İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, 2017-Devam, İstanbul
- Lisans** : Anadolu Üniversitesi İşletme Bölümü, 2012, Eskişehir
- Sertifika** : Kaplan NY Dil Eğitimi, Pedagojik Formasyon, Çocuk Resimleri Yorumlama, Oyun Terapisi, Öğrenci Koçluğu, Yeni Nesil Gazetecilik Eğitimi, Pozitif Psikoterapi Temel Eğitimi

B. MESLEKİ DENEYİM

- 2004-2005 : Özel bir şirkette satış pazarlama şef yardımcısı
- 2005-2006 : Özel bir şirkette dış ticaret şefi
- 2013-2014 : Özel bir dergide yazarlık
- 2018-Devam : Özel bir gazetede köşe yazarlığı