

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI, ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYONU
YORDAMA GÜCÜ

HAKAN KARATAŞ
07706205

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MÜNİRE ERDEN

İSTANBUL
2011

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI, ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYONU
YORDAMA GÜCÜ

HAKAN KARATAŞ
07706205

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MÜNİRE ERDEN

İSTANBUL
2011

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
EPISTEMOLOJİK İNANÇLARI, ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYONU
YORDAMA GÜCÜ

HAKAN KARATAŞ
07706205

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 15.09.2011.....
Tezin Savunulduğu Tarih: 18.10.2011.....

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Tez Danışmanı:	Unvan Ad Soyad	Prof. Dr. Münire ERDEN	İmza
Jüri Üyeleri:	Prof. Dr. Seval FER	Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE	
	Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN	Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI	

İSTANBUL
EYLÜL 2011

ÖZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI, ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYONU YORDAMA GÜCÜ

Hakan KARATAŞ

Eylül, 2011

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, İstanbul ili Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 750 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemlerinde betimsel araştırma modelinin ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesi için Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen, Karataş ve Erden (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği", epistemolojik inançlarının belirlenmesi için Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği", öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi için Ekinci (2008) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği", problem çözme becerilerinin belirlenmesi için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimleyici bilgiler için yüzde, frekans, ortalama, dizi genişliği ve standart sapma değerleri, bağımsız değişkenlerin ölçekler ve alt boyutları üzerinde normallik dağılımı gösterip göstermediğini araştırmak için Kolmogorov-Smirnov Normallik testi, değişkenler arasındaki ilişkiler için Pearson korelasyon katsayısı, değişkenlerin yordama gücünün hesaplanması için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olduğu; öğrenme yaklaşımlarının da motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olduğu; ancak problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Epistemolojik İnançlar, Öğrenme Yaklaşımları, Problem Çözme Becerileri

ABSTRACT

THE PREDICTION OF ACADEMIC MOTIVATION USING UNIVERSITY STUDENTS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS, LEARNING STRATEGIES AND PROBLEM SOLVING SKILLS

Hakan KARATAŞ

Eylül, 2011

The aim of this study is to find out the prediction of academic motivation using university students' epistemological beliefs, learning strategies and problem solving skills. The experimental group is composed of 750 university students studying at Yildiz Technical University, İstanbul. For the sub problems of the research, the correlational analysis technique of a descriptive research model was used. The data was collected through the "Academic Motivation Scale" developed by Vallerand et al. (1992) and adapted in Turkish by Karataş & Erden (2011) to reveal university students' academic motivation, the "Epistemological Beliefs Scale" developed by Schommer (1990) and adapted into Turkish by Deryakulu & Büyüköztürk (2002) for the analysis of epistemological beliefs, the "Learning Strategies Scale" developed by Ekinci (2008) for the analysis of learning strategies, the "Problem Solving Skills Scale" developed by Heppner & Petersen (1982) and adapted into Turkish by Şahin ve Heppner (1993) to reveal problem solving skills. Percentage, frequency, mean, scale length and standard deviation values were calculated for the analysis of descriptive data; Kolmogorov-Smirnov distributions analysis was used to analyze whether independent variables show normal distribution on the scales and their sub-dimensions; Pearson correlation coefficient was used for the calculation of the interaction between the variables; multiple regression analysis was used for the calculation of the variables' strength of prediction. This research reveals that there is a significant linear relationship between university students' academic motivation, epistemological beliefs, learning strategies and problem solving skills. According to the findings of the research, university students' epistemological beliefs predicted amotivation, extrinsic motivation and intrinsic motivation significantly. University students' learning strategies predicted amotivation, extrinsic motivation and intrinsic motivation significantly, too. However, it was found that university students' problem solving skills did not predict amotivation, extrinsic motivation and intrinsic motivation significantly.

Key words: Academic motivation, Epistemological beliefs, Learning strategies, Problem solving skills.

ÖNSÖZ

Bu bölümde sadece, doktora eğitimim boyunca çalışmalarına katkıda bulunan kişilere yer vererek vefa borcumu ödemek istiyorum.

Öncelikle, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora programının ders aşamasında bana emeği geçen başta Sayın Prof. Dr. Münire ERDEN olmak üzere, Prof. Dr. Ali BAYKAL, Prof. Dr. Ayla OKTAY, Prof. Dr. Seval FER ve Doç. Dr. Feza ORHAN'a ve ihtiyacım olduğunda hep yanımda olan değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI ve Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Özellikle tezimin her aşamasında benden yardımını esirgemeyen, hoşgörüsünü kaybetmeyen, ihtiyacım olduğunda yanımda olan ve bana bilimsel bir bakış açısı kazandırmaya çalışan tez danışmanım sevgili hocam Prof. Dr. Münire ERDEN'e minnettarım. Değerli Hocama layık olmaya çalışacağım.

Tez jürimde olumlu eleştirileri ve yönlendirmeleriyle çalışmama katkıda bulunan ve benden desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Seval FER ve Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında bana destek veren Yıldız Teknik Üniversitesi'nde görev yapan değerli öğretim üyelerine ve değerli görüşleriyle araştırmama katılan sevgili öğrencilerimize teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan anne ve babama, hayatıma anlam ve neşe katan canım oğlum ve kızıma; onun desteği ve sabrı olmadan başarmamın imkansız olduğu sevgili eşime teşekkür ederim.

İstanbul, Ekim, 2011

Hakan KARATAŞ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Motivasyon.....	6
1.3. Motivasyona Kuramsal Yaklaşımlar.....	9
1.3.1. Davranışçı Yaklaşım ve Motivasyon.....	9
1.3.2. Bilişsel Yaklaşım ve Motivasyon.....	10
1.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Motivasyon.....	11
1.3.4. Sosyokültürel Yaklaşım ve Motivasyon.....	12
1.3.5. Humanistik Yaklaşım ve Motivasyon.....	13
1.4. Öz-Belirleme Kuramı.....	14
1.4.1. İçsel Motivasyon.....	16
1.4.2. Dışsal Motivasyon.....	18
1.4.2.1. Dışsal Motivasyonun Öz Düzenlemesi.....	19
1.4.3. Motivasyonsuzluk.....	23
1.5. Akademik Motivasyon.....	24
1.6. Epistemolojik İnançlar.....	26
1.6.1. Başlıca Epistemolojik İnanç Modelleri.....	27
1.6.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli.....	28
1.6.1.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli.....	29
1.6.1.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli.....	29
1.6.1.4. Yansıtıcı Yargı Modeli.....	30
1.6.1.5. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi.....	31
1.7. Öğrenme Yaklaşımları.....	34
1.7.1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı.....	36
1.7.2. Derin Öğrenme Yaklaşımı.....	37
1.7.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı.....	38
1.8. Problem Çözme Becerileri.....	40
1.9. Akademik Motivasyon ve Epistemolojik İnançlar.....	42
1.10. Akademik Motivasyon ve Öğrenme Yaklaşımları.....	44
1.11. Akademik Motivasyon ve Problem Çözme Becerileri.....	47
1.12. Araştırmanın Amacı.....	50
1.13. Araştırmanın Önemi.....	51
1.14. Araştırma Problemi.....	51

1.15. Alt Problemler.....	51
1.16. Araştırmanın Sayıtları.....	51
1.17. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	52
1.18. Araştırma Terimleri.....	52
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
2.1. Motivasyon ve Akademik Motivasyon İle İlgili Araştırmalar.....	52
2.2. Akademik Motivasyon ve Epistemolojik İnançlar İle İlgili Araştırmalar.....	59
2.3. Akademik Motivasyon ve Öğrenme Yaklaşımlar İle İlgili Araştırmalar.....	64
2.4. Akademik Motivasyon ve Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	69
3. YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	74
3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	76
3.3.1.1. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması.....	78
3.3.1.2. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması.....	83
3.3.1.3. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması.....	88
3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	90
3.3.2.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması.....	92
3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği.....	93
3.3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması.....	94
3.3.4. Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	94
3.3.4.1. Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması.....	95
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	96
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi.....	96
4. BULGULAR.....	98
4.1. Akademik Motivasyon, Epistemolojik İnançlar, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	98
4.1.1. Akademik Motivasyon Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	99
4.1.2. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	100
4.1.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	100
4.1.4. Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	101
4.2. Epistemolojik İnançlar, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....	101
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	105
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	108

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	110
5. TARTIŞMA.....	112
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	112
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	116
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	121
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
6.1. Sonuçlar.....	128
6.2. Öneriler.....	130
6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	130
6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	131
7. KAYNAKÇA.....	132
8. EKLER.....	163
9. ÖZGEÇMİŞ.....	172

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1: Beş Motivasyon Yaklaşımı.....	14
Tablo 1.2: Düzenleme Stilleri, Nedensellik Alanları ve İlgili Süreçler ve Motivasyon Türlerinin Gösterimiyle Öz Belirleme Süreci.....	15
Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Fakültelerine, Alanlarına, Cinsiyetlerine, Sınıflarına ve Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımları.....	34
Tablo 3.2: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Faktör Yapısı.....	35
Tablo 3.3: Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri.....	37
Tablo 3.4: Dil Eşdeğerlik Uygulaması.....	39
Tablo 3.5: AMÖ'nin İngilizce ve Türkçe Uygulamalarından Elde Edilen Puanların Ortalamaları Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 3.6: AMÖ'nin Boyutları ve Alt Boyutlarına İlişkin Test Tekrar Test Sonuçları.....	47
Tablo 3.7: AMÖ'nin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri.....	49
Tablo 3.8: AMÖ'nin Varimaks Döndürme Sonrası Genel Boyut Yük Değerleri.....	56
Tablo 3.9: Faktörlerin İsimleri ve İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.10: AMÖ'nin Boyut ve Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları.....	67
Tablo 3.11: AMÖ'nin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	76
Tablo 3.12: EPÖ'nin Boyutlarının Güvenirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları.....	79
Tablo 3.13: ÖYÖ'nin Boyutlarının Güvenirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları.....	84
Tablo 3.14: PÇBÖ'nin Güvenirlik Değeri ve Madde Toplam Korelasyonu.....	87
Tablo 4.1: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	95
Tablo 4.2: Motivasyonsuzluk, Dışsal ve İçsel Motivasyon Değişkenlerine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi.....	98
Tablo 4.3: Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ile Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerileri Puanları Arasındaki İlişki.....	101
Tablo 4.4: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Motivasyonsuzluğu Yordama Gücüne İlişkin ANOVA testi.....	106
Tablo 4.5: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Motivasyonsuzluğu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....	104

Tablo 4.6:	Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Motivasyonsuzluğu Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	108
Tablo 4.7:	Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Dışsal Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin ANOVA testi.....	112
Tablo 4.8:	Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Dışsal Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....	118
Tablo 4.9:	Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Dışsal Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	124
Tablo 4.10:	Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin İçsel Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin ANOVA testi.....	130
Tablo 4.11:	Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin İçsel Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....	137
Tablo 4.12:	Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin İçsel Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1.1: Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi.....	13
Şekil 1.2: Özel Belirleme Kuramını Temel Alan Akademik Motivasyonun Hiyerarşik Yapısı.....	17

KISALTMALAR

AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
EPÖ	: Epistemolojik İnanç Ölçeği
ÖBK	: Öz Belirleme Kuramı
ÖYÖ	: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği
PÇBÖ	: Problem Çözme Becerileri Ölçeği

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Araştırmacılar, son yıllarda yaptıkları araştırmalarda öğrencinin öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlere vurgu yapmaktadırlar. Dikkat çeken bu faktörler arasında öz düzenleme becerisinin önemi (Lefebvre-Pinard ve Pinard, 1985; Nelson, 1996; Paris ve Winograd, 1990), üstbiliş (Borkowski, Chan ve Muthukrishna, 2000; Winne & Hadwin, 1998) ve motivasyon (Boekaerts, 1992; Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk, 2001; Zimmerman, 1998) kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmalara ek olarak birçok eğitimci de öğrencilerin başarısında motivasyonun önemli rol oynadığı konusunda görüşbirliği içindedir. Motivasyon kavramı basit ve anlaşılır gözükmesine rağmen tanımlamak gerçekten çok zordur. Karmaşık ve çok çeşitli tanımları olduğundan dolayı kuramcılar arasında yıllardır bir tartışma konusu olmuştur.

Motivasyon enerji, irade, azim, aktivasyon ve niyet içeren bir kavramdır. Motivasyonun öğrenenin tutumu ve öğrenme davranışı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Fairchild, Jeanne Horst, Finney ve Barron, 2005; Ryan ve Deci, 2000a; Vallerand ve diğ., 1992). Bunun yanında, motivasyon biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin özünde yer aldığı için psikoloji alanında merkezi ve daimi bir konu olmuştur (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon çalışması, davranışın “niçin” sorusuyla başlar (Deci ve Ryan, 1985; McClelland, 1985; Weiner, 1992). Aslında birçok çalışma, motivasyonun merak, ısrar, öğrenme ve performans gibi çeşitli çıktılarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Eğitimdeki bu yansımaların ışığında, araştırmacıların eğitim ortamlarındaki motivasyona olan ilgisi kolayca anlaşılabilir. Araştırmacıların ilgi odağı olan motivasyon kavramı, yükleme kuramı/attribution theory (Weiner, 1985), beklenti-

değer kuramı/expectancy-value theory (Feather, 1988; Wigfield ve Eccles, 1992; Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004), öz-belirleme kuramı/self-determination theory (Deci ve Ryan, 2000a, 2000b), öz-yeterlik kuramı/self-efficacy theory (Zimmerman, 2000), başarı hedefleri kuramı/achievement goal theory (Elliot, 1999; Meece, Anderman ve Anderman, 2006) ve gelecek zaman perspektifi/future time perspective (DeVolder ve Lens, 1982; Simons, Vansteenkiste ve Lens, 2004) gibi birçok çağdaş motivasyon kuramlarına temel oluşturmuştur.

Motivasyon, bir davranışı hedefe doğru harekete geçiren, devam ettiren ve yönlendiren bir güç (Ames ve Ames, 1989; Pintrich ve Schunk, 1996), öğrenenin öğrenmeye etkin katılım ve yaklaşım derecesi (Ngeow, 1998:1), herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimine neden olan belli bir ihtiyaç ya da istek (Johnstone 1997), davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı (Martin ve Briggs, akt: Warren, 2000) ya da bir insanda meydana gelen ilk isteklerin ve dileklerin seçilmesinde, öncelik sırasına konulmasında, planlanmasında ve ifa edilmesinde kullanılan bilişsel ve motor süreçleri harekete geçiren, yönlendiren koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendirmesini yapan, dinamik olarak değişen bir hareketlenme (Dörnyei, 2001:9) olarak tanımlanabilir.

Motivasyonun öğrenme ve başarı için faydalı olduğu genellikle kabul edilen bir durumdur. Motive olmayan öğrenciler okuldan uzaklaşmaya eğilim göstermelerine karşın motive olmuş öğrenciler dersleri için çok daha fazla zaman harcamakta (Pintrich, 2003a; Pintrich ve Schunk, 2002) ve büyük olasılıkla eğitimlerini tamamlamaktadırlar (Vallerand & Bissonnette, 1992). Bu nedenle, öğrencileri öğrenme etkinliklerine dahil etmek, çalıştırmak ve motive etmek belki de anne-babalar ve öğretmenlerin başa çıkmak zorunda olduğu en zorlayıcı görevlerden biridir.

Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, öğrenme sürecinde düşük motivasyona sahip ya da motivasyonsuz öğrencilerden daha avantajlı olduğu kabul edilmektedir. Bunun anlamı, bazı öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde zeka düzeyi düşüklüğü, yetenek yetersizliği ya da yeterince çalışmama yüzünden değil, gerekli motivasyonu sağlayamadıklarından dolayı daha başarısız olduklarıdır. Bu anlamda, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit ederek gerekli önlemleri

almak ve özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli kılınması onların daha başarılı olmaları açısından oldukça önemlidir.

Motivasyonun aynı zamanda tatmin edici performanslar sergilemek ve etkinliklere ilgi uyandırmak için arabulucu bir rolü de bulunmaktadır (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). Bir konuyla ilgili öğrenme motivasyonuna sahip öğrenciler öğrenme etkinlikleriyle daha fazla meşgul olma eğilimi gösterirler (Zimmerman, 2000). Bireyin motivasyon düzeyi yaptığı etkinliğe göre farklılaştığı gibi, farklı yönelimlere (içsel ve dışsal) göre de çeşitlilik gösterir. Son yıllarda yapılan araştırmalar farklı motivasyon yönelimlerine sahip öğrencilerin öğrenmeye ilişkin performans kalitelerinin değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Öğrenmeyi teşvik eden öğrenme çevreleri içsel motivasyonu geliştirirken, performans odaklı çevreler öğrenci motivasyonunu ve başarısını düşürmektedir (Ames ve Archer, 1988; Barron ve Harackiewicz, 2001; Meece, Anderman ve Anderman, 2006). Bu çalışmalara ek olarak, motivasyonel inançların öz düzenleme becerilerinin planlanması ve seçimi (Zimmerman, 2000), eğitim konusuyla ilişkisi (Hidi, 2001; Krapp, 1999; Schiefele, 1999), hedef yönelimleri (Dweck, 1999; Pintrich, 2000b), görev değer inançları (Eccles, WigWeld ve Schiefele, 1998) ve öz yeterlik (Bandura, 1986, 1997) ile ilişkisini açıklamaya çalışan önemli araştırmalar da bulunmaktadır.

Bu çalışmaların yanı sıra, alan yazında akademik başarı ya da başarısızlık üzerinde dış faktörlerden ziyade iç faktörlerin rol oynadığını gösteren çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Brown, D'Emidio-Caston ve Benard, 2001; Wigfield, 1994). Ayrıca, motivasyonun başarı ve başarıyla ilişkili bilişsel değişkenleri direk olarak etkilediğini gösteren yetenek, içsel motivasyon, akademik görevlere değer verme ve ait olma algıları gibi motivasyonel niteliklere odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Greene ve Miller, 1996; Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey, 2004; Miller, Behrens, Greene ve Newman, 1993). İçsel olarak motive olan öğrencilerin akademik bir zorlukla karşılaştıklarında daha ısrarcı olduklarını (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Boyd, 2002), daha güçlü akademik öz kavrama sahip olduklarını (Cokley, Bernard, Cunningham ve Motoike, 2001), daha fazla yaratıcılık sergilediklerini (Moneta & Siu, 2002), görevlerde gönüllü olduklarını (Johnson ve diğ., 1998) ve son olarak daha yüksek akademik performans sergilediklerini (Mitchell, 1992; Goldberg ve Cornell, 1998; Gottfried, 1985; Deci ve

Ryan, 1985; Vallerand ve diğ., 1993) gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Öğrenci motivasyonu dikkat, çaba, hedefler, çalışma kalitesi, huzur, sınav sonuçları, puanlar ve okul bitirme gibi okulla ilgili önemli çıktuları da etkilemektedir (Hidi ve Harackiewicz, 2000; Linnenbrink ve Pintrich, 2002a; Reeve, 1996).

Motivasyon kavramının diğeri bir boyutu da bireyin okula devamını ve bir derece elde etmesini etkileyen faktörleri içeren akademik motivasyon kavramıdır. Akademik motivasyon kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanabilirken bu enerjinin kaynağına ilişkin görüşler kuramdan kurama değişmektedir.

Akademik motivasyon konusu gerek eğitimcilerin gerekse psikologların sürekli ilgisini çekmiştir. Bir taraftan motivasyon süreçlerinin açıklanması diğeri taraftan motivasyonun diğeri psiko-eğitsel değişkenlerle ilişkisi bir çok araştırmaya konu olmuştur. Bu psiko-eğitsel değişkenlerin başında benlik saygısı (Abouserie,1995; Baumeister, Heatherton ve Tice, 1993; Baumeister ve Tice,1985; Yun Dai, 2001), sınav kaygısı (Hancock, 2001; Hembree, 1988; Orpen, 1996; Owens, 1996; Wolf ve Smith, 1995), başarı (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker 2000; Dickerson ve Creedon, 1981; Hayes, Rosenfarb, Qwulfert, Munt, Korn ve Zettle, 1985; Multon, Brown ve Lent 1991; Stipek ve Gralinski, 1996; Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002) yeterlik algısı (Lent, Brown ve Larkin, 1984, Multon, Brown ve Lent,1991; Pajares,1996; Pajares ve Miller,1994; 1995; Schunk, 1996; 1999), yükleme stilleri (Eccles, 2002; Graham, 1991; Weiner, 1979; 1985; 2000) ve bilişsel performansı tahmin (Atkinson ve Feather, 1964; Dweck, 1986; McClelland, Atkinson, Clark ve Lowell, 1953; Pintrich ve Schunk, 1996) bulunmaktadır. İçsel olarak, yani doğası gereği motive olan öğrenciler mücadele ve rekabet arayışlarına girerken, motive olmayan öğrenciler herhangi bir faaliyete katılmama ya da söz konusu faaliyeti bırakma eğilimi göstermektedirler (Beaudoin, 2006; Harter, 1981; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Bu gerekçelerle, akademik motivasyon öğrenme bilimindeki duyuşsal alanın temel direği olarak da değerlendirilmektedir (Koballa ve Glynn, 2007; Kraiger, Ford ve Salas, 1993).

Üniversiteye başlangıç bireylerin birçok yeni kişisel, sosyal ve akademik taleplerle yüzleştiği bir dönemdir. Bu dönemin, birçok birey için stres dolu bir süreç olduğu ve bu döneme uyum sağlamanın bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıkları, (Aspinwall ve Taylor, 1992; van Rooijen, 1986), akademik motivasyonları ve performansları

(Sharma, 1973; Zitzow, 1984) üzerinde etkisi olan stresle baş etme yollarıyla bağlantılı olduğu kabul edilmektedir. Eğitim ve psikolojiye ilişkin alan yazında, öğrencilerin üniversiteye uyumunu ve akademik çıktıları etkilediği düşünülen birçok faktör belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri (Halamandaris ve Power, 1999; van Rooijen, 1986), üniversiteye giriş yeterlikleri ve zihinsel becerileri (Aspinwall ve Taylor, 1992; Sternberg ve Kaufman, 1998), kişisel değişkenler (DeRaad, 1996; Halamandaris ve Power, 1997, 1999), motivasyonel yönelimler (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand, Blais, Briere ve Pelletier, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992) ve öğrenme yaklaşımları (Minnaert ve Janssen, 1992) bunlar arasındadır.

Akademik motivasyon başarı ve akademik performansın temel bir belirleyicisidir (Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002) ve üniversite öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin üniversitede öğrenim görme gerekçelerinin motivasyon türlerine göre inceleneceği çalışmada, akademik motivasyonla ilişkili olduğu düşünülen ve akademik başarının önemli belirleyicilerinden olan epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri gibi bireysel farklılıkların akademik motivasyonu yordama gücü de araştırmanın konusu olmuştur.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının akademik motivasyonları üzerinde önemli bir unsur olabileceği ve yordama gücüne dair çalışmalar (Molden ve Dweck, 2006; Hofer, 2000; Buehl, 2003; Dweck, 1986; Pintrich, 2002; Pintrich ve Zusho, 2002; Garrett-Ingram, 1997; Kardash ve Howell, 2000; Qian ve Alvermann, 1995; Qian ve Pan, 2002; Rozendaal, Brabander ve Minnaert, 2001; Schommer, 1990, 1993; Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj, 1997; Schommer, 1992; Schommer ve Walker, 1995; Schraw, Bendixen ve Dunkle, 2002; Wood ve Kardash, 2002), öğrenme yaklaşımlarının kullanımı ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi destekleyen araştırmalar (Entwistle, Thompson ve Wilson, 1974; Entwistle ve Wilson, 1977; Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Lens, Simons ve Dewitte, 2002; Pintrich, 1999; Pintrich ve De Groot, 1990; Schiefele, 2001; Fransson, 1977; Biggs, 1987; Sankaran, 2001; Moneta & Spada, 2009; Ramdsen ve Entwistle, 1981) ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonla ilişkisini inceleyen çalışmalar

(Zimmerman, 1989; Baker, 2003; Deci ve Ryan, 1985, 1991; Heppner ve Peterson, 1982; Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1996; D’Zurilla & Chang, 1995; Vansteenkiste ve diğ., 2004) bu araştırmanın kapsamına temel oluşturmuştur.

Bu araştırmada bireysel farklılıklar olarak *akademik motivasyonla* etkileşim içinde olduğu düşünülen ve alan yazın desteğiyle tartışılacak olan *epistemolojik inançlar*, *öğrenme yaklaşımları* ve *problem çözme becerileri* değişkenlerinin akademik motivasyonu yordama gücü tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon türünün belirlenmesi ve yukarıda belirtilen bireysel farklılıklarla ilişkilerine açıklık getirilmesi hedeflenen bu araştırmada, yükseköğrenim seviyesindeki öğrencilerin istenilen motivasyon seviyesine ulaştırabilmek ve akademik başarılarını artırabilmek için gereklilikler konusunda önerilerde bulunulması hedeflenmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, akademisyenler tarafından öğrencilere uygulanacak öğretim yöntemleri, bireysel farklılıklar odaklı öğretim modelleri, akademik motivasyonu destekleyen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konularında önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Aşağıda araştırma probleminin değişkenleri olan “Akademik Motivasyon”, “Epistemolojik İnançlar”, “Öğrenme Yaklaşımları” ve “Problem Çözme Becerileri” konuları ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak geniş bir kuramsal çerçeve ile sunulmuştur.

1.2. Motivasyon

Birçok eğitici öğrencilerin motive edilmesinin öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri olduğu konusunda hemfikirdir. Motivasyon kavramı basit ve anlaşılır gözükmesine rağmen tanımlamak gerçekten çok zordur. Karmaşık ve çok çeşitli tanımları olduğundan dolayı kuramcılar arasında yıllardır bir tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle, kuramcılar için tek bir tanım üzerinde görüş birliğine varmak imkansız görünmektedir.

Seifert (1991) ve Wolters (2004) motive olmayı herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, motivasyonu ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istek olarak tanımlar. Başka bir tanımda ise motivasyon, bir davranışı hedefe doğru

harekete geçiren, devam ettiren ve yönlendiren bir güç olarak ifade edilir (Ames & Ames, 1989; Pintrich ve Schunk, 1996).

Rivers (1983:108) motivasyonu, davranışın yönü ve yoğunluğunu dikkate alarak organizmanın iç dünyası ile ilgili bir şeye ulaşmak, bu şeyi tartışabilmek ve araştırabilmek olarak tanımlamakta ve motivasyonun soyut olduğuna vurgu yapmaktadır. Martin ve Briggs ise motivasyonu, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlamıştır (Warren, 2000). Dörnyei ve Ottó (1998) motivasyon kavramına yeni bakış açısı getirerek enerji ve itici güç gibi bazı kavramlara vurgu yapmakta ve aynı zamanda motivasyon kavramının değişen modeline dikkat çekmektedirler.

Gardner'a (1985: 50) göre, motivasyon "Bir organizma neden olduğu gibi davranır?" sorusuyla ilgilenir. Buna ilaveten, motivasyonun amaç, çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve söz konusu etkinliğe olumlu yaklaşım gösterme olmak üzere dört temel ögeyi kapsadığını ifade eder. Brown (1987) ve Woolfolk (1998) ise motivasyonu, bir kişiyi belirli bir eylemi gerçekleştirmeye teşvik eden içsel bir güdü, dürtü, heves ve tutku düşüncesi olarak tanımlamaktadırlar.

Lintern (2002) motivasyonun bir amaca ulaşmak için sarf edilen enerji ile birleşmiş bir istek olduğunu belirtmiştir. Motive olmuş öğrenciler, eğitimlerinin sorumluluklarını üstlenme ve derslerin gerekliliklerini yerine getirme isteklerine sahiptir. Theall (1999) bir amaca ve öğrenmeye ulaşmak için enerjiyi yönlendirmede kullanılan doğal insan kapasitesi olarak tanımladığı motivasyonun doğal olarak aktif ve normal olarak irade ile ilgili bir süreç olduğunu ifade etmiş, ancak bu sürecin sınıfın kültürel ortamından ve öğrencinin geçmişinden bağımsız olamayacağını vurgulamıştır. Dembo (2000: 9) motivasyonun davranışa enerjisini ve yönünü veren içsel süreçler olduğunu düşünür. Bu içsel süreçler amaçları, inançları, algıları ve beklentileri içerir.

Motivasyon konusunda çalışmalar yapan psikologlar beş temel soruya odaklanmışlardır:

1. İnsanlar davranışları hakkında hangi seçimleri yaparlar? Örnek olarak, neden bazı öğrenciler ödevlerine odaklanırken diğerleri televizyon seyreder?

2. Bir işe başlamak ne kadar zaman alır? Neden bazı öğrenciler ödevlerini yapmaya hemen başlarken diğerleri erteler?
3. Seçilen etkinlikteki yoğunluk ya da ilgi seviyesi nedir? Okul çantası açıldığında öğrenci tüm dikkatini bir noktaya vermiş ya da odaklanmış mı yoksa sadece göz atmakta mıdır?
4. Bir insanın ısrar etmesine ya da vazgeçmesine ne sebep olur? Bir öğrenci tüm kitabı mı yoksa sadece birkaç sayfasını mı okur?
5. Bir etkinlik yaparken bireysel düşünme ve hissetme nedir? Öğrenci etkinlikten zevk mi alıyor, yeterli mi hissediyor ya da olası bir sınav nedeniyle endişe mi duyuyor?

Motivasyona sahip öğrencilerle sahip olmayan öğrencilerin davranışları arasında önemli farklar vardır. Fidan (1986), motivasyona sahip davranışların başlıca özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik,
2. Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteklilik,
3. Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık.

Motivasyon kavramı şemsiye bir kavram olması ve bir dizi güdü içermesine rağmen davranış üzerindeki etkisi çok açık ve incelemeye değerdir. Yeterli motivasyon olmaksızın bireyler dikkate değer becerileri, uygun müfredatları ve iyi öğretmenleri olmasına rağmen uzun dönem amaçlarına ulaşamazlar (Dörnyei, 1998).

Sonuç olarak, motivasyon karmaşık bir görevin başarısı ya da başarısızlığını açıklamak amacıyla en sık kullanılan kapsamlı bir kavramdır. İnsanlar motive olmadıkça bir davranışı muhtemelen gerçekleştirmezler, bu nedenle motivasyon bir şeyi yapmaya devam etmek ya da farklı bir şeyi denemek için insanları ve öğrenenleri harekete geçirir. Benzer bir şekilde, öğretmenler sınıf şartlarını oluştururken motivasyonun öneminin farkında olmak zorundadırlar.

1.3. Motivasyona Kuramsal Yaklaşımlar

Motivasyon kavramı, insan davranışlarını tanımlamaya çalışan kuramlar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. İnsan davranışlarına farklı yaklaşım getiren bu kuramlar motivasyon kavramına da farklı yaklaşımlar getirmiştir. Motivasyon kavramını daha iyi anlayabilmek için bu kavramın farklı kuramlar tarafından nasıl açıklandığına kısaca bir göz atmak yararlı olacaktır. Bu çalışmada, amaçlarımızı çerçevesinde davranışsal, bilişsel, yapılandırmacı, sosyokültürel ve humanistik kuramların motivasyon yaklaşımları incelenecektir.

1.3.1. Davranışçı Yaklaşım ve Motivasyon

Mekanik kuramlar Darwin'in insan içgüdüleri konusunda yaptığı araştırmaları temel alır. 1859 yılında Darwin insanların, hayvanlar gibi, içgüdüleriyle yönlendirildiğini ve bazı davranışların kısmen mantıksız olduğunu savunmuştur. McDougall (1908) içgüdüğü öğrenmeden ziyade kalıtım yoluyla kazanılan davranış olarak tanımlamıştır. İçgüdü doğuştan gelen bir eğilim ve davranışa hükmeden biyolojik bir güç olarak tanımlanır. Diğer yandan, Hull (1943) dürtüleri davranışları harekete geçirici ve psikolojik ihtiyaçların motivasyon yönü olarak tanımlar. Bu tanıma benzer olarak, Lefrançois (1999) dürtülerin ihtiyaçlar tarafından harekete geçirilen enerjiler ve eğilimler olduğunu iddia etmiştir. Örnek olarak, yiyecek ihtiyacımız olduğunda bu ihtiyaç açlık dürtüsünü arttırmaktadır.

Davranışçılara göre, motivasyon dışsal uyarıcı ve pekiştireç kavramlarıyla açıklanır. Uyarıcıya ilişkin biyolojik tepkilerin davranışı harekete geçirdiği ve yönlendirdiği iddia edilir ve koşullanma motivasyonun kaynağı olarak değerlendirilir (Kürüm, 2007). Skinner'a (1953) göre, davranışı arttıran, onun daha sık meydana gelmesini, daha güçlü olmasını ya da daha yüksek olasılıkla olmasını sağlayan herhangi bir şey pekiştireç olarak tanımlanır. Davranışı azaltan, daha seyrek olmasına neden olan, daha zayıflatan, daha düşük olasılıkla meydana gelmesini sağlayan herhangi bir şey ise ceza olarak tanımlanmıştır. Chastain (1988) Skinner'ın modelinde uyarıcının etkisinin motivasyona sebep olduğunu belirtmiş ve bir kişiye doğru uyarıcı ve pekiştireç verildiğinde her şeyi öğrenebildiğini ifade etmiştir.

Eğitim sürecinde ödül ve cezadan yararlanmak son yıllarda tartışma konusu olmuştur. Anderman and Maehr (1994) ödül vermenin öğrenme hakkında öğrenciye yanlış mesaj verdiğini iddia etmiştir. Ancak, ödül ve ceza öğrenme sürecinde

öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılır ve bu nedenle ödül, ceza ve teşvikler sınıfta öğrencilerin motivasyonunu anlamak için analiz edilmelidir. Bu bakış açısına benzer olarak, Woolfolk (1988: 352) davranışsal bakış açısına göre, öğrenci motivasyonunu anlamının sınıfta kullanılan teşvik ediciler ve ödüllerin dikkatli bir analizi ile mümkün olacağını vurgulamıştır. Ayrıca, belirli davranışlar devamlı olarak pekiştirildiğinde, kişiler belirli yönde davranma alışkanlıkları ya da eğilimleri gösterebilir. Erden (2008) davranışçı öğrenme yaklaşımında görüldüğü gibi organizmanın pekiştirilen davranışları tekrar etme eğiliminde olduğunu ve bu nedenle pekiştireçler yoluyla bireyin davranışlarının biçimlendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Davranışçı yaklaşım öğrencilerin dıştan verilen uyarıcılar ile motive edilmesini önermektedir.

Sonuç olarak, klasik koşullanma ve davranışçılık akımından etkilenen psikologlar motivasyonu, hayvanların biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl davrandıklarına, bu ihtiyaçlar karşılandığında davranışın nasıl pekiştirildiğine ve bu pekiştirmenin aynı anda meydana gelen başka olaylara nasıl genellendiğine bakarak açıklamaya çalışmışlardır. Böylece, davranışçı psikologlar motivasyonu çoğunlukla bireyin kontrolü dışındaki etkenler açısından ele almış ve hangi durumların ne tür davranışları artırdığına ve davranışın sonuçlarının o davranışın tekrarlanma ihtimalini artırıp artırmadığına bakmışlardır. Bu görüşlerin yoğunlaşması dikkatleri temel insan ihtiyaçlarına çevirmiştir. Çünkü, davranışın olabilmesi için öncelikle ihtiyacın hissedilmesi gerekmektedir ve bu ihtiyacın karşılanması için yapılan davranışlar arasından arzu edilenlerin pekiştireç yöntemiyle tekrar edilme sıklığının artırılması ve böylece bireyin bu davranışları ihtiyacıyla özdeşleştirerek istenilen zamanda yapması beklenmektedir (Özbay, 2002).

1.3.2. Bilişsel Yaklaşım ve Motivasyon

Bilişsel gelişim kuramcılarının göre, öğrencilerin ihtiyaçları, amaçları ve ilgileri motivasyonun başlangıç noktasını oluşturur. Bu yüzden, öğrencileri motive edebilmek için, öğrencilere sunulan öğretim girdileri merak uyandırıcı ve amacına uygun olmalıdır (Oxford ve Shearin, 1994).

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak gelişmiştir. Bilişsel kuramcılarının temel sayılısı insanların dış olaylar ya da açlık gibi fiziksel koşullardan çok, bunları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Bu nedenle bilişsel

kuramcılar dıştan motive etme yerine içten motive olma üzerinde durmaktadırlar. Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel etkenler öne çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, bireyin davranışlarını ceza ve pekiştirme gibi dış uyarıcılardan çok, bireyin inançları, beklentileri, amaçları, değerleri gibi unsurlar belirler (Woolfolk, 1998). Bilişsel kuramcılar motivasyonun bireyin yaşamdaki anlam ve tatmini aktif bir şekilde araştırması sonucu oluştuğunu ve bu nedenle, motivasyonun içsel olduğunu savunurlar.

Bilişselcilere göre, bireyler bir davranışta bulunup bulunmayacaklarına kendileri karar verir, yani seçme şansları vardır. Yapacakları arasında seçim yapabilmek için davranışın olası sonuçlarının farkında olmaları gerekir. Bu nedenle de birey bir davranışta bulunmadan önce zihinsel süreçlerini kullanarak bir değerlendirme yapar ve kendisine hedefler belirler. Bu hedeflere ulaşmak için nasıl hareket edeceğine karar verir ve uygular. Bu nedenle, bilişsel perspektiften bakıldığında motivasyon, insanlar neden belirli şekillerde davranır ve yaptıkları seçimleri hangi faktörler etkiler gibi sorunsallarla ilgilidir (Williams ve Burden, 1999:119).

Ancak, motivasyonu değerlendirirken sadece bilişsel yaklaşıma göre hareket etmek, bu yaklaşım duyguları sosyal ve çevresel etkileri göz önünde bulundurmadığı için yeterli görülmemiş ve son zamanlarda yapılandırmacı bir yaklaşım benimsemenin daha isabetli olacağı kabul edilmiştir.

1.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Motivasyon

Yapılandırmacı öğrenme kuramında, bireyin ön bilgilerine bağlı olarak, bireyin öğrenme deneyimleri sonrasında bilgiyi zihninde şekillendirmesi ve kendine özgü bir biçimde oluşturması temel alınmıştır. Bu kuramda bilgidan ziyade, bilginin oluşturulması esnasında bireyin zihnindeki bilişsel süreçlere odaklanılır (Fergusson, 2003).

Motivasyon konusunda yapılandırmacı yaklaşım, her bireyin kendine özgü bir şekilde motive olduğu görüşünü savunmaktadır. “Dil öğreniminde insanlar farklı şekillerde ve farklı derecelerde (veya yoğunluklarda) motive olmaktadır” diyen Lier (1996: 98) de motivasyonun bu yönünü vurgulamaktadır. Her birey dışarıdan gelen uyarıcıları kendine özgü anlayışı ile yorumlar, anlamlandırır ve çıkardığı sonuca göre tepkide bulunur. Bu nedenle, bir insanı bir şeyi öğrenmeye ve amacına ulaşmaya kadar yaptıklarına devam etmeye motive eden faktörler bireyden bireye

farklılık gösterir. Ancak, bir bireyin motivasyonu sosyal etkiler ve içinde bulunulan durumdan da etkilenir. Bunlar, kültürü, sosyal yaşantıyı ve bireyin etkileşimde bulunduğu insanları ve etkileşim süreçlerini kapsar. Bu nedenle, motivasyon konusunda en çok kabul gören yaklaşım sosyal yapılandırmacı yaklaşımdır.

İnsan zihninde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin araştırılması ve bilişsel yapıların aydınlatılması sonrasında gelişen öğrenme kuramlarında bireyin, öğrenme sürecinin odağı haline gelmesi kaçınılmazdır. Bu nedenledir ki son yıllarda, bireylerin öğrenme sürecinde farklılıklara sahip olacağı ve bunun da zihinsel süreçlere bağlı olduğu fikri kabul görmeye başlamıştır. Yapılandırmacı görüşün önemini savunan bazı araştırmacılar ise öğrenmenin insan zihninde nasıl gerçekleştiği konusunda motivasyon faktörü üzerinde durmuşlardır (Adar, 1969; Hofstein ve Kempa, 1985; Kempa ve Diaz, 1990a,b; Al-Naeme, 1991).

1.3.4. Sosyokültürel Yaklaşım ve Motivasyon

Motivasyona sosyokültürel bakış açısı, uygulayıcı topluluğa katılıma vurgu yapar. İnsanlar, kendi kimliklerini ve toplum içindeki kişilerarası ilişkileri sürdürmek için etkinliklerde yer alırlar. Bu yüzden, öğrenciler bir sınıfın ya da öğrenmeye değer veren bir okulun üyeleri ise öğrenmeye motive durumdadırlar. Konuşmayı, giyinmeyi, restoran ve alışveriş merkezlerinde bulunduğumuz kültürdeki daha deneyimli insanları izleyerek ve sosyalleşerek kendimizi yönetmeyi öğrenirken aynı zamanda toplumumuzdaki üyeleri izleyerek ve öğrenerek öğrenci olmayı öğreniriz. Başka bir deyişle, birlikte olduğumuz çevreyle öğreniriz (Greeno, Collins ve Resnick, 1996; Rogoff, Turkianis & Bartlett, 200, akt. Woolfolk, 1998).

Motivasyona sosyokültürel bakış açısında kimlik kavramı merkezi konumdadır. Bu yaklaşımda, grup içindeki katılımın grubun dış çevresinden merkeze doğru hareket etmesi sosyalleşmenin bir parçasıdır. Dış çevre katılımı, yetenekleri az gelişmiş ve gruba katkıları çok düşük olan yeni üyelerin grup etkinliklerine istekli bir şekilde katılması anlamına gelmektedir. Bireyler, toplumun bir üyesi olarak kimliklerini oluşturmak için toplumun uygulamalarını ve değerlerini öğrenmeye motive olurlar (Lave ve Wenger, 1991). Motivasyon kimlik oluşumundan, kimlik oluşumu ise katılımdan kaynaklandığı için sosyokültürel yaklaşım bütün öğrencilerin toplumun tam katılımlı üyeleri olması gerektiğini savunur.

1.3.5. Humanistik Yaklaşım ve Motivasyon

Humanistik kuramcılar, insanların potansiyellerini kullanabilmesi için doğuştan varolan bir ihtiyaç tarafından sürekli motive edildiklerini savunurlar (Woolfolk, 1998). Bu kuramda, insanlar maksimum potansiyellerine ulaşmak için çaba sarf ederler (Maslow, 1968). Temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde, daha yüksek bir motivasyon ve başarıya ulaşmak için bireylerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması önem kazanmaktadır.

Humanistik yaklaşım motivasyonun, insanın kendini gerçekleştirme ihtiyacı (Maslow, 1970), doğuştan gelen gerçekleştirme eğilimi (Rogers ve Freiberg, 1994) ve öz belirleme ihtiyacı (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991) gibi içsel motivasyon kaynakları ile açıklar. Humanistik perspektiften bakıldığında insanları motive etmek yeterli, öz güven, özerklik ve kendini gerçekleştirme duyguları gibi iç kaynakların geliştirilmesiyle mümkündür.

Humanistik yaklaşımın öncülerinden Maslow'a göre motivasyonun temelinde ihtiyaçlar yatar. Birey, bu ihtiyaçları karşılamak için harekete geçer (Erden, 2008: 224). Maslow, ihtiyaçları öncelik sırasına koymuş ve bir ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi oluşturmuştur.



Şekil 1.1: Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi, Maslow (1968) temel ihtiyaçları hayatı devam ettirmemize imkan veren fizyolojik-bedensel ihtiyaçlar, güvenlik, ait olma ve kendine saygı duyma olarak adlandırmıştır. Birey öncelikle bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Maslow üç yüksek seviyedeki ihtiyaçları kendini gerçekleştirme, merakını giderme (bilme-anlama) ve estetik yaratıcılık olarak adlandırmıştır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında kişinin motivasyonu kesilmez; aksine bir sonraki gerçekleştirmeyi araştırmak için artar. Temel ihtiyaçların aksine üst düzey ihtiyaçlar asla tamamiyle karşılanamaz.

Tablo 1.1’de davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı, hümanistik ve sosyokültürel yaklaşımlar özetlenmiştir. Bütün bu yaklaşımlar “Motivasyon nedir?” sorusuna verdikleri cevapla birbirlerinden ayrılır, ancak hepsi kendi yaklaşımları çerçevesinde insan motivasyonunu anlama çalışmalarına katkıda bulunmaktadır.

Tablo 1.1: Beş Motivasyon Yaklaşımı

	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı	Hümanistik	Sosyokültürel
Motivasyon Kaynağı	Dış	İç	İç	İç	İç
Önemli Etkiler	Pekiştireçler, ödüller, teşvikler, cezalar	İnançlar, başarı ve başarısızlıklar için dayanaklar, beklentiler	Kültür, sosyal yaşantı, etkileşim süreçleri, bireysel farklılıklar	Öz güven ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ve öz yeterlik	Öğrenme topluluklarına katılım, grup etkinliklerine katılımı kimliği sürdürme
Anahtar Kuramcılar	Skinner	Weiner - Graham	Piaget - Vygotsky	Maslow - Deci	Lave - Wenger

1.4. Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)

İnsanlar, meraklı ve kendi kendini motive eden varlıklardır. İnsanlar gerektiğinde faal ve yaratıcı olmalarının yanı sıra öğrenme çabası içerisindeyler, kendilerini geliştirmeye çalışırlar, yeni beceriler üzerinde uzmanlaşırlar ve sorumlulukları çerçevesinde yeteneklerini hayata geçirirler. (Deci ve Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1995).

Ancak insanlarda var olan hevesin azalıp yok olabileceği ve bireylerin zaman zaman büyümeyi ve sorumluluğu reddettiği de açık bir durumdur. Sosyal tabakaya ya da

kültürel kökene bakmaksızın kayıtsız, yabancılaşmış ve sorumsuz çocuk ve yetişkin örnekleri oldukça fazladır. Bu şekildeki uygun olmayan insan faaliyeti yalnızca psikolojik özelliklerimizle değil aynı zamanda televizyonları karşısında saatlerce pasif bir şekilde oturan, sınıflarının arka sıralarından boş boş bakan ya da işlerinin bitmesini beklerken hafta sonunun gelmesini umursamaz bir tavırla bekleyen milyonlar arasında da gözlenebilir. Diğer bir deyişle, insan doğasının kalıcı, aktif ve olumlu eğilimleri sabit şekilde görünür değildir (Deci ve Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1995).

İnsanlar, kendilerini ya da diğer kişileri nasıl harekete geçirecekleri anlamına gelen motivasyonla yakından ilgilenirler. Aileler, öğretmenler, koçlar ve idareciler yol gösterdikleri kişileri motive etmenin yollarını bulabilmek için çaba sarf ederler. Bireyler ise enerji bulmak, çabayı harekete geçirmek, iş ve özel yaşamlarındaki görevlerde vazgeçmemek için uğraşırlar. İnsanlar genellikle ödül sistemleri, not, değerlendirmeler ya da korkular gibi dış faktörler tarafından harekete geçirilirler. Ancak, çoğunlukla da ilgileri, merakları ve sahip oldukları değişmez değerleri ile de motive olurlar. İnsanlar üzerinde etkisi bulunan dış faktörler, içsel motivasyon ve insan doğasından gelen ihtiyaçlar arasındaki karşılıklı etkileşim Öz Belirleme Kuramı'nın (ÖBK) alanına girmektedir (Deci ve Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1995).

ÖBK, kişilik gelişimi ve davranışsal öz düzenleme için insanların gelişmiş içsel kaynaklarının önemini vurgulayan, insan motivasyonuna ve kişiliğine yönelik bir yaklaşımdır (Ryan, Kuhl ve Deci, 1997). Dolayısıyla bu kuramın alanı, insanların tabiatında var olan büyüme eğilimlerinin yanı sıra öz motivasyon ile kişisel bütünleşmenin temelini oluşturan doğuştan psikolojik ihtiyaçların araştırılmasıdır. Deci ve Ryan, ÖBK ile bireylerin yaşamlarının doğasında olan temel psikolojik ihtiyaçları tanımlamışlardır. Bu kuram çerçevesinde, yeterlilik (Harter, 1978; White, 1963), ilişki (Baumeister ve Leary, 1995; Reis, 1994) ve özerklik (deCharms, 1968; Deci, 1975) olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç belirlenmiştir. Yeterlik psikolojik ihtiyacı bireyin yapacağı görevlerde nasıl etkili olacağı ve bundan sağladığı doyum üzerinde durmaktadır. İlişki ihtiyacı, bireyin çevresi ile ilişki kurma gereksinimini ifade etmektedir. Birey, çevresi ile kurduğu ilişkilerin arzularına uygun olmasını ve bu ilişkilerden doyum sağlamayı ve güvende olmayı istemektedir. Birey, ilişki ihtiyacını giderirken bağımsız olmayı ve en önemlisi de ilişki başladığında kontrolü kendi elinde bulundurmamayı tercih etmektedir. Özerklik ihtiyacında birey

kendi duygularına göre davranmak istemekte ve bir işi kendisinin başlatmasını arzu etmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve Ryan, 1996; Deci ve Ryan, 2000; Krapp, 2005; Lundberg, 2007; Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Deci, 2006).

ÖBK'yi açıklamaya yönelik araştırmaların çoğu aynı zamanda öz motivasyonu, sosyal işlevselliği ve kişisel refahı engelleyen ya da sarsan çevresel faktörleri de incelemiştir. Dolayısıyla ÖBK, yalnızca motivasyon için gerekli olumlu gelişim eğilimlerinin doğasıyla ilgilenmekle kalmaz aynı zamanda bu eğilimlere karşı olan sosyal çevreleri de incelemektedir. Ryan ve Deci (2000) ÖBK çerçevesinde motivasyonu, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere iki uç nokta arasında ve dışsal motivasyonu göz önünde bulundurarak kavramsallaştırmışlardır. Doğası itibariyle motive olan bireyler, içsel bir kontrol odağına ve başarmaya yönelik eğilimlere sahip olmakta ve yeni şeyler öğrenme konusunda heyecan taşımaktadırlar. Dış etkenlerden motive olan bireyler ise, içsel bir öğrenme zevkinden ziyade olası hedefleri gerçekleştirmek için eğitim almayı tercih ederler. Motivasyonsuz bireyler ise, umursamaz tavırlar sergilemekte ve çevresel etkilere karşılık vermemektedirler.

Bu bölümde ÖBK çerçevesinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları ayrıntılı olarak incelenecektir.

1.4.1. İçsel Motivasyon

Ampirik bakış açısında psikologlar, enerjinin organizmanın doğasında içsel olduğunu iddia ederek dürtüsüz motivasyonu içsel motivasyon olarak tanımlama eğilimindedir (Deci ve Ryan, 1985). Ayrıca, içsel motivasyonun bir kişinin bir etkinliği ödül ya da kontrol olmaksızın gerçekleştirdiği durumlara işaret ettiğini vurgulamışlardır. Pintrich and Schunk (1996) ve Wlodkowski (1998), içsel motivasyonu bireyin bir etkinliği kendi yararına yaptığı durumlardaki motivasyon türü olarak tanımlar. Reeve (1996), içsel motivasyonu kişinin kendi ilgileri ile meşgul olması, kendi kapasitesini denemesi ve böylelikle ilerleme kaydetmesi için gerekli olan doğuştan gelen istek olarak ifade etmektedir. Raffini (1996) ve Malone and Lepper (1987), içsel motivasyonu etkinliğin kendisinden zevk almanın ötesinde hiçbir zorlayıcı gerekçe olmaksızın yapmaya iten şey olarak ifade etmiştir. İçsel olarak motive edilmiş davranışlar dış destek gerektirmez. Brandt (1995), içsel motivasyon ve içsel ödüllerin arkasındaki temel düşüncenin öğrenmenin kendisini pekiştirmesi olduğunu

belirtmektedir. İçsel motivasyon doğuştan gelen ve öğrenenlerin kendisine bağlı olan bir motivasyon türüdür ve bu nedenle sınıf ortamlarında daha etkilidir. Öğrenenler içsel olarak motive olduklarında hiçbir dış etki olmaksızın eğlenerek zevk almalarından dolayı öğrenme etkinliklerine ilgi gösterirler (Xinyi, 2003; McKinney, 2006; Pintrich ve Schunk, 1996).

İnsanlara içsel motivasyon eğilimlerinin cömertçe bahşedildiği gerçeğine rağmen, doğuştan gelen bu eğilimin sürdürülmesi ve geliştirilmesi destekleyici koşullar gerektirmektedir. Bu nedenle içsel motivasyon kuramı, içsel motivasyona nelerin neden olduğu ile ilgilenmenin yanında, doğuştan gelen söz konusu eğilimi ortaya çıkaran, geliştiren veya tam tersi olarak bastıran ve azaltan koşulları inceler (Ryan ve diğ., 1997).

İçsel motivasyon konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, olumlu performans geri bildirimının içsel motivasyonu arttırdığı, olumsuz performans geri bildiriminin ise söz konusu motivasyonu azalttığı (Deci, 1975); algılanan yeterliliğin içsel motivasyona aracılık ettiği (Vallerand ve Reid, 1984); yeterlilik hislerinin, bir özerklik duygusu ya da içsel algılanmış bir nedensellik odağı tarafından eşlik edilmediği takdirde, içsel motivasyonu geliştirmeyeceği (Fisher, 1978; Ryan, 1982; deCharms, 1968); dışa yönelik ödüllerin içsel motivasyonu sarsabileceği (Deci, 1975; Eisenberger ve Cameron, 1996; Deci, Koestner ve Ryan, 1999) görülmektedir.

Deci ve Ryan (1985) yalnızca somut ödüllerin değil, aynı zamanda tehditler, son tarihler, emirler, baskı altına alınmış değerlendirmeler ve zoraki hedefler gibi olumsuz durumların da içsel motivasyonu düşürdüğünü ifade etmekte ve somut ödüllerde olduğu gibi bu unsurların da dışa yönelik algılanmış nedensellik odağına katkıda bulunduğuna dikkat çekmektedirler. İnsanlara daha büyük bir özerklik duygusu imkânı sağladığından dolayı duyguların tanınması ve kendini yönlendirmeye yönelik fırsatların içsel motivasyonu arttırdığı bulunmuştur (Deci & Ryan, 1985). Alan araştırmaları ise özerkliği destekleyen öğretmenlerin (kontrol etmenin aksine) öğrencilerine daha kolay şekilde içsel motivasyon, merak ve mücadele isteği sağladığını göstermektedir (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Flink, Boggiano ve Barrett, 1990; Ryan ve Grolnick, 1986). Daha kontrollü bir yaklaşımla eğitim verilen öğrenciler girişkenliklerini kaybetmekle kalmamakta aynı zamanda öğrenmenin kavramsal ve yaratıcı süreç gerektirdiği durumlarda daha az öğrenmektedirler (Amabile, 1996; Grolnick ve Ryan, 1987; Utman, 1997). Benzer

şekilde araştırmalar, kontrolcü ebeveynlerle karşılaştırıldığı zaman özerkliği destekleyen ebeveynlerin çocuklarının içsel olarak daha çok motive olduğunu göstermektedir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Bu tür bulgular, özerklik ve yeterlilik için ebeveyn ve danışmanlar tarafından gösterilen desteklerin içsel motivasyonu daha fazla teşvik ettiği spor ve müzik gibi diğer alanları da kapsayarak genelleştirilmiştir (Frederick ve Ryan, 1995).

Özerklik ve yeterlilik desteklerinin, içsel motivasyonda çeşitlilik üretmek için oldukça dikkat çekici olmasına rağmen üçüncü bir faktör olan ilişki de bahsetmeye değerdir. Bebeklik döneminde içsel motivasyon, keşfetme davranışı olarak kolayca gözlenebilir durumdadır ve bebek ebeveynine güvenli bir şekilde bağlı olduğunda bu durum daha açık bir şekilde görülmektedir (Bowlby, 1979). ÖBK, güvenlik ve ilişki duygusuyla karakterize edilen bağlamlarda içsel motivasyonun daha çok gelişme imkanı bulunduğunu savunmaktadır. Anderson, Manoogian ve Reznick (1976), çocukları görmezden gelen ve eylemlerine karşı tepkisiz kalan yetişkinlerin varlığında çocukların çok düşük seviyede bir içsel motivasyon sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Ryan ve Grolnick (1986), kendilerine soğuk ve ilgisiz davranan öğretmenler karşısında öğrencilerin düşük seviyede içsel motivasyonlarının olduğunu gözlemlemiştir.

Sonuç olarak, sosyal çevrelerin insanların doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarını destekleyerek ya da aksine engelleyerek içsel motivasyonu kolaylaştırdığını ya da engellediği sonucuna varmak mümkündür. İçsel motivasyon ile özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının tatmini arasında açık bir şekilde güçlü bağlantılar bulunmuştur.

İnsanların kendileri için yalnızca içe yönelik ilgileri içeren ve yenilik, mücadele ya da estetik açıdan değeri olan etkinlikler konusunda içsel olarak motive olduğu görülmektedir. Bu tarz çekicilikleri olmayan etkinlikler konusunda motivasyonu anlamak amacıyla dışsal motivasyonun doğasına ve dinamiklerine daha derinden bakılması gerekmektedir.

1.4.2. Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon önemli bir motivasyon türü olmasına karşın ÖBK'yı açıklayan tek motivasyon türü değildir (Deci ve Ryan, 1985). Gerçekten de insanların yaptıkları birçok şey içsel olarak oluşan motivasyona dayalı değildir. İçsel olarak gelişmeyen motivasyona ilişkin temel soru, bireylerin içsel motivasyon olmayan etkinlikleri

yerine getirmek için motivasyonu ne şekilde elde ettikleri ve bu motivasyonun sürekliliği, davranışsal niteliği ve refahı nasıl etkilediğidir. ÖBK'na göre bu farklı dışsal motivasyon türleri, davranışın içselleştirilme ve bütünleştirilme sürecindeki değişkenlik gösteren dereceleri yansıtmaktadır. İçselleştirme, insanların bir değeri ya da düzenlemeyi “içlerine almaları ve özümsemeleri”, bütünleşme ise davranışın içsel düzenlemeye dönüşümü, dolayısıyla sonrasında davranışın bireyin benlik algısından kaynaklanacağı anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 1985). İçselleştirme ve bütünleşme, çocukluğun sosyalleşme döneminde merkezi konulardır ve yaşam boyunca sürekli olarak davranışın düzenlenmesini etkiler. Bu doğrultuda ÖBK, doğal olarak gelişmeyen bu tür motivasyon davranışlarının tamamen öz belirleme haline geldiği süreçlere ve sosyal çevrenin bu süreçleri etkilediği yollara odaklanmaktadır.

Dışsal motivasyon terimi, birbirinden ayrılabilir birtakım sonuçlar elde etmek amacıyla belirli bir etkinliğin uygulanması anlamına gelir ve bu nedenle etkinliğin doğuştan gelen tatmin için yapıldığı anlamına gelen içsel motivasyonla farklılık gösterir. ÖBK, dışsal motivasyonun kendi içerisinde önemli ölçüde değişkenlik gösterebileceğini savunmaktadır (Ryan ve Connell, 1989; Vallerand, 1997). Örneğin, seçili kariyerleri için ya da bireysel olarak değerini kavradıkları için ödevlerini yapan öğrenciler, ebeveynlerinin kontrolüne bağlı oldukları için ödevlerini yapmayan öğrenciler de olduğu gibi dışsal motivasyona sahiptir. Her iki örnek de işi yaparken elde edilecek hazdan ziyade işe yararlılık unsuru içermektedir. Ancak, verilen ilk dışsal motivasyon örneği kişisel onay ve bir seçim duygusu gerektirirken, ikinci örnek dıştan gelen bir düzenlemeye itaat etme durumunu içermektedir. Her ikisi de kasti davranışları temsil etmekte, ancak bağıl özerklikleri açısından farklılık göstermektedirler. İlk örnek, akıllı şekilde sosyalleşen bireyler tarafından aranan bir dışsal motivasyon çeşididir (Heider, 1958).

1.4.2.1. Dışsal Motivasyonun Öz Düzenlemesi

ÖBK içerisinde Deci ve Ryan (1985), davranışlar için düzenleme sürecinin içselleştirilmesini ve bütünleştirilmesini geliştiren ya da engelleyen dışsal motivasyonun farklı şekillerini ve bağlamsal faktörleri detaylı bir biçimde açıklamak amacıyla organizmal bütünleşme kuramı adı verilen ikinci bir alt kuram tanıtmışlardır. Tablo 1.2, motivasyonların özden (öz belirleme) çıkma derecesine

bağlı olarak soldan sağa doğru ayarlanan motivasyonel türlerinin sınıflandırmasını göstermektedir.

Tablo 1.2: Düzenleme Stilleri, Nedensellik Alanları, İlgili Süreçler ve Motivasyon Türlerinin Gösterimiyle Öz Belirleme Süreci (Ryan ve Deci, 2000, 72)

Davranış	Öz Belirlemesiz					Öz Belirlemeli
Motivasyon	Motivasyonsuz	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon
Düzenleme Stilleri	Düzenlemesiz	Dış Düzenleme	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Tanımlanmış Düzenleme	Bütünleşmiş Düzenleme	İç Düzenleme
Algılanan Nedensellik Odağı	Kişisel Olmayan	Dış	Kısmen Dış	Kısmen İç	İç	İç
İlgili Düzenleme Süreçleri	İsteksizce Değer Vermemek Yetersizlik Kontrol Eksikliği	İtaat Dışsal Ödüller ve Cezalar	Öz Denetim Benlik Katılımı İçsel Ödüller ve Cezalar	Kişisel Önem Bilinçli Değer Verme	Uyumlu Farkındalık Öz Sentez	İlgi Zevk İçsel Tatmin

Öz belirleme sürecinin ilk aşamasında, harekete geçme isteksizliği olan motivasyonsuzluk bulunmaktadır. İnsanlar motivasyonsuz olduklarında ya hiç harekete geçmezler, istem dışı hareket ederler ya da hareketleri yalnızca yapmış olmak için yaparlar. Motivasyonsuzluk; bir etkinliğe değer vermemekten (Ryan, 1995), bu etkinliği yapmak için kendini yeterli bulmamaktan (Bandura, 1986) ya da bu etkinliği yaparken bundan istenen sonucu elde etmeyi beklememekten (Seligman, 1975) kaynaklanır. Tablo 1.2’de öz belirleme sürecinin diğer aşamalarında motive edilmiş davranışın beş farklı sınıflandırmasını görebiliriz. Birçok kuramcının motivasyonu bölünmez bir kavram olarak ele almasına rağmen, ÖBK içerisinde belirlenen kategorilerin her biri teorik, deneysel ve işlevsel olarak motivasyonun farklı türlerini açıklamaktadır. Sürecin son bölümünde, belirli bir etkinliğin yaradılıştan gelen tatminleri karşılamak için yapıldığı içsel motivasyonun klasik şekli bulunmaktadır. Oldukça özerktir ve öz belirlemenin prototip bir örneğini temsil etmektedir. Dışsal motivasyon davranışları ise, düzenleme sürecinin ne dereceye kadar özerk olduğuna bağlı olarak değişkenlik gösteren motivasyonsuzluk ile içsel motivasyon arasındaki süreci kapsamaktadır.

En az özerk olan dışsal motivasyon davranışları, dış düzenlemeli davranışlar olarak ifade edilmektedir. Bu tür davranışlar, dışa dayalı bir talebi ya da ödül olasılığını tatmin etmek amacıyla gerçekleştirilir. Bireyler genel olarak kontrollü ve yabancılaşmış olarak dışsal olarak düzenlenen davranışı tecrübe ederler ve bireylerin eylemleri, dışsal olarak algılanmış nedensellik odağına sahiptir (deCharms, 1968).

İkinci bir dışsal motivasyon türü de içe yansıtılmış düzenlemedir. İçe yansıtma, bir düzenlemeyi içe almayı fakat bunu tamamen kişinin kendi özü gibi kabul etmemesi durumudur. Bu, suç ya da kaygıdan kaçınmak ya da gurur gibi ego arttırıcıları elde etmek için davranışların sergilendiği bir çeşit çok kontrollü düzenlemedir. Diğer bir deyişle içe yansıtma, şartlı kendine saygı ile düzenlemeyi temsil eder (Deci ve Ryan, 1995). İçe yansıtmanın klasik bir şekli de değer duygularını sürdürmek için yeteneği göstermeye (ya da başarısızlıktan kaçınma) yönelik olarak motive edilen insanların olduğu ego katılımıdır (deCharms, 1968; Nicholls, 1984; Ryan, 1982). İçsel olarak yönlendirilmelerine rağmen içe yansıtılmış davranışların da dışa yönelik bir algılanmış nedensellik odağı bulunmakta ve gerçekten de özün bir parçası olarak tecrübe edilmemektedir.

Daha özerk ya da öz belirlenmiş bir dışsal motivasyon şekli de tanımlanmış (özdeşim yoluyla) düzenlemedir. Tanımlanmış düzenleme, eylemin kişisel açıdan önem arz etmesi biçiminde kabul edildiği davranışsal bir hedefin ya da düzenlemenin bilinçli bir değerlendirmesini yansıtır (Deci ve Ryan, 1995).

Son olarak da dışsal motivasyonun en özerk şekli, bütünleşmiş düzenlemedir. Bütünleşme, tanımlanmış düzenlemelerin tam anlamıyla özümsemiğinde gerçekleşir ve bu durum düzenlemelerin, bireyin değerleri ve ihtiyaçları ile uyum içerisinde değerlendirildiğini ve gerçekleştiğini göstermektedir. Bütünleşmiş motivasyon tarafından karakterize edilen eylemler, içsel motivasyonla birçok özelliği paylaşmakta, ancak yine de dışsal olarak düşünülmektedirler. Doğuştan olan hazdan ziyade ayırt edilebilir sonuçlar elde etmek için yapılırlar. Bazı araştırmalarda düzenlemenin tanımlanmış, bütünleşmiş ve içe yönelik şekli özerk bir motivasyon bileşeni oluşturmak amacıyla birleştirilmiştir (Deci ve Ryan, 1995).

İnsanlar düzenleme sürecini içselleştirdikçe ve bunları kendi özyeterine özümsettikçe, eylemlerinde daha yüksek özerklik elde ederler. Bu durumda daha çok içselleştirmenin avantajlarının oldukça fazla olduğu görülmektedir (Ryan ve diğ., 1997). Bu avantajlar, davranışsal olarak daha etkililik, daha yüksek irade devamlılığı, artan öznel refah ve bireyin kendi sosyal grubuna daha iyi uyum sağlaması olarak sıralanabilir.

1.4.3. Motivasyonsuzluk

İçsel ve dışsal motivasyon türlerine ek olarak, Deci ve Ryan (1985) insan davranışını tam olarak anlayabilmek için motivasyonsuzluk olarak terimleştirdikleri üçüncü tür motivasyon yapısını varsaymışlardır. Harekette bulunma isteğinden yoksun olma durumu motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Bireyler çıktılar ve kendi davranışları arasında olumlu bir durum algılamadıklarında motivasyonsuz olurlar. Başka bir deyişle, ne içsel ne de dışsal olarak motive olmazlar.

Motivasyonsuz olduğu zaman kişinin davranışları isteksizdir. Motivasyonsuzluk bir etkinliğin anlamsızlaşmasıyla sonuçlanır (Ryan, 1995). Ryan ve Deci'ye göre (2000a, 2000b), birçok motivasyon kuramı öğrenenlerin ya az ya da çok motivasyona sahip olduğunu ya da motivasyonsuz olduğunu ifade etmektedir. Motive olma bir eylemi gerçekleştirmek için harekete geçirilme anlamına gelmesine karşın motivasyonsuzluk harekete geçmek için niyet eksikliği durumu olarak

tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Vallerand ve arkadaşları (1992) bu motivasyon türünün, bir öğrenen için sonucunda arzu edilen bir ürün olmaksızın bir etkinliği gerçekleştirmenin zorlaştığına vurgu yapmaktadır.

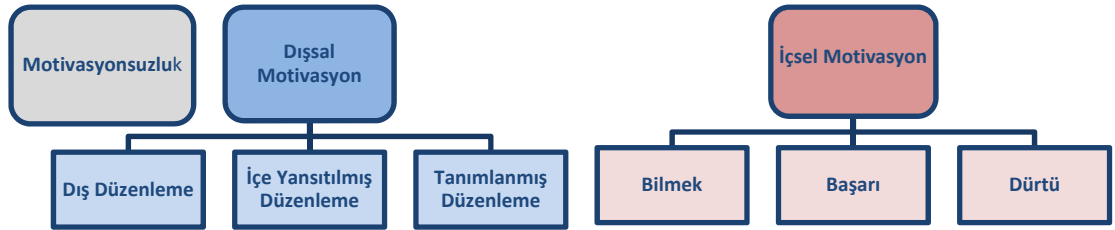
Öğrencilerin motivasyonsuzluğu direk olarak sıkılma, devamsızlık ve düşük ilgiye bağlıdır. Motivasyonsuzluk yaşayan bireyler yetersizlik hissi ve kontrolsüzlük deneyimleri yaşadıklarında davranışlarının kendi kontrolleri dışında güçler nedeniyle meydana geldiğini farzederek. Bu nedenle, kendilerini aldatılmış hissederler, neden okula gitmek zorunda oldukları konusunda kendilerini sorgularlar ve akademik etkinliklere katılmaktan vazgeçerler (Vallerand ve diğ., 1992).

1.5. Akademik Motivasyon

Eğitim alanında yapılan birçok çalışma akademik motivasyonun akademik performans ve başarının temel belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Akademik motivasyon öğrencilerin akademik görevlere yaklaşımını, gerekli zaman ve enerjiyi harcamalarını, akademik görevleri tamamlayabilmek için yeterli çabayı sarf etmelerini olumlu yönde etkilediği için önemlidir ve akademik başarıyla ilişkilidir (Lindner ve Harris, 1998; Vanzile-Tamsen ve Livingston, 1999). Bu nedenle, akademik motivasyon ve ilişkili olduğu değişkenleri kapsamlı bir şekilde anlayabilmek öğrencilerin okul ortamına nasıl uyum sağlayabileceği konusunda öğretmenler ve araştırmacılara değerli bilgiler kazandıracaktır. Alan yazında yapılan araştırmalar akademik motivasyon ile akademik performans, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye odaklanmış (Komarraju & Karau, 2005) ve merak, devamlılık, öğrenme ve performans gibi çeşitli çıktılarla ilişkili olduğunu göstermiştir (Deci ve Ryan, 1985).

Akademik motivasyon kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanabilirken bu enerjinin kaynağına ilişkin görüşler kuramdan kurama değişmektedir. Bu farklılaşma motivasyonun ölçülmesi konusunda da kendini gösterir. Motivasyonun ölçülmesinde hem kullanılan yöntem bakımından hem de içerik bakımından farklılıklar görülür (Amabile ve diğ., 1994; Dicintio ve Gee, 1999; Donohue ve Wong, 1997; Jegede, Jegede ve Ugodulunwa, 1997; McClelland ve Steele, 1972; Yajima, Sato ve Arai, 1996, akt. Bozanoğlu, 2004).

Akademik motivasyon, okula devam etmek ya da derece elde etmek için bireyleri etkileyen faktörler olarak tanımlanır. Birçok motivasyon kuramı olmasına karşın en iyi bilinen motivasyon kuramlarından biri Deci ve Ryan'ın Öz-Belirleme Kuramıdır (1985). Birçok motivasyon kuramı, kişisel niyet ya da seçimle yapılan motive olmuş davranış ile isteksiz ya da rızasız bir şekilde yapılan motivasyonsuz davranışlar arasındaki farklılıklara dikkat çeken iki faktörlü yapıdadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Ancak, ÖBK, motive edilmiş davranışın içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki motive edici faktör ve motivasyon eksikliğini yansıtan motivasyonsuzluk faktörü ile incelenebileceğini iddia etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). ÖBK'nın akademik motivasyon çerçevesinde farklı şekillerde yapılandırılması da mümkündür (Deci ve Ryan, 2008). Bunlardan biri üç yüksek değerli faktör ve altı ikinci derecede faktörlü hiyerarşik bir yapıdır (Vallerand ve diğ., 1992). Üç yüksek değerli faktör, davranışların zevk ya da eğlence amacıyla yapıldığı içsel motivasyon, davranışların etkinliğin ötesinde bir hedefe ulaşmak ya da ödül almak amacıyla yapıldığı dışsal motivasyon ve bireylerin davranışları nedeniyle herhangi bir ödül beklentisinde olmadığı motivasyonsuzluktur.



Şekil 1.2: Özel Belirleme Kuramını Temel Alan Akademik Motivasyonun Hiyerarşik Yapısı

Dışsal motivasyonu oluşturan üç alt faktör (dış düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, tanımlanmış düzenleme) ve içsel motivasyonun içerisinde 3 faktör (bilmek, başarmak ve dürtü) bulunmaktadır. Tanımlanmış düzenleme, bireyin bir davranışı yapmamasına rağmen hoşlandığından dolayı değer verdiğinde ortaya çıkar. İçe yansıtılmış düzenleme, bireyin kişisel beklentilerinin karşılanma ya da bir suçtan kaçınma amacıyla bir davranışla ilgilendiğinde gerçekleşir. Bu bağlamda, motivasyon önceki deneyimlere dayanarak içselleşir, ancak bireyler etkinliğin kendisinin zevkli olduğundan dolayı değil, zorunlu oldukları için yaparlar. Dış

düzenleme, bireyin dışsal bir ödül elde etmek ya da bir cezadan kaçınmak amacıyla bir davranışla ilgilendiğinde ortaya çıkar. Bilmek için içsel motivasyondan, bireyin öğrenmekten ya da yeni bir şey öğrenmek için çaba sarf etmekten zevk aldığı durumlarda davranışı sergilediğinde söz edilebilir. Başarmak için içsel motivasyon ise, bir görevi başarmanın, yeterli hissetmenin ve bir şey üretmenin tatmini amacıyla bir davranışın gösterildiğinde meydana gelir. Bu, bireyin beklentilerini aşarak başarmış hissetmek için standart gerekliliklerin ötesinde hedefler peşinde koştuğu durumdur. Dürtü için içsel motivasyon, bireyin davranışın heyecan verici ya da uyarıcı olduğunu düşündüğünde ortaya çıkar (Vallerand ve diğ., 1992).

Akademik motivasyon konusu gerek eğitimcilerin gerekse psikologların sürekli ilgisini çekmiştir. Bir taraftan motivasyon süreçlerinin açıklanması diğer taraftan motivasyonun diğer psiko-eğitsel değişkenlerle ilişkisi bir çok araştırmaya konu olmuştur. Bu psiko-eğitsel değişkenlerin başında benlik saygısı (Abouserie,1995; Baumeister, Heatherton ve Tice, 1993; Baumeister ve Tice,1985; Yun Dai, 2001), sınav kaygısı (Hancock, 2001; Hembree, 1988; Orpen, 1996; Owens, 1996; Wolf ve Smith, 1995), başarı (Busato, Prins, Elshout,ve Hamaker 2000; Dickerson ve Creedon, 1981; Hayes, Rosenfarb, Qwulfert, Munt, Korn ve Zettle, 1985; Multon,Brown ve Lent 1991; Stipek ve Gralinski, 1996) yeterlik algısı (Lent, Brown, ve Larkin, 1984, Multon, Brown ve Lent,1991; Pajares,1996; Pajares ve Miller,1994; 1995; Schunk, 1996;1999), yükleme stilleri (Eccles, 2002; Graham, 1991; Weiner, 1979; 1985; 2000) bulunmaktadır. İçsel olarak, yani doğası gereği motive olan öğrenciler mücadele ve rekabet arayışlarına girerken, motive olmayan öğrenciler herhangi bir faaliyete katılmama ya da söz konusu faaliyeti bırakma eğilimi göstermektedirler (Beaudoin, 2006; Harter, 1981; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Öğrenmeyi teşvik eden öğrenme çevreleri içsel motivasyonu geliştirirken, performans odaklı çevreler öğrenci motivasyonunu ve başarısını düşürmektedir (Ames ve Archer, 1988; Barron ve Harackiewicz, 2001; Meece, Anderman ve Anderman, 2006).

1.6. Epistemolojik İnançlar

Epistemoloji, insan bilgisinin yapısını, menşeyini, ölçütlerini, sınırlarını ve ne olduğunu incelemekte; bilginin nasıl elde edildiğini, hangi ölçütlerle bilinebileceğini, bilgi savlarının nasıl temellendirileceğini sorgulamaktadır. Kısaca, insan bilgisinin

doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen felsefe etkinliği epistemoloji (bilgi kuramı) olarak adlandırılmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997, 88; Pears, 2004, 120).

Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiğine yönelik olarak kendi kişisel yorumları, onun epistemolojik anlayışına dayanır. Bireyin epistemolojik anlayışı, onun gerçekliğe, gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, bu bilginin nasıl öğrenildiğine, öğretilmesine ve üretildiğine yönelik bakış açısını etkiler (Tezci ve Uysal, 2004). İşte, “bilgi” (knowledge) ve “bilme” (knowing) hakkında bireylerin sahip oldukları bu inançlar; epistemolojik inançlar (Schommer, 1990, 1994), epistemolojik teoriler (Hofer ve Pintrich, 1997), yansıtıcı yargı modeli (reflective judgement model) (King ve Kitchener, 1994), epistemik inançlar (epistemic beliefs) (Bendixen, 2002; Schraw, Bendixen ve Dunkle, 2002), epistemolojik yansıtma modeli (epistemological reflection model) (Baxter-Magolda, 1992), epistemolojik kaynaklar (epistemological resources) (Hammer ve Elby, 2000) gibi çeşitli adlar altında bir dizi araştırma projesinin odak noktasını oluşturmuştur. Araştırmanın bu çeşitli alanları, bilginin nasıl yapılandırıldığı ve değerlendirildiği, bilmenin nasıl meydana geldiği, nelerin bilgi olarak kabul gördüğü gibi pek çok noktayı inceleyen bir alan olup “bireysel epistemoloji” (personal epistemology) olarak kategorize edilmektedir (Hofer, 2004: 1).

Bireysel epistemolojik gelişim ile ilgili çalışmalar da bireylerin bilginin kaynağı, kesinliği ve nedenleri hakkındaki inançlarını araştırmaktadır. Schommer-Aikins ve Hutter (2002) da epistemolojik inançların; bilginin kesinliği, organizasyonu ve bireyin bilgi üzerindeki kontrolü konusundaki inançlarına işaret ettiğini vurgular. Bir başka deyişle bilimsel epistemolojik inançlar, bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri ve bilimin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda, belirtilen inanç alanı geçerli-güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır.

1.6.1. Başlıca Epistemolojik İnanç Modelleri

Epistemolojik inanışlarla ilgili çalışmaların ilk adımları 1968’de Perry tarafından atıldığından bu yana eğitim araştırmacıları (Schommer, 1998; Whitmire, 2003; Schommer-Aikins, 2004; Deryakulu, 2004) öğrencilerin epistemolojik inanışlarının farklı değişkenlerle olan çeşitli boyutlardaki ilişkileri üzerinde çalışmışlardır.

Bu konuda yapılan ilk çalışmalar öğrencilerin bilme ve öğrenme yollarını doğrudan görüşmeler aracılığıyla ölçmeye yönelik olup bu çalışmaların sonucunda bilginin ve öğrenmenin yapısı hakkında birbirini izleyen çeşitli modeller oluşturulmuştur. Aşağıda belli başlı epistemolojik inanış modelleriyle ilgili bilgiler verilmiştir.

1.6.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli (Scheme of Intellectual And Ethical Development)

Bireysel epistemoloji çalışmaları, kapsamlı mülakatlara, öğrenci yanıtlarının belirgin yönlerinin tasvirlerine ve epistemolojik gelişim aşamalarının ayrıntılı bir şekilde açıklanmasına dayandırılmıştır. Bu yöndeki araştırmalar, William Perry'nin "Üniversite Öğrencilerinin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli: Bir Taslak" adlı çalışmasıyla başlamıştır. Perry'nin çalışmalarını ileri götüren pek çok araştırmacı (Baxter-Magolda, 1992, 1998; Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1986; King ve Kitchener, 1994), bireysel epistemoloji çalışmalarının belirgin yönlerini ve tanımlarını kullanmaya devam ederken Schommer, bireysel epistemolojinin "bağımsız inançlar sistemi" olarak düşünülmesi gerektiği fikrinden hareketle epistemolojik inançların ana öğelerini yeniden yapılandırmıştır.

Perry'nin büyük çoğunluğu erkek olan üniversite öğrencilerinin, üniversitenin ilk ve son yıllarındaki bilgi ile ilgili inançlarını incelemiş ve elde ettiği bulgulara dayanarak bireylerin epistemolojik gelişimlerini dualizm (dualism), çoğulculuk (multiplism), görececilik (relativism), bağlılık (commitment) olarak adlandırdığı dokuz gelişimsel evreyi kapsayan dört temel gelişimsel düzeyle açıklamıştır. Bilginin doğasına dualist bakış açısı geliştiren bireyler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna (ya doğru, ya yanlış); doğru bilginin ancak uzmanlar tarafından oluşturulup kitlelere aktarıldığına inanmaktadırlar. Zamanla çoğulcu bakış açısı geliştiren bireyler ise bilginin mutlak ve kesin olmadığına; uzmanların bilgisinin kesin olamayacağına ve kendi görüşlerini oluşturma haklarının bulunduğuna inanmaktadırlar (Hofer, 2004: 1).

Bilginin aktif ve kişisel olarak yapılandırıldığını düşünen görececi bireyler, kendilerini etkin bir anlam oluşturucu olarak algılamaktadırlar. Bağlılık düzeyindeki bireylerde ise göreceli düşünme devam etmekle birlikte belli bir bakış açısı ya da görüşe esnek ama güçlü bir biçimde inanma söz konusudur (Hofer ve Pintrich, 1997, 89-94 Hofer, 2001, 356-7; Schommer, 1994, 26-7; Schommer–Aikins, 2004, 19).

1.6.1.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986) Perry'nin erkeklerden oluşan örneklemeden elde ettiği sonuçların, kadınların epistemolojik inanışlarına tamamen tercüman olamayacağını ileri sürerek çoğunluğu üniversite öğrencisi olan kadınların epistemolojik inanışlarını inceleyerek bir model oluşturmuşlardır. Çalışma gruplarını kadınlar oluşturduğundan model "Kadınların Bilme Yolları Modeli" olarak adlandırılmıştır (Whitmire, 2003; Deryakulu, 2004). Çalışma grubunu oluşturan 135 kadın ile nasıl öğrendikleri ve bildikleri ve bilgilerini nasıl değiştirdikleri ile ilgili geniş kavramsal sorulardan oluşan görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinden sonra Perry tarafından tanımlananlara yakın bir sırada beş basamaktan oluşan bir sınıflandırma oluşturulmuştur. (Deryakulu, 2004; Whitmire, 2003; Brownlee ve diğ. 2001). Bunlar; sessizlik, bilgi alma, öznel bilgi, işlemsel bilgi ve yapılandırılmış bilgidir. Brownlee ve diğerleri (2001) bu aşamaları 'kavranmış, öznel, işlemsel ve oluşturulmuş' olmak üzere dört grupta incelerler ve birebir Perry'nin aşamalarıyla örtüştüğünü ifade ederler.

Sessizlik aşamasında kadınlar, kendilerini bilgisiz hissederler ve uzmanların söylediği her şeyi doğru kabul ederler. Bu aşamada bilginin mutlak olduğuna inanılır. Bilgi alma aşamasındaki kadınlar, bilginin kaynağının kendi dışında olduğuna, var olan her sorunun tek bir yanıtının olduğuna ve bu nedenle bilginin doğru ya da yanlış olabileceğine inanırlar. Öznel bilgi sürecindeki kadınlar, kendilerini, kişisel deneyimlerini ve sezgilerini bilginin kaynağı olarak görmeye başlarlar. İşlemsel bilgi aşamasındaki kadınlar, kendi çıkarımlarını, mantık yürütmelerini, eleştirel düşüncelerini, analitik çözümlerini kullanarak yaşadıkları deneyimleri yorumlarlar. Yapılandırılmış bilgi konumundakiler ise bilginin, bilgiyi öğrenen kişi tarafından yapılandırıldığına inanırlar (Deryakulu, 2004).

1.6.1.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli

Baxter-Magolda (1992) kişisel epistemoloji konusunu eğitimsel yaşantılar çerçevesinde ve cinsiyet değişkenini de kapsayacak şekilde ele almıştır. Perry'nin yaklaşımına benzer biçimde model, öğrencilerin kişisel epistemolojilerinin eğitimsel yaşantılarını yorumlamalarını ve anlamlandırmalarını etkilediği varsayımı üzerine kurulmuştur. Baxter-Magolda (1992), araştırmalarında eşit sayıda kız ve erkek öğrencilere yer vererek boylamsal çalışmalarla elde ettiği bulgulardan hareketle,

bilmenin dört ardışık düzeyini kesin bilme (bilgi kesin ya da tamdır), geçişimsel bilme (bilgi kısmen kesin ya da tamdır), bağımsız bilme (bilgi kesin değildir, herkes kendi inançlarını yansıtabilir) ve bağlamsal bilme (bilgi ilgili olduğu bağlamda kanıtlar üzerinden değerlendirilerek yargılanır) şeklinde belirlemiştir.

Epistemolojik yansıtma modeli öğrenenlerin bilme yollarıyla eğitim alanındaki konular üzerine inşa edilmiş bir modeldir (Hofer, 2001). Bununla birlikte, epistemolojik yansıtma modeli kişisel epistemolojiyi sosyal oluşturmacı bakış açısıyla ve bağlam bağımlı bir düzlemde ele almaktadır. Buna göre, bireyler anlamları kendi yaşantıları aracılığıyla çevreleriyle etkileşimde bulunarak aktif bir biçimde oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla, modele göre anlam oluşturma süreci bireylerin kendilerine ve dünyaya ilişkin varsayımlarıyla doğrudan ilişkili bir süreçtir (Baxter-Magolda, 2004). Baxter-Magolda (1992), cinsiyetle ilişkili bilme yollarının gelişimin erken evrelerinde ortaya çıkmaya başlayabileceğini de vurgulamıştır. Buna göre ise, erkekler bilmenin daha kişisel olmayan ve bireysel yollarını kullanırken, kadınlar ise daha kişisel ve bireyler arası yollarını kullanmaktadırlar.

1.6.1.4. Yansıtıcı Yargı (Reflective Judgement) Modeli

Perry'nin araştırmaları Kitchener ve King'in gençler ve yetişkinlerin epistemolojik inançlarını irdelemeleri için yol gösterici olmuştur (Duell ve Schommer-Aikins, 2001, 429). Kitchener ve King, sürdürdükleri uzun süreli araştırmalarında lise öğrencilerinden yaşlılara uzanan yaş aralığındaki bireylerin sorun çözme sırasındaki düşünce biçimlerini irdelemişler ve bir epistemolojik gelişim modeli ileri sürmüşlerdir (King ve Kitchener, 2004). Kitchener ve King inanç araştırmalarında görüşme yöntemi kullanmışlar ve görüşmeler sırasında deneklere karmaşık problemlerle ilgili sorular yöneltilmişlerdir (Duell ve Schommer-Aikins, 2001, 430).

Yansıtıcı yargı modelinin eleştirel düşünme yaklaşımıyla olan benzerliği sıklıkla vurgulanmakla birlikte, bu modeli, entellektüel süreçlerdeki kapalı uçlu olmaktan çok, açık uçlu problem çözümlerine odaklanması, epistemolojik varsayımları merkeze alması ve gelişim basamaklarını içermesi nedeniyle eleştirel düşünme yaklaşımından önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Hofer, 2001). King ve Kitchener (1994)'in yansıtıcı yargı yaklaşımı; ön-yansıtıcı, yarı-yansıtıcı ve yansıtıcı şeklinde üç temel düzeyde incelenebilecek yedi basamaklı bir modeldir. 1., 2. ve 3. evreler bireyin yansıtma öncesinde olduğu evreler (prereflective), 4. ve 5. evreler yarı

yansıtıcı (quasi-reflective) olduğu evreler, 6. ve 7. evreler bireyin yansıtıcı (reflective) olduğu evrelerdir (King ve Kitchener, 2004, 39).

Düşünme biçimleri bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin yedi gelişimsel evreyle bağlantılıdır (Kitchener ve King, 1981).

1. Otoriteden elde edilen kesin bilgi.
2. Kesin bilgi mevcuttur; ancak hemen bilinemez.
3. Bazı bilgiler geçici olarak kesin değildirler.
4. Tüm bilgiler kesin değildirler. Bundan dolayı, hangi önermenin daha iyi ya da doğru olduğunu belirlemenin bir yolu bulunmamaktadır.
5. Bilgi öznelidir. Dolayısıyla önermeler, kişisel yorumlar aracılığıyla oluşturulurlar.
6. Nesnel bilgi olanaksızdır. Bilen, önermelerin oluşturulmasında aktif bir rol oynar.
7. Bilginin oluşturulması kesintisiz bir süreçtir ve bilgi gerçekliğin kendisi olarak değil, gerçekliğe yakınlaşma girişimi olarak ele alınmalıdır.

Özetle, yansıtıcı yargı modeli ön-yansıtıcı düşünme, yarı-yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme şeklinde belirlenen düşünme biçimlerini bireylerin bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin inançlarını içermektedir. Ayrıca, modelde söz konusu düşünme biçimleri gelişimsel evreler kapsamında ifade edilmekte ve bu doğrultuda bireylerin problem çözme süreçlerinde, özellikle de tartışmalı konulara ilişkin yaklaşımlarında farklı stratejiler geliştirebilecekleri görüşü kabul edilmektedir.

1.6.1.5. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi

Yukarıdaki epistemolojik gelişim modellerinin hepsinde inançlar tek boyutlu yani yalnızca bilgi ile ilgili inançları kapsayacak biçimde ele alınmıştır. Bu modellerin gelişim aşamaları incelendiğinde, bireylerin ilk aşamada bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve uzmanlar tarafından bildirildiğine inandıkları, sonraki aşamada bilginin kesin ve mutlak olamayacağını, uzmanların her şeyi bilemeyeceğini ve kendi görüşlerinin de eş değer düzeyde geçerli olabileceğini düşündükleri ve bu aşamadan sonra da bilginin bilen kişi tarafından eldeki bağlama göre oluşturulduğuna ve bu bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceğine inandıkları görülmüştür (Deryakulu, 2004: 265).

Schommer, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin inançları ile öğrenmenin farklı yönleri arasındaki ince ilişkilerin saptanması amacıyla epistemolojik inançları bağımsız bir inanç sistemi olarak yeniden kavramsallaştırmıştır. Schommer, “bağımsız inanç sistemi” ifadesiyle epistemolojik inançların farklı oranlarda gelişebileceğine dikkat çekmek istemiştir. “Bağımsız” ifadesini inançların eş zamanlı (aynı anda) gelişip gelişmediğini vurgulamak amacıyla kullanmıştır (Schommer-Aikins, 2004: 20; Schommer-Aikins ve Walker, 1997: 175; Schommer ve Dunnell, 1997: 153; Youn, Yang ve Choi, 2001: 14; Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001: 249, Akt. Aksan, 2006).

Schommer, epistemolojik inançların yapısını ve öğrenme sürecine etkisini araştırırken; Perry’nin üniversite öğrencilerinin bilgi ile ilgili inançlarını inceleyen araştırması, Schoenfeld’in lise öğrencilerinin inançlarının matematiği öğrenmeye etkisini araştırması ile Dweck ve Leggett’in orta okul öğrencilerinin zekaya ilişkin inançlarını inceleyen araştırmasının bulgularından yararlanmıştır (Boden, 2005: 75).

Epistemolojik inançların anlamayı ve akademik başarıyı nasıl etkilediğini araştırarak Schommer, kendinden önceki araştırmacılardan daha nitelikli bir araştırma programı geliştirmiş ve Perry’nin epistemolojik inançlar sınıflamasının boyutsal olmadığı ve aşamalı olarak geliştirildiği tasarısına karşı çıkmıştır. Schommer bilginin yapısı, kesinliği ve kaynağı, bilgi edinim kontrol ve hızı olarak adlandırdığı az çok bağımsız boyutlardan oluşan beş inanç sistemi önermiştir. Bunlar genel bir aşama sırası takip etmemektedir. İlk üç tanesinin kavram kökenleri Perry’nin çalışmasında gösterilmekte; diğer ikisinin kavram kökenleri ise Dweck ve Leggett’in zekanın doğası hakkındaki inançlarla ilgili araştırmalarında ve Schoenfeld’in matematik hakkındaki inançlarla ilgili araştırmasında bulunmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997: 106).

Bu öncü çalışmaların ışığında Schommer, epistemolojik inançları kuramsal olarak beş boyutlu bir yapıda kavramsallaştırdı: (1) Bilginin kaynağı uzmanlardır, (2) Bilgi kesindir, (3) Bilgi basittir, (4) Öğrenme yeteneği doğuştandır ve (5) Öğrenme hemen gerçekleşir. Schommer, bu beş boyutu kavramsallaştırmasının ardından bu boyutlarla ilgili 63 maddeden oluşan bir Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire) geliştirmiştir. Daha sonra bu beş boyutlu yapının geçerliliğini sınamak amacıyla yaptığı araştırmalar neticesinde epistemolojik inançların (1) Bilgi

basittir (Simple Knowledge), (2) Bilgi kesindir (Certain Knowledge), (3) Öğrenme hemen gerçekleşir (Quick Learning), (4) Öğrenme yeteneği doğuştandır (Innate Ability) adını verdiği dört bağımsız boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur (Schommer, 1990, 498-504; Deryakulu, 2004, 266-7; Schommer, 1994, 28; Paulsen ve Feldman, 1999, 20; Schommer ve Dunnell, 1994, 208; Brownlee, Boulton-Lewis ve Purdie, 2001, 249; Buehl, 2003, 12; Schommer-Aikins, Duell ve Barker, 2003, 350).

Bunlardan bilgi kesindir boyutu, bireylerin bilginin mutlak (doğru ya da yanlış) mı yoksa bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar mı olduğuna inandıklarını; bilgi basittir boyutu, bireylerin bilginin birbiriyle ilişkisiz tek tek parçaların birikmesi sonucu oluşan basit bir yapıya mı, yoksa parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucu oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna inandıklarını; öğrenme yeteneği doğuştandır boyutu, bireylerin öğrenmenin doğuştan getirilen genetik ve değiştirilemez/geliştirilemez bir yetenek mi yoksa eğitimin ya da deneyimlerin etkisiyle geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandıklarını; öğrenme hemen gerçekleşir boyutu, bireylerin bilginin ya hemen gerçekleşeceğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine mi yoksa zaman içinde deneyimlerle aşama aşama gerçekleşebileceğine mi inandıklarını göstermektedir (Schommer, 1990, 498-504; Schommer-Aikins, Duell ve Barker, 2003, 350; Schommer ve Walker, 1997, 175; Schommer, Duell ve Hutter, 2005, 290-1; Buehl, 2003, 12; Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001, 249; Deryakulu, 2004, 267; Schommer ve Dunnell, 1997, 153).

Schomer (1990), epistemolojik inançları gelişkin bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip olduklarını ve yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Tüm bu vurgulanan özelliklere bağlı olarak alandaki çalışmalar da öğrencileri etkin bir epistemolojik inanca sahip kılma üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, kişisel epistemoloji konusuna yönelik olarak eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar, öğrencilerin kavrama, akıl yürütme, düşünme ve öğrenmeleriyle (Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer, 1990; King ve Kitchener, 1994; Baxter-Magolda, 1992), öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeyi kavramsallaştırmalarıyla (Chan ve Elliott, 2004), yazılı bir materyalden okuduklarını işleme stratejileriyle (Kardash ve Howell, 2000), enformasyonu arama

davranışlarıyla (Whitmire, 2003), bilişsel gelişimleriyle (Kuhn ve diğ., 2000), sosyo-ekonomik düzeyleriyle (Conley ve diğ., 2004), akademik performanslarıyla (Cano, 2005), öğrenim gördükleri alanlarla (Hofer, 2000; Hammer, 1994; Paulsen ve Wells, 1998; Jehng ve diğ., 1993) kişisel epistemolojileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin var olduğunu göstermektedirler.

1.7. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenciler, öğrenme yaklaşımlarına göre farklılaşmaktadır (Bruinsma, 2003; Bruinsma, 2004; Vermetten, Lodewijks et al., 1999; Vermetten, Vermunt ve diğ., 1999). Bu farklılıklar genelde öğrencilerin öğrenme ortamı algılarını etkileyen öğrenmeyle ilgili görüşleriyle bağlantılıdır (Entwistle, McCune ve Walker, 2001; Entwistle, Meyer ve Tait, 1991; Entwistle ve Ramsden, 1983; Entwistle, 1991).

Günümüz öğrenme yaklaşımlarına temel oluşturan ilk araştırmalar 1970'li yılların ortalarında Gothenberg Okulu grubuna öncülük eden Marton ve Saljo'nun (1976) yaptığı çalışmalarla başlamıştır. Gothenberg Okulu grubu öğrencinin bakış açısından yükseköğretimdeki öğrenmeye odaklanan ilk grup olmuştur (Kember ve Harper 1987: 35-46). Bu araştırmacılar, tarafından akademik bir makalenin okunması işini öğrencilerin nasıl ele aldıklarını araştıran birbirini tamamlayıcı deneysel nitelikli çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin makaleyi okuduktan sonra neler öğrenmiş olduklarını, makaleyi okuma işine nasıl yaklaştıklarını, akademik makaleyi okumaları sırasındaki davranışlarını belirlemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaların sonucunda öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin altında yatan iki temel yapının olduğu ortaya konmuştur. Bunlar yüzeysel ve derin öğrenme süreçleri olarak nitelendirilmiştir (Marton ve Saljo 1976a: 4-11; 1976b: 115-127).

Marton ve Saljo'nun öncü çalışmalarından sonra, İngiltere ve Avustralya'daki diğer araştırmacılar yukarıdaki bulguları destekleyici sonuçlar ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları çalışmalar sonucunda, üniversite öğrencilerinin çalışma yaklaşımlarına stratejik (başarı) öğrenme adı verilen üçüncü bir boyut eklemiştirler. Biggs (1979: 381-94) Avustralya'da, Entwistle ve Ramsden (1983) İngiltere'de çeşitli üniversite ve bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde öğrenme yaklaşımları konusunda çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Biggs çalışma süreçlerinin üç boyutunu belirlemiştir. Bunları

yararlanma (utilizing), içselleştirme (internalizing) ve başarı (achieving) olarak adlandırmıştır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına temel oluşturan birinci boyutta (yararlanma) doğrudan aktarma ve konu bağımlılığı söz konusudur. Sınavlarda başarısız olma korkusu kısa dönemli güdülenme olarak işlev görmektedir. İkinci boyut (içselleştirme) derin yaklaşımla ilişkilidir. Bu gruptaki öğrenciler içsel motivasyon ya da konuya ilgileri nedeniyle çalışmaktadırlar. Bu nedenle okurken çalışmanın gerçek anlamının peşindedirler. Araştırma sonucunda ortaya çıkan üçüncü boyut ise rekabetçi bir ortamda kazanmanın verdiği doyumla harekete geçen öğrencilerin yaklaşımını tanımlayan stratejik yaklaşım (başarı) boyutudur. Bu yaklaşım oldukça düzenli sistematik bir çalışma yaklaşımından oluşmaktadır (Newble ve Entwistle 1986: 162–175).

Araştırmalarda üçüncü öğrenme yaklaşımı olarak ortaya konan stratejik öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak Biggs (1979) ve Entwistle (1983), öğrencilerden derslerle ilgili çalışma yaklaşımları hakkında düşüncelerini istemişler ve yüksek not almanın üzerlerinde baskın bir rol oynadığını gördükleri bir grup öğrenciyi keşfetmişlerdir. Bu öğrencilerin aynı zamanda rekabet duygusu tarafından da güdülendikleri görülmüştür. Bu tür öğrencilerin temel amacının başarmak olduğu ve bu amaca yönelik çalışmaları yapmaya hazır oldukları belirlenmiştir. Başarıya ulaşmak için duruma bağlı olarak her iki yaklaşımdan birini seçebildikleri belirlenmiştir (Newble ve Entwistle 1986: 162–175). Araştırmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin verilen bir öğrenme görevini ele almada konuyu anlama (derin), ayrıntıları ezberleme (yüzeysel), değerlendirmeye odaklanma (stratejik) olarak açılımlarını yaptığı üç yaklaşımdan birini izledikleri sonucuna varılmıştır (Reid, Duvall ve Evans 2007:754).

Öğrenme yaklaşımları, önceden var olan kişilikten çok belirli öğretim ve öğrenme ortamının gerekleri tarafından daha çok etkilenen bir olgudur (Rhem 1995. 1-5). İlgili alanyazına bakıldığında da, öğrenme yaklaşımlarının temel olarak öğretim-öğrenme ortamı değişkenlerine bağlı olarak ele alındığı görülmektedir. Bunlar, öğrencinin öğrenmeyi kavramlaştırma biçimleri (Enwistle ve Enwistle 1991; Van Rossum ve Schenk 1984; Marton ve Jaljö 1997), çalışma alışkanlıkları (Enwistle ve Tait 1995), güdülenme (Franson 1977), başarı durumu (Enwistle ve diğerleri 1991), değerlendirme türü (Enwistle ve Enwistle 1991), soruların biçimi (Marton ve Saljö

1997), değerlendirme beklentileri (Kirschner, Meester, Middlebeek ve Hermans 1993), genel olarak öğrenme ortamının niteliği (Enwistle ve Ramsden 1983; Trigwell ve Prosser 1991), çalışılan konu alanıdır (Eklund-Myrskog 1998, Paryy 1998).

Bu bilgiler ışığında, aşağıda öğrenme yaklaşımları, türlerine göre daha ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

1.7.1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlama niyetine dayanır. Dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme, olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranması söz konusudur. Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi göstermektedirler (Biggs 1999: 14). İş doğru dürüst yapılmadığı halde yapılmış gibi gösterilmeye çalışılır (konu içeriğinin anlaşılmadan ezberlenmesi, tartışmayı anlamak yerine belirli noktaların listelenmesi, birincil kaynaklarımı gibi ikincil kaynaklardan alıntı yapılması gibi). Bu açıklamalardan yüzeysel öğrenmede ezberlemenin, anlamının yerine geçtiği söylenebilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, bilgiyi kısa bir süre sonra kullanma ihtiyacı olduğu durumlarda ezbere dayalı öğrenme materyalini tercih ederler (Trigwell ve Prosser, 1991). Öğrenciler yapılacak işi istenmeyen bir dış dayatma olarak gördüklerinden görevi çok düşük bir bireysel katılımı tamamlamaya çalışırlar. Rutin, düşünce ürünü olmayan ezberleme ve yöntemsel problem çözme kavramlarını içeren (Entwistle ve diğ., 2001) yüzeysel yaklaşım, düşük kalitedeki çıktılarla ilişkilidir (Trigwell ve Prosser, 1991).

Yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrenciler Marton'un "öğrenme işaretleri" diye adlandırdığı noktalara odaklanırlar (kullanılan sözcükler, tek başlarına olgular, maddelerin birbirinden bağımsız olarak ele alınması vb.). Bu durum onların öğrendiklerinin anlamını ve yapısını görmelerini engeller. Öğrenme duygusal olarak bir mecburiyete dönüşür. Öğrenme işi kurtulmak istenilen bir özellik kazanır. Öğrenmeye ilişkin olumsuz durumların varlığı kaygı ve sıkılmaya yol açabilir. Dolayısıyla da yapılan işten zevk alınmaz (Biggs 1999: 15).

Ramsden (2000: 46) yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin yalnızca görev gereklerini karşılama niyetinde olduklarını, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, görevi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Yüzeysel yaklaşımın, değerlendirme yöntemlerinin bilgiyi yeniden üretmeyi ödüllendirdiği (Dart ve Clarke, 1991), aşırı kaygı (Fransson, 1977) ya da ağır iş yükünün (Ramsden, 1992) olduğu ortamlarda ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bir sonraki alt bölümdeki derin öğrenme yaklaşımıyla karşılaştırılarak daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır.

1.7.2. Derin Öğrenme Yaklaşımı

Yapılan çalışmalar bazı öğrencilerin bilgilendirici bir metni, yazarın anlatmak istediğini anlama amacıyla okuduklarını, kanıtları sonuçlarla ilişkilendirdiklerini, metnin içerdiği yeni fikirleri önceki bilgileri ve kişisel deneyimleri ile ilişkilendirdiklerini, yazarın ortaya koymak istediği ana fikri çıkarabildiklerini ve yazarın savunmasında kullandığı bulguları eleştirel olarak ele aldıklarını göstermiştir. Öğrencilerin okumayı bu şekilde ele alma biçiminin temelinde anlam arama ve oluşturmaya yönelik çaba gözlenmektedir. Araştırmacılar öğrencilerin öğrenmeyi bu şekilde ele almasını derin öğrenme olarak adlandırmışlardır (Marton ve Saljo 1976a, 4–11; 1976b, 115–127).

Derin yaklaşımı benimseyen öğrenciler anlamak için anlam arayışındadır (Trigwell ve Prosser, 1991). Bu yaklaşım, kavramsal analizi etkin hale getiren ve eğer tam olarak uygulanırsa derin bir anlayış seviyesine ulaşılan kavrama ve anlama niyetini işaret eder (Entwistle ve diğ., 2001). Yüksek kalitedeki öğrenme çıktıları bu yaklaşımla ilişkilidir (Trigwell ve Prosser, 1991).

Derin öğrenme yaklaşımı içsel motivasyon ya da merakla dayanmaktadır, meraktan kaynaklanan strateji öğreneni anlam aramaya götürmektedir. Derin öğrenme yaklaşımı benimsendiği zaman öğrenmeye karşı kişisel bir adanmışlık oluşmaktadır. Öğrenci konuyu kişisel olarak anlamlı olan bağlarla ya da önceki var olan bilgisiyle ilişkilendirmektedir. Derin süreç ezber öğrenmeden daha yüksek bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirmektedir (<https://online.nus.edu.sg/cdtl/staff/spq2004>).

Ramsden (2000: 46) derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin anlama amacı güttüklerini, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilendiklerini, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurduklarını, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırdıklarını belirtmektedir. Görüldüğü gibi derin öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme işini ele almadaki anlam arama ve oluşturma niyetine dayanmaktadır.

Biggs (1999: 16) bir öğrenme konusuna duyulan ilginin öğrenme gereksinimi oluşturduğunu ve öğrencinin bu amaca yönelik uygun olan bilişsel etkinlikleri kullanmaya yöneldiğini belirtmektedir. Öğrenenler bilme gereğini hissettiklerinde ana fikirler, temalar, ilkeler ya da başarılı uygulamalar gibi altta yatan anlama odaklanmaya çalışırlar. Ayrıca öğrenciler bir konuyu ele almada derin öğrenme yaklaşımını kullandıklarında ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma gibi olumlu tutumlara da sahip olabilmektedirler.

Chine ve Brown (2000) derin öğrenme yaklaşımı ile yürütücü biliş etkinlikleri arasında açık bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Derin öğrenme yaklaşımı öz değerlendirme, kendi kendine sorgulama, hataları belirleme, seçenekleri ve fikirlerin sınırlılıklarını dikkate alma gibi yürütücü biliş özelliklerini işe koşmayı gerektirmektedir (Marshall ve Case 2005: 263). Bu bağlamda derin öğrenme yaklaşımının üst düzey bilişsel süreçleri daha fazla işe koşmayı gerektirdiği söylenebilir.

Derin öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin öğrencilerin ilgileriyle ilişkili olarak algılandığı (Fransson, 1977); öğretmenin destekleyici olduğu ve ilgi gösterdiği (Ramsden, 1979); öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönettiği durumlarda (Ramsden ve Entwistle, 1981) cesaretlendirilmelidir.

1.7.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Entwistle (1987) stratejik öğrenme yaklaşımını; mümkün olan en yüksek notu alma amacı, etkisi en yüksek olan konulara zaman ayırma, çalışma için uygun olan materyal ve koşulları sağlama, soruları tahmin etmek için önceki sınav kâğıtlarından yararlanma ve not verme biçimine ilişkin ipuçlarına karşı uyanık olma şeklinde özetlemektedir.

Biggs (1979, 1987) ve Entwistle'ın çalışmaları (1981, 1992) stratejik öğrenme yaklaşımını mümkün olan en yüksek notu alma niyetine dayanan ve iyi düzenlenmiş etkili çalışma yöntemlerini işe koşmayı gerektiren bir öğrenme biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu öğrenme yaklaşımında, öğrencinin çalışma yönelimini belirleyen öğrencinin öğrenme niyeti değil, başarılı olma niyetidir. Öğrencinin niyeti başarılı olmak olunca, başarıya götürecek bildiği tüm yolları dener. Stratejik yaklaşım, çalışmak ve başarı motivasyonunu artırmaya yönelik bir yaklaşım olarak da nitelendirilebilir.

Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, planlı çalışma yöntemlerini ve etkin zaman yönetimini kullanarak olası en yüksek puanlara ulaşma niyetindedir (Entwistle ve diğ., 2001; Entwistle ve Ramsden, 1983). Bunun yanında, stratejik yaklaşım başarı motivasyonu ya da iyi yapmaya kararlılıkla ilgili iyi organize edilmiş ve özenli öğrenme yöntemlerini tanımlar.

Derin öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin tersine, stratejik öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler yapılan işin doğasından ziyade ortam tarafından çok etkilenmektedirler. Herhangi bir öğrenme durumunda bu tür öğrencileri yüzeysel ya da derin yaklaşımları kullanan öğrencilerden ayırmak zor olabilmektedir. Çünkü bu öğrenciler yüksek not almayı güvence altına alacaklarına inandıkları her türlü süreci işe koşabilirler. Bu amaçla çok sayıda başka stratejileri de göz önünde bulundurlar. Öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına, daha önceki sınavlarda sorulan sorulara yönelmek, değerlendirmesine bir etkisi olacağına inandıkları kişiler üzerinde iyi bir kişisel izlenim bırakmaya çalışma gibi girişimlerde bulunurlar (Newble ve Entwistle 1986:162–175).

Stratejik öğrenme yaklaşımında öğrenen ürüne odaklanmakta, dolayısıyla başarılı olmak için duruma göre kimi zaman yüzeysel öğrenme yaklaşımını kimi zamanda derin öğrenme yaklaşımını kullanabilmektedir (Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche 2005: 329). Ancak hem yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile hareket ettiğinde hem de derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiğinde anlamlı öğrenme gerçekleşmeyebilmektedir. Bunun nedeni, öğrenme işine derinlemesine yaklaşmayı amaca (yüksek not) ulaşmak için bir araç olarak görmesidir. Gerçekte amacı konuyu derinlemesine anlamak, kendince yapılandırmak değil, yüksek not almaktadır. Bu durum, öğrenmenin niteliğini etkilemektedir.

1.8. Problem Çözme Becerileri

Her gün, basit veya karmaşık pek çok problemle karşı karşıya kalan insanoğlu, bazı problemlerine farkında olmadan çözümler üretmekte, bazıları üzerinde uzun uzun düşünmekte ve bazı durumların ise, problemi olduğunun farkına dahi varamamaktadır. Aslında problem çözme, genellikle bireyin problemi ve çözümünü değerlendirirken çoklu perspektiflerin ve düşüncelerin doğruluğu üzerinde düşünmesini gerektiren eğitsel bir süreçtir. Dolayısıyla, problem çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi edinilmesi, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Problem çözme öğretimi ve öğrenimi 1980’li yıllardan günümüze temel ve canlı bir araştırma alanı olmuştur (Hiebert ve Carpenter, 1992). Problemleri doğru ve çabuk bir şekilde çözmek etkin öğrenenlerin ayırıcı özelliği olma özelliğini sürdürmektedir. Problem, olan ile olması gereken arasındaki fark iken problem çözme, aradaki bu farkın nasıl kapatılacağına ilişkin çabaların toplamıdır (Kneeland, 2001, 35). Problem çözme, herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak da tanımlanabilir (Kalaycı, 2001).

Altun’a (2000) göre problem çözme “Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir”. Bu durumda problemi anlamak problemi çözme noktasında atılmış en temel ve en önemli adımdır. Problemin birey tarafından anlaşılması ile birey çözüm önerebilir, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulamaya koyabilir. Olayları ve durumları ‘anlama’nın ‘problem çözme’ ile çok benzer bilişsel kavramlar olduğu birçok filozof ve sosyolog tarafından kabul görmektedir.

Anderson’a göre (1980) problem çözme, bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmektir. Heppner ve Petersen (1982) ise problem çözmeyi bilişsel, duygusal ve davranışsal işlemleri içeren bir süreç olarak ele almaktadır ve problem çözmeyi, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamaktadır.

Problem çözüme, bireyin bir hedef doğrultusunda ilerlerken karşısına çıkan engeller ile belirlediği hedef arasındaki boşluğu anlaması ve çözmesi sürecidir (Bingham, 1998: 18; Morgan, 2000: 149; Yıldırım, 1999: 99). Öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken kapsamlı bir süreç olan problem çözme, bireyin bilinen veya tanımlanmış bir güçlüğü görmesi, güçlük hakkındaki gerçekleri değerlendirmesi, gereken bilgileri toplaması, alternatif çözüm yolları önermesi ve bu çözüm yollarının uygunluğunu test edebilmesi, ilgisi olmayan bilgileri yok etmesi ve çözüm yollarının en uygununu seçmesi gibi birçok temel düşünce sürecini gerektirmektedir (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997, 54; Kuzgun, 1995: 1; Uyar, 2002: 220, Akt. Aksan ve Sözer, 2007).

Problem çözümede öğrencilerin sahip olduğu önbilgiler, kullandıkları zihinsel süreçler ve problem çözme konusunda kendilerini algılayışları önemli rol oynamaktadır (Alcı, 2007). Problem çözme becerisi, bireysel bir değişken olarak görülmekte ve bireyin kendi problem çözme becerisine ilişkin inanç ve beklentilerine dayalı olarak şekillenmektedir (Heppner ve diğ., 2004; Alcı, 2007).

Thornton, problem çözümenin bireysel olduğu kadar sosyalleşmeyi de gerektiren bir faaliyet olduğunu belirtmekte ve problem çözümenin uzman kişilere ya da çevredeki herhangi bir kişiye başvurma halinde sosyalleşmeyi doğuracağını vurgulamaktadır. Ayrıca, insanların toplumsal hayata ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olması için problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (Erden, 1997: 111).

Problem çözme becerisi; yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Bu beceri; güçlüğü hissetmek, problemi tanımak ve sınıflandırmak, güçlüğü problem şeklinde ifade etmek, gözlenebilir doğrularını belirleyerek hipotez geliştirmek, uygulamak, değerlendirmek, şeklinde özetlenebilecek altı aşamalı bir süreci gerektirir (Üstün ve Bozkurt, 2003:14).

Hem zihinsel açıdan hem de beceri yönünden bireyin aktif katılımını gerektiren problem çözme sürecinde birey, problemi tanımlarken, analiz ederken, problem için gerekli bilgileri toplarken, problemin çözümüne en uygun verileri seçerken, çözüm yolunu uygularken ve değerlendirirken çeşitli düşünce şekilleri geliştirmekte ve bunların doğruluğu üzerinde düşünmektedir. Bu aşamada, bireyin bilgi ve bilme sürecini nasıl tanımladığı, bilginin kaynağı olarak kimi ya da neyi kabul ettiği, bir

bilginin doğruluğu ve geçerliğinden kesin olarak nasıl emin olduğu gibi konulara ilişkin inanç ve yaklaşımları önem taşımaktadır. Bireyin problem çözenin doğasına ilişkin epistemolojik inançları, onun probleme yaklaşım biçimini de etkilemektedir (Jonassen, 2000: 15; Deryakulu, 2004: 262).

Problem çözümede seçilen yaklaşım ve izlenen basamaklar, problemden probleme değişmektedir. Dolayısıyla etkili bir öğrenme süreci olarak da kabul edilen problem çözenin bütün durumlarda işe yarayacak tek bir yöntemi bulunmamaktadır. Buna rağmen, problem çözüme işleminin bazı ortak yönleri olduğunu belirten Bingham (1986), bu temel noktaları şu şekilde açıklamaktadır:

1. Problemi fark etmek ve onu çözüme ihtiyacı duymak,
2. Problemi tüm boyutlarıyla kavramaya çalışmak,
3. Problem durumunu açıklığa kavuşturabilmek için gerekli bilgileri toplamak,
4. Probleme kaynaklık ettiği ve ilişkili olduğu düşünülen durumları belirlemek ve değerlendirmek,
5. Elde edilen bilgilerin ışığında problemin çözülmesinde işe koşulabilecek çözüm yollarını belirlemek ve öncelik sırasına göre düzenlemek,
6. Getireceği sonuçlar ve faydalar bakımından öncelikli olarak uygulanması gerektiği düşünülen bir çözüm yolunu seçmek,
7. Hareket planını uygulamaya koymak ve
8. Uygulanan planın ve seçilen çözüm yolunun problemi başarıyla çözüme noktasındaki uygunluğunu değerlendirmektir.

1.9 Akademik Motivasyon ve Epistemolojik İnançlar

Eğitim alanında yapılan birçok araştırma öğrencilerin inançlarının başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Dweck ve Leggett, 1988; Hong, Chiu, Dweck, Lin ve Wan, 1999; Pajares ve Kranzler, 1995; Robins ve Pals, 2002; Stipek ve Gralinski, 1996). Bilgi nedir ve öğrenme nasıl gerçekleşir ile ilgili bireylerin öznel inançları epistemolojik inançlar olarak kavramsallaştırılmıştır. Epistemoloji, insan bilgisinin yapısını, menşeyini, ölçütlerini, sınırlarını ve ne

olduğunu incelemekte; bilginin nasıl elde edildiğini, hangi ölçütlerle bilinebileceğini, bilgi savlarının nasıl temellendirileceğini sorgulamaktadır. Kısaca, insan bilgisinin doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen felsefe etkinliği epistemoloji (bilgi kuramı) olarak adlandırılmaktadır (Moser, Mulder ve Trout, 1998, 3-4; Hofer ve Pintrich, 1997, 88; Pears, 2004, 120).

Epistemolojik inançlar bireylerin bilme işlemi ve bilginin doğasına ilişkin kişisel inançları olarak tanımlanır. Kişisel epistemolojinin ilgi alanları bireylerin “öğrenme nasıl gerçekleşir, bilgi olarak ne sayılabilir ve bilgi nerede yer alır, bilgi nasıl yapılandırılır ve değerlendirilir” gibi inançlarını ele alır (Hofer, 2004, 1). Bu konuya ilişkin birçok araştırmacı bilginin nasıl edinildiği, bilme kavramına ilişkin kuramlar ve inançlar (e.g., Hofer ve Pintrich, 1997), inançların yapısı (Buehl, Alexander ve Murphy, 2002; Schommer, 1990; Schraw, Bendixen ve Dunkle, 2002), inançların alansal özellikleri (Muis, Bendixen ve Haerle, 2006) ve bilişsel, üst biliş ve motivasyonel süreçlere ilişkin epistemolojik inançların etkisi ve rolü üzerinde çalışmalar yapmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Son yıllarda, özellikle bireysel farklılıklar, öğrenme süreçleri ve üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişimi konularına ilişkin yapılan araştırmalara olan ilgi artmıştır (Sander, 2005; Seufert ve Hasanbegovic, 2005). Hofer ve Pintrich (1997), bilme ve bilginin doğasına ilişkin bireylerin inançlarının öğrenme ve başarı üzerinde dikkate değer etkileri olduğuna vurgu yapmaktadır.

Bunların dışında, öğrencilerin epistemolojik inançlarının akademik motivasyonları üzerinde önemli etkisi olabileceğine dair çalışmalar da dikkat çekmektedir (Buehl, 2003; Dweck, 1986; Pintrich, 2002; Pintrich ve Zusho, 2002). Epistemolojik inançların, özellikle öğrenme hedefleri gibi kişisel hedefleri teşvik edebileceği iddia edilmiştir (Pintrich, 2002; Pintrich ve Zusho, 2002). Bu doğrultuda zihnin işlenebilir olduğu ve epistemolojik bir duruş olarak düşünülebilen inancın, öğrencileri öğrenme hedeflerine doğru yönlendirebileceğini ve karşılığında öğrencilerin mücadele arayışı içinde oldukları ve uyarlanabilir stratejiyi kullanarak zorluklara karşılık verdikleri öğrenme odaklı bir davranış biçimine neden olacağı önerilmiştir (Schommer-Aikins, 2004; Dweck 1986; Dweck ve Leggett, 1988).

Epistemolojik inanç ve motivasyon konusunda yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin epistemolojik inançlarının; kişisel ilgilerine (Bråten ve Strømsø, 2004; Buehl,

Murphy ve Monoi, 2003; Rozendaal, de Brabander ve Minnaert, 2001), başarı hedef yönelimlerine (Bråten ve Strømsø, 2004; Buehl ve diğ., 2003; Garrett-Ingram, 1997; Neber ve Schommer-Aikins, 2002), görev değer inançlarına (Garrett-Ingram, 1997), akademik kariyerlerine (Braten ve Strømsø, 2004) ve algılanmış öz yeterliliklerine (Bråten ve Strømsø, 2004; Buehl ve diğ., 2003; Garrett-Ingram, 1997; Hofer, 1994; Neber ve Schommer-Aikins, 2002) bağlı olduğunu ve bilgi içerikli epistemolojik inançların daha çok uyarlanabilir motivasyonlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Molden ve Dweck (2006) ve Hofer (2000) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin epistemolojik inançları, akademik motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki olası ilişkiler ve bağlantılar odaklı çalışmalar yapılması bir gereklilik olarak önerilmiştir.

Epistemolojik inançların öğrencilerin akademik biliş, performans ve motivasyonlarını yordama gücü üzerine de çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmalar, basit bilginin öz yeterlik inançları, kontrol inançları, görev değeri ve içsel hedef yönelimi ile olumsuz ilişkisini ve sabit bilginin öğrencilerin kontrol inançları ile olumsuz ilişkisini (Garrett-Ingram, 1997); epistemolojik inanç boyutlarının öğretim uygulamalarına göre farklılaştığını (Hofer, 2000); epistemolojik inançların motivasyon ve tercih edilen bilişsel stratejiler ile ilişkisini (Schommer, 1990; Schommer, 1993; Kardash, Howell, 2000); bazı öğrencilerin bilgi kaynağı olarak dışsal kaynaklara, bazı öğrencilerin ise içsel ve dışsal kaynakların kombinasyonuna güvendiğini (Qian ve Pan, 2002); bilgi hakkındaki gerçekçi düşüncelerin motivasyon, biliş, öz düzenleme, irade ve akademik başarıyla olumlu ilişkisini (Rozendaal, Brabander ve Minnaert, 2001); öğrencilerin hızlı öğrenmeye ne kadar çok inanırsa akademik olarak o kadar düşük başarı gösterdiklerini (Schommer, Calvert, Garigietti ve Bajaj, 1997) ve epistemolojik inançların yazılı metinleri anlama ve yorumlama ile yakın ilişkisini (Schommer ve Walker, 1995) göstermiştir.

1.10 Akademik Motivasyon ve Öğrenme Yaklaşımları

Alan yazında hem öğrencilerin ders çalışma stratejilerini, hem de bu stratejileri kullanma amaçlarını birlikte içeren öğrenme yaklaşımları kavramı (Prosser ve Trigwell, 1999) ilk olarak öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl giriştikleri üzerinde çalışmalar yapan Marton ve Saljo tarafından ortaya konulmuştur (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Öğrenme yaklaşımlarına

ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların daha çok öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik performansları (Arnold ve Feighny, 1995) ve epistemolojik inançları (Chan, 2002; Saunders, 1998) arasındaki ilişkiyi ve öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerisi (Lai ve Chu, 1997) üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin, öğrenme yaklaşımları arasında farklılıklar bulunmaktadır (Bruinsma, 2003; Bruinsma, 2004; Oosterheert ve Vermunt, 2001; Vermetten, Lodewijks ve diğ., 1999; Vermetten, Vermunt ve diğ., 1999). Bu farklılıklar, genelde öğrencilerin öğrenme ortamı algılarını etkileyen öğrenmeyle ilgili görüşleriyle bağlantılıdır (Entwistle, McCune ve Walker, 2001; Entwistle, Meyer ve Tait, 1991; Entwistle ve Ramsden, 1983).

Yapılan çalışmalar; öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken farklı öğrenme yaklaşımları kullandıklarını göstermiştir. Nitel ve nicel çalışmalar sonucunda öğrenmeye yönelik derin, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç ana yaklaşım olduğu görülmektedir. Yükseköğrenimin amaçlarıyla uyumlu olduğu genellikle kabul edilen derin yaklaşım (Dart ve Boulton-Lewis, 1998; Prosser ve Trigwell, 1999) öğrencilerin ilgileriyle ilişkisinden (Biggs, 1999), öğretmen tarafından gösterilen ilgi, destek ve hevesten (Ramsden, 1992), öğrencilerin kendi öğrenmesini yönetme fırsatını bulmasından (Pintrich ve Schrauben, 1992), öğrencilerin anlamak için anlam arayışından (Trigwell ve Prosser, 1991), eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmek ve anlam oluşturmaya yönelik diğer öğrenme stratejilerini kullanmaktan (Ng ve Ng, 1997), yüksek kalitedeki öğrenme çıktılarında (Trigwell ve Prosser, 1991) kaynaklanmaktadır. Derin yaklaşım her zaman en iyi yol değildir, ancak öğrenme materyallerini tam olarak anlayabilmek için tek yoldur. Bunun aksine, yüzeysel yaklaşım, bilgiyi yeniden üretmeyi ödüllendiren değerlendirme yöntemlerinden (Trigwell ve Prosser, 1991; Dart ve Clarke, 1991), endişeden (Fransson, 1977), ağır iş yükünden (Ramsden, 1992), daha düşük kalitede öğrenme yaklaşımlarından (Trigwell ve Prosser, 1991) kaynaklanmaktadır. Stratejik yaklaşım ise çalışma ve başarı motivasyonunu yükseltmek için organize edilmiş bir yaklaşımdan (Watkins, 1982), öğrencilerin planlanmış çalışma yöntemleri kullanarak mümkün olan en yüksek notu alma ve etkin zaman yönetimi kullanma niyetlerinden (Entwistle ve Ramsden, 1983)

kaynaklanmaktadır. Stratejik öğrenme yaklaşımı, başarı motivasyonu ya da kararlılıkla bağlantılı çok iyi organize edilmiş ve dikkatli çalışma yöntemlerini içerir. Öğrenmenin en önemli ön koşullarından biri zorlayıcı durumlarla karşılaşıldığında öğrenme motivasyonunun gelişimi ve devamlılığıdır (Steffe ve Gale, 1995). Öğrenci motivasyonu ve öğrenme yaklaşımlarının kullanımı arasındaki ilişkiyi destekleyen birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Lens, Simons ve Dewitte, 2002; Pintrich, 1999; Pintrich ve De Groot, 1990; Schiefele, 2001). Yapılan araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarısında da anlamlı bir farklılık yarattığını belirtmektedir (McManus, Richards ve Winder, 1999).

Herhangi bir öğrenme ortamında öğrenciler, sosyal ve çevresel faktörler kadar kendi duyuşsal ve bilişsel talepleri ve ikilemleri ile de baş etmek zorundadır (Volet ve Jarvela, 2001). Bu durum öğrencilerin kendi bilişsel, motivasyonel ve duygusal öğrenme süreçlerini düzenlemek zorunda oldukları anlamına gelmektedir (Boekaerts, 1996; Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Schunk ve Zimmerman, 1994; Winne ve Hadwin, 1998). Öğrenme sadece zihinsel bir süreç değil aynı zamanda motivasyonel bir meydan okumadır (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora ve Kinnunen, 1995; Pintrich, Marx ve Boyle, 1993).

Duygular üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik ortamlarda çok zengin duygular yaşadıklarını göstermektedir (Schutz ve DeCuir, 2002). Araştırma sonuçları akademik duyguların öğrenci motivasyonu, öğrenme yaklaşımları, bilişsel kaynaklar, öz düzenleme ve akademik başarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Ayrıca, başarı motivasyonu ile olumlu ya da olumsuz başarısız olma korkusunun öğrenme sürecini etkilediği bilinmektedir (Atkinson ve Feather, 1966; Dweck, 1986; Pintrich ve Schunk, 1996).

Öğrenme yaklaşımları; öğrenme ve öğretim ortamının özellikleri (bağlam) ve öğrenci nitelikleri ve deneyimleri (öğrenen) kavramlarıyla da açıklanabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin özellikleri, öğrencilerin niyetleri (Entwistle ve Entwistle, 1991), öğrenme anlayışları (Van Rossum ve Schenk, 1984; Marton & Saljo, 1997), çalışma alışkanlıkları (Entwistle ve Tait, 1995), motivasyon (Fransson, 1977) ve öğrenci başarısızlığını içermektedir (Entwistle ve diğ., 1991).

Entwistle, Thompson ve Wilson (1974) ve Entwistle and Wilson (1977) motivasyon ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ilk sorgulayan araştırmacılarıdır. Yaptıkları araştırmalarda derin öğrenme yaklaşımı ve içsel motivasyon arasında konuya duyulan ilgiden kaynaklanan, stratejik öğrenme yaklaşımı ile içsel motivasyon arasında akademik özgüveni güçlendirmeden kaynaklanan ve yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla dışsal motivasyon arasında ilişkiler tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin nasıl öğrendikleri de motivasyon yönelimlerinden etkilenmektedir. Biggs'e göre (1987) bilişsel süreçler ve motivasyon yönelimi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Genellikle dışsal motivasyona sahip öğrenciler konunun kendisinden çok alacakları notla ilgilenirler).

Öğrenciler öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip olduğunda, öğrenme deneyiminden hoşlanma, içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış geliştirme ve amaçlarında daha ısrarcı olma eğilimindedirler (Carlton ve Winsler, 1998; Merlin, 2003). Forsyth ve McMillan'a (1991) göre içsel motivasyon öğretme ve öğrenmenin önemli bir ögesidir (Panitz, 1999). Hedef yönelimleri, öğrencilerin öğrenmeye istekli oldukları bir etkinliği gerçekleştirme nedenlerini açıklayan motivasyonla ilişkili bir değişkendir (Song ve Grabowski, 2006).

Merlin'e (2003) göre, içsel motivasyon ile başarı ve yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki vardır ve her ikisi de öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır. Lumsden'e (1994) göre, öğrenme ortamı motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, destekleyici ve öğrencinin kendisinin değerli olduğunu hissettiği bir sınıf ortamı onun öğrenme sürecine katılma isteğini arttırmaktadır. Lepper'e (1988) göre, öğrencilerin bilgilerin ve becerilerin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağını görmelerine yardım eden, başarılı olabilir değişik öğrenme görevleri de motivasyonu artırabilir.

1.11 Akademik Motivasyon ve Problem Çözme Becerileri

Özyeterlik (Bandura, 1997; Butler ve Winne, 1995; Pintrich, 2000b; Pintrich ve De Groot, 1990), kişisel hedef yönelimleri (Ames ve Archer, 1988; Stone, 2000), içsel motivasyon (Zimmerman, 1989) ve üstbiliş strateji kullanımı (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Linnenbrink ve Pintrich, 2003) gibi olumlu motivasyon

kuramlarının daha etkin problem çözmeye işlemi ile yakın ilişkili olduğu araştırmalarda tespit edilmiştir.

Ayrıca, problem çözmeye değerlerinin büyük miktarda tanımlanmış dışsal motivasyon ve daha düşük oranlarda motivasyonsuzluk olmak üzere akademik motivasyon üzerinde direkt etkisi olduğu savunulmaktadır (Baker, 2003). Deci ve Ryan'ın (1985, 1991) öz-belirleme kuramı çerçevesinde, problem çözmeye becerileri ile ilgili yüksek algılı bireylerin daha yüksek öz-belirleme profiline sahip oldukları ve bu nedenle akademik davranışlarını dışsal ödüllerden çok içsel motivasyonların belirlediği söylenebilir. Bu öğrencilerin, problem çözmeye becerileri algıları daha düşük öğrencilerle kıyaslandığında daha az motivasyonsuz oldukları vurgulanmaktadır. Kızlar ve üniversiteye daha iyi uyum sağlayan bireyler başarıya karşı içsel olarak daha motivedir. Örnek olarak, etkin problem çözümler üniversite hayatına uyum seviyeleri daha iyidir ve daha iyi akademik performansın göstergesi olan akademik çalışmalara karşı içsel olarak daha motivedir (Baker, 2003). Bu sonuç, daha iyi uyum ve daha içsel olarak motive edilmiş davranışların daha büyük akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösteren önceki çalışmaları desteklemektedir (Deci ve Ryan, 1985, 1991).

Yapılan çalışmalar problem çözmeye bileşenleri ve motivasyonel yönelimler arasındaki ilişkileri özel olarak araştırmamasına rağmen, motivasyonel bileşenleri yansıtan problem yönelim boyutlarının akademik motivasyonla bağlantılı olduğu sonucuna varılması mümkündür. Kısmen de olsa bu öngörülerin destekleyicisi olarak, hem kişisel kontrol hem de kaçınma stili motivasyonsuzlukla ilişkili olmasına karşın, problem çözmeye olan güvenin tanımlanmış dışsal motivasyon yönelimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, problem çözmeye olan güvene ilişkin bulgular, kendine ve etkin bir şekilde problem çözmeye becerilerine güvenen problem çözümlerinin problem çözmeye, daha sistematik yaklaşıtlarını, daha ısrarcı olduklarını ve daha yüksek başarı beklentilerine sahip olduklarını göstermektedir (Heppner & Peterson, 1982).

Deci ve Ryan'ın (1985, 1991) öz-belirleme kuramı çerçevesinden bakıldığında, motivasyonsuz olan bireylerin davranışları üzerinde kontrol eksikliği hissini yaşamaları muhtemel olarak kabul edilmektedir. Bu bireylerin etkinliklerden uzak durma ya da geri kalma davranışları göstermeleri muhtemeldir. Problem çözmeye uzak durmaya ilişkin yapılan birçok araştırmanın sonuçları, genel karar verme

eksikliği (Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1996), yüksek can sıkıntısı, bezginlik (Elliott, 1999) ve sosyal uzaklaşma (D’Zurilla ve Chang, 1995) gibi motivasyonsuzluğu betimleyen davranışlarla ilişkilendirmiştir.

Motivasyonla ilgili yapılan son çalışmalar da öğrenci motivasyonunun problem çözme becerilerinin transferinde önemli rol oynadığını olduğunu göstermektedir (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Pintrich ve Schunk, 2002; Garcia ve Pintrich, 1994; Elliot, 1999; Kaplan ve Maehr, 2002; Kaplan, Middleton, Urdan ve Midgley, 2002; Pintrich, 2000a; Urdan, 1997).

Problem temelli öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar ise, bu ortamların öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirdiğini göstermektedir (Hmelo-Silver, 2004; Norman ve Schmidt, 1992). Bu ortamlarda çözülen problemlerin kalitesi (Noordzij ve Te Lindert, 2010) ile, öğrencilerin problemlere gösterdikleri ilgi seviyesinin içsel motivasyonu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, problem temelli öğrenmenin özerklik ve yeterlik gibi motivasyonun temel psikolojik ihtiyaçlarını uyardığına (Noordzij ve Te Lindert 2010; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens ve Soenens, 2004), öz yeterliği ve içsel motivasyonu artırdığına (Dunlap, 2005; Martin, 2008; Hmelo-Silver, 2004) ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrenciler öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip olduğunda, öğrenme deneyiminden hoşlanma, içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış geliştirme ve amaçlarında daha ısrarcı olma eğilimindedirler (Carlton ve Winsler, 1998; Merlin, 2003). Forsyth ve McMillan’a (1991) göre öğretme ve öğrenmenin temel ögesi olan içsel motivasyon, öğrencilerin problem çözmeye yönelik ısrarlarını arttıran önemli bir faktördür (Song & Grabowski, 2006). Alanyazında problem çözme becerilerine dayalı öğretimin içsel ilgiyi uyarma gücü üzerinde sıklıkla durulmaktadır (Dolmans ve Schmidt, 1996; Groves, 2005).

Yapılan çalışmaların sonuçları, problem çözme değerlerinin bireylerin üniversitelere psikososyal uyumlarının, algılanan stres seviyelerinin, motivasyonel yönelimlerinin (tanımlanmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) ve akademik performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Problem çözmenin dışında cinsiyet, giriş yeterlikleri, içsel motivasyon ve üniversiteye uyum

seviyelerinin de öğrencilerin üniversite eğitimleri boyunca gösterdikleri performansın yordayıcıları olarak belirlenmiştir (Baker, 2003).

1.12.Araştırmanın Amacı

Motivasyon kavramı, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Araştırma bulguları, yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, öğrenme sürecinde düşük motivasyona sahip ya da motivasyonsuz öğrencilere göre daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Bunun anlamı, bazı öğrencilerin öğrenme–öğretme süreçlerinde zeka düzeyi düşüklüğü, yetenek yetersizliği ya da yeterince çalışmama yüzünden değil, gerekli motivasyonu sağlayamadıklarından dolayı daha başarısız olduklarıdır. Akademik motivasyon, akademik performansın temel bir belirleyicisidir ve daha yakından incelenmesi gerekmektedir. Bu anlamda, öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen ya da ilişkisi olan faktörleri tespit ederek gerekli önlemleri almak ve özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli kılınması ve onların daha başarılı olmaları açısından oldukça önemlidir. Ayrıca, bireylerin, öğrenme tarzları ve eğitimsel tercihleri açısından sahip oldukları farklılıklar da öğrenimleri süresince sergiledikleri motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Alan yazın incelemesi sonucunda, bu araştırmada, bilme ve bilginin doğasına ilişkin bireylerin inançlarının öğrenme ve başarı üzerinde etkisi olması, öğrenme hedefleri gibi kişisel hedefleri teşvik edebilmesi ve öğrencileri öğrenme hedeflerine doğru yönlendirebilmesi nedeniyle *epistemolojik inançlar*; öğrencilerin akademik duyguları ve başarıları üzerinde etkisi olan *öğrenme yaklaşımları*; motivasyonel yönelimlerin ve akademik performansın önemli bir belirleyicisi olarak *problem çözme becerileri* akademik motivasyonu yordama gücü olduğu düşünülen bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Bu vesile ile, bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sahip olduğu akademik motivasyon türleri ve seviyelerinin belirlenmesi ve *akademik motivasyonla* etkileşim içinde olan bireysel farklılıklar olarak *epistemolojik inançlar*, *öğrenme yaklaşımları* ve *problem çözme becerileri* değişkenlerinin ele alınması düşünülmekte ve bu değişkenlerin akademik motivasyonu yordama gücünün tespit edilmesi hedeflenmektedir.

1.13. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin sahip olduğu akademik motivasyon türleri ve seviyelerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve akademik motivasyonla etkileşim içinde olan bireysel farklılıklar olarak öğrencilerin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri değişkenleri ele alınmıştır. Bu değişkenlerin, akademik motivasyonu yordama gücünün tespit edilmesi, akademisyenler tarafından öğrencilere uygulanacak öğretim şekli, üniversiteye uyumları konusundaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği açısından ve araştırmacılar için ise akademik motivasyon konusunda yapılacak olan araştırmalara temel olması açısından önem kazanmaktadır.

1.14. Araştırma Problemi

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü nedir?

1.15. Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücü anlamlı mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu yordama gücü anlamlı mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin içsel motivasyonu yordama gücü anlamlı mıdır?

1.16. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrenciler araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Epistemolojik İnançlar Ölçeği”, “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerileri Ölçeği”ni gerçek duygularını yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.

1.17. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada ölçülen üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon türleri Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiş, araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına adaptasyonu yapılan (Karataş ve Erden, 2011) Akademik Motivasyon Ölçeği ile; epistemolojik inançları Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına adapte edilmiş Epistemolojik İnanç Ölçeği ile; öğrenme yaklaşımları Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile ve problem çözme becerileri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş, Şahin ve Heppner (1993) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına uyarlanmış Problem Çözme Becerileri ölçeği ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2010–2011 öğretim yılında İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi'nin on farklı fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.18. Araştırma Terimleri

Aşağıda bu araştırma kapsamında geçen temel kavramlar tanımlanmıştır.

Akademik Motivasyon: Araştırmaya katılan öğrencilerin “Akademik Motivasyon Ölçeği”nin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutlarından aldıkları toplam puan.

Epistemolojik İnanç: Araştırmaya katılan öğrencilerin “Epistemolojik İnançlar Ölçeği”nin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutlarından aldıkları toplam puan.

Öğrenme Yaklaşımı: Araştırmaya katılan öğrencilerin “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”nin yüzeysel yaklaşım, derin yaklaşım ve stratejik yaklaşım alt boyutlarından aldıkları toplam puan.

Problem Çözme Becerisi: Araştırmaya katılan öğrencilerin “Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları toplam puan.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bu araştırmanın problemine temel oluşturacak motivasyon ve akademik motivasyonla ilgili çalışmalara ve epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonla ve akademik motivasyonla ilişkisini inceleyen ulusal ve uluslar arası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon ve Akademik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Clark ve Schroth (2010), 451 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, kişilik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiler üzerine bir inceleme yapmıştır. Üç tür içsel motivasyon, üç tür dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve beş tane kişilik faktörü arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada sonuçlar, üniversiteye içsel sebeplerle devam eden öğrencilerin dışa dönük, anlaşması kolay, özenli olma ve yeni tecrübeler edinmeye açık olma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Üniversiteye dışsal sebeplerle giden öğrencilerin dışsal motivasyon türüne bağlı olarak içe dönük, anlaşması kolay, dikkatli ve sınırlı olma eğilimi gösterdikleri, motivasyonsuz olan öğrencilerin ise anlaşması zor ve özensiz olma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, farklı kişilik özellikleri olan öğrencilerin üniversiteye gitme gerekçeleri ve akademik öncelikleri için farklı sebepleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Walker ve diğerleri (2006) tarafından 191 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin değişebilen motivasyon özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, akademik benlik, değer biçme algıları, akademik motivasyon tanımlaması, içsel/dışsal motivasyon ve öz yeterlik konuları bilişsel yoğunluğun yordayıcıları olarak incelenmiştir. Kuramsal bilgilerle tutarlı olarak, akademik motivasyon tanımlaması, öz yeterlik ve içsel motivasyon ölçümleri arasındaki ilişkiler ve bu üç değişkenin anlamlı bilişsel yoğunluk ile ilişkileri anlamlı olarak bulunmuştur. Bu üç değişkenin de motivasyonsuzluk ölçümü ile olumsuz bir şekilde ilişkili ve dışsal motivasyon ölçümü ile olumlu ilişkide olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları öz yeterlik, içsel motivasyon ve akademik motivasyon

tanımlamasının her birinin anlamlı bilişsel yoğunluğun (cognitive engagement) yordanmasına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Sadece dışsal motivasyonun düşük bilişsel yoğunluğu yordadığı tespit edilmiştir.

Otiz ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokuldan liseye geçiş sürecinde okulu terk etme, devamsızlık, ödev yapma sıklığı gibi motivasyonel değişimlerin etkisiyle içsel ve dışsal motivasyonda meydana gelen değişiklikler incelemiştir. Araştırma sonuçları, 8. sınıftan 10. sınıfa geçiş sürecinde öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonunda düzenli bir düşüş olduğunu göstermiştir. Ayrıca, dışsal düzenleme ve içsel motivasyonlarında düşüş yaşayan öğrencilerin eğitime daha az uyum sağladıkları ve geçiş sürecinin sonrasında tanımlanmış motivasyona sahip oldukları gözlenmiştir.

Guay ve diğerleri (2007) özerk, kontrollü ve motivasyonsuz düzenlemelere ilişkin öğrenci profillerini incelemiş ve akademik uyumlarına göre bu profillerin farklılık gösterip göstermediğini sorgulamıştır. Lise öğrencileri üzerinde yapılan birinci çalışma üç profili ortaya çıkarmıştır: (a) yüksek kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluğa, fakat düşük seviyede özerklik motivasyonuna sahip öğrenciler, (b) yüksek seviyede hem kontrollü hem de özerklik motivasyonuna, ancak düşük seviyede motivasyonsuzluğa sahip öğrenciler ve (c) orta seviyede özerklik ve kontrollü motivasyona, ancak düşük seviyede motivasyonsuzluğa sahip öğrenciler. Araştırma sonuçları, yüksek seviyede özerklik ve kontrollü motivasyona sahip öğrencilerin yüksek seviyede akademik uyum sergilediklerini göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen ikinci çalışma da üç öğrenci profilini ortaya çıkarmıştır: (a) yüksek seviyede özerklik motivasyonuna ancak düşük seviyede kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluğa sahip öğrenciler, (b) yüksek seviyede özerklik ve kontrollü motivasyona, ancak düşük seviyede motivasyonsuzluğa sahip öğrenciler ve (c) düşükten orta seviyeye çeşitli motivasyon bileşenlerine sahip öğrenciler. İkinci çalışma, özerlik grubunda olan öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilerden daha ısrarcı olduklarını göstermektedir.

Gottfried (1985) tarafından, başarı ve bilişsel olmayan faktörler ile akademik içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları, içsel motivasyon ile öğrencilerin yeterlik algıları arasında ilişki olduğunu ve içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Rienties ve diğeri (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci motivasyonunun sözlü ifadeye katkısı Deci ve Ryan'ın motivasyon kuramı çerçevesinde (içsel motivasyon / dışsal motivasyon) incelenmiştir. 14 kişiden oluşan altı gruba dağıtılan 100 katılımcı ile görsel bir ortamda yapılan bu çalışma, sözel ifade olarak bireyler arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, içsel olarak yüksek derecede motive olan öğrencilerin konuşma ortamlarına yön veren öncül katılımcılar olduklarını göstermektedir. Aksine, dışsal motivasyona sahip olan öğrenciler konuşma ortamlarına orta derecede katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçları akademik motivasyondaki farklılıkların hem söyleme katkıları hem de öğrencinin sosyal ağ içinde aldığı konumu etkilediğini ortaya koymuştur.

Frederick (2009) tarafından 151 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, akademik motivasyonsuzluğun ve akademik motivasyonun potansiyel yordayıcı değişkenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmacılar bu konuyu incelemek amacıyla, araştırmayı sosyal bilişsel ve öz-belirleme kuramlarını içeren kuramsal bir temele oturtmuşlar ve motivasyon seviyeleri ve motivasyonsuzluk boyutlarını gösteren bir sınıflandırma önermişlerdir. Motivasyona ilişkin alan yazın incelemesi sonucunda, dört yordayıcı değişken seçilmiştir: okul bölgesi, cinsiyet, sınıf seviyesi ve algılanan ebeveyn beklentileri. Araştırma sonucunda, bu değişkenlerin akademik motivasyonsuzluğun %5'ini yordadığı görülmüş, ancak elde edilen bulgunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Lepper ve diğeri (2005) içsel ve dışsal motivasyondaki yaş farklılıklarını ve etnik olarak farklı bireylerden oluşan bir grupta bu farklılıkların akademik çıktılarla ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonu arasında ilişkiye işaret etmiştir. Ayrıca, 3. sınıftan 8. sınıfa doğru öğrencilerin içsel motivasyonunda anlamlı bir doğrusal düşüş gözlenmiş ve her seviyede öğrencilerin sınıfları ve test sonuçlarıyla olumlu bir ilişkisi olduğunu kanıtlanmıştır. Ayrıca, dışsal motivasyon sınıf seviyelerine göre farklılıklar göstermiş ve dışsal motivasyonun akademik çıktılarla olumsuz ilişkisi de gözlenmiştir.

Komarraju ve diğeri (2009), 308 üniversite öğrencisi üzerinde Beş Faktör Kişilik Envanteri ve Akademik Motivasyon Ölçeğini uygulamışlardır. Değişkenler arasındaki ilişki çözümlemesi sonucunda, dürüstlüğün ve açıklığın içsel motivasyonda değişkenin %17'sini; dürüstlük ve dışa dönüklüğün dışsal motivasyonda değişkenin %13'ünü ve dürüstlük ve kolay anlaşabilirliğin

motivasyonsuzluktaki değişkenin %11'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, dört kişilik özelliği (dürüstlük, açıklık, sınırlılık ve anlaşılabilirlik) akademik ortalamada değişkenin %14'ünü ve başarı gösterme içsel motivasyonu akademik ortalamada değişkenin %5'ini açıklamaktadır. Sonuç olarak dürüstlük, başarı gösterme içsel motivasyonu ile akademik ortalama arasındaki ilişkinin kısmi aracısı olarak ortaya çıkmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990) 173 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, motivasyonel yönelimler, öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik, içsel değer, sınav endişesi, öz-düzenleme ve öğrenme yaklaşımlarının kullanımına ilişkin görüşleri alınmış ve performans verileri sınıf ödevleri aracılığıyla toplanmıştır. Öz-yeterlik ve içsel değer bilşsel yoğunluk ve performans ile olumlu ilişkide olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçları öz-düzenleme, öz-yeterlik ve sınav endişesinin performansın en iyi yordayıcıları olduğunu göstermiştir. İçsel değer performans üzerinde direk etkisi bulunmamış, ancak öz-düzenleme ve bilşsel yaklaşım kullanımı ile güçlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Pokay ve Blumenfeld (1990), motivasyon ve öğrenme stratejisi kullanmanın başarıyı ne derece yordadığına ilişkin yaptıkları araştırma sonucunda, başarı beklentisinin ve özellikle önceki başarıya dayanan benlik kavramının başarıyla ilişkili olduğu, konunun önemli ve yararlı olduğuna inanan öğrencilerin diğerlerinden daha azimli oldukları ve strateji kullanmaya daha istekli oldukları görülmüştür.

Ertem (2006) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde öğrencilerin kimya dersindeki motivasyon düzeyi ve motivasyon türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin kimya dersindeki motivasyonları ile akademik başarı ve tutum arasında bir ilişki bulunmadığı; akademik başarı düzeyi ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kız öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Beyrut Amerikan Üniversitesi'nde üniversite oryantasyon programına kayıtlı 180 Arapça konuşan öğrencinin (41 öğrenci orta düzey İngilizce, 139 öğrenci orta üstü İngilizce; 108 erkek ve 72 kız öğrenci) motivasyonlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, Shaaban and Gaith (2000) araçsal motivasyon, birleştirici motivasyon, çaba, değer, beklenti ve yetenek algısı olmak üzere altı motivasyon yapısını

incelemiştir. Wen'in Motivasyon Ölçeği'nin (1997) kullanıldığı araştırmada, kızların lehine olan çaba ve değer algılarının dışında, kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Buna ek olarak, iki farklı seviyede İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarında da anlamlı fark bulunmamıştır. Genel olarak bakıldığında, çabanın dışında toplam motivasyon ile yabancı dil öğrenimi arasında ilişki kurulamamıştır.

Sungur (2007) 391 lise öğrencisinin fen dersinde motivasyonel inançları, üstbilgi strateji kullanımları ve çaba düzenlemeleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın sonuçları iç hedef yönelimi, görev değeri konusundaki inançlar, öğrenme inançlarının kontrolü ve öz yeterliğin, öğrencilerin üstbilgi strateji kullanımlarının yordayıcıları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çaba düzenleme konusundaki motivasyonel inançların etkisi üstbilgi strateji kullanımıyla uyum göstermiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin üstbilgi stratejileri kullanmak ve bir görevle uğraşmak için motivasyona sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wolters (2004), İngilizce, Matematik ve Sosyal Bilimler alanlarında 434 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinin iç hedef yönelimleri, motivasyonel inançları ve öz düzenleme öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrenme hedef yönelimi ve beceri hedef yönelimine sahip olmanın olumlu bir motivasyonla sonuçlandığı ve aynı zamanda dış hedef yöneliminin daha düşük motivasyonel ve bilişsel çıktılara neden olduğu görülmüştür.

Cavallo ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrenme yaklaşımlarının, motivasyon hedeflerinin, öz yeterliğin, epistemolojik inançların ve akıl yürütme yeteneğinin fizik kavramını anlamada ve ders başarısında tahmini etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme hedefleri ve anlamlı öğrenme arasında, ezber öğrenme ve başarı hedefleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Öz yeterliğin öğrencinin fiziği anlamasında ve derste başarılarında önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedeflerine bakıldığında, cinsiyete göre farklı sonuçlar görülmüştür. Öğrenme hedefleri kızlar için başarı hedefleri ile olumsuz olarak ilişkili, erkekler için olumlu olarak ilişkili çıkmıştır. Öğrenme hedefleri ve ezber öğrenmenin erkek öğrenciler için başarı ve anlamının önemli yordayıcıları olduğu ama bunun negatif yönde olduğu bulunmuştur.

Chirkov ve diğeri (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yurtdışında okuyan uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde kararlılık motivasyonu ve hedefleri incelenmiştir. Akademik yılın başında (N = 228) ve aynı yılın sonunda (N = 72) üç farklı Kanada Üniversitesinden uluslararası öğrenci örnekleme incelenmiştir. Sonuçlar, yurtdışında okumak için kişisel motivasyonun, akademik yılın farklı zamanlarında öğrencilerin uyum düzeylerinin yordayıcısı olduğu, koruma hedeflerinin uyum düzeylerinde daha az etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Okumuş (2003) tarafından Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nde yürütülen çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançlarıyla motivasyonel öz düzenleme yaklaşımlarının kullanımları arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Çalışmaya katılan 414 öğrenciye motivasyonel inançlar ve motivasyonel öz düzenleme yaklaşımları ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin motivasyonel inançlarının, yabancı dil öğrenimindeki motivasyonel öz düzenleme yaklaşımlarının kullanımını açıklamak için kullanılabilirliğini göstermiştir.

Wongwiwatthanakit ve Popovich (2000), motivasyonel bir tasarım amacıyla eczacılık eğitiminde örnek bir olay çalışmasında ARCS motivasyon modelini (dikkat, uygunluk, güven ve doyum) uygulamışlardır. Araştırmacılar, motivasyonel bir öğretim tasarımında ARCS motivasyon modelinin ve stratejilerinin öğretimi daha ilgi çekici yaptığını belirtmiş ve bu motivasyon modelinin uygulanmasını motivasyonel amaçlar çerçevesinde dört adımda gerçekleştirilmesini önermişlerdir. Buna göre, birinci adımda, öğrencilerin ve ARCS temelinde motivasyonel gelişim düzeylerinin analiz edilmesi; ikinci adımda, öğrenci profiline göre motivasyonel hedeflerin belirlenmesi ve motivasyon düzeylerinin ölçülmesi; üçüncü adımda, her bir motivasyon hedefi için bir motivasyon stratejisinin tasarımı ve öğretime entegre edilmesi; dördüncü ve son adımda ise, gerek görüldüğünde seçilen motivasyon stratejisinin geliştirilmesi, uygulanarak revize edilmesi yer almaktadır. Araştırmacılar, haftada iki saatlik bir ders olan Farmakoloji dersinde ARCS motivasyon modelini uygulamışlardır. Öğretim öncesinde ARCS motivasyon modelinin dikkat, uygunluk, güven ve doyum stratejilerini içeren ve öğrencilerin motivasyonel gereksinimlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir anket uygulanmıştır. Bu anket uygulaması, öğrencilerin başarılarını ve performanslarını etkilemeyecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretim öncesi yapılan analizde (anket uygulaması ile), öğrencilerin dikkat, uygunluk ve doyum motivasyon düzeyleri yüksek, güven

motivasyon düzeyi ortalamasının altında ve düşük çıkmıştır. Buna göre araştırmacılar, öğrenci profilleri çerçevesinde motivasyonel hedefleri tanımlamışlardır. Bu hedefler belirlenirken öğrencilerin güven motivasyon düzeyleri dikkate alınarak ARCS motivasyon modeli stratejileri tasarlanmış uygulamada öğretime entegre edilmiştir. İlk uygulamada bu stratejiler gözden geçirilmiş, stratejilerin etkililiği incelenmiştir. Uygulamada başarısız bulunan motivasyon stratejileri revize edilerek öğretime devam edilmiştir. Motivasyonel bir tasarım ve ARCS motivasyon modeli stratejilerinin uygulanması sonucunda, Farmokoloji dersine katılan öğrencilerin daha iyi öğrendikleri ve öğrenmelerine bu stratejilerin olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar, motivasyonel tasarımın ve motivasyon stratejilerinin öğrencilerin öğrenmelerinde, akademik başarılarında ve beceri gelişimlerinde olumlu etkisinin olduğunu ve ilgili alandaki tüm eğitimciler tarafından kullanılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Kürüm (2007) tarafından motivasyonun üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısına etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada Kara Harp Okulunun üçüncü sınıfına 2006 –2007 akademik yılı itibariyle devam etmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar askeri lise mezunları olup, yaklaşık 7 yıldır İngilizce eğitimi almışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wen (1997) tarafından uygulanmış olan Motivasyon ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçek, araştırmacı tarafından çalışmanın amaçlarına uygun biçimde uyarlanarak kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek iki ana bölümden oluşmakta, birinci bölümde katılımcılar ile ilgili çeşitli demografik verilerin toplanması amaçlanmakta, ikinci bölümde ise motivasyon ile yabancı dil başarısı arasındaki çeşitli ilişkileri irdeleyen sorular bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, Kara Harp Okulunda okuyan öğrencilerin en çok entegrasyon türü motivasyona sahip oldukları, en az ise başarı motivasyonu taşıdıkları görülmüştür. Motivasyon ile yabancı dil başarısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Son olarak, başarılı öğrenciler ile daha düşük başarıya sahip öğrenciler arasında genel motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

2.2. Akademik Motivasyon ve Epistemolojik İnançlar ile İlgili Araştırmalar

Magno (2011) tarafından yapılan araştırmada, epistemolojik inançların (öğrencilerin bilgi edinme ve bilgiye ilişkin inançları) öz-belirlemeyi (bireyi içsel olarak harekete geçiren dürtü) yordayabilme derecesi incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, epistemolojik inanç alt boyutlarının (öğrenmenin karmaşıklığı ve öğrenme yapısı) öz-belirleme alt boyutları (algılanan tercih ve öz farkındalık) ile ilişkisini ve yordama derecesini tespit etmektedir. 310 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrenmenin karmaşıklığına olan inancın öz-belirlemenin her iki alt boyutunu da anlamlı bir şekilde arttırdığını göstermektedir.

Chen ve Pajares (2010) tarafından 508 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, örtük kuramlar ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiler; bu ilişkilerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ve başarıları üzerindeki etkisi; cinsiyet ve etnik kimlik açısından örtük kuramlar, epistemolojik inançlar, akademik motivasyon ve başarı arasındaki anlamlı farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. İlişki çözümlemesi sonucunda, becerinin arttığına dair görüşlerin uyarlanabilir motivasyonel faktörler üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar Dweck ve Leggett'in sosyal bilişsel kuramıyla ilişkili olarak tartışılmıştır.

Buehl ve Alexander (2005) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin alan odaklı epistemolojik inançlarının tespit edilmesi ve öğrencilerin inançları, motivasyonları ve görev performanslarındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 482 öğrencinin Matematik ve Tarih dersleriyle ilgili bilgi, yeterlik ve başarı değerlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olan öğrencilerin daha yüksek motivasyon ve görev performansına sahip olduğu görülmüştür.

Paulsen ve Feldman (2005) epistemolojik inançların dört boyutunun (öğrenme yeteneği, öğrenme hızı, bilginin yapısı ve bilginin değişmezliği) öz düzenleyici öğrenme yaklaşımlarının altı motivasyonel bileşenlerinin her birinin (içsel hedef yönelimleri, dışsal hedef yönelimleri, görev değeri, özyeterlik, öğrenmenin kontrolü ve sınav kaygısının kontrolü) üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, epistemolojik inançların öğrencilerin öz düzenleyici motivasyonel yaklaşımları kullanımlarında önemli bir etkisi olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin inançları, başarı motivasyonları ve öğrenme sonuçları arasındaki ilişkiler Buehl'in (2003) modelinde incelenmiştir. Buehl öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrencilerin başarı motivasyonları ve bilişsel süreçleri (strateji kullanımı) üzerinde doğrudan etkisi olduğunu hipotezini ortaya atmıştır. Buehl'in modeli ayrıca, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrencilerin motivasyonlarını, bilişsel süreçlerini ve öğrenme durumunda kullandıkları stratejileri (örneğin çaba ve azim) etkileyerek başarıları ve akademik başarıları ile dolaylı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Murphy ve diğerleri (2002) öğrencilerin hedefe yönelimleri için epistemolojik inançlar (çabuk öğrenme ve kalıtsal yetenek) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmacılar, 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin bilgi, hedefe yönelim ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilerin bilgi entegrasyonu hakkındaki inançlarının öğrenme hedefleri ile pozitif olarak ilişkili olduğunu ve başarıdan ve işten kaçınma hedefleri arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, epistemolojik inançların farklı boyutlarının öğrencilerin motivasyonu ile farklı ilişkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Braten ve Stromso (2004) 80 Norveçli öğretmenlik bölümü öğrencisinin katıldığı araştırmada, epistemolojik inançlar ve örtük zeka kuramlarının öğrenme yaklaşımı hedefleri, performans yaklaşımı hedefleri ve performansdan uzak durma hedeflerine katkısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bilgi edinim hızı konusundaki epistemolojik inançların başarı hedeflerini yordadığı görülmüştür. Öğrenmenin çabuk gerçekleştiğine inanan öğrencilerin, öğrenme yaklaşım hedeflerini daha düşük oranda kullandıkları, aksine performans yaklaşım hedefleri ve performansdan uzak durma hedeflerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, bilginin sabit olduğuna ve verildiğine inanan öğrencilerin öğrenme hedeflerini daha az kullandıkları görülmüştür.

Braten ve Olaussen (2005), işletme ve hemşirelik alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin motivasyon stilleri ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve değişimine yönelik olarak boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olan her iki alandaki öğrencilerin öğrenmenin dereceli olduğuna, zaman ve çaba gerektirdiğine, bilginin öğrenen tarafından aktif bir biçimde

oluşturulduğuna ve zamanla evrildiğine inandıklarını göstermektedir. Düşük düzeyde akademik motivasyona sahip olan öğrencilerin ise yine öğrenim görülen alandan bağımsız olarak bilginin aktarıldığına, sabit olduğuna ve öğrenmenin ya hızlı bir biçimde gerçekleşeceğine ya da hiçbir şekilde gerçekleşmeyeceğine inandıklarını görülmüştür. Son olarak, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim görülen alana göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, bu durumun nedenini, örnekleme yer alan öğrencilerin öğrenimlerine yeni başlamış olmalarıyla ve araştırmada kullanılan Schommer'in epistemolojik inanç ölçeğinin alan-odaklı bir içeriğe sahip olmamasıyla açıklamışlardır.

Trautwein ve Lüdtke (2006), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla okul başarılarını, öğrenim görülen alan değişkeni kapsamında (sosyal, bilimler, tıp, doğa bilimleri, mühendislik, hukuk, sanat alanları ve işletme) ve boylamsal bir yaklaşımla incelemiştir. Araştırmada, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, bilişsel beceri ve ailenin sahip olduğu kitap sayısını ifade eden kültürel sermaye değişkenleri de dikkate alınırken, epistemolojik inanç boyutlarından bilginin kesinliği boyutuna odaklanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin cinsiyetleri, kültürel sermayeleri ve bilişsel becerileri (zeka) bilginin kesinliğine ilişkin inançlarını negatif bir biçimde yordamaktayken; bilginin kesinliğine ilişkin inançları ise okul başarılarını negatif bir biçimde yordamaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin yaşları ve sosyo-ekonomik düzeyleriyle bilginin kesinliğine ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değilken, okul başarıları bu değişkenler tarafından anlamlı düzeyde yordamaktadır. Trautwein ve Lüdtke (2006) bu bulguları, öğrencilerin bilginin kesinliğine inandıkları oranda okul başarılarının düşmekte olduğu ve epistemolojik inançlarının okul başarısını açıkladığı şeklinde yorumlamışlardır.

Braten ve Olaussen (1998)'in, Norveçteki bir üniversitede öğrenim gören 176 öğretmen adayının motivasyonel inançları, öğrenme yaklaşımları ve öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, üç değişken arasında farklı boyutlar bağlamında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, zekanın geliştirilebilir bir nitelik olduğuna inanan öğrencilerin, zekanın geliştirilebilir olduğuna inanmayan ve bu konuda şüpheleri bulunan öğrencilere göre, öz yeterlilik algılarından bağımsız olarak daha çeşitli öğrenme yaklaşımları kullanmaya eğilimli oldukları görülmüştür. Başka bir deyişle, öğrencilerin zekanın geliştirilebilir bir

nitelik olduğuna ilişkin inançları öğrenme yaklaşımı kullanımını öz-yeterlilik algılarından bağımsız olarak açıklamaktadır.

Muis ve Franco (2009), epistemolojik inançlar, başarı hedefleri, öğrenme yaklaşımları ve başarı arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Eğitim Psikolojisi dersini alan 201 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin dönem sonundaki başarı puanları toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenme esnasında aktif hale geldiği, epistemolojik inançların başarı hedeflerini ve öğrenme yaklaşımlarını etkilediği görülmüştür.

Çalışkan (2004) yaptığı araştırmada, sorgulamaya dayalı lise kimya dersi ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin atom kavramını anlamalarındaki, öğrenme yaklaşımları, motivasyon hedefleri, öz yeterlikleri ve epistemolojik inançları üzerindeki cinsiyet farklılıklarının etkilerini araştırmıştır. Çalışkan, çalışmasında Kimya Başarı Testi, Öğrenme Yaklaşımı Anketi, Başarı Motivasyon Anketi ve Bilim Bilgisi Anketi'ni öğrencilerin anlamlı öğrenme, ezbere öğrenme, öğrenme hedefine yönelimleri, başarı hedefine yönelimleri, öz yetkinlik ve epistemolojik inançlarını ölçmek için kullanmıştır. Bu çalışmada, aldıkları eğitim tipine göre iki farklı grup öğrenci yer almıştır. Bir grup öğrenci atom kavramını sorgulamaya dayalı eğitimle öğrenmiş ve diğer grup geleneksel eğitim almıştır. Sonuçlara göre, sorgulamaya dayalı eğitimi kullanan öğrencilerin geleneksel olarak tasarlanmış kimya eğitimi alan öğrencilerden atom kavramı ile ilgili daha yüksek başarı gösterdiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca, sorgulamaya dayalı eğitimin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, motivasyon hedeflerini, öz yetkinliklerini ve epistemolojik inançlarını etkilemediği bulunmuştur.

Aksan (2009) tarafından yapılan kuramsal incelemede, epistemolojik inançlar ve öz-yönlendirmeli öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın, öz-yönlendirmeli öğrenmenin bireyin kendi becerisine, öğrenme değerine, öğrenmeyi etkileyen faktörlere, etkinliklerin sonucunu tahmin etme ve öğretime odaklanma hakkında olumlu epistemolojik inançlar sağladığını göstermektedir. Buna ilaveten, düşük öz-düzenleme seviyesinin düşük motivasyona ve zayıf öğrenmeye neden olduğu ve öz-düzenleme becerilerinin, amaçları için uygun öğrenme yaklaşımlarını seçmede öğrenciye yardımcı olduğu görülmektedir.

2.3. Akademik Motivasyon ve Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Araştırmalar

Biggs (1987) tarafından yapılan araştırma, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin dışsal motivasyona sahip olduğu ve hem çok araştırmaktan hem de başarısız olmaktan kaçınan yaklaşımları uyguladıklarını göstermiştir. Bu tür öğrencilerin önemli gördükleri konular üzerine (sınavlarla belirlendiği gibi) odaklandıkları ve onları tekrar ettikleri görülmektedir. Bu odaklanmanın, öğrencilerin öğeler arası ilişkileri veya öğrenilenlerin anlamını görmelerine engel olduğu belirtilmektedir. Biggs, derin öğrenme yaklaşımının içsel motivasyona dayandığını ve bu nedenle öğrencilerin merakını giderme, bilgiyi kullanarak ve genişleterek anlamlı hale getirmek için çalıştıklarını ifade etmektedir. Derin sürecin, mekanik olarak öğrenmekten çok, bilişsel düzeyi daha yüksek yöntemleri (benzeşleri arama, önceden bilinenlerle ilişki kurmak, nasıl öğrendiği hakkında teoriler oluşturmak vb) içerdiği görülmüştür. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin dışsal motivasyona sahip olduğu, ancak yüzeysel yaklaşımdan farklı olarak yüksek akademik notlar almayı amaçladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Stratejik öğrenme yaklaşımında genel durum, yüksek not elde etme şansını artırmak olduğundan bu genel amaca ulaşmak için öğrencilerin duruma göre hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımları kullandıkları görülmektedir.

Sankaran (2001) tarafından yapılan araştırmada, geleneksel bir ders ile web temelli öğretimin kullanıldığı bir derste derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme yaklaşımlarının ve motivasyonun öğrenme performansını nasıl etkilediği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada öğrenme yaklaşımları ve motivasyonun öğrenme performansını etkileyen iki önemli öğrenci özelliği olduğu sonucuna varılmıştır. Yüksek motivasyon derin öğrenme yaklaşımı ile ilişkili bulunurken, düşük motivasyon dolaylı öğrenme stratejileri ile ilişkili bulunmuştur.

Moneta ve Spada (2009), sınava hazırlanma esnasında öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonu tarafından nasıl etkilendiği konusunu incelemişlerdir. 317 kolej öğrencisinin katıldığı araştırmada yapısal eşitlik modeli, içsel motivasyonun ders çalışmaya karşı derin ve stratejik yaklaşımı direk ya da dolaylı olarak beslediğini, ancak yüzeysel yaklaşıma engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dışsal motivasyonun, yüzeysel yaklaşımı beslediği sonucuna ulaşmıştır.

Braten ve Olaussen (2000) tarafından yapılan araştırmada, Norveç Kolej öğrencilerinin Amerikan normlarıyla kıyaslandığında öğrenme ve çalışma motivasyonuna ilişkin puanları oldukça düşük çıkmıştır. Çalışmada ilk olarak, 15 kolej öğrencisine LASSI motivasyon ölçeği uygulanmış ve daha sonra bu öğrencilerle ölçeğe verdikleri cevaplar ve akademik motivasyon konusundaki görüşlerine ilişkin mülakat yapılmıştır. Sadece ölçekte yüksek motivasyon puanına ulaşan öğrencilerin öz disiplin ve görev yönelimi ile ilgili ölçekteki etkinliklere değeri verdikleri gözlenmiştir. Buna zıt olarak, düşük puan olan öğrencilerin ölçekte tanımlanan etkinliklere değeri vermedikleri ve akademik motivasyonu ilgi, zevk ve heyecan açılarından tanımladıkları görülmüştür.

Ning ve Downing (2010), akademik performansı etkilemede motivasyon ve öz düzenleme yapılarının karşılıklı etkileşimini incelediği araştırmada, örneklem grubu olarak Hong Kong'da bulunan bir üniversitedeki öğrenciler seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öz düzenlemesinin motivasyonlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Önceki akademik başarıları kontrol edildiğinde öğrenci motivasyonunun akademik performansın en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

De Bilde ve diğerleri (2010), 275 lise ve üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada Öz-düzenleme Kuramı çerçevesinde gelecek zaman perspektifi ve öğrenme çıktıları arasındaki olumlu ilişkinin altında yatan süreci incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, genişletilmiş gelecek zaman perspektifine sahip öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını suçluluk ve utanç duyguları (içe yansıtma düzenlemesi), kişisel ikna (tanımlanmış düzenleme) ve ilgi (içsel motivasyon) gibi birkaç içsel motifleri temel alarak düzenlediklerini ortaya çıkarmıştır.

Fransson (1977) yaptığı çalışmada, içsel motivasyonun ve dışsal sınav kaygısının süreç ve ürüne etkilerini araştırmıştır. 81 üniversite öğrencisinden farklı içsel ve dışsal motivasyon koşulları altında bir makaleyi okumaları istenmiştir. Araştırmada, araştırmacı ve dersin öğretim elemanı tarafından birlikte yazılan ve 3160 sözcükten oluşan metinler kullanılmıştır. Ayrıca 4 maddeden oluşan sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda belirli bir metni okurken öğrencinin sahip olduğu motivasyonun türünün, onun öğrenme yaklaşımı seçimini etkileyen önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu aynı zamanda öğrenme düzeyini belirlemede bir etken durumundadır. Bir metni okurken sınavın gerektirdikleri ile güdülenen ve

metnin içeriğine ilgisi sınırlı olan öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçmektedir. Metnin içeriği bireyin kişisel gereksinimleri ve ilgilerine uygun olduğunda, öğrenciler derin öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir. Kaygı düzeyi de öğrenme yaklaşımının seçimi üzerinde etkili olmakta, öğrencinin önceki sınav deneyimleri onun algısını etkilemektedir.

Lin ve diğerleri (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya kolej öğrencilerinden oluşan dört farklı örneklem grubu katılmıştır. Michigan Üniversitesi'nde "Öğrenmeyi Öğrenme" dersi alan ve 73 kişiden oluşan birinci grup, aynı dersi bir sonraki yıl alan ve 73 kişiden oluşan ikinci grup, Alma Koleji, Washtenaw Meslek Yüksek Okulu ve Eastern Michigan Üniversitesi'nde Biyoloji, İngiliz Edebiyatı, Psikoloji ve Sosyoloji derslerini alan 432 öğrenciden oluşan üçüncü grup ve Kore Keimyung Üniversitesi'nde Psikoloji dersini alan ve 72 öğrenciden oluşan dördüncü grup araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada öğrencilere dışsal ve içsel hedef yönelimi ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha düşük ya da daha yüksek dışsal motivasyona sahip öğrencilerden daha başarılı olduğu vurgulanmıştır.

Ramsden ve Entwistle (1981) araştırmalarında altı farklı konu alanında (ingilizce, tarih, ekonomi, psikoloji, fizik, mühendislik) öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün öğretim ortamı ve iklimine ilişkin algılarının çalışma yaklaşımlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya Britanya yükseköğretim kurumlarındaki altı farklı konu alanından 2208 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere çalışma yaklaşımlarını ölçen bir ölçek ile derslerin niteliğine ilişkin algıları ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Çalışma yaklaşımları üç temel kavram çerçevesinde ele alınmıştır. Ders algıları ölçeği, öğretim uygulamalarının mesleki ve amaçlar yönünden uygunluğu ve öğrenim görülen bölümü değerlendirmeye yönelik maddeler içeren iki boyuttan oluşmaktadır. Öğretimin niteliğinin yüksek ve öğrenme ortamının daha özgürlükçü olarak algılandığı bölümlerin öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımı puanlarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından en yüksek puanları alan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, bölümlerini çok ağır iş yüküne sahip ve özgür bir öğrenme ortamının olmadığı şeklinde algılamaktadır. Ayrıca fen bilimleri alanındaki öğrencilerin sosyal bilimler alanındaki öğrencilere göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Derin öğrenme yaklaşımı açısından tam tersi bir sonuçla karşılaşılmıştır. Cinsiyet ve akademik yıl dikkate alınmaksızın güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin en fazla içsel motivasyona sahip oldukları ve çalışmalarında derin yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Fen bilimleri öğrencileri mesleki konular tarafından kısmen daha fazla motive olma eğilimindedirler ve ezber yönü ağırlıklı olan yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmektedirler. Cinsiyet, fakülte ve akademik yıl dikkate alınmaksızın ele alındığında, yaşça daha büyük öğrencilerin yararlı sonuçlar tarafından daha az yönlendirildiği ve çalışmalarında derin öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmanın temel sonuçlarından biri de tüm fakültelerdeki erkek öğrencilerin ve yaşça daha genç olan öğrencilerin pragmatik sonuçlar tarafından daha fazla güdülenme eğiliminde olmaları ve çalışma yaklaşımı olarak daha fazla ezber ve aktarma yönelimli olmalarıdır. Bu tür çalışma yaklaşımları akademik başarıyla ters orantılıdır. Araştırma ortamsal faktörler yanında kişisel faktörlerin de çalışma ve öğrenme biçimlerini belirlemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Watkins ve Hattie (1981) araştırmalarında Avustralya'daki, University of New England'daki öğrencilerin çalışma yaklaşımlarını cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, Fen bilimleri alanlarındaki fakültelerdeki öğrenim gören öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanlarının diğer fakültelerin öğrencilerinden daha düşük olduğu, fakülte ve akademik yıl dikkate alınmaksızın kızların erkeklerden daha fazla derslere ilgi gösterdikleri ve çalışmalarında derin öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri, kız öğrencilerin genellikle daha düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları, erkek öğrencilerin daha fazla stratejik olma eğiliminde oldukları, erkek öğrencilerin çalışmalarında daha kaygılı oldukları ve yüzeysel yaklaşımları daha fazla kullandıkları ve kız öğrencilerin not ortalamaları ve mezuniyet oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Newble ve Gordon (1985) tarafından yapılan araştırmada 1., 3. ve son sınıf tıp öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek, birinci sınıf öğrencilerinin %87'sine, 3. sınıf öğrencilerinin %98'ine ve son sınıf öğrencilerinin %91'ine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tıp öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin sosyal bilimler öğrencilerinden çok fen bilimleri öğrencilerinininkine daha fazla benzer olduğu ve tüm sınıflarda yüzeysel öğrenme

yaklaşımı puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin derin yaklaşım puanlarının düşük olduğu sonraki sınıflara doğru artış gösterdiği belirlenmiştir.

Kember ve Harper (1987) tarafından yapılan ve çalışma yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma, 1095 üniversite öğrencisi üzerinde Ramsden ve Entwistle'ın geliştirdiği çalışma yaklaşımları ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın temel sonucu yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin başarısızlık ve terk etme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucun gerekçesi olarak, bu öğrencilerin olgusal bilgileri anlamaktan çok aktarma çabası içinde olmaları gösterilmiştir.

Abouserie (1995)'in yaptığı çalışma öğrencilerin öz-saygı ve başarı güduları ile çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırmaya 135 eğitim fakültesi lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (Approaches to Studying Inventory-ASI) ve Öğrenme Süreçleri Ölçeği (Inventory of Learning Processes-ILP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öz-saygının öğrencilerin derin yaklaşımı seçmesinde olumlu katkısı olduğu, yüzeysel çalışma puanlarında negatif katkısı olduğu görülmüştür. Başarı güdüsünün öğrencilerin stratejik ve derin çalışma puanlarına olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bu nedenle, sonuçlar öğrenci kişilik değişkenlerinden öz-saygı ve başarı güdüsünün öğrencilerin çalışma yaklaşımları üzerinde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Pimpanyon ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme ortamına ilişkin algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırma Bangkok Metropolitan Hemşirelik Okulu'ndaki 256 Taylandlı öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanları derin öğrenme puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ortama ilişkin algıları kısmen doyurucu olduğu şeklindedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları yüksek olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenme ortamı algısı yüksek öğrencilerin derin yaklaşım puanlarının daha yüksek olduğu, yine aynı öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Watkins (2001) öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar üzerine yaptığı meta-analiz sonucunda, öğrenme yaklaşımları ile

akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen 60 çalışmanın 26'sında yüzeysel yaklaşımla akademik başarı arasında olumsuz, 37 çalışmada da derin öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında olumlu ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca 31 çalışmada da stratejik öğrenme yaklaşımıyla başarı arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

2.4. Akademik Motivasyon ve Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Fergusson (2003), Amerika'da dokuz eyalette probleme dayalı öğrenme uygulaması yapan 217 öğrencinin motivasyon ve öğrenme yaklaşımları üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışmasında öğrencilerin probleme dayalı öğrenme başarılarında üç öğrenci değişkeni tespit etmiştir. Bu değişkenlerden en önemlisi olarak da öğrenci motivasyonunu belirlemiştir. İçsel motivasyonun başarı için oldukça önemli olduğu ve zayıf bir motivasyonun ancak zayıf kazanımlar getirdiği sonucuna varılmıştır.

Song ve Grabowski (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrenme ve performans yönelimli olmak üzere iki tür hedef yönelimi arasındaki ilişki ve onların motivasyona ve problem çözmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme yönelimli bağlamdaki öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin performans yönelimli bağlamdaki öğrencilerden yüksek olduğu; özyeterlik inançlarına göre heterojen olan gruptaki öğrencilerin izleme ve değerlendirmeye ilişkin problem çözme alt becerilerinin homojen gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve hem heterojen grupta, hem de öğrenme yönelimli bağlamdaki öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin ve çözüm geliştirme becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu araştırma öğrencilerin içsel motivasyonlarında ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme hedef yönelimli öğrenme çevrelerinin önemini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Baker (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme sosyal problem çözme becerilerini yordamak ve stres, sağlık, motivasyon ve performans arasındaki tahmin edilebilir ilişkileri sınamak için ileriye yönelik boylamsal tasarım kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve önceki akademik kabiliyetleri kontrol edildiğinde, üniversiteye girişlerinde ölçülen öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerinin üniversiteye psikososyal uyum, algılanan stres düzeyleri, öz-belirlemeli motivasyon yönelimleri ve eğitimlerinin ikinci yılındaki akademik performansları üzerinde direkt olumlu etkileri

olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, üniversiteye giriş nitelikleri kontrol edildiğinde, sosyal problem çözüme becerileri, üniversiteye uyumları ve başarıya yönelik iç motivasyonlarının öğrencilerin üçüncü yılında derslerinden aldıkları yüksek notları yordadığı gözlemlenmiştir. Algılanan stres, öz-belirleme profilleri ve akademik performans açısından cinsiyet farklılıkları tespit edilmiş ve kadınların erkeklerden daha yüksek notlar aldığı görülmüştür.

Glve ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmada, içsel motivasyona sahip öğrencilerin dışsal motivasyona sahip öğrencilere göre daha başarılı olduklarına ve öğrenme için dışsal motivasyon kaynaklarının kullanılmasının hem başarıyı düşürebileceğine, hem de öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Kang ve Kim (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenmede otantiklik algılarının başarı ve motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda otantiklik algısı yüksek öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının, otantiklik algısı düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak PDÖ'de problemlerin gerçeğe yakınlığının öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarının ve performanslarının artmasına neden olduğu söylenebilir.

Bereby-Meyer ve Kaplan (2005), 7 ve 11 yaş aralığındaki öğrencilerin problem çözüme stratejilerinin transferi üzerindeki başarı yönelimlerinin etkisini incelemek amacıyla iki deney yapmışlardır. İlk deneyde, stratejinin transferi kadar öğrenmeyi de etkilemek amacıyla strateji öğrenmeden önce motivasyon çalışması yer almıştır. İkinci deneyde ise, sadece transfer sürecini etkilemek amacıyla strateji öğrenmeden sonra ve transfer görevinden önce motivasyon çalışması yer almıştır. Her iki deneyde de, performans yaklaşım hedefleri yüksek olan katılımcıların daha düşük olan katılımcılardan daha az olasılıkla stratejiyi transfer edebildiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuca katılımcıların yaşı, algılanan becerileri ve hedeflerinin yüksek seviyesine bakılmaksızın ulaşılmıştır.

Aksan (2006), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözüme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve bunun fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi açısından durumunu ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasında, öğrencilere uygulanacak öğretim şekli, dolayısıyla eğitim

programları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar açısından bir fikir oluşturmayı hedeflemiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada verilerin toplanması için, 1982’de Heppner ve Peterson tarafından öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek maksadıyla geliştirilmiş ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından 1993’te geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile 1990’da Schommer tarafından öğrencilerin epistemolojik inançlarını ölçmek maksadıyla geliştirdiği ve Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından 2002’de geçerlik ve güvenirliği saptanmış Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 208 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüş olan bu çalışmada, öğrencilerin epistemolojik inançları ve problem çözme becerileri üzerinde fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi ile fakülte ve bölümün cinsiyetle olan karşılıklı etkisini saptamak amacıyla varyans analizi ve epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi tekniği uygulanarak değerlendirilmeye gidilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, epistemolojik inançlar problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur. Öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrenciler, problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım içerisine girmektedirler. Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçiminde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler ise problem çözme sürecinde değerlendirci yaklaşımı daha fazla sergilemektedirler.

Yüksel (2008) tarafından yapılan araştırma, üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Üniversitede okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin Sayısal, Sözel ve Eşit Ağırlık puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Son sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin, puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal puanla üniversiteye girmiş olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sözel puanla üniversiteyi kazanmış olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Eşit Ağırlık puanla üniversiteye girmeye hak kazanmış birinci ve

son sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri farkı anlamlıdır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

Fergusson (2003) tarafından yapılan doktora tezinde çeşitli öğrenci değişkenlerinin öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) sürecindeki başarılarının yordayıcıları olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda öğrenmeye ilişkin öz yeterlik algısı, meta bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme gibi öğrenci değişkenlerinin öğrencilerin PDÖ'deki başarılarının önemli birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye ilişkin özyeterlik algısı ile kendi kendini yönlendirerek öğrenme, işbirliği ve problem çözme sonuçları arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bilişsel farkındalık ile işbirliği sonuçları arasında olumlu ilişki bulunurken, eleştirel düşünme ile işbirliği sonuçları arasında olumsuz ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulguları ise problemlerin öğrenmeye güdülenmeyi sağladığını, cinsiyetin öğrencilerin PDÖ sürecindeki öğrenme sonuçlarını etkilemediğini ve üst sınıflardaki öğrencilerin performanslarının alt sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Wijnia ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen araştırmada, problem temelli öğrenme ve anlatım temelli öğrenme ortamlarının üniversite öğrencilerinin çalışma motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, problem temelli öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin daha yüksek yeterliğe sahip olduklarını, ancak özerklik motivasyonunda farklılık gözlenmediğini göstermiştir. Ayrıca, işbirliği gibi aktif öğrenme durumlarının motive edici unsur olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Ancak, zorunluluğun varlığı gibi kontrol edici faktörler ve belirsizlik öğrenci motivasyonu için zararlı olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak, problem temelli öğrenmenin her zaman daha yüksek içsel motivasyona sebebiyet vermediği gözükmektedir.

Alcı, Erden ve Baykal (2010) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile üniversitede alınan derslere ilişkin ön bilgilerinin göstergesi olan öğrenci seçme sınavındaki (ÖSS) sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın deneklerini, 2005-2006 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde "Matematik I" dersini alan 100 kız, 380 erkek olmak üzere toplam 480 öğrenci oluşturmuştur.

İlişkisel tarama türünde olan araştırmada öğrencilerin bilişüstü özdüzenleme stratejilerini ve özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen ve dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması Altun ve Erden (2006) tarafından yapılan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin ÖSS sayısal puanları YTÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı’ndan alınmıştır. Öğrencilerin “Matematik I” dersindeki dönem sonu başarı ortalamaları, matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin özyeterlik algıları ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında ve özyeterlik algıları ile bilişüstü özdüzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu, diğer taraftan algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalar sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonlarını yordama gücünü ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri için ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003). Bu model kapsamında, araştırmanın birinci alt problemi için motivasyonsuzluk, ikinci alt problemi için dışsal motivasyon ve üçüncü alt problemi için ise içsel motivasyon bağımlı değişkenler olarak yer almaktadır. Araştırmanın tüm alt problemlerinde epistemolojik inançların alt boyutları (çaba, yetenek, tek doğru), öğrenme yaklaşımlarının alt boyutları (yüzeysel, derin, stratejik) ve problem çözme becerileri bağımsız değişkenleri temsil etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi'nin on farklı fakültesinde öğrenimlerine devam eden 750 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna seçilen öğrencilerin fakülteleri, alanları, cinsiyetleri, sınıfları ve mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Fakültelerine, Alanlarına, Cinsiyetlerine, Sınıflarına ve Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler	f	%
Fakülte		
Makine	69	9.2
Elektrik-Elektronik	110	14.7
İnşaat	38	5.1
Kimya-Metalurji	79	10.5
Gemi İnşaatı ve Denizcilik	32	4.3
Mimarlık	51	6.8
Fen-Edebiyat	92	12.3
İktisadi ve İdari Bilimler	126	16.8
Eğitim	129	17.2
Sanat-Tasarım	24	3.2
Toplam	750	100
Alan		
Fen	450	60
Sosyal	300	40
Toplam	750	100
Cinsiyet		
Kız	364	51.5
Erkek	386	48.5
Toplam	750	100
Sınıf		
1. sınıf	242	32.3
2. sınıf	139	18.5
3. sınıf	221	29.5
4. sınıf	148	19.7
Toplam	750	100
Lise Türü		
Fen	41	5.5
Anadolu	407	54.3
Süper	104	13.9
Düz	144	19.2
Meslek	54	7.2
Toplam	750	100

Tablo 3.1'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, %9.2'si (69) Makine Fakültesi, %14.7'si (110) Elektrik-Elektronik Fakültesi, %5.1'i (38) İnşaat Fakültesi, %10.5'i (79) Kimya-Metalurji Fakültesi, %4.3'ü (32) Gemi İnşaatı ve Denizcilik Fakültesi, %6.8'i (51) Mimarlık Fakültesi, %12.4'ü (92) Fen-Edebiyat Fakültesi, %16.8'i (126) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %17.2'si (129) Eğitim Fakültesi ve %3.2'si (24) Sanat-Tasarım Fakültesi öğrencisidir. Öğrencilerin %60'ı (450) fen ve %40'ı (300) sosyal bölümlerde öğrenimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin

%48.5'i (364) kız ve %51.5'i (386) ise erkektir. Öğrencileri devam ettikleri sınıflara göre grupladığımızda %32'si (242) birinci sınıf, %18.5'i (139) ikinci sınıf, %29.5'i (221) üçüncü sınıf ve %19.7'si (148) dördüncü sınıfta yer almaktadır. Son olarak, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine bakıldığında, %5.5'i (41) Fen, %54.3'ü (407) Anadolu, %13.9'u (104) Süper, %19.2'si (144) Süper ve %7.2'si (54) Meslek Lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiş, araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına adaptasyonu yapılan (Karataş ve Erden, 2011), Akademik Motivasyon Ölçeği (Academic Motivation Scale-AMS) kullanılmıştır (Ek-1).

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına adapte edilmiş Epistemolojik İnançlar Ölçeği (Epistemological Beliefs Scale) kullanılmıştır (Ek-2).

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (Learning Strategies Scale) kullanılmıştır (Ek-3).

Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş, Şahin ve Heppner (1993) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına uyarlanmış Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Problem Solving Skills Scale) kullanılmıştır (Ek-4).

Aşağıda bu ölçeklerin temel özellikleri verilmektedir.

3.3.1. Akademik Motivasyon Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını belirlemek için araştırma verileri, Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) ile toplanmıştır. Bu ölçek, bu araştırmadaki referanslarda da belirtildiği gibi, akademik motivasyonu ölçme konusunda literatürde genel kabul görmüş olması ve farklı kültürlerdeki üniversite öğrencilerinde denenmiş olması

nedeniyle seçilmiştir. Bu araştırmada kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması daha önce yapılmamıştır. Bu nedenle, hem bu çalışmada hem de öğrencilerin akademik motivasyonunu belirlemek için Türkiye'de yapılacak akademik motivasyon çalışmalarına katkı sağlayacağı düşüncesiyle araştırma kapsamında kullanılan AMÖ'nin tümüne yönelik dil eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmasına da yer verilmiştir. Ölçeğin boyutları ve alt boyutları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Faktör Yapısı (Vallerand ve diğerleri, 1992)

Boyutlar	Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
Motivasyonsuzluk		5, 12, 19, 26	4
Dışsal Motivasyon	Dışa Bağlı Düzenleme	1, 8, 15, 22	4
	İçe Yansıtma Düzenlemesi	7, 14, 21, 28	4
	Tanımlanmış Düzenleme	3, 10, 17, 24	4
İçsel Motivasyon	Bilmek	2, 9, 16, 23	4
	Başarı	6, 13, 20, 27	4
	Dürtü	4, 11, 18, 25	4
Genel Toplam			28

Tablo 2'de görüldüğü gibi özgün ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. AMÖ, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca, dışsal motivasyonun altında dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi, tanımlanmış düzenleme alt boyutları; içsel motivasyonun altında ise bilmek, başarı, dürtü alt boyutları bulunmaktadır. AMÖ'deki maddelerin 4 tanesi motivasyonsuzluk, 12 maddesi dışsal motivasyon ve 12 maddesi ise içsel motivasyon boyutları ile ilgilidir. Derecelendirme, "Hiç Uymuyor" (1), "Biraz Uyuyor" (2, 3), "Orta Derecede Uyuyor" (4), "Çok Uyuyor" (5, 6), "Tam Uyuyor" (7) biçiminde yedili likert formunda düzenlenmiş ve puanlanmıştır (Vallerand ve diğerleri, 1992).

Ölçeğin değerlendirilmesinde her bir alt boyut için alınan toplam puan, öğrencinin o alt boyuta yönelik akademik motivasyon derecesini oluşturmaktadır. Ayrıca ölçeğin değerlendirilmesi birleştirilmiş üç boyuta göre de yapılabilmektedir. Buna göre, öğrencilerin dışsal akademik motivasyonları dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi ve tanımlanmış düzenleme alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması, öğrencilerin içsel akademik motivasyonları bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarındaki

toplam puan ortalaması ve öğrencilerin motivasyonsuzluk dereceleri ise motivasyonsuzluk boyutundaki toplam puan ortalaması ile ölçülebilmektedir.

3.3.1.1. AMÖ'nin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Bu araştırmanın farklı aşamaları için farklı çalışma gruplarından yararlanılmıştır. AMÖ'nin dilsel eşdeğerlik çalışması çerçevesinde ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlık çalışmasına Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi görmekte olan farklı bölümlerden 79 öğrenci ve elde edilen Türkçe formuyla ilgili test tekrar test çalışmasına ise 55 öğrenci katılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise, aynı üniversitenin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 246 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Çalışma gruplarının seçiminde, araştırmanın sağlıklı ilerlemesi açısından amaca en uygun olanları örnekleme alma (İşçil, 1973, 300. Akt: Balcı, 2004, 90) yoluna gidilmiştir. Bu nedenle dilsel eşdeğerlik çalışmasına iyi İngilizce bilgisine sahip olmaları nedeni ile İngilizce eğitimi gören hazırlık sınıfı öğrencileri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için çalışma grubunu oluşturan öğrenciler seçilirken bölüm olarak heterojen bir dağılım göstermesi, çalışma yapılacak öğrencilere ulaşımın kolaylığı, çalışmanın ekonomik olması ve anketlerin uygulanmasında yaşanan zorluklar açısından uygulayıcı öğretmenlerle zamanında iletişim kurulabilmesi ölçütleri belirleyici ölçütler olarak düşünülmüştür.

Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Örneğin faktör analizi için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı görüşler ise madde sayısına bağlı olarak oran vermektedir. Örneğin, Tavşancıl'a (2002) göre örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Katılımcı/madde oranı Gorsuch (1983) ve Hatcher'a (1994) göre 5:1, Nunually'a (1978) göre 10:1 olmalıdır (Akt., Osborne ve Costello, 2004). Preacher ve MacCallum (2002) ise literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında değiştiğini belirtmiştir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının yaklaşık 9 katıdır. AMÖ'nin madde sayısı 28 iken, örneklem sayısı 246 öğrenciden oluşmuştur. Belirtilen görüşlerden, bu

araştırmadaki çalışma grubu sayısı yeterli bulunmuştur. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3: Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Çalışma Grubunun Özellikleri	f	%	
Fakülte	Makine	24	9.8
	İnşaat	25	10.2
	Elektrik-Elektronik	26	10.6
	Kimya-Metalurji	32	13
	Gemi İnşaatı ve Denizcilik	19	7.7
	Mimarlık	25	10.2
	Fen-Edebiyat	38	15.4
	İktisadi ve İdari Bilimler	39	15.8
	Eğitim	18	7.3
	Toplam	246	100
Cinsiyet	Kız	107	43.4
	Erkek	139	56.6
	Toplam	246	100

Tablo 3.3 incelendiğinde, çalışma grubunun 107’sini (%43.4) kız, 139’unu (%56.6) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Öğrenci grubunun fakültelere göre dağılımını ise Makine Fakültesi 24 (%9.8), İnşaat Fakültesi 25 (%10.2), Elektrik-Elektronik Fakültesi 26 (%10.6), Kimya-Metalurji Fakültesi 32 (%13), Gemi İnşaatı ve Denizcilik Fakültesi 19 (%7.7), Mimarlık Fakültesi 25 (10.2), Fen-Edebiyat Fakültesi 38 (%15.4), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 39 (%15.8) ve Eğitim Fakültesinden 18 (7.3) gelen öğrenciler oluşturmaktadır.

AMÖ, 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında, ders ortamında, gönüllülük ilkesine göre okuldaki öğretim elemanları tarafından çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeği uygulayan öğretim elemanlarına ölçeğin uygulanmasına yönelik bilgiler önceden verilmiştir. Ayrıca öğrencilere soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmış ve her maddeyi yanıtlayarak her maddede sadece bir şık işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların ölçeği doldurma süresi 4 ile 6 dakika arasında değişmiştir.

AMÖ’nin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanması ile elde edilen veriler, SPSS PASW 18 sürümü ile analiz edilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının uygulanmasından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farka bakmak için varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır. Ergin’e (1995) göre bir ölçme aracının

farklı iki dildeki iki formunun, aynı gruba uygulanması dilsel eşdeğerliği belirtir. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise eşdeğerlik katsayısıdır. Ölçeğin Türkçe formunun kararlılık anlamındaki güvenilirliğini, yani dış tutarlılığını, incelemek için ise test-tekrar test tekniği uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyonları, madde bırakma tekniğine göre incelenmiştir. Faktör analizinin ölçek adaptasyonunda değil, sadece ölçek geliştirmede yapılmasına gerek olduğu yönünde görüşler (Ergin, 1995) bulunmakla birlikte, Türkçe ölçeğin yapı geçerliği hakkında fikir edinmek amacıyla bu çalışmada faktör analizinin yapılması tercih edilmiştir. AMÖ'nin geçerliği literatürdeki uzman önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Balci, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992). Bu çerçevede, faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi için çeşitli faktör çözümü ve döndürme teknikleri denenmiş ama kolay yorumlanabilir sonuca Varimax döndürme tekniği ile ulaşılmıştır. AMÖ'nin güvenilirliği de literatürdeki uzman önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Bryman ve Cramer, 1997; Özçelik, 1998; Tekin, 1996; Tezbaşaran, 1997; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Bu çerçevede, iç tutarlık güvenilirliği (internal consistency reliability) maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirleyen Cronbach's alpha katsayısı (reliability coefficients) ile ve ölçek maddelerinin AMÖ açısından kişileri ayırt etmedeki yeterliğini belirleyen madde-toplam korelasyonu (item-total correlation) ile incelenmiştir.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasına ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Mertens (1998)'e göre, ölçme aracını yanıtlayanlar ile ölçeğin dili farklı olduğunda, ölçeğe geri çeviri tekniği ile dil adaptasyonu uygulanmalıdır. Dil adaptasyonunda birebir çeviriden kaçınmalı, uygulanacak ülkenin dili, bölgesel ve kültürel özellikleri ve yanıtlayacakların eğitim düzeyi dikkate alınmalıdır. Alpas ve Akçakın (2003) da, ölçek çevirisinde orijinal anlama bağlı kalınması, ancak uygulanacak grubun özelliklerine de uygun anlamın kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Belirtilen referanslar doğrultusunda AMÖ'nin çevirileri, tercüme sırasında veri kaybını engellemeye ve ölçme aracının aslına sadık kalmaya çalışmak amacıyla, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak görev yapan Ayşe Zeynep Kıvanç ve Ayşe Aktan tarafından yapılmıştır. Bu çerçevede ölçek önce lisans eğitimi İngiliz Dili ve Eğitimi olan araştırmacı da dahil

olmak üzere üç uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Sonra aynı uzmanlar üç Türkçe çeviriyi karşılaştırmalı olarak inceleyerek tek çeviri haline getirmiştir. Elde edilen Türkçe çeviriyi iki farklı uzman, birbirinden bağımsız olarak geri çeviri tekniğiyle İngilizce'ye çevirmiştir. Sonra aynı uzmanlar iki ayrı İngilizce çeviriyi karşılaştırmalı olarak inceleyerek tek çeviri haline getirmişlerdir. Çeviri son olarak Ramy Sakr isimli Amerikalı bir İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilerek son halini almıştır.

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının uygulanmasından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farka bakmak için varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır. Varyans analizi, YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Bölümü öğrencilerinde yapılan uygulama sonrasında hesaplanmıştır. İki test arasındaki zaman aralığı Özgüven'e (1994) göre iki ile dört hafta, Ergin'e (1995) göre ise üç ile altı hafta olmalıdır. Bu çalışmada iki uygulama arasındaki zaman aralığı iki hafta olarak belirlenmiştir. Uygulama Tablo 3.4'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Dil Eşdeğerlik Uygulaması

Gruplar	I. Uygulama	2 hafta ara	II. Uygulama
1. Grup	İngilizce		Türkçe
2. Grup	Türkçe		İngilizce

Yukarıda Tablo 3.4'de belirtildiği gibi, çalışma İngilizce Hazırlık öğrenimi gören 79 kişilik öğrenci grubuna iki hafta arayla uygulanmıştır. İlk grup öğrenciler ilk olarak özgün ölçeği, bunu takiben iki hafta sonra Türkçe tercümesini cevaplamışlardır. İkinci grup öğrenciler ise ilk olarak Türkçe tercümesini, bunu takiben iki hafta sonra özgün ölçeği cevaplamışlardır. İki test arasındaki farka ait varyans analizi sonuçları Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5: AMÖ'nin İngilizce ve Türkçe Uygulamalarından Elde Edilen Puanların Ortalamaları Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar ve Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
MOTİVASYONSUZLUK	Gruplar arası	.91	1	.91	.05	.80
	Grup içi	2431.39	156	15.58		
	Toplam	2432.30	157			
DIŞSAL MOTİVASYON	Gruplar arası	18.45	1	18.45	.13	.71
	Grup içi	21872.63	156	140.20		
	Toplam	21891.08	157			
Dışa Bağlı Düzenleme	Gruplar arası	32.81	1	32.81	.67	.19
	Grup içi	3057.49	156	19.59		
	Toplam	3090.30	157			
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Gruplar arası	3.06	1	3.06	.18	.66
	Grup içi	2606.38	156	16.70		
	Toplam	2609.44	157			
Tanımlanmış Düzenleme	Gruplar arası	.40	1	.40	.02	.86
	Grup içi	2173.39	156	13.93		
	Toplam	2173.79	157			
İÇSEL MOTİVASYON	Gruplar arası	281.77	1	281.77	1.60	.20
	Grup içi	27317.49	156	175.71		
	Toplam	27599.27	157			
Bilmek	Gruplar arası	9.13	1	9.13	.43	.51
	Grup içi	3293.16	156	21.11		
	Toplam	3302.30	157			
Başarı	Gruplar arası	.63	1	.63	.02	.88
	Grup içi	4315.79	156	27.66		
	Toplam	4316.60	157			
Dürtü	Gruplar arası	6.08	1	6.08	.27	.60
	Grup içi	3473.41	156	22.26		
	Toplam	3479.50	157			

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda F değeri, motivasyonsuzluk boyutu için ($F=.05$, $p>.05$); dışsal motivasyon için ($F=.13$, $p>.05$); dışsal motivasyonun alt boyutları olan dış düzenleme için ($F=.67$, $p>.05$); içe yansıtılmış düzenleme için ($F=.18$, $p>.05$); tanımlanmış düzenleme için ($F=.02$, $p>.05$); içsel motivasyon için ($F=1.60$, $p>.05$); içsel motivasyonun alt boyutları olan bilmek için ($F=.43$, $p>.05$); başarı için ($F=.02$, $p>.05$) ve dürtü için ise ($F=.27$, $p>.05$) değerinde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, iki grubun ilgili boyutlardaki aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuca dayalı olarak, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında dile ilişkin eşdeğerlik açısından bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

AMÖ'nin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon, içsel motivasyon boyutları ve alt boyutlarının madde ve toplam puanlarının devamlılık katsayılarını belirlemek

amacıyla Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programından 55 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar için, iki ayrı uygulama puanları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.6’da ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 3.6: AMÖ’nin Boyutları ve Alt Boyutlarına İlişkin Test Tekrar Test Sonuçları

Madde No	r	p	Madde No	r	p	Boyutlar ve Alt Boyutlar	r	p
1	.90	.01	15	.82	.01	MOTİVASYONSUZLUK	.47	.01
2	.57	.01	16	.56	.01	DIŞSAL MOTİVASYON	.58	.01
3	.65	.01	17	.83	.01	Dışa Bağlı Düzenleme	.30	.01
4	.50	.01	18	.39	.01	İçe Yansıtma Düzenlemesi	.46	.01
5	.68	.01	19	.63	.01	Tanımlanmış Düzenleme	.78	.01
6	.87	.01	20	.50	.01	İÇSEL MOTİVASYON	.60	.01
7	.38	.01	21	.95	.01	Bilmek	.95	.01
8	.51	.01	22	.39	.01	Başarı	.79	.01
9	.81	.01	23	.43	.01	Dürtü	.66	.01
10	.79	.01	24	.73	.01	TOPLAM	.38	.01
11	.81	.01	25	.47	.01			
12	.59	.01	26	.62	.01			
13	.63	.01	27	.75	.01			
14	.63	.01	28	.71	.01			

Tablo 3.6’da söz konusu boyutlarla ilgili ön test ve son test uygulamaları arasında hem madde hem de toplam puanlar bazında korelasyon katsayıları görülmektedir. Buna göre korelasyon katsayıları motivasyonsuzluk için ($r=.47$, $p<.01$), dışsal motivasyon için ($r=.58$, $p<.01$) ve içsel motivasyon için ($r=.60$, $p<.01$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca korelasyon katsayıları alt boyutlara ait toplam puan için, dış düzenleme için ($r=.30$, $p<.01$), içe yansıtılmış düzenleme için ($r=.46$, $p<.01$), tanımlanmış düzenleme için ($r=.78$, $p<.01$), bilmek için ($r=.95$, $p<.01$), başarı için ($r=.79$, $p<.01$) ve dürtü için ise ($r=.66$, $p<.01$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre her iki uygulama arasında tutarlılık olduğuna karar verilmiştir. Madde toplam işleminde her bir madde için hesaplanan korelasyon katsayısının da en az .20 olması beklenmektedir (Tavşancıl, 2002). Tablo 3.6’daki maddeler açısından incelendiğinde, maddelere ait en düşük korelasyon katsayısının .38 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, AMÖ’nin Türkçe formunda yer alan boyutların aynı grup üzerinde farklı zamanlar içinde uygulanmasından elde edilen

korelasyonların iç tutarlık değeri olarak yeter düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.3.1.2. AMÖ'nin Geçerlik Çalışması

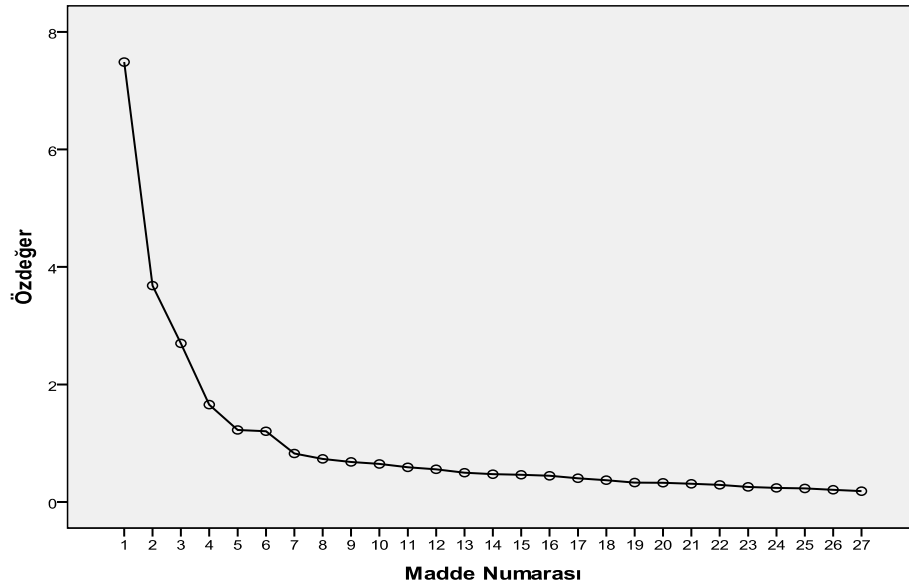
Bu araştırmada, yapı geçerliği çalışması faktör analizi yöntemi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılır. Pallant (2001) faktör analizini bir dizi küçük faktör ya da bileşen kullanarak verileri azaltma ya da özetleme yöntemi olarak tanımlar. Büyüköztürk (2002: 117) ve Balcı (1997: 298) ise faktör analizini, ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri (test maddelerini) bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak tanımlar. Böylece, maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992).

Büyüköztürk (2002) faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verirken dikkate alınması gereken ölçütleri şöyle sıralamıştır. Özdeğeri 1 ve daha yüksek olan maddeler önemli faktörler olarak değerlendirilir. Varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünün işaretidir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri .30'a kadar indirilebilir. Ayrıca yüksek iki faktör yükü arasındaki fark ise en az .10 olmalıdır. Çok faktörlü bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren madde binişik maddedir ve ölçekten çıkartılması gerekmektedir. Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde yer alması için yukarıda belirtilen ilkeler temel alınmıştır.

Bu referanslar doğrultusunda, ölçeğe faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı çalışma grubunun yeterliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine başvurulmuştur. Ölçeğe uygulanan KMO testi sonucunda, KMO değeri .87 olarak bulunmuştur. KMO değeri 1.00'e ne kadar yakın ise sahip olunan gruba faktör analizinin yapılmasının o denli uygun olduğu belirtilir (Bayram, 2004). KMO değeri .50'den küçük ise ilgili

gruba faktör analizi yapılması uygun değildir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri .87 çıktığından ilgili gruba faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Kulaksızloğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar (2003) ile Aşkar ve Dönmez'in (2004) de belirttiği gibi bu değerler, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu göstermektedir. Faktör analizi için grubun yeterli olmasının yanında normal dağılım göstermesi de gerekmektedir. Dağılımın normalliği için Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (3508.408, sd: 378, p: .00).

Faktör analizine ölçeğin özgün formundaki 28 madde ile başlanmıştır. Özgün ölçeğin ortak varyansı .54 ile .85 arasında değişmiştir. Ölçeğin toplam varyansın yüzde 65.58'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük 6 faktörde toplandığı görülmüştür. Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen AMÖ'nin özgün formu temel ve alt boyutlar de dahil olmak üzere toplam 7 faktör altında toplanmıştır. Bu boyutlar "motivasyonsuzluk", "dışsal motivasyon" altında "dışa bağlı düzenleme", "içe yansıtma düzenlemesi", "tanımlanmış düzenleme", "içsel motivasyon" altında "bilmek", "başarı" ve "dürtü" boyutlarıdır. Önemli faktör sayısına karar vermek için ölçeğe döndürme tekniklerinden Varimax uygulanarak 7 faktörlü bakıldığında ortaya çıkan faktör çizgi grafiği incelenerek Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1: Ölçeğin Özdeğer Çizgi Grafiği (27 madde)

Şekil 3.1'deki faktör çizgi grafiği incelendiğinde, yedinci faktör civarında kırılma noktası olduğu ve diğer faktörlerin varyansı açıklama katkısının düşük olduğu

gözlenmiştir. Büyüköztürk (2002)'e göre grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verir. Yatay çizgiler ise varyansı açıklama katkısının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu durum, ölçeğin yedi faktörlü olabileceğini desteklemiştir. Nihai ölçekte yer alacak maddelerin seçiminde Varimaks faktör yükü ile madde-alt test ve madde-toplam korelasyonları temel alınmıştır. Bütün maddelerin faktör yükü ile madde alt-test ve madde-toplam korelasyonları .40'ın üzerinde olduğundan maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçeğe 7 faktörlü bakıldığında, ölçeğin ortak varyansı .54 ile .76 arasında değiştiği ve 7 faktör tarafından açıklanan toplam varyansın % 68.59 olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle, ölçek ölçülmek istenen özelliklerin % 68.59'unu açıklayabilmektedir. Bunun dışında, ölçeğin özgün formundan farklı olarak "içsel motivasyon" altında bulunan "başarı" alt boyutundaki 6. maddenin "bilmek" alt boyutunda ve 27. maddenin ise "dışsal motivasyonun" alt boyutu olan "içe yansıtma düzenlemesi" alt boyutunda çıkmıştır. Diğer bütün maddeler özgün ölçekteki gibi aynı boyutlar altında toplanmıştır. 6. maddenin alt boyutu değişmesine rağmen içsel motivasyonun diğer bir alt boyutu olan "bilmek" boyutunda çıkması üst boyutların dikkate alınacağı araştırmalarda sonucu etkilemeyeceğinden ilgili boyutta kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. İçsel motivasyona ait olan 27. maddenin ise dışsal motivasyonun alt boyutlarından birinde çıkmasından dolayı ilgili madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin 27 maddelik son hali ile yapılan temel bileşenler analizi sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: AMÖ'nin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri

1. Faktör		2. Faktör		3. Faktör		4. Faktör		5. Faktör		6. Faktör		7. Faktör	
Özdeğer: 3.22		Özdeğer: 3.09		Özdeğer: 3.00		Özdeğer: 2.98		Özdeğer: 2.96		Özdeğer: 2.30		Özdeğer: 1.62	
Varyans: 11.51		Varyans: 11.03		Varyans: 10.73		Varyans: 10.64		Varyans: 10.60		Varyans: 8.24		Varyans: 5.81	
MD	YD	MD	YD	MD	YD	MD	YD	MD	YD	MD	YD	MD	YD
4	.75	2	.79	5	.74	3	.72	7	.80	1	.76	13	.56
11	.84	6	.70	12	.79	10	.78	14	.61	8	.73	20	.58
18	.82	9	.71	19	.83	17	.71	21	.82	15	.64		
25	.78	16	.64	26	.82	24	.77	28	.77	22	.71		
		23	.54										

MD: Madde No

YD: Yük Değeri

Tablo 3.7 incelendiğinde, ölçeğin her bir maddesinin rotasyon öncesi ve sonrası faktör yükleri ile madde-alt test ve madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu doğrulanmıştır. Tüm maddelerin faktör yükleri .40'ın üzerindedir. Bu değer ise, bir maddenin ölçme aracına alınabilmesi için .40 faktör yükü alt ölçütünü

karşılmaktadır. Faktör analizi yapıldıktan sonra, maddelerin ayıklanması işleminde bir başka deyişle hangi maddelerin hangi faktör içinde yer alması gerektiği ya da farklı faktörlerde yaklaşık aynı yük değere sahip olan maddelerin hangi faktöre dahil edilmesi gerektiği gibi durumlarda; Büyüköztürk'ün (2002:118-119) belirttiği şekilde, maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az .10 olması ve maddelerin faktör yüklerinin en az .45 olması ve tek faktör altında bulunması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Ölçeğin son hali ile yapılan temel bileşenler analizine göre birinci faktörün sırasıyla öz değeri 3.22 açıkladığı varyans %11.51, ikinci faktörün öz değeri 3.09 ve açıkladığı varyans %11.03, üçüncü faktörün öz değeri 3.00 ve açıkladığı varyans %10.73, dördüncü faktörün öz değeri 2.98 ve açıkladığı varyans %10.64, beşinci faktörün öz değeri 2.96 ve açıkladığı varyans %10.60, altıncı faktörün öz değeri 2.30 ve açıkladığı varyans %8.24 ve yedinci faktörün öz değeri 1.62 ve açıkladığı varyans %5.81 şeklindedir. Analiz sonucu elde edilen yedinci faktörün varyansı açıklama katkısının düşük olduğu gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2002). Bununla birlikte, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon gibi yüksek değerli üç boyuta ilişkin verilerin dikkate alınacağı araştırmalarda açıkladığı varyans değeri düşük olmasına rağmen kullanılabileceğinden analize yedi faktörlü olarak devam edilmesine karar verilmiştir. Bunların dışında, bu yedi faktörü içinde barındıran yüksek değerli 3 boyuta ilişkin temel bileşenler analizi sonuçları da Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: AMÖ'nin Varimaks Döndürme Sonrası Genel Boyut Yük Değerleri

Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon	İçsel Motivasyon
Özdeğer: 4.41	Özdeğer: 4.55	Özdeğer: 5.28
Varyans: 15.75	Varyans: 16.27	Varyans: 18.88
YD: .62	YD: 68	YD: 71

YD: Yük Değeri

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, bu yedi faktörü de içinde barındıran yüksek değerli 3 boyut incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunun öz değeri 5.28 ve açıkladığı varyans %18.88, dışsal motivasyon boyutunun öz değeri 4.55 ve açıkladığı varyans %16.27 ve motivasyonsuzluk boyutunun öz değeri 4.41 ve açıkladığı varyans %15.75 şeklindedir. Motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere yüksek değerli üç boyutun açıkladığı toplam varyans %50.90'dır. Başka bir deyişle, ölçek yüksek değerli üç boyuta ilişkin ölçülmek istenen özelliklerin %

50.90'ını açıklayabilmektedir. Analiz sonucu elde edilen faktörlerle özgün ölçeğin alt ölçekleri karşılaştırıldığında, birinci faktörün “dürtü” alt ölçeğiyle, ikinci faktörün “bilmek” alt ölçeğiyle, üçüncü faktörün “motivasyonsuzluk” ölçeğiyle, dördüncü faktörün “tanımlanmış düzenleme” alt ölçeğiyle, beşinci faktörün “içe yansıtılmış düzenleme” alt ölçeğiyle, altıncı faktörün “dış düzenleme” alt ölçeğiyle ve yedinci faktörün “başarı” alt ölçeğiyle tamamen uyduğu ve bu alt ölçeklerle adlandırılabilmesi görülmüştür. Ayrıca, birinci, ikinci ve yedinci faktör içsel motivasyon; dördüncü, beşinci ve altıncı faktörler ise dışsal motivasyon altında toplanmaktadır. Üçüncü faktör ise motivasyonsuzluk boyutunu oluşturmaktadır. Varimax döndürme sonucu hangi maddelerin hangi faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin ölçmek istediği ölçme boyutları aşağıda Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9: Faktörlerin İsimleri ve İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı

Boyutlar	Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
Motivasyonsuzluk		5, 12, 19, 26	4
Dışsal Motivasyon	Dışa Bağlı Düzenleme	1, 8, 15, 22	4
	İçe Yansıtma Düzenlemesi	7, 14, 21, 28	4
	Tanımlanmış Düzenleme	3, 10, 17, 24	4
İçsel Motivasyon	Bilmek	2, 6, 9, 16, 23	5
	Başarı	13, 20	2
	Dürtü	4, 11, 18, 25	4
Genel Toplam			27

Tablo 3.9 incelendiğinde, motivasyonsuzluk faktöründe 4, dışsal motivasyon boyutunda 13 ve içsel motivasyon boyutunda ise 10 olmak üzere toplam madde sayısı 27’dir. Faktörlerdeki madde numaraları ölçek içinde incelenerek, faktör içindeki maddelerin ortak özellikleri ve ölçülmek istenilen yeterlikler göz önüne alınarak faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Faktörler ve alt ölçekler incelendiğinde, özgün ölçekteki kullanımlarıyla eşleştiği görüldüğünden aynı şekilde adlandırılmış ve geçerlik çalışması sonucunda ölçeğin son hali elde edilmiştir.

3.3.1.3. AMÖ’nin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik hesabı yapılmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve

birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1999). Ölçek, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere birbirinden bağımsız boyutlarından oluşmuştur. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik değerleri ve ilgili boyutların madde toplam korelasyonları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: AMÖ’nin Boyut ve Alt Ölçek Güvenirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Madde No	α	r
Motivasyonsuzluk		5, 12, 19, 26	.84	.38
Dışsal Motivasyon		1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 21, 22, 24, 28	.83	.53
	Dışa Bağlı Düzenleme	1, 8, 15, 22	.78	.37
	İçe Yansıtma Düzenlemesi	7, 14, 21, 28	.81	.49
	Tanımlanmış Düzenleme	3, 10, 17, 24	.82	.67
İçsel Motivasyon		2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25	.87	.68
	Bilmek	2, 6, 9, 16, 23	.83	.64
	Başarı	13, 20	.75	.69
	Dürtü	4, 11, 18, 25	.86	.50
Genel Toplam		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28	.89	.97

Tablo 3.10’dan da görülebileceği gibi, AMÖ’nin 27 maddelik formunun bütünü için iç tutarlık katsayısı 0.97 alpha katsayısıdır. Alt ölçeklerin alpha katsayıları ise .78 ile .87 arasında değerler almıştır. Tutarlık derecesi güvenilirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça yükselir, 0’a yaklaştıkça düşer (Bryman, Cramer, 1997; Tekin, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Belirtilen referanslar doğrultusunda ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları iyi düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık güvenirligi, boyutlar ve alt boyutlar bazında da madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve boyutların korelasyon katsayıları .38 ile .68 arasında, alt boyutların ise .37 ile .69 arasında değişmiştir. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur. Ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenirligi, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi için aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma ve madde-toplam korelasyon bulguları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11: AMÖ'nin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyon Değerleri

MN	N	\bar{X}	SS	r	MN	N	\bar{X}	SS	r
1	246	5.02	1.85	.28	15	246	6.03	1.42	.63
2	246	4.57	1.79	.47	16	246	4.84	1.61	.59
3	246	5.72	1.31	.45	17	246	5.44	1.53	.57
4	246	3.52	1.72	.48	18	246	2.72	1.75	.61
5	246	2.27	1.75	.43	19	246	1.83	1.62	.70
6	246	4.31	1.53	.49	20	246	4.02	1.77	.61
7	246	3.46	2.12	.47	21	246	3.06	1.98	.50
8	246	5.94	1.40	.65	22	246	5.52	1.65	.53
9	246	4.73	1.65	.46	23	246	4.96	1.67	.56
10	246	4.92	1.67	.47	24	246	5.24	1.54	.58
11	246	2.78	1.77	.61	25	246	3.43	1.75	.61
12	246	1.99	1.70	.51	26	246	1.85	1.71	.65
13	246	4.44	1.82	.52	27	246	3.63	1.94	.55
14	246	4.38	1.88	.58					

MN: Madde numarası \bar{X} : Ortalama

SS: Standart sapma r: Madde toplam korelasyonu

Tablo 3.11'de de incelenebileceği gibi, ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi ile boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları .28 ile .70 arasında değer almıştır. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur. Herhangi bir ölçekte, .20 üstü değer alan maddeler kabul edilebilir, .30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması gerekir (Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Yukarıda belirtilen referanslar doğrultusunda madde-toplam korelasyonlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Daha önce ifade edildiği gibi Deryakulu ve Büyüköztürk (2002), Schommer (1998) tarafından geliştirilen epistemolojik inanç ölçeğini Türkçe'ye çevirerek Ankara'daki dört üniversitenin (G.Ü., A.Ü., H.Ü. ve O.D.T.Ü.) çeşitli fakültelerinde öğrenim gören toplam 595 öğrenciye uygulamışlardır. Elde ettikleri veriler üzerinden gerçekleştirdikleri analizler doğrultusunda ise, “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç”, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” ve “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” şeklinde üç boyutlu ve 35 maddeden oluşan bir ölçek elde

etmişlerdir. Yapı geçerliği için gerçekleştirilen faktör analizlerinin ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermesi ve bu üç faktörün açıkladıkları varyans miktarının % 28,09 olduğuyla birlikte, iç tutarlılık katsayılarının her bir boyut için .83, .62, .59 şeklinde ve ölçek geneli için ise .71 olarak hesaplandığı dikkate alındığında, epistemolojik inanç ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Nitekim Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) ve Öngen (2003) tarafından daha sonra gerçekleştirilen araştırmalar aracılığıyla da epistemolojik inanç ölçeğinin yapı geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin benzer bulgular elde edilmiştir. Bu nedenle tez çalışmasında, öğrencilerin genel epistemolojik inançlarının belirlenebilmesi için Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Schommer (1998)'in ölçeğinden hareketle geliştirilen “epistemolojik inanç ölçeği” kullanılmıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin (EPÖ) genel epistemolojik inançların ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş olması (Schommer, 1990, 1998; Schommer-Aikins, 2004; Schommer-Aikins vd., 2005) ve bir çok araştırmada da genel epistemolojik inançların tespit edilmesinde kullanılması (Estes vd., 2003; Schommer-Aikins vd., 2005; Hofer, 2000; Braten ve Stromso, 2005), ölçeğin tez çalışmasında öğrencilerin genel epistemolojik inançlarının tespit edilmesi amacıyla yönelik olarak tercih edilmesinin bir diğer nedenini oluşturmaktadır.

Diğer taraftan, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak özgün ölçekten farklı boyutlar kapsamında ifade edilen epistemolojik inanç ölçeği, tıpkı özgün ölçekte olduğu gibi (Schommer, 1998), ölçekten alınan düşük puanların gelişmiş, yüksek puanların ise naif ya da gelişmemiş epistemolojik inançları yansıttığı bir kodlama düzeneğinde hazırlanmıştır. Başka bir deyişle, genel epistemolojik inanç ölçeğinde olumlu (+) olarak kodlanan maddeler aslında olumsuz (-), olumsuz (-) olarak kodlanan maddeler ise aslında olumlu (+) maddelerdir. Buna göre, epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda yer alan 10. madde dışındaki maddelerin tümü (toplam 18 madde) olumsuz; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunu oluşturan sekiz maddenin tümü ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunu oluşturan dokuz maddenin tümü olumlu olarak kodlanmıştır.

Ancak, tez çalışmasında ölçek aracılığıyla elde edilen bulguların yorumlanmasında kolaylık sağlanması açısından, Likert tipi ölçeklerdeki klasik kodlama yaklaşımı benimsenmiştir (Tezbaşaran, 1997). Dolayısıyla, epistemolojik inanç ölçeğinin

öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunu oluşturan 18 maddenin tümü olumlu (10. madde ters kodlanmıştır); öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunu oluşturan 8 madde ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunu oluşturan 9 maddenin tümü olumsuz olarak kodlanmıştır. Buna göre, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarından alınan yüksek puanlar, öğrencilerin, sırasıyla, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna inanmakta olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutundan alınan yüksek puanlar; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutundan ise alınan düşük puanlar söz konusu boyutlara yönelik gelişmiş epistemolojik inançların bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik hesabı yapılmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1999). Ölçek, “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç”, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” ve “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” olmak üzere birbirinden bağımsız boyutlarından oluşmuştur. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlilik değerleri ve ilgili boyutların madde toplam korelasyonları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12: EPÖ'nin Boyutlarının Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	Madde No	α
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	.73
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	.68
Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	.66
Genel Toplam		.67

Tablo 3.12’de de görülebileceği gibi, EPÖ'nin 35 maddelik formunun bütünü için iç tutarlık katsayısı .67 alpha katsayısıdır. Alt ölçeklerin alpha katsayıları ise .66 ile .73 arasında değerler almıştır. Tutarlık derecesi güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça

yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Bryman, Cramer, 1997; Tekin, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Belirtilen referanslar doğrultusunda ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur.

3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)

Öğrenme yaklaşımları alan yazında derin, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Ramsden 2000; Ramsden ve Entwistle 1983; Biggs 1999, Marton ve Saljo 1976a, Marton ve Saljo 1976b). Bu nedenle Ekinci (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrenme yaklaşımlarının neler olduğunu orta koyma amacına yönelik olmayıp, öğrencilerin bu yaklaşımlardan hangilerini tercih ettiklerini belirlemeye yöneliktir.

Derin öğrenme yaklaşımı için anlam arama, düşünceleri birbiriyle ilişkilendirme, kanıtlara dayandırma/kanıt kullanma, düşüncelere ilgi duyma, öğrenmeye isteklilik; yüzeysel öğrenme yaklaşımı için amaç eksikliği, konuya bağımlılık, başarısızlık korkusu, ezberleme, dışsal gereklilik; stratejik öğrenme yaklaşımı için düzenli ders çalışma/planlama, zamanı etkili kullanma/yönetme, etkililiği kontrol etme, başarı güdüsü/başarıya odaklanma, sınav gereklerine odaklanma ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan kritik özellikler olarak belirlenmiştir (Ekinci, 2008). Ölçek; “Hiç yansıtıyor (1)”, “Az yansıtıyor (2)”, “Biraz yansıtıyor (3)”, “Çok yansıtıyor (4)” ve “Tam yansıtıyor (5)” biçiminde likert tipinde beşli dereceleme ölçeğinde yapılandırılmıştır.

Yapı geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla taslak ölçek formundaki maddeler karıştırılarak Erciyes Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 448 öğrenciye uygulanmıştır. Yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçekte derinlemesine öğrenme yaklaşımı boyutu için 18, yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutu için 18 ve stratejik öğrenme yaklaşımı için 18 olmak üzere toplamda 54 madde yer almıştır. Ortaya çıkan faktörlerin madde içeriklerine bakıldığında ölçeğin geliştirilmesinde çıkış noktasını oluşturan alanyazındaki gruplama ile örtüştüğü görülmektedir. Böylece birinci faktördeki maddelerin derinlemesine öğrenme, ikinci faktördeki maddelerin stratejik öğrenme ve üçüncü faktördeki maddelerin yüzeysel öğrenme anlayışını açıklayıcı oldukları söylenebilmektedir.

3.3.3.1 Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik hesabı yapılmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1999). Ölçek, “derin öğrenme yaklaşımı”, “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” ve “stratejik öğrenme yaklaşımı” olmak üzere birbirinden bağımsız boyutlarından oluşmuştur. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlilik değerleri ve ilgili boyutların madde toplam korelasyonları Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13: ÖYÖ'nin Boyutlarının Güvenirlilik Değerleri

Boyutlar	Madde No	α
Derin Öğrenme Yaklaşımı	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	.86
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	.89
Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54	.86
Genel Toplam		.86

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi, ÖYÖ’nin 54 maddelik formunun bütünü için iç tutarlık katsayısı .86 alpha katsayısıdır. Alt ölçeklerin alpha katsayıları ise .86 ile .89 arasında değerler almıştır. Tutarlık derecesi güvenirlilik katsayısı 1’e yaklaştıkça yükselir, 0’a yaklaştıkça düşer (Bryman, Cramer, 1997; Tekin, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Belirtilen referanslar doğrultusunda ölçeğin iç tutarlık güvenirlilik katsayıları iyi düzeyde bulunmuştur.

3.3.4. Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Öğrencilerin problem çözme becerileri Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (PÇBÖ) kullanılarak değerlendirilmiştir. Orijinal adı Problem Solving Inventory olan ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen bu ölçek, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 35 maddeden oluşan ölçek 1-6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Envanteri geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak

bulunmuştur. Her madde için bireylere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Değerlendirme esnasında üç madde puanlama dışı bırakılırken geri kalan ifadeler olumlu veya olumsuz yargı belirtmelerine göre 1-6 arasında puanlanmaktadır. Toplam puan limiti 32-192 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

3.3.4.1 Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik hesabı yapılmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1999). Ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlilik değeri ve madde toplam korelasyonu Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14: PÇBÖ'nin Güvenirlilik Değeri

Ölçek	Madde No	α
PÇBÖ	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	.79

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi, PÇBÖ'nin 35 maddelik formunun bütünü için iç tutarlık katsayısı .79 alpha katsayısıdır. Tutarlık derecesi güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Bryman, Cramer, 1997; Tekin, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Belirtilen referanslar doğrultusunda ölçeğin iç tutarlık güvenirlilik katsayıları iyi düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliliği, boyutlar bazında madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve boyutların korelasyon katsayıları .22 ile .60 arasında değişmiştir. Kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997'den aktaran Fer ve Cırık, 2006). Bu görüşe dayalı olarak hesaplanan tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=.01$) bulunmuştur.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Beşiktaş ve Davutpaşa ilçelerinde bulunan Yıldız Teknik Üniversitesi'nin iki farklı kampusunda gerçekleştirilmek üzere üniversite rektörlüğünden alınan izinler doğrultusunda uygulanmıştır. Uygulama, üniversitenin 10 farklı fakültesinde araştırmacı ve ilgili fakültelerde görevli olan öğretim elemanları tarafından üç hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca, dört farklı ölçek için öğrencilere yirmibeş dakika süre verilmiş ve tüm ölçekler aynı günde eş zamanlı olarak toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce ölçekleri uygulayacak olan öğretim elemanlarına araştırma hakkında ve uygulama esaslarına yönelik bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir. Aynı zamanda uygulayıcılardan ölçeklerin ciddiyetle cevaplandırılması ve zamana uyum üzerinde hassasiyetle durmaları istenmiştir. Böylece ölçeği uygulayacak öğretmenler arasında birlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde kullanılan analiz çeşitleri aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin ölçekler ve alt boyutları üzerinde normallik dağılımı gösterip göstermediğini araştırmak için Kolmogorov-Smirnov Normallik testi uygulanmıştır.
2. Araştırmanın alt problemleri olan üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyon türleri arasındaki ilişkilerin hesaplanması ve anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.
3. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin bağımlı değişken olan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon boyutlarını yordama derecesini tespit etmek için Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin

edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Çoklu regresyon analizi, yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlılığına ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir (Büyüköztürk, 2004).

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden Akademik Motivasyon Ölçeği (Academic Motivation Scale), Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Scale), Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (Learning Strategies Scale) ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Problem Solving Skills Scale) ile elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonlarını yordama gücü incelenmiştir. Bulgular tablolar halinde, ilgili istatistiksel tekniğe göre özetlenmiş ve elde edilen verilere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

4.1. Akademik Motivasyon, Epistemolojik İnançlar, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Verilerin betimsel analizi aşamasında ölçeklerden elde edilen puanlar, araştırmanın değişkenlerine göre incelenerek minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın değişkenlerine ait minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler (N=750)

Ölçek	Alt Boyut	Min.	Maks.	A.O	ss
AMÖ	Motivasyonsuzluk	4.00	28.00	8.47	5.76
	Dışsal Motivasyon	14.00	84.00	57.57	12.41
	İçsel Motivasyon	11.00	77.00	47.90	13.09
EPÖ	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	36.00	89.00	70.69	7.79
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	8.00	40.00	19.91	5.78
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	9.00	45.00	26.17	6.18
ÖYÖ	Derin Öğrenme Yaklaşımı	27.00	90.00	67.52	10.68
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	19.00	90.00	57.81	13.65
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	20.00	90.00	52.95	12.13
PÇBÖ	Problem Çözme Becerisi	32.00	160.00	118.85	15.23

4.1.1. Akademik Motivasyon Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Motivasyonsuzluk alt boyutunun 4 maddesine ilişkin öğrencilerin puanları 4.00 ile 28.00 arasında değişmektedir (ölçek maddeleri 1 ile 7 arasında değerlendirilmektedir). Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması 8.47 ± 5.76 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin dışsal motivasyon alt boyutunu oluşturan 12 maddeye ilişkin değerlendirmeleri sonucunda, puanlarının 14.00 ile 84.00 arasında değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin dışsal motivasyon ortalama puanı ise 57.57 ± 12.41 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 84.00 olabileceği düşünülürse, öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamanın biraz üstü düzeyinde olduğu söylenebilir.

Son olarak, öğrencilerin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin 11 maddeyi değerlendirmeleri sonucunda, puanlarının 11.00 ile 77.00 arasında değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin içsel motivasyona ilişkin ortalama puanı 47.90 ± 1.09 olarak bulunmuştur. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 77.00 olabileceği

düşünülürse, öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının da ortalamasının biraz üstü düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Özetle, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin yüksek, dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin ise ortalamasının biraz üstü düzeyinde olduğu söylenebilir.

4.1.2. Epistemolojik İnançlar Ölçeğine İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunun 18 maddesine ilişkin öğrencilerden elde edilen bulgular sonucunda, puanların 36.00 ile 89.00 arasında değiştiği görülmüştür (ölçek maddeleri 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir). Bu boyuta ilişkin aritmetik ortalama ise 70.69 ± 7.79 olarak hesaplanmıştır. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunun 8 maddesine ilişkin puanlar ise 8.00 ile 40.00 arasında değişmektedir. Bu boyut için öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 19.91 ± 5.78 'dir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin son alt boyutu olan “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” puanları 9 madde için 9.00 ile 45.00 arasında değişmekte olup, aritmetik ortalaması 26.17 ± 6.18 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 90.00, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 40.00 ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 45.00'dir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarından alınan ortalama puanlar dikkate alındığında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük oranda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inandıkları (70.69 ± 7.79) görülmektedir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin öğrencilerin inanç düzeylerinin ise daha çok orta düzeye yakın olduğu anlaşılmaktadır (19.91 ± 5.78). Ayrıca, öğrencilerin, tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inanç düzeyleri de ortalamasının üstünde çıkmıştır (26.17 ± 6.18).

4.1.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Öğrencilerin derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarından hangilerini tercih ettiklerini belirlemeye yönelik ölçek toplam 54 maddeden oluşmakta ve her bir boyut 18 madde içermektedir. Ölçek maddelerinden alınacak puanlar 1 ile 5 arasında

değerlendirilmekte olup, puanlar 18.00 ile 90.00 arasında değişmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanı 67.52 ± 10.68 (en düşük 27.00 ve en yüksek 90.00), yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalama puanı 57.81 ± 13.65 (en düşük 19.00 ve en yüksek 90.00) ve stratejik öğrenme yaklaşımı ortalama puanı 52.95 ± 12.13 (en düşük 20,00 ve en yüksek 90.00) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sırasıyla derin, yüzeysel ve en son stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

4.1.4. Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Problem Çözme Becerileri Ölçeği 35 maddeden oluşan ve maddeleri 1-6 arasında değerlendirilen likert tipi bir ölçek olup, ölçekten alınabilecek toplam puan 32.00 ile 192.00 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Tablo 4.1'den de görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarını gösterir puanları 32.00 ile 160.00 arasındadır ve ortalama puan 118.85 ± 15.23 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının olumlu olmadığı ve kendilerini bu konuda yeterli görmedikleri görülmektedir.

4.2. Epistemolojik İnançlar, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonlarını yordama gücüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin EPÖ, ÖYÖ ve PÇBÖ puanlarının normallik dağılımlarına bakılmış, daha sonra ise akademik motivasyon alt boyutları ile epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler, Pearson's Momentler Çarpım Korelasyon ile incelenmiştir. Son olarak ise öğrencilerin epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon düzeylerini yordama gücü çoklu regresyon tekniği ile araştırılmıştır.

Tablo 4.2’de, öğrencilerin ölçekler ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon puanları üzerindeki dağılımlarına ilişkin Kolmogorow-Smirnov Normallik Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2: Motivasyonsuzluk, Dışsal ve İçsel Motivasyon Değişkenlerine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi

Ölçek/ Alt Boyut	Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon	İçsel Motivasyon
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
EPÖ Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.18 (p>.05)	.07 (p>.05)	.08 (p>.05)
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.05 (p>.05)	.06 (p>.05)	.20 (p>.05)
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.06 (p>.05)	.05 (p>.05)	.05 (p>.05)
ÖYÖ Derin Öğrenme Yaklaşımı	.18 (p>.05)	.09 (p>.05)	.10 (p>.05)
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	.05 (p>.05)	.07 (p>.05)	.08 (p>.05)
Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	.06 (p>.05)	.20 (p>.05)	.05 (p>.05)
PCBÖ Problem Çözme Becerisi	.11 (p>.05)	.15 (p>.05)	.12 (p>.05)

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.2’den de görüldüğü gibi, öğrencilerin ölçekler ve alt boyutlarından aldıkları puanların motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon puanları üzerindeki dağılımları Kolmogorow-Smirnov Normallik Testi ile incelenmiş ve normallik dağılımı varsayımının tüm alt boyutlar için sağlandığı bulunmuştur (p>.05).

Öğrencilerin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon puanları ile epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri puanları arasındaki ilişkiler Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ile Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerileri Puanları Arasındaki İlişki (N=750)

Ölçek/Alt Boyut	Akademik Motivasyon Ölçeği			
		Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon	İçsel Motivasyon
EPO	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	<i>r</i> -.18**	.24**	.32**
		<i>p</i> .00	.00	.00
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	<i>r</i> .22**	.10**	-.00
		<i>p</i> .00	.00	.90
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	<i>r</i> .05	.24**	.12**
		<i>p</i> .15	.00	.00
ÖYÖ	Derin Öğrenme Yaklaşımı	<i>r</i> -.16**	.13**	.39**
		<i>p</i> .00	.00	.00
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	<i>r</i> .19**	.46**	-.39**
		<i>p</i> .00	.00	.00
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	<i>r</i> .37**	.08*	-.18**
		<i>p</i> .00	.01	.00
PCBÖ	Problem Çözme Becerisi	<i>r</i> -.00	.04	.03
	Toplam Puanı	<i>p</i> .88	.24	.42

**Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

*Korelasyon .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.3'deki motivasyonsuzluk boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ile epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.18$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları arttıkça motivasyonsuzluk puanları düşmektedir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ile epistemolojik inançlardan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.22$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları arttıkça motivasyonsuzluk puanları da artmaktadır. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ile epistemolojik inançlardan tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.05$ ve $p>.05$).

Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ile öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-.16$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşım puanları düştükçe motivasyonsuzluk puanları artmaktadır. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ile öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.19$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin yüzeysel

öğrenme yaklaşım puanları arttıkça motivasyonsuzluk puanları da artmaktadır. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ile öğrenme yaklaşımlarından stratejik öğrenme yaklaşım puanları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.37$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşım puanları arttıkça motivasyonsuzluk puanları da artmaktadır.

Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ile problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-.00$ ve $p>.05$).

Tablo 4.3'deki öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.24$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları arttıkça dışsal motivasyon puanları da artmaktadır. Öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile epistemolojik inançlardan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.11$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları arttıkça dışsal motivasyon puanları da artmaktadır. Öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile epistemolojik inançlardan tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.24$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları arttıkça dışsal motivasyon puanları da artmaktadır.

Öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.14$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşım puanları arttıkça dışsal motivasyon puanlarının da arttığı görülmektedir. Öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.46$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arttıkça dışsal motivasyon puanları da artmaktadır. Öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile öğrenme yaklaşımlarından stratejik öğrenme yaklaşım puanları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.09$ ve $p<.05$). Buna göre, öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşım puanları arttıkça dışsal motivasyon puanlarının da arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin dışsal motivasyon puanları ile problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.04$ ve $p>.05$).

Tablo 4.3'deki öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerisi puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.32$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları arttıkça içsel motivasyon puanları da artmaktadır. Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile epistemolojik inançlardan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-.00$ ve $p>.05$). Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile epistemolojik inançlardan tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.13$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları arttıkça içsel motivasyon puanlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.40$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşım puanları arttıkça içsel motivasyon puanları da artmaktadır. Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-.40$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları düştükçe içsel motivasyon puanları artmaktadır. Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile öğrenme yaklaşımlarından stratejik öğrenme yaklaşım puanları arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-.19$ ve $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşım puanları düştükçe içsel motivasyon puanlarının arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.03$ ve $p>.05$).

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücü nedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.4, 4.5 ve 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Motivasyonsuzluğu Yordama Gücüne İlişkin ANOVA testi (N=750)

Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
5688.41	7	812.63	31.37	.00**
19145.89	743	25.91		
24834.29	750			

** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4’deki, ANOVA analizine göre, bağımsız değişkenler birlikte kullanıldığında, öğrencilerin motivasyonsuzluğunu anlamlı bir şekilde tahmin edebildiğini göstermektedir [F (7; 743) =31.37 ve $p < .001$]. Tablo 4.5’de, öğrencilerin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Motivasyonsuzluğu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular (N=750)

Bağımlı Değişken	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
Motivasyonsuzluk	.479	.229	.222	5.111

Bağımsız Değişken (ler): (Sabit), Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç, Derin Öğrenme Yaklaşımı, Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı, Stratejik Öğrenme Yaklaşımı ve Problem Çözme Becerisi

Tablo 4.5 incelendiğinde, tüm bağımsız değişkenler aynı anda kullanıldığında, aralarında $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki (korelasyon) olduğu bulunmuştur ($R = .479$ ve $p < .001$). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu açıklama derecesi olan R² değeri .222 hesaplanmıştır (düzeltilmiş R²). Buna göre, öğrencilerin motivasyonsuzluğunun %22,2’si onların epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri ile açıklanmaktadır. Tablo 4.6’da, regresyon katsayıları ve bunların anlamlılık düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Motivasyonsuzluğu Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi (N=750)

Ölçek	Bağımsız Değişken (ler)	B	Std. Hata	Beta	t	p
	Sabit	8.54	2.49		3.44	.00*
EPIÖ	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	-.12	.03	-.16	-4.32	.00**
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.15	.04	.15	3.91	.00**
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	-.04	.04	-.05	-1.22	.22
ÖYÖ	Derin Öğrenme Yaklaşımı	.02	.02	.04	1.10	.27
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	-.09	.02	-.22	-6.07	.00**
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	.17	.02	.36	9.98	.00**
PÇBÖ	Problem Çözme Becerisi Toplam Puanı	.01	.01	.03	.85	.397

Bağımlı Değişken: Motivasyonsuzluk

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. ** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin motivasyonsuzluğu ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç (öçboi), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç (öyboi), yüzeysel öğrenme yaklaşımı (yöy) ve stratejik öğrenme yaklaşımı (söy) arasındaki ilişki $p < .001$ düzeyinde anlamlı iken, öğrencilerin motivasyonsuzluğu ile tek bir doğrunun var olduğuna inanç (tdvoi), derin öğrenme yaklaşımı (döy) ve problem çözme becerisi (pçb) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Başka bir deyişle, tek bir doğrunun var olduğuna inanç, derin öğrenme yaklaşımı ve problem çözme becerisi öğrencilerin motivasyonsuzluğunu yordamaya katkı yapmamaktadır.

Tablodaki veriler kullanılarak, öğrencilerin motivasyonsuzluğu, aşağıdaki şekilde formüle edilebilir.

$$\text{Motivasyonsuzluk} = 8.54 (\text{sabit}) - .12 (\text{öçboi}) + .15 (\text{öyboi}) - .04 (\text{tdvoi}) + .02 (\text{döy}) - .09 (\text{yöy}) + .17 (\text{söy}) + .01 (\text{pçb}).$$

Tablodaki katsayılara göre, öğrencilerin motivasyonsuzluğu üzerinde en fazla etkiye sahip boyut stratejik öğrenme yaklaşımıdır. Bunu sırasıyla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, stratejik öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutları izlemektedir.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu yordama gücü nedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu yordama gücünü belirleyebilmek amacıyla uygulanan çoklu regresyon analizi sonuçları aşağıda, Tablo 4.7, 4.8 ve 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Dışsal Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin ANOVA testi (N=750)

Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
29863.46	7	4266.21	36.96	.00**
85423.92	743	115.44		
115287.39	750			

**p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.7’deki ANOVA analizine göre, bağımsız değişkenler birlikte kullanıldığında, öğrencilerin dışsal motivasyonlarının anlamlı bir şekilde tahmin edebildiğini göstermektedir [F (7; 743) = 36.96 ve p<.001]. Tablo 4.8’de, öğrencilerin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu yordama gücüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Dışsal Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular (N=750)

Bağımlı Değişken	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
Dışsal Motivasyon	.50	.259	.252	10.74

Bağımsız Değişken (ler): (Sabit), Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç, Derin Öğrenme Yaklaşımı, Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı, Stratejik Öğrenme Yaklaşımı ve Problem Çözme Becerisi

Tablo 4.8’deki tüm bağımsız değişkenler aynı anda kullanıldığında, aralarında p<.001 düzeyinde anlamlı bir ilişki (korelasyon) olduğu bulunmuştur (R=.51 ve p<.001). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu açıklama derecesi olan R2 değeri

.252 hesaplanmıştır (düzeltilmiş R²). Buna göre, öğrencilerin dışsal motivasyonlarının %25,2'si onların epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri ile açıklanmaktadır. Tablo 4.9'da, regresyon katsayıları ve bunların anlamlılık düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Dışsal Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi (N=750)

Ölçek	Bağımsız Değişken (ler)	B	Std. Hata	Beta	t	p
	Sabit	7.70	5.25		1.47	.14
EPIÖ	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.31	.06	.19	5.44	.00**
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.01	.08	.01	0.13	.89
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.22	.07	.11	2.99	.00*
ÖYÖ	Derin Öğrenme Yaklaşımı	-.06	.04	-.06	-1.53	.12
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	.37	.03	.41	11.71	.00**
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	.01	.04	.01	.26	.79
PÇBÖ	Problem Çözme Becerisi Toplam Puanı	.03	.03	.04	1.24	.21

Bağımlı Değişken: Dışsal Motivasyon

p*<.05 düzeyinde anlamlıdır. *p*<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin dışsal motivasyonları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişki *p*<.001 düzeyinde ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ile *p*<.05 düzeyinde anlamlı iken, öğrencilerin dışsal motivasyonu ile diğer boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Başka bir deyişle, öğrencilerin dışsal motivasyonlarının yordanmasına sadece öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı katkı sağlamaktadır.

Tablo 4.9'daki katsayılar kullanılarak, öğrencilerin dışsal motivasyonu aşağıdaki gibi formüle edilebilir.

$$\text{Dışsal Motivasyon} = 7.70 \text{ (sabit)} + .31 \text{ (öçboi)} + .01 \text{ (öyboi)} + .22 \text{ (tbdvoi)} - .06 \text{ (döy)} + .37 \text{ (yöy)} + .01 \text{ (söy)} + .03 \text{ (pçb)}.$$

Tablodaki katsayılar göre, öğrencilerin dışsal motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip boyut yüzeysel öğrenme yaklaşımıdır. Bunu sırasıyla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutları izlemektedir.

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin içsel motivasyonu yordama gücünü belirleyebilmek amacıyla uygulanan çoklu regresyon analizi sonuçları aşağıda, Tablo 4.10, 4.11 ve 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin İçsel Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin ANOVA testi (N=750)

Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
36116,59	7	5159.51	41.53	.00**
91945,97	743	124.25		
128062,57	750			

** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.10’daki ANOVA analizine göre, bağımsız değişkenler birlikte kullanıldığında, öğrencilerin içsel motivasyonlarının anlamlı bir şekilde tahmin edebildiğini göstermektedir [$F(7; 743) = 41.53$ ve $p < .001$]. Tablo 4.11’de, öğrencilerin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin içsel motivasyonu yordama gücüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.11: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin İçsel Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Model Özeti (N=750)

Bağımlı Değişken	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
İçsel Motivasyon	.531	.282	.275	11.147

Bağımsız Değişken (ler): (Sabit), Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç, Derin Öğrenme Yaklaşımı, Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı, Stratejik Öğrenme Yaklaşımı ve Problem Çözme Becerisi

Tablo 4.11’deki tüm bağımsız değişkenler aynı anda kullanıldığında, aralarında $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki (korelasyon) olduğu bulunmuştur ($R = .53$ ve $p < .001$). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin içsel motivasyonu açıklama derecesi olan R² değeri .275 hesaplanmıştır (düzeltilmiş R²). Buna göre, öğrencilerin içsel motivasyonlarının %27,5’i onların epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme

becerileri ile açıklanmaktadır. Tablo 4.12’de, regresyon katsayıları ve bunların anlamlılık düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğrencilerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin İçsel Motivasyonu Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi (N=750)

Ölçek	Bağımsız Değişken (ler)	B	Std. Hata	Beta	t	p
	Sabit	2.18	5.44		.40	.68
EPIÖ	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.32	.06	.19	5.49	.00**
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	.04	.08	.02	0.47	.63
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	.19	.08	.09	2.48	.01*
ÖYÖ	Derin Öğrenme Yaklaşımı	.21	.04	.20	5.51	.00**
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	.25	.03	.26	7.46	.00**
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	-.22	.04	-.20	-5.76	.00**
PÇBÖ	Problem Çözme Becerisi Toplam Puanı	.01	.03	.01	-0.03	.97

Bağımlı Değişken: İçsel Motivasyon

* $p < .005$ düzeyinde anlamlıdır. ** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin içsel motivasyonları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, derin öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişki $p < .001$ düzeyinde ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ile $p < .05$ düzeyinde anlamlı iken, öğrencilerin içsel motivasyonu ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve problem çözme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Başka bir deyişle, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve problem çözme becerisi öğrencilerin içsel motivasyonunu yordamaya katkı yapmamaktadır.

Tablo 4.12’deki katsayılar kullanılarak, öğrencilerin içsel motivasyonu aşağıdaki gibi formüle edilebilir.

$$\text{İçsel Motivasyon} = 2.18 (\text{sabit}) + .32 (\text{öçboi}) + .04 (\text{öyboi}) + .19 (\text{tbdvoi}) + .21 (\text{döy}) + .25 (\text{yöy}) - .22 (\text{söy}) + .01 (\text{pçb}).$$

Tablodaki katsayılar göre, öğrencilerin içsel motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip boyut öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançtır. Bunu sırasıyla yüzeysel öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı, derin öğrenme yaklaşımı ve tek bir doğruyu var olduğuna inanç boyutları izlemektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, bu bölümde araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler ve akademik motivasyonu yordama gücüne yönelik bulgular, alan yazın bulguları ışığında tartışılmıştır. Yorumlar alt problemlere göre düzenlenmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücü ele alınmıştır.

Birinci alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak;

1. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri aynı anda kullanıldığında, aralarında anlamlı bir ilişki,
2. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile motivasyonsuzluk arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile motivasyonsuzluk arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki,
3. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile motivasyonsuzluk arasında olumsuz yönde ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile motivasyonsuzluk arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki,
4. Problem çözme becerileri ile motivasyonsuzluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
5. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımlarının motivasyonsuzluğu yordama gücünün anlamlı olduğu,
6. Üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluğu üzerinde en fazla etkiye sahip boyutun stratejik öğrenme yaklaşımı olduğu bunu sırasıyla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutlarının izlediği bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücüne yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı birlikte, yordanan değişken durumundaki motivasyonsuzluğa ait varyansın yaklaşık %22'sine yakın bir kısmını açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, motivasyonsuzluğun %22'sinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı boyutlarına bağlı olarak şekillendiği ve geri kalan kısım için başka değişkenlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Problem çözme becerilerinin, motivasyonsuzluğu yordama gücüne anlamlı bir katkısının olmadığı bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının motivasyonsuzluğu yordama gücüne yönelik bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları arttıkça motivasyonsuzluk seviyelerinin düştüğünü, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inançları arttıkça motivasyonsuzluk seviyelerinin arttığını göstermektedir.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla paralellik göstermektedir (Schommer-Aikins, 2004; Dweck 1986; Dweck ve Leggett, 1988). Shell & Husman (2008) öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu düşünen öğrencilerin, çok çalışmanın onları başarıya götüreceğine inanmadıklarını ve zor görevlerle karşılaştıklarında öğrenilmiş çaresizlik ve dirençsizlik davranışlarını sergilediklerini ifade etmektedir. Başarıyı çok çalışma ile ilişkisiz görmek, öğrencileri bir görevi başarmak için iyi bir performans sergilemek ve çaba sarf etmekten alıkoymaktadır. Schoenfeld (1983, aktaran; Schommer, 1990), lise öğrencilerinin matematiği öğrenme ile ilgili inançlarını incelemiş ve öğrencilerin çoğunun matematikte başarılı olan öğrencilerin matematik yeteneği ile doğduklarına inandıklarını saptamıştır. Dweck ve Leggett (1988, aktaran; Schommer-Aikins ve diğ., 2000), ortaokul öğrencilerinin zekaya ilişkin inançlarını incelemişler ve zekanın değişmez bir şey olduğuna ve öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiğine inanan öğrencilerin, zor bir akademik görevle karşı karşıya kaldıklarında çaresizlik davranışları sergilemekte ve görevi yerine getirebilmek için gerekli çabayı göstermedikleri sonucuna varmışlardır. Öte yandan, zekanın geliştirilebileceğine

inanan öğrenciler ise, zor bir akademik görevle karşılaştıklarında çabalarını sürdürmekte, gerektiğinde ders çalışma stratejilerini değiştirmekte ve zekanın değişmezliğine inanan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Schommer ve Dunnell (1997) tarafından yapılan araştırmada üstün zekalı olduğu halde genel akademik not ortalaması görece daha düşük olan öğrencilerin öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiğine daha güçlü inandıkları saptanmıştır. Schommer-Aikins, Mau, Brookhart ve Hutter (2000), ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğrenme yeteneğinin doğumla belirlenmiş değişmez bir yetenek olmadığına güçlü biçimde inanan öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Paulsen ve Feldman (1999), öğrenme yeteneğinin sabit olduğuna inanan öğrencilerin birincil hedefe yönelimlerinin ve yetenekleri konusunda etkili hissetmelerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu saptamışlardır. Braten ve Olaussen (2005), işletme ve hemşirelik alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin motivasyon stilleri ve epistemolojik inançlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrenmenin çaba ve zaman gerektirdiğine inanan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olduklarını göstermiştir. Chen ve Pajares (2009), epistemolojik inançların öğrencilerin akademik motivasyonları ve başarıları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada becerinin arttığına dair görüşlerin uyarlanabilir motivasyonel faktörler üzerinde direkt ve dolaylı olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının motivasyonsuzluğu yordama gücüne yönelik elde edilen bulgular, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıkça motivasyonsuzluk seviyelerinin düştüğünü, stratejik öğrenme yaklaşımını kullandıkça motivasyonsuzluk seviyelerinin arttığını göstermektedir.

Alan yazın incelemesi sonucunda, öğrenme yaklaşımlarının motivasyonsuzluk ile ilişkisi ya da yordama gücüne yönelik yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, alan yazında, öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarının içsel ya da dışsal motivasyonla ve motivasyonun farklı boyutlarıyla olumlu ilişkisini gösteren araştırma sonuçları görülmektedir (Entwistle ve diğ., 1974; Entwistle ve Wilson, 1977; Elliot ve diğ., 1999; Lens ve diğ., 2002; Pintrich, 1999; Pintrich ve De Groot, 1990; Schiefele, 2001; McManus ve diğ., 1999; Liddle, 2000). Akademik motivasyon başarı ve akademik performansın temel bir belirleyicisi (Green ve diğ.,

2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002) ve üniversite öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, alan yazında benzer araştırmalara rastlanmamasına rağmen, bu araştırmada elde edilen öğrenme yaklaşımlarının motivasyonsuzluğu yordama gücüne ilişkin bulguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve motivasyonsuzluk arasındaki olumsuz ilişki dışında alan yazın tarafından desteklenmediği söylenebilir. Alan yazında, derin öğrenme yaklaşımı içselleştirme ve stratejik öğrenme yaklaşımı başarı boyutlarıyla açıklanmaktadır. Konulara ilgi duydukları için çalışma, anlam arayışında olma, bilişsel süreçleri kullanma ve kuramsal fikirleri deneyimlerle ilişkilendirme gibi derin öğrenme yaklaşımının temel boyutlarını kullanan öğrenciler yüksek içsel motivasyona sahiptir. Bu nedenle, derin öğrenme yaklaşımı ile motivasyonsuzluk arasında olumsuz bir ilişki olması beklenmektedir. Biggs (1979, 1987) ve Entwistle'ın çalışmaları (1981, 1983, 1992) stratejik öğrenme yaklaşımını mümkün olan en yüksek notu alma niyetine dayanan ve iyi düzenlenmiş etkili çalışma yöntemlerini işe koymayı gerektiren bir öğrenme biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu öğrenme yaklaşımında, öğrencinin çalışma yönelimini belirleyen öğrencinin öğrenme niyeti değil, başarılı olma niyetidir. Öğrencinin niyeti başarılı olmak olunca, başarıya götüreceği bildiği tüm yolları denemektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımı, çalışmak ve başarı motivasyonunu artırmaya yönelik bir yaklaşım olarak da nitelendirilebilir. Bu bilgiler ışığında, stratejik öğrenme yaklaşımı ve motivasyonsuzluk arasında olumsuz bir ilişki olması beklenmektedir. Bu araştırmada farklı bulgular elde edilmesinin nedenleri arasında, stratejik öğrenme yaklaşımı kullanmasına rağmen başarıya ulaşamayan öğrencilerde yaşanabilecek motivasyon düşüklüğü gösterilebilir.

Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücüne yönelik bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücüne yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluğu yordama gücüne yönelik elde edilen bulgular, alan yazındaki araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Baker (2003) tarafından yapılan araştırma, problem çözme değerlerinin tanımlanmış dışsal motivasyon ile olumlu ilişki ve motivasyonsuzluk ile olumsuz ilişki olmak üzere akademik motivasyon üzerinde direk etkisi olduğunu ve akademik performansın önemli bir

yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Motivasyonsuzluk ile ilişkili olan kontrolsüzlük ve uzak durma hissi, motivasyonsuzluğun %12'sini açıklamaktadır. Deci ve Ryan'ın (1985, 1991) öz-belirleme kuramı çerçevesinde, problem çözme becerileri ile ilgili yüksek algılı bireylerin daha yüksek öz-belirleme profiline sahip oldukları ve bu nedenle problem çözme becerileri algıları daha düşük öğrencilerle kıyaslandığında daha az motivasyonsuz oldukları vurgulanmaktadır. Ayrıca, problem çözmeden uzak durmaya ilişkin yapılan birçok araştırmanın sonuçları, genel karar verme eksikliği ve sorumluluktan kaçma (Maydeu-Olivares ve D'Zurilla, 1996; Heppner ve diğ, 1982; Vallerand ve Bissonnette, 1992), yüksek can sıkıntısı (Elliott, 1990), bezginlik (Elliott, 1995a, 1995b) ve sosyal uzaklaşma (D'Zurilla ve Chang, 1995) gibi motivasyonsuzluğu betimleyen davranışlarla ilişkilendirmiştir. Buna ek olarak, problem çözmeye olan güvene ilişkin bulgular, kendine ve etkin bir şekilde problem çözme becerilerine güvenen problem çözücülerin problem çözmeye, daha sistematik yaklaştıklarını, daha ısrarcı olduklarını ve daha yüksek başarı beklentilerine sahip olduklarını göstermektedir (Heppner, 1982). Bu bilgiler ışığında, problem çözme becerileri ile motivasyonsuzluk arasında olumsuz ilişki olması beklenmektedir. Bu çalışmada farklı bulgular elde edilmesinin nedenleri arasında, öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyelerinde problem çözme becerisinin dışında farklı değişkenlerin etkisinin olma olasılığı ve öğrenciler arasındaki algısal ve alansal farklılıklar sayılabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin dışsal motivasyon alt boyutunu yordama gücü ele alınmıştır.

İkinci alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak;

1. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri aynı anda kullanıldığında, aralarında anlamlı bir ilişki,
2. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ile dışsal motivasyon arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki,
3. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve dışsal motivasyon arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki,

4. Problem çözüme becerileri ile dışsal motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
5. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımlarının dışsal motivasyonu yordama gücünün anlamlı olduğu
6. Üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip boyutun yüzeysel öğrenme yaklaşımının olduğu, bunu sırasıyla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarının izlediği bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözüme becerilerinin dışsal motivasyonu yordama gücüne yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı birlikte, yordanan değişken durumundaki dışsal motivasyona ait varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, motivasyonsuzluğun %25'inin epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ve öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutlarına bağlı olarak şekillendiği ve geri kalan kısım için başka değişkenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Problem çözüme becerilerinin, dışsal motivasyonu yordama gücüne anlamlı bir katkısı bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının dışsal motivasyonu yordama gücüne yönelik bulgular, öğrencilerin epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna inançları arttıkça dışsal motivasyonlarının da arttığını göstermektedir.

Alan yazında, bu araştırmadan elde edilen bulgularla hem paralellik gösteren hem de göstermeyen araştırmalar bulunmaktadır. Buehl'un (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma, öğrencilerin bilginin kesinliğine dair inançlarının başarı motivasyonu ile olumlu ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, elde edilen bulgular, öğrenciler bilginin kesinliğine ne kadar inanırlarsa, kendi yeterliklerine aynı oranda güveneceklerini ve başarıya daha fazla inanacaklarını göstermektedir. Cavallo ve diğerleri (2003) tarafından Biyoloji dersi alan üniversite öğrencilerinin bilimin sabit ve otoriter olduğuna olan inançları başarı motivasyonunun alt boyutlarından olan ve dışsal motivasyonla ilişkisi olan performans hedefleri (Elliot ve McGregor, 2001) ile olumlu yönde ilişkili çıkmıştır.

Paulsen and Feldman (2005) tarafından yürütülen araştırma, bilginin basitliğine inanan öğrencilerin dışsal hedef yönelimine sahip olduklarını göstermiştir. Schommer ve Aikins (2002) öğrencilerin bilginin basitliğine olan inançlarının öz yeterlik ile olumsuz yönde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öz yeterlik eksikliği dışsal motivasyonla ilişkili etmenlerden biridir. Braten ve Stromso (2005), işletme alanında öğrenim gören öğrencilerin bilginin kesinliğine, bilgi oluşturma ve dönüştürmenin basitliğine inandıkları ölçüde dışsal motivasyonun göstergelerinden biri olan düşük öz yeterliğe sahip olduklarına ilişkin bulguları elde etmişlerdir.

Alan yazında, bu çalışmada elde edilen bulguların aksini gösteren araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Buehl ve Alexander (2005) 482 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonuçları, bilginin kesinliğine ya da bilgi kaynağının otorite olduğuna inanan öğrencilerin daha düşük motivasyona ve görev performansına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, daha önce Hofer (2000), Qian ve Alvermann (1995) ve Schommer (1990) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Trautwein ve Lüdtke (2006) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla okul başarılarını yordadıkları çalışmada, öğrencilerin bilginin kesinliğine inandıkları oranda okul başarılarının düşmekte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Magno (2011) tarafından öğretmenlik bölümünde okuyan Filipin’li öğrenciler üzerinde öz-belirleme kuramını yordamaya yönelik yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenmenin yapısına olan inançlarının öz-belirlemeyi yordama da anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumu, öğrencilerin bilginin kesinliğine ya da tek bir doğrunun varlığına olan inançları ne kadar yüksek olursa, doğruya ulaştıklarında kendi yeterliklerine aynı oranda güvenecekleri, başarıya daha fazla inanacakları, dışsal hedef yönelimine sahip olacakları ve böylelikle motivasyonlarının artacağı şeklinde yorumlamak mümkündür. Bunun aksine, tek bir doğrunun varlığına olan inancın öğrencilerin yaratıcılıklarını engelleyeceğini, bilgiye ulaştıklarında motivasyonlarında düşüş olacağını, yeterli çabayı ya da gerçek performanslarını göstermeyeceklerini söylemek mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının dışsal motivasyonu yordama gücüne yönelik elde edilen bulgular, öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıkça dışsal motivasyon seviyelerinin arttığını göstermektedir. Yukarıda elde edilen bulgu, alan yazındaki çalışmaların bulguları tarafından desteklenmektedir. Biggs’e göre (1987), yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler dışsal

motivasyona sahiptir. Bu öğrenciler önemli gördükleri konular üzerine (sınavlarla belirlendiği gibi) odaklanırlar ve onları tekrar ederler. Biggs (2003) ve Walker ve diğerleri (2006) yaptıkları araştırmalarda, motivasyonda daha dışsal hedeflerin, yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile olumlu bağlantısına dikkat çekmektedirler. Simons ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırma sonucu, dış düzenleme ile kontrol edilen öğrencilerin motivasyon sorunu yaşadıklarını ve daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullandıklarını göstermektedir. Motivasyon ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ilk sorgulayan araştırmacılardan olan Entwistle ve diğerleri (1974) ve Entwistle ve Wilson (1977) yaptıkları araştırmalarda, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla dışsal motivasyon arasında olumlu ilişkiler tespit etmişlerdir. Kaplan ve Midgley'in (1997) 229 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucu, performansa yönelik hedef yöneliminin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile olumlu ilişkisini göstermektedir. Hativa ve Birenbaum'un (2000) öğrencilerin tercih ettikleri öğretme nitelikleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına en uygun olan öğretme yaklaşımlarını tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Yüksek dışsal motivasyon ve düşük eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler, çok fazla düşünme çabası harcamaksızın iyi notlar alma amaçlarına yardım edecek yüzeysel öğrenme yaklaşımını destekleyecek planlamaya sahip öğretmenleri tercih etmişlerdir. Biggs (1987) üç öğrenme yaklaşımının farklılıklarını vurgulamaya çalıştığı araştırmasında, yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin hata yapma korkusu ve mümkün olduğu kadar az çaba sarf ederek sorundan uzak durma duygusu ile motive olduklarını tespit etmiştir. Meece, Blumenfeld ve Hoyle (1988), performans hedef yönelimine sahip öğrencilerin, düşük seviyede içsel motivasyon gösterdiklerini, zorlayıcı görevlerden uzak durduklarını, yüzeysel ve en az çaba gerektirecek öğrenme yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, yüzeysel öğrenme yaklaşımının dışsal hedef yönelimi (Entwistle ve diğ., 2002; Harris, 2004), dışsal kontrollü motivasyon (Deci ve Ryan, 2000), bir etkinliği gerçekleştirme baskısını hissetme (Baeten ve diğ., 2009), hata yapma korkusu (Entwistle ve Tait, 1993), hatadan uzak durmaya motive olma (Diseth ve Martinsen, 2003) ve performansdan kaçınma hedefleri (Cano ve Berbén, 2009) gibi dışsal motivasyon unsurlarıyla ilişkisini destekleyen araştırmalar görülmektedir. Moneta ve Spada (2009), 317 kolej öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin sınava hazırlanma esnasında kullandıkları ders çalışma

yaklaşımlarının içsel ve dışsal motivasyon tarafından nasıl etkilendiği konusu incelenmiş ve dışsal motivasyonun yüzeysel yaklaşımı beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Fransson'un (1977) içsel motivasyon ve dışsal sınav kaygısının süreç ve ürüne etkilerini araştırdıkları araştırmada, 81 üniversite öğrencisinden farklı içsel ve dışsal motivasyon koşulları altında bir makaleyi okumaları istenmiş ve metni okurken dışsal olarak sınavın gerektirdikleri ile güdülenen ve metnin içeriğine ilgisi sınırlı olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, daha az yapılandırmacı epistemolojik inançların, dışsal motivasyon özelliği taşıyan performans hedeflerinin benimsenmesi ile ilişkili olduğunu gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Bräten ve Stromso, 2004; DeBacker ve Crowson, 2006; Muis ve Foy, 2009; Phan, 2008a). Ayrıca, dışsal motivasyon özelliği taşıyan performans hedefleri ile motivasyon boyutunun yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında olumlu ilişki olduğunu gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Albaili, 1998; Elliot ve diğ., 1999; Greene ve Miller, 1996; Nolen, 1998; Al-Emadi, 2001; Heikkila ve Lonka, 2006).

Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu yordama gücüne yönelik bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin problem çözme becerilerinin dışsal motivasyonu yordama gücüne yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Meece ve diğerleri (1988), dışsal motivasyon ürünü olan performans hedef yönelimine sahip öğrencilerin, düşük seviyede içsel motivasyon gösterdiklerini, zorlayıcı görevlerden uzak durduklarını, yüzeysel ve en az çaba gerektirecek öğrenme yaklaşımlarını kullandıklarını ve düşük seviyede problem çözme becerilerini sergilediklerini belirtmişlerdir. Baker (2003) yaptığı araştırmada, problem çözme değerlerinin bireylerin üniversitelere psikososyal uyumlarının, algılanan stres seviyelerinin, motivasyonel yönelimlerinin (tanımlanmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) akademik performans ve öğrencilerin üniversite kariyerleri süresince toplam akademik performansını önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Heppner (1982), problem çözmeye olan güvenin tanımlanmış dışsal motivasyon yönelimi ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Deci ve Ryan'ın (1985, 1991) öz-belirleme kuramı çerçevesinde, problem çözme becerileri ile ilgili yüksek algılı bireylerin daha yüksek öz-belirleme profiline sahip oldukları ve bu nedenle dışsal ödülleri elde etmeden

ziyade içsel olarak önemli gördüklerinden dolayı akademik davranışları sergileme oranlarının daha yüksek ve problem çözme becerileri algıları daha düşük öğrencilerle kıyaslandığında daha az motivasyonsuz oldukları vurgulanmaktadır. Bu araştırmada farklı bulgular elde edilmesinin nedeni olarak, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin problem çözme becerileri ile akademik davranışları sergileme arasında anlamlı bir ilişki kuramadıkları ya da öğrenciler için dışsal ödülleri elde etmenin önemli bir motivasyon unsuru olmadığı söylenebilir.

5.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin içsel motivasyon alt boyutunu yordama gücü ele alınmıştır.

Üçüncü alt problemden elde edilen bulgulara dayalı olarak;

1. Araştırmanın tüm bağımsız değişkenleri aynı anda kullanıldığında, aralarında anlamlı bir ilişki,
2. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun varlığına inanç ile içsel motivasyon arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki,
3. Derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile içsel motivasyon arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki, stratejik öğrenme yaklaşımı ile içsel motivasyon arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki,
4. Problem çözme becerileri ile içsel motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
5. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımlarının dışsal motivasyonu yordama gücünün anlamlı olduğu,
6. Üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip boyutun öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç olduğu, bunu sırasıyla yüzeysel öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı, derin öğrenme yaklaşımı ve tek bir doğru var olduğuna inanç boyutlarının izlediği bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin içsel motivasyonu yordama gücüne yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, derin

öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı birlikte, yordanan değişken durumundaki içsel motivasyona ait varyansın yaklaşık %27'sini açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, içsel motivasyonun %27'sini epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı boyutlarına bağlı olarak şekillendiği ve geri kalan kısım için başka değişkenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Problem çözme becerilerinin, içsell motivasyonu yordama gücüne anlamlı bir katkısı bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının içsel motivasyonu yordama gücüne yönelik bulgular, öğrencilerin epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna inançları arttıkça içsel motivasyonlarının da arttığını göstermektedir.

Alan yazında, bu araştırmada elde edilen öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inancın içsel motivasyonu yordama gücüne ilişkin bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Epistemolojik inançların, özellikle öğrenme hedefleri gibi kişisel hedefleri teşvik edebileceği iddia edilmiştir (Pintrich, 2002; Pintrich ve Zusho, 2002). Bu doğrultuda zihnin işlenebilir olduğu ve epistemolojik bir duruş olarak düşünülebilen inancın, öğrencileri öğrenme hedeflerine doğru yönlendirebileceği görülmüştür. Bunun karşılığında, öğrencilerin zorluklara karşılık verdikleri öğrenme odaklı bir davranış biçimine neden olacağı ve bu nedenle içsel motivasyonun destekleneceği belirtilmiştir (Schommer-Aikins, 2004; Dweck 1986; Dweck ve Leggett, 1988). Öğrencilerin inançları, başarı motivasyonları ve öğrenme sonuçları arasındaki ilişkiler Buehl'in (2003) modelinde gösterilmiştir. Buehl, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrencilerin başarı motivasyonları ve bilişsel süreçleri (strateji kullanımı) üzerinde doğrudan etkisi olduğu hipotezini ortaya atmıştır. Buehl'in modeli ayrıca, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrencilerin motivasyonlarını, bilişsel süreçlerini ve öğrenme durumunda kullandıkları stratejileri (örneğin çaba ve azim) etkileyerek akademik başarıları ile dolaylı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buehl, öğrenmenin çaba gerektirdiği inancını desteklemiştir. Paulsen ve Feldman (2005) epistemolojik inançların dört boyutunun (öğrenme yeteneği, öğrenme hızı, bilginin yapısı ve bilginin değişmezliği) öz düzenleyici öğrenme yaklaşımlarının altı motivasyonel bileşenlerinin her birinin (içsel hedef yönelimleri, dışsal hedef yönelimleri, görev değeri, özyeterlik,

öğrenmenin kontrolü ve sınav kaygısının kontrolü) üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, epistemolojik inançların öğrencilerin öz düzenleyici motivasyonel yaklaşımları kullanımlarında önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre, çaba gerektirmeyen çabuk öğrenme inancını kabul eden öğrencilerin içsel hedef yönelimine sahip olması çok olası değildir. Braten ve Stromso (2006) tarafından yapılan araştırma sonucu, öğrenmenin yavaşça gerçekleştiğine ve çaba gerektirdiğine inanan öğrencilerin çaba gerektiren akademik görevlerle meşgul olmaya daha fazla istekli olduklarını göstermektedir. Hofer (2000), öğrenmenin çaba gerektirmeden hızlı bir şekilde gerçekleştiğine inanan öğrencilerin, içsel motivasyon ile ilişkili öğrenme hedefleri yaklaşımına daha az uyum sağladıklarını belirtmektedir.

Alan yazında, bu araştırmada elde edilen tek bir doğrunun varlığına olan inancın içsel motivasyonu yordama gücüne ilişkin bulgularla paralellik göstermeyen araştırmalara rastlanmıştır. Buehl ve Alexander (2005) 482 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonuçları, bilginin kesinliğine ya da bilgi kaynağının otorite olduğuna inanan öğrencilerin daha düşük motivasyona ve görev performansına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, daha önce Hofer (2000), Qian ve Alvermann (1995) ve Schommer (1990) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Trautwein ve Lüdtke (2006) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla okul başarılarını yordadıkları araştırmada, öğrencilerin bilginin kesinliğine inandıkları oranda okul başarılarının düşmekte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar ışığında, tek bir doğrunun varlığına olan inancın öğrencilerin yaratıcılıklarını engelleyeceği, bilgiye ulaştıklarında motivasyonlarında düşüş olacağı ve yeterli çabayı ya da gerçek performanslarını göstermeyecekleri ve dolayısıyla içsel motivasyonu olumsuz yönde etkileyeceği sonuçlarına ulaşmak mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının içsel motivasyonu yordama gücüne yönelik elde edilen bulgular, öğrenciler derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullandıkça içsel motivasyon seviyelerinin arttığını, stratejik öğrenme yaklaşımını kullandıkça içsel motivasyon seviyelerinin düştüğünü göstermektedir. Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki birçok araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Motivasyon ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ilk sorgulayan araştırmacılar olan Entwistle ve diğerleri (1974) ve Entwistle ve Wilson

(1977) tarafından yapılan araştırmalarda, derin öğrenme yaklaşımı ve içsel motivasyon arasında konuya duyulan ilgiden kaynaklanan ilişkiler tespit edilmiştir. Deci ve Ryan (1985, 2000), öz-belirleme kuramı kapsamında davranışları içsel olarak düzenlenen öğrencilerin, derslere daha fazla ilgi ve güvenlerinin olduğunu, daha uzun süre ısrarcı olduklarını, daha derin seviyede öğrenme yaklaşımı kullandıklarını ve daha iyi sınav sonuçları elde ettiklerini bulmuşlardır. Biggs'e göre (1987), derin öğrenme yaklaşımı içsel motivasyona dayanır. Bu tür öğrenciler merakını giderme, bilgiyi kullanarak ve genişleterek anlamlı hale getirmek için çalışırlar. Derin süreç, mekanik olarak öğrenmekten çok, bilişsel düzeyi daha yüksek yöntemleri (benzeşleri arama, önceden bilinenlerle ilişki kurmak, nasıl öğrendiği hakkında teoriler oluşturmak vb) içerir. Sankaran (2001) tarafından yapılan araştırmada, geleneksel konuşma yöntemlerinin kullanıldığı bir ders ile web temelli öğretimin kullanıldığı bir derste derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme yaklaşımları ve motivasyonun öğrenme performansını nasıl etkilediği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, yüksek motivasyon derin öğrenme yaklaşımı ile ilişkili bulunmuştur. Amabile ve diğerleri (1994) tarafından yapılan araştırma sonucunda, içsel motivasyonun çalışma materyalinde derin bilişsel yoğunluğu ve ders çalışırken derin öğrenme yaklaşımının kullanımını beslediği sonucuna ulaşmışlardır. Schiefele (1991), üniversite öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımları kullanmalarının olumlu olarak içsel görev ilgisiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Linnenbrink ve Pintrich (2003), içsel motivasyonun önemli bir boyutu olan öz-yeterliğin arttıkça zaman içerisinde derin öğrenme yaklaşımlarının kullanımının da artacağını belirtmektedir. Yeterlik hedef yönelimine sahip öğrenciler, akademik çalışmalarda çaba ve direnç sarf etmekte, çeşitli öğrenme yaklaşımları ve derin bilgi işleyişini daha fazla kullanmaktadırlar (Ames ve Archer, 1988). Öğrenciler öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip olduğunda, öğrenme deneyiminden hoşlanma, içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış geliştirme ve amaçlarında daha ısrarcı olma eğilimindedirler (Carlton ve Winsler, 1998; Merlin, 2003). Lee ve diğerleri (2010) ve Vosloo ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, dışsal motivasyon özelliği taşıyan performans yaklaşım hedeflerine sahip öğrencilerin, hem derin öğrenme yaklaşımları gibi olumlu duyguları hem de içsel motivasyon artışını yaşadıkları görülmüştür. Öğrenme yaklaşımları ve motivasyon ilişkisini inceleyen araştırmalar, derin öğrenme yaklaşımının içsel hedef yönelimi (Entwistle ve Tait, 1990, 1993; Entwistle ve diğ., 2002; Harris, 2004; Thomas ve Gadbois, 2007), özerk motivasyon (Deci ve Ryan,

2000), öz-yeterlik (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Bandura, 1993; Hoy, 2004), başarı motivasyonu (Diseth ve Martinsen, 2003), çalışma motivasyonu (Wilson, 2009) ve yeterlik yaklaşım hedefleri (Cano ve Berbén, 2009) ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Alan yazında, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının içsel motivasyonu yordama gücüne yönelik elde edilen bulguları desteklemeyen farklı araştırmalara da rastlanmıştır. Motivasyon ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ilk sorgulayan araştırmacılar olan Entwistle ve diğerleri, Thompson ve Wilson (1974) ve Entwistle ve Wilson (1977) tarafından yapılan araştırmalarda, stratejik öğrenme yaklaşımı ile içsel motivasyon arasında akademik özgüveni güçlendirmeden kaynaklanan olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. Biggs'e göre (1987), stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler dışsal motivasyona sahiptir, ancak yüzeysel yaklaşımdan farklı olarak yüksek akademik notlar almayı amaçlarlar. Moneta ve Spada (2009) tarafından sınava hazırlanma esnasında öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonu tarafından nasıl etkilendiğinin incelendiği araştırmada, içsel motivasyonun yüzeysel yaklaşıma engel olduğu sonucuna ulaşmış ve içsel motivasyon ve stratejik öğrenme yaklaşımı arasında olumlu ilişki bulmuştur. Alan yazındaki bilgilerin aksine, bu araştırmada elde edilen stratejik öğrenme yaklaşımı ve içsel motivasyon arasındaki olumsuz ilişkinin nedeni olarak stratejik öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olan dışsal ödül odaklı başarı hedefleyen davranışların yükseköğrenim seviyesinde içsel motivasyona engel olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin içsel motivasyonu yordama gücüne yönelik bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin problem çözme becerilerinin içsel motivasyonu yordama gücüne yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Baker (2003) tarafından yapılan araştırma, öz-belirleme kuramı çerçevesinde, problem çözme becerileri ile ilgili yüksek algılı bireylerin daha yüksek öz-belirleme profiline sahip oldukları ve bu nedenle dışsal ödülleri elde etmeden ziyade içsel olarak önemli gördüklerinden dolayı akademik davranışları sergileme oranlarının daha yüksek ve problem çözme becerileri algıları daha düşük öğrencilerle kıyaslandığında daha az motivasyonsuz olduklarını göstermektedir. Aynı araştırmada, etkin problem çözücülerin üniversite hayatına uyum seviyelerinin daha iyi olduğu ve akademik performansın göstergesi

olan akademik çalışmalara karşı içsel olarak daha motive oldukları sonucuna varılmıştır. Fergusson (2003), Amerika’da dokuz eyalette probleme dayalı öğrenme uygulaması yapan 217 öğrencinin motivasyon ve öğrenme yaklaşımları üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin probleme dayalı öğrenme başarılarında üç öğrenci değişkeni tespit etmiştir. Bu değişkenlerden en önemlisi olarak da öğrenci motivasyonunu belirlemiş ve içsel motivasyonun başarı için oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Song ve Grabowski (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrenme ve performans yönelimli olmak üzere iki tür hedef yönelimi arasındaki ilişki ve onların motivasyona ve problem çözmeye etkisi incelenmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin içsel motivasyonlarında ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme hedef yönelimli öğrenme çevrelerinin önemini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Problem temelli öğrenme öğrencilerin geniş ve esnek bilgi tabanı oluşturmalarına, etkin işbirlikçiler olmasına, etkin problem çözme becerileri geliştirmelerine ve öğrenmeye içsel olarak motive olmalarına yardımcı olmaktadır (Barrows 1984, 1985, 1986; Barrows ve Tamblyn 1980; Norman ve Schmidt 1992). Breslow (2001), etkin problem çözümlerinin merak ve meydan okuma duyguları tarafından içsel olarak motive edildiğini ifade etmektedir. Araştırmacılar, problem çözme için gerekli olan temel öğelerden birinin motivasyon olduğunu ifade etmektedirler (Albanese ve Mitchell, 1993; Berkel ve Schmidt, 2000; MacKinnon, 1999; Schmidt ve Moust, 2000). Öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olduğunda, daha fazla çaba sarf etmeleri ve daha etkin problem çözümler olmaları muhtemeldir. Özyeterlik (Bandura, 1997; Butler ve Winne, 1995; Pintrich, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990), kişisel hedef yönelimleri (Ames ve Archer, 1988; Stone, 2000), içsel motivasyon (Zimmerman, 1989) ve üstbilgi strateji kullanımı (Fredericks ve diğ., 2004; Linnenbrink ve Pintrich, 2003) gibi olumlu motivasyon kuramlarının daha etkin problem çözme işlemi ile yakın ilişkili olduğu araştırmalarda tespit edilmiştir. Problem temelli öğrenme ortamlarının da öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirdiği (Hmelo-Silver, 2004; Norman ve Schmidt, 1992), problem kaitesinin motivasyonu etkilediği (Noordzij ve Te Lindert, 2010), öğrencilerin problemlere ilgi seviyelerinin içsel motivasyonla olumlu bir ilişkide olduğu, problem temelli öğrenmenin özerklik ve yeterlik gibi motivasyonun temel psikolojik ihtiyaçlarını uyardığı (Noordzij ve Te Lindert 2010; Mac Iver, 1991; Vansteenkiste ve diğ., 2004), öz yeterliği ve içsel motivasyonu artırdığına (Dunlap, 2005; Liu, 2006; Martin, 2008; Hmelo-Silver, 2004; Sungur ve Tekkaya, 2006)

ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca, motivasyonla ilgili yapılan son çalışmalar, öğrenci motivasyonunun problem çözme becerilerinin transferinde önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Eccles ve diğ., 1998; Pintrich ve Schunk, 2002; Garcia ve Pintrich, 1994; Pressley, 1986; Elliot, 1999; Kaplan ve Maehr, 2002; Kaplan ve diğ., 2002; Pintrich, 2000a; Urdan, 1997). Bu araştırmada farklı bulgular elde etmenin nedenleri arasında, öğrencilerin öğrenim gördükleri alana karşı ilgi duymama ve özerklik ve yeterlik gibi psikolojik ihtiyaçların eksikliğinden dolayı problem çözme becerilerinin içsel motivasyon üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığı gösterilebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünün incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançları ile motivasyonsuzluk arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki; öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları ile motivasyonsuzluk arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile motivasyonsuzluk arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile motivasyonsuzluk arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
2. Yordayıcı değişken durumundaki epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımlarının, yordanan değişken durumundaki motivasyonsuzluğun yaklaşık dörtte birini açıkladığı, diğer bir deyişle, motivasyonsuzluğun dörtte birinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı boyutlarına bağlı olarak şekillendiği ve geri kalan kısım için başka değişkenlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.
3. Üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluğu üzerinde en fazla etkiye sahip boyutun stratejik öğrenme yaklaşımı olduğu bunu sırasıyla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutlarının izlediği bulunmuştur.
4. Üniversite öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna inançları ile dışsal motivasyon arasında olumlu yönde

anlamli bir iliŒki ve yzeyssel öğrenme yaklaŒımı ile dıŒsal motivasyon arasında olumlu yönde anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile dıŒsal motivasyon arasında anlamli bir iliŒki bulunmamıŒtır.

5. Yordayıcı deđiŒken durumundaki epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaŒımlarının, yordanan deđiŒken durumundaki dıŒsal motivasyonun yaklaŒık dörtte birini açıkladığı, diğer bir deyiŒle, dıŒsal motivasyonun dörtte birinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ve yzeyssel öğrenme yaklaŒımı boyutlarına bağlı olarak Œekillendiđi ve geri kalan kısım için baŒka deđiŒkenlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaŒmak mümkündür.
6. Üniversite ğrencilerinin dıŒsal motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip boyutun yzeyssel öğrenme yaklaŒımı olduğu, bunu sırasıyla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunu var olduğuna inanç boyutlarının izlediği bulunmuŒtur.
7. Üniversite ğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun varlığına inançları ile içsel motivasyon arasında olumlu yönde anlamli bir iliŒki; derin öğrenme yaklaŒımı ve yzeyssel öğrenme yaklaŒımı ile içsel motivasyon arasında olumlu yönde anlamli bir iliŒki ve stratejik öğrenme yaklaŒımı ile içsel motivasyon arasında olumsuz yönde anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile içsel motivasyon arasında anlamli bir iliŒki bulunmamıŒtır.
8. Yordayıcı deđiŒken durumundaki epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaŒımlarının, yordanan deđiŒken durumundaki içsel motivasyonun yaklaŒık dörtte birini açıkladığı, diğer bir deyiŒle, içsel motivasyonun dörtte birinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç, derin öğrenme yaklaŒımı, yzeyssel öğrenme yaklaŒımı ve stratejik öğrenme yaklaŒımı boyutlarına bağlı olarak Œekillendiđi ve geri kalan kısım için baŒka deđiŒkenlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaŒmak mümkündür.
9. Üniversite ğrencilerinin içsel motivasyonu üzerinde en fazla etkiye sahip boyutun öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç olduğu ve bunu sırasıyla yzeyssel öğrenme yaklaŒımı, stratejik öğrenme yaklaŒımı, derin öğrenme

yaklaşımı ve tek bir doğrunu var olduğuna inanç boyutlarının izlediği bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarından hareketle, eğitimci, öğretmen ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılar için şu önerilerde bulunabilir.

1. Bu çalışmada, akademik motivasyonun yordayıcıları olarak epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri değişkenleri alınmıştır. Yapılacak araştırmalarda akademik motivasyon üzerinde etkili olduğu düşünülen bu değişkenler dışında başka değişkenlerin de akademik motivasyona etkisi incelenebilir.
2. Akademik motivasyon sadece üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin değil daha alt kademelerde öğrenim gören öğrencilerin de akademik performansının önemli bir belirleyicisidir. Bu nedenle, benzer araştırmaların ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde de yapılması ve elde edilecek sonuçların yükseköğretim seviyesinde elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması önerilebilir.
3. Bu araştırma sadece tek bir üniversiteden seçilen 750 kişilik bir çalışma grubu üzerinde yapıldığı için araştırmanın farklı üniversitelerde ve farklı kültürlerde çalışma grubunun genişletilerek yapılması önerilebilir.
4. Bu çalışmada elde edilen akademik motivasyonla ilgili sonuçların alanlara özel farklılaşma derecesini belirleyebilmek amacıyla İngilizce ya da Matematik gibi farklı alanlara özel araştırma yapılması önerilebilir.
5. Akademik motivasyonla ilgili aynı araştırmanın içsel ve dışsal motivasyonun alt boyutları da kullanılarak tekrar yapılması ve böylelikle yordayıcı değişkenlerle akademik motivasyon arasındaki ilişki konusunda daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılması sağlanabilir.

6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu başlık altında, araştırma sonuçlarından hareketle öğretim programları ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde görevli uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırma sonucuna göre, epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik performansı üzerinde en fazla etkiye sahip olan içsel motivasyonun önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarını artırmak konusunda rehberlik hizmetlerinin oluşturulması ve sınıf uygulamalarında derin öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönelik etkinliklere daha çok yer verilmesi öğrencilerin derslerindeki başarılarını arttıracak ve okullarına uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır.
2. Araştırma sonucuna göre, içsel motivasyonunun akademik performansın önemli bir belirleyicisi olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve rehberlik uzmanlarının içsel motivasyon üzerinde olumlu etkisi olan öz-yeterlik konusunda öğrencilerin inançlarını ve öz-düzenleme konusunda öğrencilerin becerilerini artıracak çalışmalar yapması üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını yükseltecektir.
3. Bu konuya ait farklı araştırma sonuçlarından da yararlanarak, öğretim üyesi adaylarının mesleki deneyimleri öncesinde ve esnasında akademik motivasyonu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen değişkenlere yönelik elde edilen sonuçlar konusunda bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

10. KAYNAKÇA

- Abouserie, R. 1995. Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. **Studies in Higher Education**, 20(1), 19-27.
- Acat, B. ve Kürsat Yenilmez 2004. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri ve Sorunları”, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adar, L. (1969). **A Theoretical Framework for the Study of Motivation in Education**. Jerusalem: Hebrew University.
- Al-Naeme, F.F.A. 1991. The Influence of Various Learning Styles on Practical Problem Solving in Scottish Secondary Schools. Ph.D Thesis. Glasgow University.
- Aksan, N. 2006. “**Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki**”, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Aksan, N. 2009. A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning. World Conference on Educational Sciences 2009. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1, 896–901.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. 2007. **Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler**” Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 1, 31-50.
- Alcı, B. 2007. **Yıldız Teknik Üniversitesi Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü**. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alcı, B., Erden, M., Baykal, A. 2010. Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, Cilt, 25, (2).
- Alpas, B. ve Akçakın, M. 2003. Vineland uyum davranış ölçeği- Araştırma formunu doğumdan 47 aya kadar olan türk bebekleri için uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**, 18(52), 57-76.
- Altun, M. 2000. “**İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi**”, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3526, Sayı:147, Ankara.
- Amabile, T. M. 1996. **Creativity in context**. New York: Westview Press.

- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84, 261–271.
- Ames, C. & Ames, R. (Eds.). 1989. “**Research on Motivation in Education**”, Vol.3, Goals and Cognitions, London: Academic Press.
- Ames, C., & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students’ learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, 80, 260–267.
- Anderman E. M. and Maehr M. L. 1994. “Motivation and Schooling”, **Review of Educational Research**, 64, 287-309.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. 2002. **The development of goal orientation**. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Developmental of achievement motivation* (pp. 197–220). San Francisco: Academic Press.
- Anderson, J. R. 1980. **Cognitive psychology and its implications**. New York, Freeman.
- Anderson, J. R. 1993. “Problem Solving and Learning”, **American Psychologist** 48, (1) 35-44
- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. 1976. The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. **Journal of Personality and Social Psychology**, 34, 915-922.
- Arnold L. & Feighny, M. K. 1995. **Students general learning approaches and performances in medical school**. A longitudinal study. *Acad. Med.*, 70:715-22.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. 1992. Modelling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63, 989–1003.
- Aşkar, P., & Dönmez, O. 2004. Eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algısı ölçeği. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 3, 259-268.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds.). 1966. **A theory of achievement motivation**. New York: Wiley.
- Bahar, M. 2002. Biyoloji Öğrencilerinin Motivasyon Tarzlarının Tespiti. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22, 2, 23-34
- Bahar, M. 2003. The Effects of Motivational Style on Group Work and Discussion-based Seminars, **Scandavian Journal of Educational Research**, Vol. 47, No. 4, 461-473.
- Baker, S. R., 2003. A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. **Personality and Individual Differences** (35) 569-591.

- Balcı, A. 2004. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bandura, A. 1986. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997. **Self-Efficacy: The exercise of control**. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. 2000. **Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach**. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: In search of optimal motivation* (pp. 229–254). San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R. F. & Tice, D. M. 1985. Self-esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation. **Journal of Personality**, 53, 450-467.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. 1993. When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. **Journal of Personality And Social Psychology**, 64(1), 141-156.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117, 497-529.
- Baxter-Magolda, M. B. 1992. **Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development**. San Francisco: Jossey Bass.
- Baxter-Magolda, B. M. 2004. "Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection", **Educational Psychologist**, 39: 1, 31-42.
- Beaudoin, C. M. 2006. Competitive orientations and sport motivation of Professional women football players: An internet survey. **Journal of Sport Behavior**, 29, 201–212.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. .1986. **Women's Ways Of Knowing: The Development Of Self, Voice And Mind**, New York, NY: Basic Books.
- Bendixen, L. 2002. "A Process Model Of Epistemic Belief Change", (Eds: B.K. Hofer & P.R. Pintrich), *Personal Epistemology: The Psychology Of Beliefs About Knowledge and Knowing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 191-208.
- Bereby-Meyer, Y. & Kaplan, A. 2004. Motivational influences on transfer of problem-solving strategies. **Contemporary Educational Psychology**, 30, 1–22.
- Biggs, J. B. 1979. Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. **Higher Education**, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. 1987. **Student approaches to learning and studying**. Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. B. 1993. What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. **British Journal of Psychology**, 63, 3–19.
- Biggs, J. 1999. **Teaching for quality learning at university**. London: Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D. and Leung, D. Y. P. 2001. The revised two factor Study Process Questionnaire, R-SPQ-2F. **British journal of educational psychology**, 71(1), 133-149.
- Bingham, A. 1998. **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**, (Çev: Ferhan Oğuzkan), İst: MEB Yayınları.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C. & Vallerand, R. J. 1990. Toward a motivational model of couple happiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, 59, 1021-1031.
- Boden, C. J. 2005. **An Exploratory Study of The Relationship Between Epistemological Beliefs and Self-Directed Learning Readiness**, Kansas State University.
- Boekaerts, M. 1992. The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. **Applied Psychology: An international review**, 41, 377–397.
- Boekaerts, M. 1996. Self-regulated learning and the junction of cognition and motivation. **European Psychologist**. 1:100–112.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). 2000. **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. 2000. **A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning**. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 1–41). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Bowlby, J. 1979. **The making and breaking of affectional bonds**. London: Tavistock.
- Brandt, R. 1995. “Punished by rewards? A conversation with Alfie Kohn”, **Educational Leadership**, 53, 13-16.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. 2004. The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian post-secondary students. **British Journal of Educational Psychology**.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. 2000. Motivation in college: Understanding Norwegian college students’ performance on the LASSI Motivation Subscale and their beliefs about academic motivation. **Learning and Individual Differences**, 12, 177-187.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. 2004. Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. **Contemporary Educational Psychology**, 30, 359–396.

- Brown, D. 1987. **Principles of Language Learning and Teaching**. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, D'Emidio-Caston ve Benard, 2001. **Resilience Education**. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, Inc.
- Brownlee, J., Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. 2001. "Changing Epistemological Beliefs in Pre-Service Teacher Education Students", **Teaching in Higher Education**, Vol: 6, No: 2, 247-68.
- Bruinsma, M. 2003. **Effectiveness of higher education: Factors that determine outcomes of university education**. Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen.
- Bruinsma, M. 2004. Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. **Learning & Instruction**, 14(6), 549-568.
- Bryman, A., & Cramer, D. 1997. **Quantitative data analysis with spss for windows: A guide for social scientists**. New York: Routledge.
- Buehl, M. M. 2003, April. At the crossroads: Exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation, and culture. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, Chicago.
- Buehl, M. M., Murphy, P. K., & Monoi, S. 2003, April. Varied views of a familiar landscape: Examining the goal orientations and epistemological belief profiles of urban adolescents from a cluster analytic perspective. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, Chicago.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. 2005. Motivation and Performance Differences in Students' Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. **American Educational Research Journal**, 42, 4; ABI/INFORM Global pg. 697
- Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. 2002. Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? **Contemporary Educational Psychology**, 27: 415 – 449.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. 2000. The relation between learning styles, the big five personality traits, and achievement motivation in higher education. **Personality and Individual Differences**, 26, 129–140.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. 1995. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. **Review of Educational Research**, 65(3), 245–281.
- Büyüköztürk, Ş. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. 1998. Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. **Early Childhood Education Journal**, 25(3), 159-66.

- Cavallo, A. M. L., Rozman, M., Blickenstaff, J. & Walker, N. 2004. Learning, reasoning, motivation, and epistemological beliefs. **Journal of College Science Teaching**, 33, 3, Research Library, pg. 18.
- Chan, D. 2002. Development of the clinical learning environment inventory: using the theoretical framework of learning environment studies to assess nursing students' perceptions of the hospital as a learning environment. **Journal of Nursing Education**, 41 2, pp. 69–75.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. 2004. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, 20, 817-831.
- Chandler, C. L., & Connell, J. P. 1987. Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. **British Journal of Developmental Psychology**, 5, 357-365.
- Chastain, K. 1988. **Developing second language skills: theory and practice**, HBJ.
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., & Meek, G. A. 1997. A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. **British Journal of Health Psychology**, 2, 343-360.
- Chen, J. A. & Pajares, F. 2010. Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. **Contemporary Educational Psychology**, 35, 75–87.
- Chirkov, V. I., Safdar, S., Guzman, J. & Playford, K. 2008. Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. **International Journal of Intercultural Relations**, 32, 427–440.
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. 2010. “Examining relationships between academic motivation and personality among college students”, **Learning and Individual Differences**, Vol 20(1), 19-24.
- Cokley, K., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. 2001. A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 34(2), 109–119.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. **Contemporary Educational Psychology**, 29, 186-204.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 22, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. 1992. **Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform**. New York: Cambridge University Press.

- Covington, M. V. 2000. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrated review. **Annual Review Psychology**, 51, 171–200.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. 1993. **The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation**. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. D., & Moller, A. C. 2006. The social–cognitive model of achievement motivation and the achievement goal framework. **Personality and Individual Differences**, 90, 666–679.
- Çalışkan, S. 2004. **The Effect of Inquiry- Based Chemistry Course on Students' Understanding of Atom Concept, Learning Approaches, Motivation, Self Efficacy, and Epistemological Beliefs**. A Master Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Dart, B. C. & Clarke, J.A. 1991. Helping students become better learners: A teacher education case study, **Higher Education**, 22, pp. 317-335.
- Dart, B. 1998. **Teaching for improved learning in small classes** In: Dart, B & Boulton-Lewis, G M (Eds) *Teaching and learning in higher education* Melbourne: ACER.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M. & Lens, W. 2010. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. **Learning and Instruction**. Article in press. 1-13.
- DeCharms, R. 1968. **Personal causation**. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. 1975. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1995. **Human autonomy: The basis for true self-esteem**. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000a. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000b. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. **Canadian Psychology**, 49, 14–23.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. 1996. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning & Individual Differences**, 8(3), 165-183.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. 1981. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. **Journal of Personality and Social Psychology**, 40, 1-10.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, **Psychological Inquiry**, 1, 227–268.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. and Ryan, R.M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **The Educational Psychologist**, 26, 325-346.
- Dembo, M. H. 2000. **Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self-Management Approach**, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- De Raad, B. 1996. Personality traits in learning and education. **European Journal of Personality**, 10, 185–200.
- Deryakulu, D. 2004. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, (Edt: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Ank: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. 2002. “Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2 (8), 111-25.
- DeVolder, M. L., & Lens, W. 1982. Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept. **Journal of Personality and Social Psychology**, 42, 566–571.
- Dicintio, M. J. & Gee, S. 1999. Control is the key:unlocking the motivation of at-risk Student. **Psychology in The Schools**, 36(3), 231-237.
- Dickerson, E. A. & Creedon, C. F. 1981. Self-selection of standards by children: the relative effectiveness of pupil-selected and teachersselected standards of performance. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 14, 425-433.
- Dickinson, L. 1995. “Autonomy and motivation: A literature review”, **System**, 23(2), 165- 174.
- Dilmaç, B. 2004. “**Sınıfta Motivasyon,**” **Sınıf Yönetimi**, (Der.: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Dolmans, D. H. & Schmidt, H. 1996. The advantages of problem-based curricula, Post grad, **Medical Journal**.
- Donohue, T. L. & Wong, E. H. 1997. Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. **Education**, 118(2), 237-244.
- Dörnyei, Z. 1998. “Motivation in second and foreign language learning”, **Language Teaching**, 31, 117–135.

- Dörnyei, Z. 2001. **Teaching and Researching Motivation**, Essex: Longman.
- Dörnyei, Z. and Ottó, I. 1998. "Motivation in action: A Process Model of L2 Motivation", **Working Papers in Applied Linguistics**, Vol. 4, 43–69.
- Duell, O. K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. **Educational Psychology Review**, 13(4), 419-449.
- Dunlap, J. C. 2005. Problem-Based Learning and Self-Efficacy: How a Capstone Course Prepares Students for a Profession. **Educational Technology Research and Development**, 53(1).
- Dweck, C. S. 1986. Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S. 1999. **Self-theories: Their role in motivation, personality, and development**. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95, 256–273.
- D’Zurilla, T. J., & Chang, E. C. 1995. The relations between social problem solving and coping. **Cognitive Therapy and Research**, 19, 549–564.
- Eccles, J. S. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. 1998. Motivation to succeed. In: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.) **Handbook of child psychology** (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York: Wiley.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. 1996. Detrimental effects of reward: Reality of myth? **American Psychologist**, 51, 1153-1166.
- Ekinci, N. 2008. **Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri**. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eklund-Myrskog, G. 1998. Students' conceptions of learning in different educational contexts. **Higher Education**, 35, 3, 299-316.
- Elliot, A. J. 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34, 169–189.
- Elliot, A. J. 2005. **A conceptual history of the achievement goal construct**. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. 1999. Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 76, 628–644.
- Elliot, E. S., McGregor, H. A., Gable, S. L. 1999. Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91, 549-563.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. 2001. A 2x2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, 501–519.
- Entwistle, N. 1981. **Styles of Learning and Teaching; an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers**. Chichester: John Wiley.
- Entwistle, N. J. 1992. **The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education**. Sheffield, UK: Universities' and Colleges Staff Development Unit (Mimeo).
- Entwistle, N.J. 1987. **A model of the teaching learning process**. In J.T.E. Richardson, M.W. Eyesenck and D. Warren Piper (eds.), *Student learning research in education and cognitive psychology*, London: S.R.H.E./ Open University Press.
- Entwistle, N. J., Thompson, J., & Wilson, J. D. 1974. Motivation and study habits. **Higher Education**, 3, 379–396.
- Entwistle, N. J., & Wilson, J. D. 1977. **Degrees of excellence: The academic achievement game**. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. **Understanding Student Learning**. London: Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, A. 1991. Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. **Higher Education**, 22, 205-227.
- Entwistle, N., Meyer, J. H. F., & Tait, H. 1991. Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. **Higher Education**, 21, 249–261.
- Entwistle, N. & Tait, H. 1995. Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. **New Directions for Teaching and Learning**, 64, 93-103.
- Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles** (pp. 103–136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erden, M. 1997. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Erden, M. 2008. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, D.Y. 1995. Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7,125-148.
- Ertem, H. 2006. **Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi**. Yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi.

- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. 2005. Evaluating the existing and new evidence for the Academic Motivation Scale. **Contemporary Educational Psychology**, 30, 331–358.
- Feather, N. T. 1988. Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within expectancy-value framework. **Journal of Educational Psychology**, 80, 381–391.
- Fergusson, J. Y. 2003. A Regression Analysis of Problem-Based Learning Student Variables, Ph.D Thesis, University of Nebraska.
- Fidan, N. 1986. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fisher, C. D. 1978. The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. **Organizational Behavior and Human Performance**, 21, 273-288.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. 1990. Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 59, 916-924.
- Forsyth, D. R. ve McMillan, J. H. 1991. Practical proposals for motivating students. **New Directions for Teaching and Learning**, 45, 53-65.
- Fransson, A. 1977. On qualitative differences in learning, IV—effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. **British Journal of Educational Psychology**, 47, 244–257.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. 1995. Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. **International Journal of Sport Psychology**, 26, 5-23.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. B., & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, 74, 59–109.
- Frederick, R. S. 2009. **A Multigroup Investigation of Academic Amotivation in American Secondary School**. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, School of Psychology, Walden University.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. S. 1985. Correlates of mastery-related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. **Child Development**, 56, 1291-1298.
- Gagne, R. M. 1977. **The Conditions of Learning**. New York: Holt Rinehart, and Winston.
- Garcia, T. & Pintrich, P.R. 1994. **Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies**. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications* (pp.132-157), NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

- Gardner, H. 1983. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. 1985. **Social Psychology in Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold.
- Garrett-Ingram, C. 1997, March. **Something to believe in: The relationship between epistemological beliefs and study strategies**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. & Bossche, P. 2005. The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes, **European Journal of Psychology of Education**, 20, 4, 327–341.
- Glve, B., Bentein, K., Bourgeois, E. ve Frenay, M. 2003. **The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation**. Paper presented at The Pedagogical innovation in higher education and its impact on students learning and motivation, Italy.
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third-grade students. **Journal of Education of the Gifted**, 21, 179–205.
- Gottfried, A. E. 1985. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. **Journal of Educational Psychology**. 77 (6), 631-645.
- Graham, S. 1991. A review of attribution theory in achievement contexts. **Educational Psychology Review**, 3, 5-39.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. 2006. The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. **International Education Journal**, 7, 534–546.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. 1996. Influences on course achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 181–192.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. 2004. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 29, 462–482.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., & Menard, S. 1997. The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between selfdetermined motivation and environmental behaviours. **Canadian Journal of Behavioural Science**, 29, 157-166.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. 1987. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1997, **Internalization within the family**. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

- Groves, M. 2005. Problem-based learning and learning approach: is there a relationship?. **Advances in Health Sciences Education**, 10(4):315–326.
- Jonassen, D. H. 2000. Toward a design theory of problem solving. **Educational Technology Research**, 48(4), 63–85.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. 1997. Individual differences, dysfunctional attitudes and social support: a study of the psychosocial adjustment to university life of home students. **Personality and Individual Differences**, 22, 93–104.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. 1999. Individual differences, social support and coping with the examination stress: a study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. **Personality and Individual Differences**, 26, 665–685.
- Hammer, D. & Elby, A. 2000. “**Epistemological Resources**”, (Eds: B. Fishman ve S. O’Connor-Divelbiss), Proceeding Og The Fourth International Conference Of The Learning Sciences, Mahwah: NJ: Erlbaum, pp: 4-5.
- Hancock, D. R. 2001. Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. **Journal of Educational Research**, 94(5), 287-291.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. 2002a. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, 94, 638–645.
- Harter, S. 1978. **Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model**. Human Development, 1, 661-669.
- Harter, S. 1981. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. **Developmental Psychology**, 17, 300–312.
- Hayamizu, T. 1997. Between intrinsic and extrinsic motivation. **Japanese Psychological Research**, 39, 98-108.
- Hayes, J. R., Rosenfarb, I., Wulfert, E., Munt, E. D., Korn, Z. & Zettle, R. D. 1985. Self-reinforcement effects: an artifact of social standart setting? **Journal of Applied Behavior Analysis**, 18, 201-204.
- Heaven, P. L. 1989. Attitudinal and personality correlates of achievement motivation among high school students. **Personality and Individual Differences**, 11, 705–710.
- Heider, F. 1958. **The psychology of interpersonal relations**. New York: Wiley.
- Hembree, R. 1988. Correlates, couse, effects, and treatment of test anxiety. **Review of Educational Research**, 58, 47-77.

- Heppner, P.P. & Peterson, C.H. 1982. The development and implications of a personal-problem solving inventory. **Journal of Counseling Psychology**, 29,66-75.
- Heppner P. P., Witty T. E. & Dixon W. A. 2004. Problem-Solving Appraisal and Human Adjustment: A Review of 20 Years of Research Using the Problem Solving Inventory. **The Counseling Psychologist**, 32, 344-428.
- Hidi, S. 2001. Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. **Educational Psychology Review**, 13, 191–209.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. 2000. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. **Review of Educational Research**, 70, 151–179.
- Hiebert, J. & Carpenter, T. P. 1992. **Learning and Teaching with Understanding**. In Grouws, D. A. (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-97). New York: Macmillan.
- Hmelo-Silver, C. E. 2004. Problem-based learning: What and how do students learn? **Educational Psychology Review**, 16, 235–266.
- Hofer, B. K. 2000. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 378–405.
- Hofer, B. K. 2001. “Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching”, **Journal of Educational Psychology Review**, Vol: 13, No: 4, 353-83.
- Hofer, B. K. 2004. Introduction: Paradigmatic approaches to personal Epistemology. **Educational Psychologist**, 39, 1–3.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. 1997. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, 67, 88–140.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). 2002. **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofstein, A. & Kempa, R.F. 1985. Motivating Strategies in Science Education: Attempt at Analysis. **European Journal of Science Education**, 7, 221–229.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. 1999. Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 77, 588–599.
- Hovardaoğlu, S. & Sezgin, N. 1998. **Eğitimde ve psikolojide ölçme standartları**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve ÖSYM yayını.
- Hull, C. L. 1943. **Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory**, New York: Appleton Century Crofts.

- Jegede, O., Jegede, R. & Ugodulunwa, C. 1997. Effects of achievement motivation and study habits on Nigerian secondary school students' academic performance. **The Journal of Psychology**, 5, 523-529.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Smith, K. 1998. Cooperative learning returns to college classroom: What evidence is there that it works? **Change**, 30(4), 26–35.
- Johnstone, A.H. 1997. **Know How Your Pupils Learn, and Teach Them Accordingly**, In: D.L. Thompson (Ed) *Monitoring Change in Education: Science Education in 21st Century*, Arena, Hants.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. 1979. **Advances in factor analysis and structural equation models**. New York: University Press of America.
- Kalaycı, N. 2001. **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalaycı, Ş., 2006. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri** (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kanfer, R., Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. 1996. Motivational skills and self-regulation for learning: A trait perspective. **Learning and Individual Differences**, 8, 185–204.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. 2002. **Adolescents achievement goals - Situating motivation in sociocultural contexts**. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. 2007. The contribution and prospects of goal orientation theory. **Educational Psychology Review**, 2007, 141–184.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. 2002. **Achievement goals and goal structures**. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Karasar, N. 2000. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. ve Erden, M. 2012. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, Makale Yayında, Cilt:7, Sayı:1.
- Kardash, C. M & Howell, K. L. 2000. “Effects of Epistemological Beliefs and Topic-Specific Beliefs on Undergraduates’ Cognitive and Strategic of Dual-Positional Text”, **Journal of Educational Psychology**, 92(3), 524-35.
- Kember, D. & Harper, G. 1987. Implications for instruction arising from the relationship between approaches to studying and academic outcomes, **Instructional Science**, 16, pp. 35-46.

- Kempa, R.F. and Diaz, M.M. 1990a. Students' Motivational Traits and Preferences for Different Instructional Modes in Science Education, Part I: Students' Motivational Traits. **International Journal of Science Education**, 12, 195–203.
- Kempa, R.F. and Diaz, M.M. 1990b. Students' Motivational Traits and Preferences for Different Instructional Modes in Science Education, Part II. **International Journal of Science Education**, 12, 205–216.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. 1994. **Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults**. San Francisco: Jossey Bass.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. **Educational Psychologist**, 39(1), 5-18.
- Kirschner, P., Meester, M., Middelbeek, E. & Hermans, H. 1993. Agreement between student expectations, experiences and actual objectives of 246 practicals in the natural sciences at the Open university of the Netherlands. **International Journal of Science Education**, 15, 2, 175-197.
- Kitchener, K.S., & King, P.M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justifications and their relationship to age and education. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 2 (2), 89-116.
- Kneeland, S. 2001. **Problem Çözme**. (Çeviren: Nurdan Kalaycı) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koballa, T. R., & Glynn, S. M. 2007. **Attitudinal and motivational constructs in science learning**. In S. K. Abell, & N. Lederman (Eds.), *Handbook for research in science education* (pp. 75–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. 1996. Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 1025-1036.
- Komarraju, M. & Karau, S. J. 2005. The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. **Personality and Individual Differences**, 39, 557-567.
- Komarraju, M., Karau, S. J. & Schmeck, R. R. 2009. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. **Learning and Individual Differences**, 19, 47–52.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. **The Journal of Applied Psychology**, 78(2), 311–328.
- Krapp, A. 1999. Interest, motivation, and learning: An educational-psychological perspective. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 23–40.
- Krapp, A. 2005. Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. **Learning and Instruction**, 15(5), 381-395.

- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. **Cognitive Development**, 15, 309-328.
- Kulaksızloğlu, A., Dilmaç, B., Ekşi, H., & Otrar M. 2003. Uyum ölçeği-üniversite formu'nun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 2, 49-63.
- Kürüm, E. Y. 2007. The Effect of Motivational Factors on the Foreign Language Achievement of Students in University Education. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Lai, P. & Chu, K.C. 1997. Who benefits from Problem-based learning? Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Special Issue Problem-based learning: **Theory Practice and Research**, 21(1), 148-160.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press
- Leech, N.L. 2005. **SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation**. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers
- Lefebvre-Pinard, M., & Pinard, A. 1985. **Taking charge of one's cognitive activity: A moderator of competence**. In E. D. Neimark, R. DeLisi, & J. L. Newman (Eds.), *Moderators of competence* (pp. 191–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lefrançois, G. R. 1999. **Psychology for Teaching**, New York: Wadsworth Publishing Company.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E., & Kinnunen, R. 1995. Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive, and social interaction. **Educational Psychologist**, 30, 21–35.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. 2002. From duty to desire: the role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares, & T. Urda (Eds.), **Academic motivation of adolescents** (pp. 221e245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. 1984. Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. **Journal of Counseling Psychology**, 31, 356-362.
- Lepper, M. R. 1988. Motivational considerations in the study of instruction. **Cognition and Instruction**, 5(4), 289-310.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. 2005. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, 97, 184–196.
- Lier, L. V. 1996. **Interaction in the Language Curriculum, Awareness, Autonomy & Authenticity**. New York: Longman.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., Kimc & Y. C. 2003. College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. **Learning and Individual Differences**, 13, 251–258.

- Lindner, R. W. & Harris, B. R. 1998. Self-regulated learning in education majors. **Journal of General Education**, 47:63-78.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. 2002. Motivation as an enabler for academic success. **The School Psychology Review**, 31, 313–327.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. **Reading & Writing Quarterly**, 19, 119–137.
- Lintern, S. 2002. “What is motivation”, Retrieved August 10, 2006, from <http://www.unisanet.unisa.edu.au/motivation/Pages/What%20is%20Motivation.htm>
- Loevinger, J, & Blasi, A. 1991. Development of the self as subject. In J. Strass & G. Goethals (Eds.), **The self Interdisciplinary approaches** (pp. 150-167). New York: Springer-Verlag.
- Lumsden, L. S. 1994. **Student motivation to learn**. ERIC Digest, 92. [ED370200].
- Lundberg, N.R. 2007. **Research update: Creating motivational climates**. Parks& Recreation, 42(1), 22-26.
- Magno, C. 2011. Exploring the Relationship between Epistemological Beliefs and Self-Determination. **The International Journal of Research and Review**, Volume 7 Issue 1.
- Malone, T.W. & Lepper, M.R. 1987. “Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning”, Retrieved July 25, 2006, from http://education.calumet.purdue.edu/vockell/EdPsyBook/Edpsy5/Edpsy5_intrinsic.htm
- Martin, A. J. 2008. Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. **Contemporary Educational Psychology**, 33, 239-269.
- Marton, F. & Saljo, R. 1997. **Approaches to learning**. In F. Marton, D. Hounsell ve N. Entwistle (ed) *The experience of learning* (edinburgh Scottish Academic Press). (39-58).
- Marton, F. & Saljo, R. 1976a. “On qualitative differences in learning. I - Outcome and process”, **British Journal of Educational Psychology** 46, 4--11.
- Marton, F., & Saljo, R. 1976b. “On qualitative differences in learning. II - Outcome as a function of the learner’s conception of the task”. **British Journal of Educational Psychology**, 46, 115–127.
- Maslow, A. H. 1968. **Toward a Psychology of Being**, USA: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. 1970. **Motivation and Personality**, Harper and Row, New York.
- Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T. J. 1996. A factor analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. **Cognitive Therapy and Research**, 20, 115-133.
- McClelland, D. C. 1985. **Human motivation**. Glenview, IL: Scott, Foresman.

- McClelland, D. C. & Steele, R. S. 1972. **Motivation workshops**: General Learning Press.
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R., & Lowell, E. 1953. **The achievement motive**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McDougall, W. 1908. *An Introduction to Social Psychology*, London: Methuen.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. 2002. Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. **Journal of Educational Psychology**, 94, 381–395.
- McKinney, K. 2006. **Encouraging Students' Intrinsic Motivation**. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.cat.ilstu.edu/additional/tips/intMotiv.php>
- McManus, I. C., Richards, P., & Winder, B. C. 1999. "Intercalated degrees, learning styles, and career preferences: prospective longitudinal study of UK medical students", **BMJ**, vol. 319, no. 7209, pp. 542-546.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. 2006. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. **Annual Review Psychology**, 57, 487–503.
- Merlin, R. 2003. **Students' Motivation to Learn: Considerations for Elementary Teachers**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. William and Mary Üniversitesi.
- Mertens, D. M. 1998. **Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches**. London: Sage Publications.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. 1997. Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. **Journal of Educational Psychology**, 89, 710–718.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. 1993. Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. **Contemporary Educational Psychology**, 18, 2–14.
- Minnaert, A., & Janssen, P. J. 1992. Success and progress in higher education: a structural model of studying. **British Journal of Educational Psychology**, 62, 184–192.
- Miserandino, M. 1996. Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. **Journal of Educational Psychology**, 88, 203-214.
- Mitchell, J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic, extrinsic, and self-assessed motivation for learning. **Journal of Research and Development in Education**, 25, 149–155.
- Molden & Dweck, 2006. Finding "Meaning" in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. **American Psychologist**, Vol. 61, No. 3, 192-203.

- Moneta, G. B., & Siu, C. M. Y. 2002. Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in Hong Kong college students. **Journal of College Student Development**, 43, 664–683.
- Moneta, G. B. & Spada, M. M. 2009. Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. **Personality and Individual Differences** 46, 664-669.
- Morgan, C. T. 2000. **Psikolojiye Giriş** (Çev: H. Arıcı, O. Aydın, R. Bayraktar, O. İmamoğlu, S. Karakaş, I. Savaşır, S. Topçu, P. Uçman, S. Hovardaoğlu, D. Şahin, B. Tegin, R. Eski, A. Gülerce, G. Acar, R. Coştur, İ. Dinç, G. Uraz), 14. Baskı, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Moser, P. K., Mulder, D. H., & Trout, J. D. 1998. **The theory of knowledge**. New York: Oxford University Press.
- Muis, K. R. & Franco, G. M. 2009. Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, 34, 306–318.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D. & Haerle, F. C. 2006. Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. **Educational Psychology Review**, 18, 3-54.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. 1991. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, 38, 30-38.
- Murphy, P.K., Buehl, M. M., Monoi, S. & Long, J.F. 2002. **Understanding the achievement of inner-city adolescents: the influence of epistemological beliefs and achievement goal orientation on academic achievement**. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. 2002. Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. **High Ability Studies**, 13, 59–74.
- Nelson, T. O. 1996. Consciousness and metacognition. **American Psychologist**, 51, 102–116.
- Newble, D. I. & Entwistle, N. J. 1986. Learning styles and approaches: implications for medical education. **Medical Education**. 20, 1A-17 5.
- Newble, D. & Gordon, M. I. 1985. The learning style of medical students. **Medical Education**, 19, 3-8.
- Ng, G.S. & Ng, E.Y.K. 1997. “Undergraduate Students In A Computer Engineering Course: A Perspective of Their Learning Approaches and Motivation Factors” **Innovation**. 34, (1).

- Ngeow, K. Y. 1998. **Motivation and Transfer in Language Learning**. ERIC Digest. Indiana: ERIC Digests. (ED427318)
- Nicholls, J. G. 1984. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. 1989. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ning, H. K. & Downing, K. 2010. The impact of supplemental instruction on learning competence and academic performance. **Studies in Higher Education**, Volume 35, Number 8, 921-939(19)
- Noordzij, G., & Te Lindert, A. 2010. **The effects of goal orientation and quality of problems on students' motivation in a problem based learning environment**. Poster presented at the self-determination theory conference, Gent, Belgium.
- Norman, G. & Schmidt, H. 1992. The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. **Academic Medicine** 67(9), 557-565.
- Okumus, N. 2003. **The Relationship Between Zonguldak Karaelmas University Alaph Vocational College Students' Motivational Beliefs and Their Use of Motivational Self-Regulation Strategies**. Unpublished Master's Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. 2001. Individual differences in learning to teach - relating cognition, regulation and affect. **Learning and Instruction**, 11, 133-156.
- Orpen, C. 1996. The interactive effects of social support and test anxiety on student academic performance. **Education**, 116(3), 464-466.
- Osborne, J.W., & Costello, A.B. 2004. Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**.
- Otis, N., Grouzet, F., Pelletier, L. G. 2005. Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, 97, 170-183.
- Owens, I. 1996. Self- esteem and anxiety in secondary school achievement. **Journal of Social Behavior & Personality**, 11(3), 521-521.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. 1994. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. **The Modern Language Journal**, 78, 12-28.
- Özbay, Y. 2002. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 3. Baskı, Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Özçelik, D.A. 1998. **Ölçme ve değerlendirme**. Ankara: ÖSYM yayınları, no:1998-8.
- Özdamar, K. 2004. **Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)** (5. baskı). Eskişehir: Kaan.

- Özgüven, İ.E. 1994. **Psikolojik testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Pajares, F. 1996. Self-efficacy beliefs in achievement settings. **Review of Educational Research**, 66, 543-578.
- Pajares, F. & Miller, M. D. 1994. The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. **Journal of Educational Psychology**, 86, 193-203.
- Pajares, F. & Miller, M. D. 1995. Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: the need for specificity of assessment. **Journal of Counseling Psychology**, 42, 190-198.
- Pajares, F., & Kranzler, J. 1995. Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. **Contemporary Educational Psychology**, 20, 426-443.
- Pallant, J. 2001. **“Spss survival manual - A step by step guide data analysis using Spss for Windows-“**. New York: Open University Press.
- Panitz, T. 1999. **Benefits of cooperative learning in relation to student motivation**. In M. Theall (Ed.), *Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Paris, S. G., & Winograd, P. 1990. How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), **Dimensions of thinking and cognitive instruction** (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parry, S. 1998. Disciplinary discourse in doctoral theses. **Higher Education**, 3, 273-299.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. 2005. The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational Strategies. **Research in Higher Education**, 46 (7), 731-768.
- Paulsen, M. B. & Feldman, K. A. 1999. “Student Motivation and Epistemological Beliefs”, **New Directions For Teaching and Learning**, No: 78, 17-25.
- Pears, D. **Bilgi Nedir?**. 2004. (Çev: Abdülbaki Güçlü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. **Educational Psychologist**, 37, 91-106.
- Pimparyon, P., Caleer, S. M., Pemba, S. & Roff, S. 2000. Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School. **Medical Teacher**, 22, 4, 359-364.

- Pintrich, P. R. 1999. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R. 2000a. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. 2000b. Multiple pathways, multiple goals: The role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R. 2002. **Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology**. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389–414). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. 2003a. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), **Advances in motivation and achievement**, vol. 7. (pp. 371–401). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R., & Schrauben, B. 1992. **Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks**. In D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996. **Motivation in Education: Theory, Research and Applications**, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. 2002. **Motivation in education: Theory, research and applications**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. 2002. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. WigWeld & J. S. Eccles (Eds.), **Development of achievement motivation** (pp. 249–284). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. 2003. Current issues in achievement goal theory and research. **International Journal of Educational Research**, 39, 319–337.
- Preacher, K.J. & MacCallum, R.C. 2002. Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. **Behavior Genetics**, 32 (2), 153-161.

- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. 1993. Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. **Review of Educational Research**, 63, 167-199.
- Pokay, P & Blumenfeld, P. C. 1990. "Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies". **Journal of Educational Psychology**, Vol. 82, No. 1, 41-50.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). **Understanding learning and teaching: the experience in higher education**. Buckingham: Open University Press.
- Qian, G. & Alvermann, D. 1995. Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. **Journal of Educational Psychology**, 87(2), 282-292.
- Qian, G., & Pan, J. 2002. A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between American and Chinese high school students. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (pp. 365–385). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Raffini, J. P. 1996. **150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom**, Boston: Allyn & Bacon.
- Ramsden, P. 1979. Student learning and perceptions of the academic environment. **Higher Education**, 8,:411-427.
- Ramsden, P. 1992. **Learning to Teach in Higher Education**, Routledge.
- Ramsden, P. 2000. **Learnig to Teaching in Higher Education**. London: Newyork Routhladge Falmer.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. 1981. Effects of academic departments on students approaches to studying. **British Journal of Educational Psychology**, 51, 368–383.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., Senécal, C. 2007. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. **Journal of Educational Psychology**, Vol 99(4), 734-746.
- Reeve, J. 1996. **Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources**, USA: Allyn & Bacon.
- Reid, W. A., Duvall, E. & Evans, P. 2007. Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. **Medical Education**, 41, 8, 754-762.
- Reis, H. T. 1994. Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rivers, W. M. 1983. **Speaking in Many Tongues**, 3rd Edition, New York: Cambridge University Press.
- Rienties, B., Tempelaar, D. T., Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M. 2009. The role of academic motivation in Computer-Supported Collaborative Learning. **Computers in Human Behavior**, 25 (6), 1195-1206.

- Robins, R. W., & Pals, J. L. 2002. Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. **Self and Identity**, 1, 313–336.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. 1994. **Freedom to learn** (3rd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rozendaal, J. S., de Brabander, C. J., & Minnaert, A. 2001, August. Boundaries and dimensionality of epistemological beliefs. **Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction**, Fribourg, Switzerland.
- Ryan, R. & Grolnick, W. S. 1986. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. **Journal of Personality and Social Psychology**, 5(2). 550-558.
- Ryan, R. M. 1982. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. 1995. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. 1989. Perceived locus of causality and internalization. **Journal of Personality and Social Psychology**, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. 1997. Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. **Development and Psychopathology**, 9, 701-728.
- Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. 1993. Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, 586-596.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, 68–78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. 2006. Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? **Journal of Personality**, 74(6), 1557-1586.
- Sander, P. 2005. Researching our students for more effective university teaching. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology** 3 (1), 113–130.
- Sankaran, S.R. 2001. Impact of learning strategies and motivation on performance: a study in web-based instruction [Electronic version]. **Journal of Instructional Psychology**.

- Saunders, M. 1998. Organisational culture: Electronic support for occupational learning. **Journal of Computer Assisted Learning**, 14, 170-182.
- Sapnas, K.G. 2004. Letters to the editor: Determining adequate sample size. **Journal of Nursing Scholarship**. 36(1), 4, www. Retrieved August 03, 2004 from blackwell synergy.com.
- Schiefele, U. 1999. Interest and learning from text. **Scientific Studies of Reading**, 3, 257–279.
- Schommer, M. 1990. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 82, 498–504.
- Schommer, M. 1993. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. **Research in Higher Education**, 34(3), 355-370.
- Schommer, M. 1994. **An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning**, (Eds: R. Garner & P. Alexander), *Beliefs About Text and Text Instruction*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 25-39.
- Schommer, M. 1998. "The Influence of Age and Schooling on Epistemological Beliefs". **The British Journal Of Educational Psychology**, 68, 551-62.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. 1992. Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. **Journal of Educational Psychology**, 84, 435–443.
- Schommer, M., & Walker, K. 1995. Are epistemological beliefs similar across domains? **Journal of Educational Psychology**, 87, 424–432.
- Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. **Educational Psychologist**, 39, 19–29.
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. 1994. “A Comparison of Epistemological Beliefs Between Gifted And Non-Gifted High School Students”, **Roeper Review**, 16 (3), 207-10.
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. 1997. “Epistemological Beliefs of Gifted High School Students”, **Roeper Review**, 19 (3), 153-6.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. & Barker, S. 2003. “Epistemological Beliefs Across Domains Using Biglan’s Classification of Academic Disciplines”, **Research in Higher Education**, 44 (3), 347-66.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. 1997. The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, 89(1), 37-40.
- Schommer-Aikins, M. & Hutter, R. 2002. “Epistemological Beliefs And Thinking About Everyday Controversial Issues”, **The Journal of Psychology**, 136 (1), 5-20.

- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. 2002. Development and validation of the epistemic belief inventory. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (pp. 261–275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. 1996. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. **American Educational Research Journal**, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. 1999. Social-self interaction and achievement behavior. **Educational Psychologist**, 34(4), 219-228.
- Schunk, D. H. 2001. Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives** (Vol. 2, pp. 125–152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. 1998. **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice**. New York: Guilford.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. 2008. **Motivation in education: Theory, research, and application**. New Jersey: Prentice Hall.
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. 2002. Inquiry on emotions in education. **Educational Psychologist**, 37, 125–134.
- Seifert, L. K. 1991. **Educational Psychology**. (Second Edition). Houghton Mifflin Company, USA.
- Selçuk, Z. 1996. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem.
- Seligman, M. E. P. 1975. **Helplessness**. San Francisco: Freeman.
- Senemoğlu, N. .2003. “**Güdülenme ve Eğitim**”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Der.: Veysel Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seufert, S., Hasanbegovic, J., 2005. **Students’ Perspective on E-Learning as Impact for Faculty Engagement**. Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen.
- Shaaban, K. & Ghaith, G. 2000. Student motivation to learn English as a foreign language. **Foreign Language Annals**, 33, (6), 632-644.
- Sharma, S. 1973. A study to identify and analyse adjustment problems experienced by foreign non-European graduate students enrolled in selected Universities in the State of North Carolina, California. **Journal of Educational Research**, 24, 135–146.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. 2004. Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. **Educational Psychology Review**, 16, 121–139.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. 2006. **Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi**. İstanbul: Beta.

- Skaalvik, E. M. 1997. Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. **Journal of Educational Psychology**, 89, 71–81.
- Skinner, B. F. 1953. **Science and Human Behavior**, New York: The Macmillan Company.
- Slavin, R. E. 2000. **Educational Psychology: Theory and Practice**, Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. 2002. Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. **British Journal of Educational Psychology**, 72, 155–190.
- Song, H. D. & Grabowski, B. L. 2006. Stimulating intrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition. **Educational Technology Research and Development**, 54(5), 445-466.
- Steffe, L. P., & Gail, J. E. 1995. **Constructivism in education**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. 1998. Human abilities. **Annual Review of Psychology**, 49, 479–502.
- Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. L. 1998. Teaching triarchically improves school achievement. **Journal of Educational Psychology**, 90, 374–384.
- Stipeck, D. & Gralinski, J. H. 1996. Children's beliefs about intelligence and school performance. **Journal of Educational Psychology**, 88, 397-407.
- Stipek, D. 2002. **Motivation to learn: Integrating theory and practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stone, N. J. 2000. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, 12, 437–476.
- Sungur, S. 2007. Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 51, 315-326.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. 1993. "The psychometric properties of the Problem Solving Inventory". **Cognitive Therapy and Research**, 17, 379-396.
- Tavşancıl, E. 2002. **Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. & Uysal, A. 2004. "Eğitim Teknolojisinin Gelişmesine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi", **The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET**, Volume: 3, Issue: 2.
- Tekin, H. 1996. **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Ankara: Yargı yayınları, no: 17.
- Tezbaşaran, A. A. 1997. **Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Theall, M. (Eds.). 1999. **Motivation from Within: Approaches for Encouraging faculty and Students to Excel**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Trautwein, U. & Ludtke, O. 2006. Self-esteem, academic self-concept and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. **Journal of Personality and Social Psychology**, 90, 334-349.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 1991. Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning on learning outcomes. **Higher Education**, 22, 251-266.
- Turgut, M.F. 1997. **Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Turgut, M.F. & Baykul, Y. 1992. **Ölçekleme teknikleri**. Ankara: ÖSYM yayınları, no: 1992-1.
- Urdu, T. C. 1997. Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). **Advances in motivation and achievement** (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI.
- Utman, C. H. 1997. Performance effects of motivational state: A metaanalysis. **Personality and Social Psychology Review**, 1, 170-182.
- Ülgen, G. 1997. **Eğitim Psikolojisi**, 3. Baskı, İstanbul: Alkım Kitabevi.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. 2003. İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler, G.Ü. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 11(1).
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. 1984. On the casual effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. **Journal of Sport Psychology**, 6, 94-102.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. 1992. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. **Journal of Personality**, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R. Biere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F. 1992. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. **Educational Psychological Measurement**, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. 1989. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). **Revue canadienne des sciences du comportement**, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. 1993. On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and Psychological Measurement**, 53, 159-172.

- Van Rooijen, L. 1986. Advanced students' adaptation to college. **Higher Education**, 15, 197–209.
- Van Rossum, E.J. & Schenk, S. 1984. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. **British Journal of Educational Psychology**, 54: 73-88.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. 2004. Motivating learning, performance, and persistence. The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. **Journal of Personality and Social Psychology**, 87, 246–260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. 2004. How to become a persevering exerciser? The importance of providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive manner. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 26, 232–249.
- VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A. 1999. The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. **Journal of College Student Development**. 40. 54-60.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. 1999. "Consistency and variability of learning strategies in different university courses", **Higher Education**, vol. 37, no. 1, pp. 1-21.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. 1999. "A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development", **British Journal of Educational Psychology**, vol. 69, pp. 221-242.
- Volet, S.E. & Järvelä (Eds). 2001. **Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications**. Series, Advances in Learning and Instruction. London/New-York: Elsevier.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. 2006. Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. **Learning and Individual Differences**, 16(1), 1-12.
- Watkins, D. & Hattie, J. 1981. The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personal factors. **British Journal of Educational Psychology**, 51, 384-393.
- Watkins, D. 2001. **Correlates of approaches to learning: A cross-cultural metaanalysis**. Stenberg, R.J ve Zhang, L (ed). Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. London: Lawrence Elbaum Associates, Publishers.
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M. & Derous, E. 2010. Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. **Contemporary Educational Psychology**, Article in Press.

- Wolters, C. 2004. Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 96, 236-250.
- Warren, A. 2000. “**OK, Retry, Abort? Factors Affecting the Motivation of Online Students**”, ILT Web Based Learning Professional Development Day, University of East, Norwich, Anglia.
- Watkins, D. 1992. Assessing the approaches to learning of Nigerian students. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 17(1), 11-20.
- Weiner, B. 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, 92, 548-573.
- Weiner, B. 2000. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. **Educational Psychology Review**, 12(1), 1-14.
- Weiner, B. 1992. Motivation. **In Encyclopedia of Educational Research** (pp. 860-65). Sixth Edition, 3, New York: Macmillan.
- White, R. W. 1963. **Ego and reality in psychoanalytic theory**. New York: International Universities Press.
- Whitmire, E. 2003. “Epistemological Beliefs And The Information-Seeking Behavior of Undergraduates”, **Library & Information Science Research**, 25 (2), 127-42.
- Wigfield, A. 1994. Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. **Educational Psychology Review**, 6, 49–78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. 1992. The development of achievement task values: A theoretical analysis. **Developmental Review**, 12, 265–310.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. 2004. Expectancy value theory in crosscultural perspective. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theories: A volume in research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 165–198). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. 1996. Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 115-126.
- Williams, M. ve R. L. Burden 1999. **Psychology for Language Teachers**. Edition, Cambridge University Press, Cambridge.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. 1998. Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Wlodkowski, R. J. 1998. **Enhancing Adult Motivation To Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults**, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Wolf, L. F. & Smith, J. K. 1995. The consequence of consequence: motivation, anxiety, and test performance. **Applied Measurement in Education**, 8(3), 227-242.
- Wolters, C. A. 2004. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 96, 236–250.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. 1998. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. **Instructional Science**, 26, 27–47.
- Wongwiwatthanakuit, S. & Popovich, N. G. 2000. Applying the ARCS Model of Motivational Design to Pharmaceutical Education. **American Journal of Pharmaceutical Education**, Vol. 64.
- Wood, P., & Kardash, C. 2002. Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (pp. 231–260). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk, A. E. 1998. **Educational Psychology**, Boston: Allyn and Bacon.
- Xinyi, W. 2003. "Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment", **System**, 31(4), 501- 517. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.sciencedirect.com>
- Yajima, H., Sato, J. & Arai, K. 1996. The relationship between motives for science, perceived control, achievement anxiety, and self-regulation in junior school students. **Psychologia**, 39, 248-254.
- Yıldırım, C. 1999. **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Ankara: ÖSYM yayınları, 1999-4.
- Yıldırım, R. 1999. **Öğrenmeyi Öğrenmek**. İst: Sistem Yayınları.
- Yun Dai, D. 2001. A comparison of gender differences in academic selfconcept and motivation between high-ability. **Journal of Secondary Gifted Education**, 13(1), 22-33.
- Zimmerman, B. 1989. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulated learning: From teaching to self-rexective practice** (pp. 1–19). New York: Guilford Press.
- Zitzow, D. 1984. The college adjustment rating scale. **Journal of College Student Personnel**, 25, 160–164.

EKLER

Ek 1: Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu ölçeğin amacı, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma için veri toplamaktır. Aşağıda öğrencilerin üniversiteye gitme gerekçelerini açıklayan bazı ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelerin sizin durumunuzu/davranışlarınızı ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir. Teşekkür ederim.

Bölümünüz:

Cinsiyet: Erkek 2.Kız

Sınıfınız: 1. 2. 3. 4.

Mezun Olduğu Lise Türü: 1.Fen 2.Anadolu 3.Süper 4.Düz 5.Meslek

Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir maddenin üniversiteye gitme gerekçelerinize ne derece uyduğunu belirtiniz

Hiç uymuyor **Az uyuyor** **Kısmen uyuyor** **Çok uyuyor** **Tam uyuyor**
1 2 3 4 5 6 7

		Hiç Uymuyor	Biraz Uyuyor	Orta Derecede Uyuyor	Çok Uyuyor	Tam Uyuyor		
1	Gelecekte yalnız lise diplomasıyla yüksek ücretli bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni şeyler öğrenmenin bana verdiği mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
3	Üniversite eğitiminin, seçtiğim meslekte kendimi daha iyi yetiştirmeme yardımcı olacağını düşündüğüm için	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi düşüncelerimi başkaları ile paylaşırken hissettiğim yoğun ve güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
5	Dürüst olmak gerekirse bilmiyorum; okulda gerçekten boşa zaman harcadığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Çalışmalarımda kendimi geliştirirken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
7	Üniversite eğitimini tamamlayabilecek yetenekte olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
8	Gelecekte daha prestijli bir işe sahip olmak için	1	2	3	4	5	6	7

		Hiç Uymuyor	Biraz Uyuyor		Orta Derecede Uyuyor	Çok Uyuyor		Tam Uyuyor
9	Daha önce görmediğim yeni şeyleri keşfederken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
10	Üniversite eğitiminin eninde sonunda sevdiğim bir alanda iş dünyasına girmemi sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
11	Kendi alanımdaki ilgi çekici yazarların kitaplarını okurken aldığım keyif için	1	2	3	4	5	6	7
12	Önceleri okula gitmek için iyi sebeplerim vardı, şimdi ise devam edip etmeme konusunda emin değilim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Kişisel başarılarımdan birinde kendimi aştığımda yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
14	Üniversitede başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
15	Gelecekte, iyi bir yaşam düzeyine ulaşmak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
16	İlgimi çeken konular hakkında daha fazla bilgi edinirken duyduğum mutluluk için	1	2	3	4	5	6	7
17	Kariyerime ilişkin daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağı için	1	2	3	4	5	6	7
18	Belli başlı yazarların kitaplarında yazılanlara kendimi tamamen kaptırdığımda mutlu hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
19	Üniversiteye neden gittiğimi anlamıyorum ve dürüstçe söylemek gerekirse çok önemsemiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
20	Zor akademik etkinliklerde başarı gösterdiğimde yaşadığım mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
21	Zeki biri olduğumu kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
22	Gelecekte, daha yüksek bir maaşım olması için	1	2	3	4	5	6	7
23	Üniversitedeki çalışmalarımın ilgimi çeken birçok şeyi öğrenmeyi sürdürmeme izin vereceği için	1	2	3	4	5	6	7
24	Birkaç yıllık ek bir eğitimin iş hayatında bir çalışan olarak yetkinliğimi artıracığına inandığım için	1	2	3	4	5	6	7
25	Alanımla ilgili çeşitli ilgi çekici konuları okurken yaşadığım güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
26	Bilmiyorum; üniversitede ne yaptığımı anlayamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
27	Üniversite eğitiminin, çalışmalarımıdaki mükemmeliyet arayışında mutluluğa ulaşmama imkan sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
28	Çalışmalarımda başarılı olabileceğimi kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7

Ek 2: Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler için kesin doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece sizin bu ifadeler için neye inandığınızı öğrenmek istiyoruz. Her bir madde için “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Kesinlikle Katılıyorum”a kadar 1-5 aralığında sizin için en uygun olanını yuvarlak içine alarak seçiniz.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkürler.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	1	2	3	4	5
2	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	1	2	3	4	5
3	En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	1	2	3	4	5
4	Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	1	2	3	4	5
5	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	1	2	3	4	5
6	Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
7	Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	1	2	3	4	5
8	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	1	2	3	4	5
9	Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1	2	3	4	5
10	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	1	2	3	4	5
11	Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	1	2	3	4	5
12	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	1	2	3	4	5
14	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	1	2	3	4	5
15	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
16	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	1	2	3	4	5
17	Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	1	2	3	4	5
18	Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.	1	2	3	4	5
20	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	1	2	3	4	5
21	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	1	2	3	4	5
22	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	1	2	3	4	5
23	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	1	2	3	4	5
24	Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.	1	2	3	4	5
25	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	1	2	3	4	5
26	Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	1	2	3	4	5
27	İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.	1	2	3	4	5
28	Bilim insanları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	1	2	3	4	5
29	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	1	2	3	4	5
30	Doğru (gerçek) değişmezdir.	1	2	3	4	5
31	Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	1	2	3	4	5
32	Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
33	Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
34	Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	1	2	3	4	5
35	Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	1	2	3	4	5

Ek 3: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Bu ölçeğin amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma için veri toplamaktır. Aşağıda öğrenme yaklaşımlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerin sizin durumunuzu/davranışlarınızı ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir.

Teşekkür ederim.

		Hiç Yansıtmıyor	Çok Az Yansıtıyor	Biraz Yansıtıyor	Çok Yansıtıyor	Tam Yansıtıyor
1	Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddiaların arkasında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
2	Derslerdeki ya da kitaplardaki fikirler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.	1	2	3	4	5
3	İlgi duyduğum konuları daha ayrıntılı öğrenmeye önem veririm.	1	2	3	4	5
4	Bir dersi çalışırken kanıtlardan yola çıkarak kendi kendime sonuçlar çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5	Yeni konuları anlamaya çalışırken çoğu kez onların uyarlanabileceği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6	Derste yeni bir konu anlatılırken ya da yeni bir konuya çalışırken sürekli önceki bilgilerimle yenisi arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
7	Bir konu üzerinde çalışırken konu ile ilgili tüm fikirlerin birbiri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını kafamda kurarım.	1	2	3	4	5
8	Çoğu zaman derslerde duyduklarımı ya da kitaplarda okuduklarımı sorgularım.	1	2	3	4	5
9	Derste işlenen konu ilgimi çekerse ders sonrasında da araştırırım.	1	2	3	4	5
10	Derste sunulan bilgilerin ya da okuduklarımdan doğruluğunu mümkün olduğunca test ederim.	1	2	3	4	5
11	Bir konuya çalışırken, kitap ya da makale okurken çalışmış olmak ya da işi tamamlamış olmak için değil her zaman ne anlatılmak istendiğini tam anlamıyla kavramak için uğraşırım.	1	2	3	4	5
12	Her gün yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten mutlu eder.	1	2	3	4	5
13	Bir konuya çalışırken farklı kaynaklarda konunun nasıl ele alındığını merak eder incelerim.	1	2	3	4	5
14	Dersleri hangi notla geçtiğimden çok ne öğrendiğim daha önemlidir.	1	2	3	4	5
15	Bir makaleyi kitabı ya da bir metni okurken zaman zaman durarak ondan ne anladığımı kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
16	Bölümümde alanımla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenerek kendimi geliştirmek isterim.	1	2	3	4	5
17	Kanıtlarla iyi desteklenmedikçe bir sonuca ulaşma konusunda temkinliyimdir.	1	2	3	4	5
18	Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanımla ilgili konuları sırf merakımdan araştırırım.	1	2	3	4	5
19	Dersten yüksek not almak için ne gerekiyorsa yaparım.	1	2	3	4	5
20	Derslerden olabildiğince yüksek not almak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
21	Derslerde en iyi sonucu alma konusunda kararlıyım.	1	2	3	4	5
22	Sınavlara çalışmam söz konusu olduğunda oldukça sistematik ve disiplinliyimdir.	1	2	3	4	5
23	Sınavlarla ilgili hazırlıklarımı son güne bırakmam.	1	2	3	4	5
24	Derste en yüksek notu almak için öğretim elemanının önem verdiği konulara özellikle dikkat eder ve özellikle o noktalara yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5

		Hiç Yansıtıyor	Çok Az Yansıtıyor	Biraz Yansıtıyor	Çok Yansıtıyor	Tam Yansıtıyor
25	Derslerimin çoğunu son dakikaya bırakmak yerine dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Başkalarından daha iyi olduğumu hissetmek beni daha çok çalışmaya motive eder.	1	2	3	4	5
27	Derslerim iyi gidiyorken bile genellikle sıkı çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
28	Başkaları tarafından başarılı olarak bilinmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
29	İşleri başkalarından daha iyi yapabilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
30	En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir biçimde ayarlarım.	1	2	3	4	5
31	Konuları sıkıcı bulduğumda bile çalışmaktan vazgeçmem.	1	2	3	4	5
32	Bir derse çalışma şeklimin beni hedeflediğim sonuca götürüp götürmeyeceği üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5
33	Öğretim elamanları tarafından önerilen materyalleri/kaynakları düzenli şekilde okurum.	1	2	3	4	5
34	Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.	1	2	3	4	5
35	Çalışırken doğru yolda olup olmadığımı kontrol eder başarımı şansa bırakmam.	1	2	3	4	5
36	Bir ödevi yaparken kimin not vereceğini ve muhtemel beklentilerinin ne olduğunu dikkate alırım.	1	2	3	4	5
37	Bu bölümde okuduğum derslerle ilgili materyallerle (kitaplar, ders notları, sınavlar) uğraşırken çoğu kez kendimi boğuluyormuş gibi hissederim.	1	2	3	4	5
38	İçeriği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşıırım.	1	2	3	4	5
39	Çoğu kez yapamayacağımı düşündüğüm işler hakkında kaygılandığımdan uykum kaçır.	1	2	3	4	5
40	Bazen derslerdeki çalışmaların, yaptığım işlerin çoğunun ilginç ya da gerekli olmadığını düşündüğüm olur.	1	2	3	4	5
41	Çoğu kez derslerin, ödevlerin doğru dürüst üstesinden gelemeyeceğim konusunda kaygı duyarım.	1	2	3	4	5
42	Bazen 'ben niye bu bölümde okuyorum?' diye kendi kendime sorduğum olur.	1	2	3	4	5
43	Bazen ders konularının çoğunun anlamlı olmayan birbiriyle ilişkisiz parçalar olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
44	Sadece dersi geçebilmek için bilmem gerekenler ne ise onları öğrenmeye konsantre olurum.	1	2	3	4	5
45	Konuları ayrıca araştırma gereği duymam bize öğretilenle yetinirim.	1	2	3	4	5
46	Derslere ders notlarından ya da ders kitabından çalışmak benim için yeterlidir.	1	2	3	4	5
47	Çalışırken çoğu kez yaptığım işin gerçekten verilen emeğe değer olup olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
48	Bu bölüme kendi isteğimden çok başka nedenlerden dolayı (çevre beklentileri, anne-baba, toplum) karşılamak için devam ediyorum.	1	2	3	4	5
49	Bazen arkadaşlarımdan dersleri benden daha iyi başardıklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
50	Bu bölümde aldığım derslerin ileride fazla bir işime yaramayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
51	Derslerde konuların karmaşık ayrıntılı ve kapsamlı şekilde değil kısa, öz ve yalın şekilde anlatılmasını isterim.	1	2	3	4	5
52	Öğretim elemanlarıncı önerilen farklı kaynakları takip etmenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
53	Bazen konusunu tam olarak anlamadan bir metni okuyup bitirdiğim olur.	1	2	3	4	5
54	Bilgileri ve ayrıntıları genel olarak hatırlamama rağmen onlardan anlamlı bir bütün oluşturmada zorluk yaşarım.	1	2	3	4	5

Ek 4: Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?”

Yanıtlarınızı soruların karşındaki kutulara (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Her Zaman	Çoğunlukla	Sık Sık	Arada Sırada	Ender Olarak	Hiçbir Zaman
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2	Zorlu bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin işe yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5	Sorunlarımı çözmeye genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11	Bir sorun, kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
12	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.	1	2	3	4	5	6
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17	Genellikle ilk aklıma gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6

		Her Zaman	Çoğunlukla	Sık Sık	Arada Sırada	Ender Olarak	Hiçbir Zaman
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yapabileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23	Yeterince vaktim olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konu ile ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam	1	2	3	4	5	6
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	12.05.1967	
Doğum Yeri	İstanbul	
Lise	1981-1984	Maçka Endüstri ve Meslek Lisesi
Lisans	1990-1995	İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü İngiliz Dili Eğitimi
Yüksek Lisans	2004-2007	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim
Doktora	2007-2011	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim
Çalıştığı Kurumlar	1996-2000	Kabataş Erkek Lisesi
	2000-.....	Yıldız Teknik Üniversitesi