

Bu makaleye atıfta bulunmak için/To cite this article:

BAYRAKÇEKEN, S. OKTAY, Ö. SAMANCI, O. CANPOLAT, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25 (2), 677-698.

Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması

Samih BAYRAKÇEKEN (*)

Özlem OKTAY (**)

Osman SAMANCI (***)


Nurtaç CANPOLAT (****)


Öz: Bu çalışma ile motivasyon kavramı, öğrenmede düşük motivasyonun nedenleri ve çağdaş motivasyon kuramları incelenerek eğitici tecrübeleri ve motivasyon kuramlarına dayalı olarak öğrenme ortamında motivasyonu artırıcı birtakım strateji ve önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Motivasyon genel anlamda etkileşim, seçim yapma, inanç, değer gibi unsurlar içerir. Motivasyon, hedef ve bir eylem dahilinde davranışı başlatma, davranışı hedefe yönlendirme ve davranışı sürdürme aşamalarından oluşmaktadır. Öğrenme ortamlarında motivasyonun öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için motivasyon kuramlarının incelenerek literatür ışığında tartışılması gereklidir. Bu araştırma kapsamında çağdaş motivasyon kuramları olarak ifade edilen, ilişkilendirme, beklenti-değer, öz yeterlik, hedef belirleme, özgür irade, sosyal bilişsel, öz düzenleme ve ARCS kuramları özetle incelenmiştir. Öğretim süreçlerinin öğrenci merkezli bir anlayışla planlanması, öğrencilerin duygularına değer verilmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, öğretimde bilgilendirici geri dönüt verilmesi, övgü, ödül ve aktif katılımı sağlayacak stratejilerin kullanılması ve eğitimde doğru ölçme değerlendirme süreçlerinin uygulanması gibi yaklaşımların öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada önemli faktörler olduğu görülmüştür.


Anahtar Kelimeler: Motivasyon, öğrenme ortamları, motivasyon kuramları, öğrenci motivasyonunu artırıcı yaklaşımlar


Increasing Students' Academic Motivations within the Framework of Motivation Theories: A Review Study


Abstract: In this study, it was aimed to examine the concept of motivation, the reasons for low motivation and contemporary motivation theories, and to present some strategies for increasing motivation based on instructional experiences and motivation theories. Motivation

*) Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (eposta: samih@atauni.edu.tr)  ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0001-8777-6714>

**) Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (eposta: oktayozlm@gmail.com)  ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0002-0207-1211>

***) Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü (eposta: osamanci@atauni.edu.tr)  ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0003-3620-7604>

****) Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (eposta: nurtac@atauni.edu.tr)  ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0002-0295-4823>

Bu makale araştırma ve yayın etiğine uygun hazırlanmıştır  iThenticate® intihal incelemesinden geçirilmiştir.

includes elements such as interaction, selection, belief, and value. Motivation consists of starting the behavior within the scope of the target and an action, directing the behavior to the goal and maintaining the behavior. To better understand the importance of motivation in learning, motivation theories should be examined in the light of the literature. Attribution, expectancy-value, self-efficacy, goal-setting, self-determination, social-cognitive, self-regulation, and ARCS theories were briefly examined. It has been observed that approaches such as planning teaching processes with a student-centered approach, valuing students' emotions, considering students' needs, giving informative feedback, using strategies that will ensure praise, reward and active participation, and implementing appropriate assessment strategies are important in increasing students' motivation.

Keywords: *Motivation, learning environments, motivation theories, approaches to increase student motivation*

Makale Geliş Tarihi: 21.03.2021

Makale Kabul Tarihi: 15.05.2021

I. Giriş

2000'li yıllardan sonra eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci özelliklerinde eskiye göre daha belirgin bir farklılaşma olduğu dile getirilmektedir (Biggs & Tang, 2011). Öğrencilerin özellikleri homojen olmayıp, çeşitlilik arz etmektedir. Çok düşük ve çok yüksek motivasyonlu öğrenciler aynı sınıfta birlikte öğrenim görmektedirler. Bu durum, bazı açılardan öğrenme-öğretme süreçlerini sıkıntılı bir hale getirmektedir. Akademik olarak motivasyonları yüksek olan öğrenciler, derslere büyük bir dikkat, merak, ilgi, iyimserlik ve tutkuyla katılarak bütün görevleri yüksek bir çabayla yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu öğrenciler; dersleri aksatmadan takip etmekte, dersleri dinlemekte, not tutmakta, soru sormakta, sorulan sorulara cevap vermekte, ödev ve proje yaparken farklı bilgi kaynaklarını etkili olarak kullanmaktadırlar. Akademik yönden düşük motivasyona sahip öğrencilerin çoğunluğu sadece diploma almak amacıyla okula devam etmekte, yukarıda özellikleri sayılan akademik öğrencilerin aksine, öğrenmeye karşı son derece ilgisiz olduklarından öğretmenler için önemli bir sorun oluşturmaktadırlar. Öğretimin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken birinci unsur akademik yönden düşük motivasyonlu öğrencilerin durumlarıdır. Akademik öğrenciler her türlü ders tasarımında başarılı olabilecek özelliğe sahip olup, yardıma çok fazla ihtiyaç duymazlar. Akademik yönden düşük motivasyonlu öğrencilerin derslere katılımlarını ve etkili öğrenmelerini sağlamaya yönelik öğretim ortamları düzenlenmelidir. Söz konusu öğretim ortamlarını sağlamada en önemli faktörden birisi de motivasyondur. Motivasyon, sadece formal öğrenme ortamları için değil, yaşam süreci boyunca bireyin her durumda öğrenme ve başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Motive olan öğrencilerin, ders ve etkinliklere daha iyi katıldığı, katılımı daha uzun süre devam ettirdiği, daha iyi öğrenme çıktıklarına sahip olduğu ve standart başarı testlerinde de akranlarına göre daha iyi performans gösterdikleri bilinmektedir (National Research, 2018; Pintrich, 2003).

II. Motivasyon Kavramı

Motivasyon geniş bir kavram olup, alanyazında farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Kelimenin kökeni Latince “harekete geçmek, harekete geçirmek” anlamlarına gelen “movere” sözcüğünden türetilmiştir (Kreitner & Kinichi, 2009). Türkçe’de tam karşılığı olmamakla birlikte, çoğunlukla motivasyon kelimesi güdüleme sözcüğüyle karşılanmaktadır. Güdüleme sözcüğünün kökeni olan “güdü” Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, davranışın sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, saik” olarak ifade edilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin yüksek not almak için aşırı çalışması, memurların terfi etmeleri için çaba harcamaları birer güdü örneğidir. Motivasyon bir hedefe yönelik davranış aktive eden ve sürdüren bir durumdur (National Research, 2018). Motivasyon, öğrenen ile çevre arasında bir etkileşim süreci olup; hedef yönelimli davranışın seçimi, başlatılması ve sürdürülmesi durumunu kapsamaktadır. Motivasyon, bireyin niteliği, dahil olduğu durum veya bir faaliyet olarak çeşitli şekillerde düşünülmektedir (Svinicki & Vogler, 2012). Alman filozof Schopenhauer’e göre, bütün organizmaların seçme, kavrama ve hatta doyuma ulaşma isteğinin bir sonucudur (1999). Motivasyon; etkinliği düzenleme, eyleme geçme ve eylemi sürdürme olarak da tanımlanabilir (Young, 1961). Vroom’a (1964) göre kişilerin gönüllü olarak yaptığı eylemler arasından seçim yapma süreçleri, motivasyon olarak tanımlanır. Kinicki ve Kreitner (2010) ise motivasyonu, hedefe yönelik gönüllü eylemlerin uyarılmasına, yönlendirilmesine ve kalıcılığa neden olan psikolojik süreçler olarak ifade etmektedir. Motivasyon, hepsi birbiriyle yakından ilişkili olan inançlardan, algılardan, değerlerden, çıkarlardan ve eylemlerden oluşan karmaşık bir yapıdır (Gottfried, 1990). Skinner (1979) ise motivasyonu, okul öğreniminde “arzu edilen davranışı uyandırma, sürdürme ve yönlendirme” olarak tanımlamaktadır. Yukarıda bahsedilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi motivasyon, başlıca üç unsuru kapsamaktadır. Bunlar; davranışın başlatılması, davranışın hedefe yönlendirilmesi ve davranışın sürdürülmesidir. Motivasyon özünde hedef ve bir eylem barındırır. Hedefler, eylem için itici güç ve yön sağlarken, eylem ise çaba gerektirmektedir. Serbestçe mevcutlar arasından bir görevin seçilmesi ve bu görevin yerine getirilmesi motivasyonun bir göstergesidir. Motivasyon, öğrenme davranışının arkasındaki istek, itici güç ve coşkudur. Amerikan eski eğitim genel sekreteri eğitimci Terrell motivasyonun önemini şu cümle ile ifade etmektedir: Eğitim konusunda hatırlanması gereken üç şey bulunmaktadır; “Birincisi motivasyon, ikincisi motivasyon, üçüncüsü ise yine motivasyondur.” (Ames, 1990).

III. Motivasyon Düşüklüğünde Eğitimcilerin Rolü

Motivasyonu düşük olan öğrencilerde birtakım davranışsal belirtiler gözlenmektedir. Bu öğrenciler, bazı davranışlarıyla sınıf ortamında kolayca tanınabilirler. Bu davranışlar; sınıfa geç gelme, hiç gelmeme, sınıfı erken terk etme, derste arkadaşlarıyla konuşma, pencereden dışarı bakma, bir şeyler karalama, telefonla ve tabletle uğraşma, soru sormama, sorulara cevap vermeye istekli olmama, derse araç-gereç getirmeme, uzun oturumlar esnasında planlanandan daha fazla mola verme ya da sınıfa hiç geri dönmeme,

esneme, ilgisiz bakma, göz temasından kaçınma ve sınıfta uygun olmayan sosyal etkileşimler gösterme olarak sıralanabilir (Race, 2019). Motivasyon düşüklüğünde eğiticilerin rolü var mıdır? Araştırmalar eğiticilerin davranışlarının, öğrencinin motivasyon düşüklüğünde payları olduğunu göstermektedir. Örneğin; bütün zaman dilimlerini farksız görme (yemek saatinde derse devam etme vb.), öğrenciye verilen çalışmaları zamana uygun veya dengeli bir şekilde dağıtmama, öğrenciyi düşük başarılı olarak etiketleme ve eleştirel geri bildirim vererek onların düşük olan özgüvenlerini iyice kötü duruma getirme, öğrencilerin sınıfta oturma yerlerini aynı şekilde belirleme, sınıfın iyi yönetilmemesi neticesinde güvenli bir ortam oluşturamama, öğrenme ortamının can sıkıcı olması, bakış, ses tonu, doğallık seviyesinde eksiklik, başarılı öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesi ve onlara önemli görevler verilmesi, öğrencilerin bir kısım ihtiyaçlarına duyarsız kalma gibi etmenler sıralanabilir (Williams & Williams, 2011). Öğrenci motivasyonunu düşüren bazı öğretmen davranışları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen-öğrenci iletişiminin yeterince iyi olmaması
- Öğretmenin aşırı kontrolcü olması
- Öğretim faaliyetlerinin monoton olması
- Öğretmenin sunum yeteneğinin düşük olması
- Öğretmenin giyim kuşam tarzı
- Öğrencinin bir birey olarak kişiliğini ciddiye almama
- Öğretmenin alanına hâkim olmaması (Kearney, Plax, Hays, & Ivey, 1991).

IV. Öğrenmede Motivasyon Düşüklüğünün Nedenleri

Öğrencilerde öğrenme için motivasyon düşüklüğü ile ilgili olarak 8 muhtemel neden sıralanmaktadır (Gregory & Kaufeldt, 2015);

(1) *Teknoloji*: Öğrencilerin bir çoğu genellikle dijital yerliler (teknoloji ile büyüyen yeni nesil) olup, çok iyi teknolojiyi kullanma becerisine sahiptirler. Ancak, bazen teknolojik imkânların kısıtlı olması veya öğrencilerin dikkatleri dağılır endişesiyle onların teknolojiyi kullanmalarına pek izin verilmemektedir. Bu tür ortamlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunda düşmeye yol açabilmektedir. Oysaki yapılandırmacı anlayışta teknolojinin etkili bir şekilde öğretime entegrasyonu gerekmektedir (Tezci & Perkmen, 2013).

(2) *Anında pes etme*: Birçok kimse öğrencilerin başarısızlıklarını hemen ilk denemede pes etmelerine bağlamaktadır. Bu durumun öğrenilmiş bir sebat eksikliğinden ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bir öğrenci bir dizi başarısızlığa uğradığında veya başkalarının yardımına bağımlı olduğunda o öğrenci öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilir. Başka bir ifadeyle, bireyde bir başarısızlık ve kısır döngüsü oluşmaktadır.

(3) *Derslere karşı ilgisizlik*: Derslerin tekrarlı olduğu, ders konularının öğrencilerin ilgilerine hitap etmemesi ve derslerin sadece düşük seviyeli düşünme becerileri gerektirdiği durumlarda çok sayıda öğrenci sıkılabilir. Hatta okulu bırakabilirler.

(4) *Derslerin gerçek dünya ile ilgisiz olması*: Eğitim süreçlerinde okutulan derslerde öğrencilere verilen görevlerin gerçek dünyada pek karşılığı olmaması, onların öğrenme heyecanlarının ve motivasyonlarının düşmesine yol açmaktadır. Bu durumun olmaması için 21.yüzyılın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumların öğretim sürecinde dikkate alınması gerekmektedir.

(5) *Öğrencinin kendi yeteneği hakkında düşük bir algıya sahip olması*: Bazı öğrenciler kendi zekâ ve yetenekleri hakkında olumsuz bir düşünceye sahipken, bazıları yeteneklerinin gelişebileceği düşüncesine sahiptirler. Yeteneklerinin artabileceğini düşünen öğrenciler sabırla çalışarak bilgi ve becerilerini geliştirebilmektedirler. Oysa düşük yetenek algısına sahip olanlar, herhangi bir işi denemenin gereksiz olduğuna inanırlar. Eğer bu yaklaşım algısı yedi veya sekiz yıl gibi uzun bir süre devam ederse, öğrenciler zamanla karamsarlığa kapılarak, özgüvenlerini yitirmektedirler (Brooks & Goldstein, 2008; Dweck, 2006). Etkili öğretmenler ise sınıftaki bütün söz ve davranışlarıyla öğrencilerin gelişebileceklerine olan inançlarını sınıflarında açıkça ifade ederek onları başarabileceklerine inandırırlar.

(6) *Maddi imkânsızlık*: Eksik ve yetersiz beslenmeden kaynaklı zihinsel yetersizlikler, çevresel uyaranlardan kaynaklı faktörler öğrencilerde dil ve sözel becerilerin daha az gelişmesine neden olarak benlik saygısının düşmesine yol açabilir (Griggs & Walker, 2008).

(7) *Sosyal izolasyon*: Kültürel farklılık veya dil sorunu gibi durumlarla karşılaşan öğrenciler, okullarında kendilerini güvenli hissetmezlerse öğrenmeye karşı isteksiz olabilirler (National Research Council [NRC], 2004).

(8) *Stres ve tehdit algısı*: Stres, aşırı baskı ve tehdit öğrencilerin bazı algılarının kapanmasını sağlayabilir ve onlarda istek ve arzuyu geçici olarak engelleyebilir. Yakın çevresinde tehdit algılayan beyin, hayatta kalma mekanizmasını harekete geçirerek öğrenme algısını kapatır. Modern sınıflarda çeşitli durumlar ve koşullar tehdit olarak algılanıp, aşırı endişe ve strese yol açabilir, bunlar: alay edilme, ceza alma korkusu ve dışlanma olarak sıralanabilir (Wang ve diğ., 2005).

V. Düşük Motivasyonla Mücadele Etmenin Yolları

Düşük motivasyonla mücadele etmenin birçok yolu vardır. Bu yollardan bazıları aşağıda yer almaktadır (Race, 2019):

- 1) Öncelikle düşük motivasyonun bir sorun olduğunu kabul etmek gerekir. Hem öğretmenin hem öğrencinin birlikte bu sorunu çözmek için hareket etmesi önemlidir.

- 2) Eğitim sürecinde öğrencilerden dönüt almak, onların motivasyonel durumlarını tespit etmeyi sağlar. Öğrencilerin, öğretmenlerinin kullandığı öğretim yöntemleri ile ilgili dönütleri onların nasıl motive edileceği ile ilgili ipuçları verebilir.
- 3) Zaman zaman öğrencilerde motivasyon düşüklüğü yaşanabilir. Bu sürekli olmamak şartı ile normal görülebilir.
- 4) Öğrencilerin öğretilen her konuya yüksek ilgi duyacaklarını beklemek doğru olmaz. Konuya ilgi anlamlandırmadan sonra gelişebilir. Bu da çoğunlukla bir süreç olup yaparak-yaşayarak öğrenme, akran dönütü ve derse aktif katılımı mümkün olabilir.
- 5) Öğretirken öğretmenler kendi bildiklerinden ziyade öğrencilerinin bildiklerinden hareketle öğretim süreçlerini planlamalıdır. Bu, öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir.
- 6) Öğrencilere öğrenme konusunda rehberlik etmek, eğitimin en önemli unsurudur. Öğrenmeyi öğrenen öğrenci, öğrenmelerini daha iyi bir şekilde kendi kontrolüne alır. Öğrencilere niçin ve nasıl öğrenmeleri konusunda yardım etmek, onların motivasyonlarını artırmada katkı sağlar.
- 7) Öğrencilere dönüt verirken olumlu ve pekiştirici söz, işaret, övgü vb. tarzda dönüt vermek, öğrencinin düşük motivasyonunu yükseltir.
- 8) Öğretmen ölçme süreçlerinde öğrencinin sadece kendi dersinden sorumlu olduğunu düşünmemeli, başka derslerinin de olduğunu hatırlamalıdır. Öğrencilere gereğinden fazla ödev ve uygulamalar verilerek, onların derslere olan motivasyonları azaltılmamalıdır.

VI. Motivasyon Kuramları

Kuramlar bilimde önemli bir yere sahip olup, özellikle bilimin açıklama işlevini yerine getirirler. Motivasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi ve özümsebilmesi için ilgili kuramların eğitimciler tarafından iyi bir şekilde bilinmesi önemlidir. Motivasyonu tüm boyutlarıyla açıklayan tek bir kuram bulunmamaktadır. Değişik kuramlar belli kabullerle motivasyonun sınırlı bir yönünü açıklayabilmektedir. Kuramlar farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Yaygın olan bir sınıflamaya göre kuramlar; kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak iki gruba ayrılmakta, bazı durumlarda da bu iki gruba çoğunluğu süreç kuramlarından oluşan bir de çağdaş kuramlar eklenmektedir. Kapsam kuramları daha çok içsel faktörlerle ilgilenirken, süreç kuramları ise daha çok dışsal faktörlerle ilgilenmektedir. Kapsam kuramları olarak nitelendirilen kuramlar, daha çok bireylerin içinde bulunduğu ve onları belli bir davranışa yönelten nedenleri anlamaya çalışır. Bir yönetici veya eğitimci, bu etmenleri kavrayabilirse, bu etmenlere müdahale ederek bireyleri daha iyi yönlendirebilir. Başka bir ifadeyle, onları amaçlanan üretim (iş yerleri için) ve eğitim (eğitim kurumları için) hedefleri doğrultusunda yönlendirebilir. Kapsam kuramları adı altında toplanan kuramlardan en çok bilinenleri: İhtiyaçlar

Hiyerarşisi (Abraham Maslow), Başarma İhtiyacı Teorisi (David McClelland), Çift Faktör Teorisi (Frederick Herzberg) ve ERG Yaklaşımı'dır (Clayton Alderfer). Kapsam kuramları ağırlıklı olarak bireyi neyin motive ettiği üzerinde dururken, süreç kuramları bireyin nasıl motive edildiğini önemsemektedir. Kapsam kuramlarında ihtiyaçların bireyleri harekete geçirdiği görüşü hâkim olup, bu nedenle bu kuramlara ihtiyaçlar kuramları da denmektedir. Süreç kuramlarının ağırlık noktası, bireylerin ne tür amaçlarla nasıl motive edildikleri üzerinedir. İçsel faktörler yanında birçok dışsal faktör de motivasyon üzerine etki eder. Süreç kuramlarına örnek olarak; amaç teorisi, beklenti teorileri, davranış şartlandırma ve eşitlik teorileri verilebilir. Bu çalışmada bahsedilen kuramların çoğu çağdaş kuramlar grubundadır. Alanyazında eğitim ortamları için çağdaş kuramların kullanılması daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu kuramlar, eğitim ortamlarında daha güncel ve daha yaygın olduklarından dolayı bu çalışma kapsamına alınmışlardır. Bu derleme çalışması için sekiz adet kuram seçilmiş olup, bunlar çalışmada irdelenmekte ve eğitim ortamlarında nasıl kullanılacakları açıklanmaya çalışılmaktadır. Bahsedilen kuramlar: İlişkilendirme (yükleme), Beklenti-değer, Öz yeterlik, Hedef belirleme, Özgür irade, Sosyal bilişsel, Öz düzenleme ve ARCS kuramı olarak çalışma kapsamına alınmıştır.

A. İlişkilendirme (Yükleme) Kuramı (Attribution Theory)

Bu kuram en etkili çağdaş kuramlardan biri olup eğitim alanındaki motivasyon için kullanılmaktadır (Weiner, 1980; 1992). Bu teoriye göre insanlar belirli deneyimlerini farklı sebeplere yükleyebilmektedir. Örneğin, yeni bir beceri konusunda başarı ya da başarısızlık; kişisel çaba, doğuştan gelen yetenek, diğer insanlar veya şansla ilişkilendirilebilir. Bu ilişkilendirmeler, genellikle bilinçaltında olup, bireyin gelecekteki faaliyetlerini önemli ölçüde etkiler. İlişkilendirme teorisinin kabulüne göre bireyler pozitif bir öz imaj oluşturacak şekilde çevrelerini yorumlar. Yani bireyler, başarı ve başarısızlıklarını kendileri hakkında mümkün olduğunca iyi duygular oluşturmaya uygun faktörlere bağlamaktadırlar. Genelde bu durumda bireyler akademik bir görevde başarılı olduklarında bu başarıyı kendi gayret ve yeteneklerine bağlama eğilimi gösterirler. Fakat başarısız olduklarında bu başarısızlıklarını görevin zorluğu, kötü şans gibi kontrolleri dışındaki faktörlere bağlarlar. İlişkilendirme teorisinin temel prensibi motivasyona uygulandığında, bir bireyin başarı veya başarısızlığına yönelik algı ve ilişkilendirmeleri gelecekte bu aktiviteye harcayacağı gayretin miktarını belirlemesiyle ilgilidir. Şayet bir birey başarısız olmasını kendi yeteneğindeki eksikliğe bağlıyorsa, bu durum onun gelecekteki çabalarını olumsuz şekilde etkileyebilir. Diğer taraftan birey başarısızlığını zayıf öğretime ve kendi şanssızlığına bağlıyorsa, öğretmenin veya şansının değişebileceğini düşünerek tekrar deneme yoluna gidebilir. Birey bir hata yaptığında veya bir işte başarısız olduğunda iki aşamalı bir süreçten geçer. Öncelikle içsel ilişkilendirmeyi içeren otomatik bir tepki verir. Yani hatayı kabullenir. Sonrasında alternatif bir dışsal ilişkilendirme bulma gayreti içerisinde olup hatayı dışsal bir faktöre bağlayabilir. Bunun nedeni, bireyin iyi görünmeyi bir hayatta kalma mekanizması olarak algılamasıdır. Ancak bu tür bir tepki bireyin gelecekte kötü performansının gerçek nedenini ele almamasına yol açacağından kendini geliştirmesi açısından olumsuz rol oynar.

İlişkilendirme kuramı; bireylerin kendilerini ve çevrelerini anlama, kontrol etme konusunda kapalı bir hedefe sahip olduklarını ve yaşantılarındaki olaylara yönelik sebep-sonuç ilişkileri kurmak için bir bilim insanı gibi hareket ettiklerini varsayar. Bu kurama göre ilişkilendirme sürecinin, bir derece alma ya da bir beceriyi öğrenme gibi bir durumla başladığı düşünülmektedir. Sonuç beklenen ve pozitifse birey araştırmaya ihtiyaç duymaz. Sonuç beklenmedik, negatif ve özellikle de önemli ise, durumu açıklamak için birey bir bilim insanı gibi hipotezler (yeteneğe, çabaya, şansa ve ruh haline bağlayarak) ileri sürerek kişisel ve çevresel faktörleri irdelemeye başlar. Ancak ilişkilendirmeler doğrudan davranışı motive etmez. Daha ziyade onlar yorumlanır veya psikolojik olarak anlamlı tepkiler şeklinde yeniden bir çerçeveye oturtulur.

Başarılı bir sonuç dışsal nedenlere (örneğin, şans gibi) değil de içsel nedenlere (örneğin, yetenek, çaba gibi) bağlandığında öğrencilerin başarıyla gurur duymalarını ve öz saygılarının artmasını sağlar. İçsel nedenlere bağlanan başarısızlık genellikle utanç, suçluluk duygularına veya benlik saygısının azalmasına yol açar (Dweck, 1999). Eğer öğrencilerin akademik başarılarına devam etmeleri isteniyorsa, onların yeterlik inançlarını geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Öğrencilerin başarılarını tamamen yeteneğe bağlamak uygun değildir. Eğer öğrenciler kendilerinde gerekli olan bütün yeteneğin olduğunu düşünürlerse, ek bir çaba harcamanın gereksiz olduğu inancını oluşturabilirler. Başarı için ideal ilişkilendirme; “Ben başarılı olacağım çünkü ben yetenekliyim ve çok çalışmaktayım” düşüncesidir. Öğrenciler başarısız olduklarında eğer bu başarısızlıklarını uygun gerekli gayretin olmayışına atfederlerse eninde sonunda başarılı olacaklardır. Bu sebepten öğrencilerin kendilerini başarısız olarak algılamaları halinde, öğretmen onlara tekrar başarılı olabilecekleri inancını vermelidir. Öğrencilere biraz zorlayıcı ama başarabilecekleri düzeyde görevler verilmesi, onların kendilerini başarılı olarak algılaması açısından son derece önemlidir. Öğrenciler için “çaba” kavramının doğru bir şekilde tanımlanıp, onlara doğru bir şekilde anlatılması gerekir (Riggs, 1992). Pratik terimlerle çaba, görev için harcanan etkili akademik öğrenme zamanı olarak tanımlanmaktadır. Amaca uygun olmayan aktiviteler için çok aşırı çalışmak, çok fazla zaman harcamak çabalamak değildir. Fazlaca rekabet içeren dereceleme ve değerlendirme sistemleri muhtemelen birçok öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkileyecektir. Yarışma, ancak ilave bir gayret harcadıklarında başarılı olabileceklerine inanan öğrenciler için bir motive kaynağı olabilir (Wigfield & Eccles, 2002). Öğrencileri kısmen de olsa sarf ettikleri çaba esasına göre değerlendirmek faydalı olabilir. Genellikle öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının dış koşullardan ziyade, kendi davranışlarının sonucu olduğuna inanmaları en iyisidir. Araştırmacılar bu durumu içsel kontrole sahip olmak olarak nitelendirirler.

B. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory)

Motivasyonun bilişsel teorilerinden birisi olan beklenti-değer kuramı, birbiriyle ilişkili iki farklı kaynağın birleşimidir. Bunlardan birisi, bireyin görevde başarılı olabileceği inancı (expectancy), diğeri ise görevin değerli (value) olarak algılanmasıdır. Eğer bu iki kaynaktan birisi düşük veya eksikse, sonuçta bireyin motivasyonu düşük

olacaktır. Örneğin, bir öğrencinin bir matematik kursu almaya motive olabilmesi, onun içerikten zevk alması (görev değeri) ve matematikte iyi olması (başarı beklentisi) ile nitelendirilebilir. Ancak bunlardan herhangi biri eksikse (yani o zevk almıyorsa veya iyi değilse) onun motivasyonu düşük olacaktır. Beklenti-değer ikilisinden beklenti birkaç kaynaktan etkilenebilmektedir. Bunlar, yapılan etkinlikteki önceden olan veya devam eden başarı, öğrencinin becerisi ile görevin gerektirdikleri arasında bir eşleştirme, öğretmen veya bir uzman gibi güvenilir bir kaynaktan onay alma şeklinde olabilir. Böylece bir öğrenci matematik çalışabilir, çünkü o çoğunlukla onda başarılıdır veya saygın öğretmen ona başarılı olacağını anlatmıştır. İkisinin değer tarafı da birkaç kaynağa sahiptir. Bu kaynaklar, bireyin hedefleriyle eşleşen sosyal çevresinin etkinliği onaylaması, kendi iç ilgisi ve cesareti, memnuniyet verici olarak yorumlanan psikolojik ve duygusal tepkiler, övgü ve destek verilerek tanınma ve para veya ödül gibi somut türden kazançlar olarak sıralanabilir. Bir öğrencinin kariyeri matematik gerektiriyorsa ya da onun akran grubu iyi bir matematik zekâsına sahip olduğunu düşünüyorsa öğrenci matematik çalışabilir. Bir kişi bir başkasının motivasyonunu, başarı beklentisini ya da görevin değerini artırmak suretiyle etkileyebilir. Ancak sonuçta belli bir eylemin motivasyonu iyileştirip iyileştirmeyeceği, bireyin durumu nasıl yorumladığına bağlıdır. Bir bireyin değerli bulunduğunu bir başkası değerli bulmayabilir. Başarı göstergeleri bireyden bireye değişebilir (Elliot v& Dweck, 2005; Svinicki & Vogler, 2012).

Öğretmen, motivasyonun kişiye özgü olduğu yani motive edici koşulların bireyden bireye değişebileceği bilinciyle motivasyon durumlarını çeşitlendirmelidir. Bunun için öğrencilerini iyi tanınması önemlidir. Başarı beklentisi öğrencilerin bir görevde başarılı olup olmadıklarına dair inançlarını ifade eder. Öğrenciler bir görevde ne kadar başarılı olmayı beklerlerse, o görevle o kadar fazla meşgul olurlar. Bu tür inançlar yetenek inançlarıyla yakından ilişkilidir, ancak onlardan kavramsal olarak ayrılmıştır. Yetenek inançları, öğrencilerin verilen bir görevdeki mevcut yeterliklerini değerlendirme olarak tanımlanır. Yetenek inançları, mevcut yeteneklerle ilişkili olduğu halde, başarı beklentileri gelecekteki potansiyel ile ilgilidir. Görev değeri “Bu görevi neden yapmalıyım?” sorusuna cevap arar. Sorunun dört olası yanıtı vardır: içsel değer, kazanım değeri, fayda değeri ve maliyet. İçsel değerde, birey bir görevi yaparken duyduğu mutluluk vardır. Öğrenciler içsel olarak motivasyona sahip olduklarında bu tür görevlere katılmaya isteklidirler. Kazanım değeri, bir görevi başarılı bir şekilde yapmanın önemli olarak algılanması şeklinde değerlendirilebilir. Bir görevin gelecekteki hedeflere ulaşmak için yararlı olacağı algısı fayda değeri kapsamına girer. Görev değerinin son bileşeni maliyet ise, bir bireyin bir göreve katılmak için vazgeçmesi gerekeni veya görevi yerine getirmek için gereken çabayı ifade eder. Maliyet çok yüksek olduğunda öğrencilerin belirli bir göreve girme olasılığı daha düşük olacaktır. Öğrencilerin başarı beklentilerinin ve görevle ilgili değer algılarının başarılarını olumlu şekilde etkilediği birçok çalışmada rapor edilmektedir. Örneğin, Bong öğrencilerin yeterlik algılarının, onların performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğunu bildirmektedir. Ayrıca öğrencilerin fayda algıları, gelecekteki bir işe girişme eğilimlerinin göstergesidir (2001). Öğrencilerin algılanan yetkinlik ve görev değeri, öğrenci memnuniyetini, görevi tamamlama eğilimini ve başarısını önemli ölçüde etkilemektedir.

C. Öz Yeterlik Kuramı (Self-Efficacy Theory)

Motivasyon alanındaki son gelişmeler; bireylerin kendi kontrolüne, davranışından nasıl etkilendiği ve davranışını nasıl etkilediğine dayalıdır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim fikrini basitleştiren kapsamlı bir öğrenme teorisidir. Bu teorinin motivasyonel bileşeni, öz yeterlik teorisi olarak nitelendirilmektedir. Bu bileşende motivasyon, bir görevde bireyin başarılı olacağı inancından kaynaklanmaktadır. Bu teorinin temel dayanağı, insanların kendi yetkinliklerine inanmaları halinde harekete geçecekleridir. Öz yeterlik, insanların belirli bir görevi yerine getirmek için gereken bir eylemi gerçekleştirme becerilerine olan inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Öz yeterlik, kişinin motivasyonunu artıran en güçlü faktörlerden biridir. Öğrenciler bir görevi başarıyla yerine getirmeye yetkin olduklarına inandıkları zaman, o görevi yerine getirme ve tamamlama konusunda daha fazla motive olurlar. Çok sayıda çalışma düşük yeterliğe sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında, yüksek yeterliğe sahip öğrencilerin daha zorlu görevlerde bulunmayı, daha çok çalışmayı, zorluklar karşısında daha uzun süre mücadele edebilmeyi ve daha iyi performans göstermeyi seçtiklerini belirtmiştir.

Öz yeterlik kavramı beklenti-değer kuramındaki başarı beklentilerine ve özgür irade kuramındaki yeterlik bileşenine benzerdir. Her ikisi de mevcut bir görevi başarma yeterliğine yönelik karar verme ile ilgilidir. Ancak bu ikisi arasındaki bir fark şöyledir: öz yeterlik kavramsal olarak algılanan yeterliğin göreve özgü, beklentilerde ise alana özgü olmasıdır (Wigfield & Eccles, 2000). Öz yeterlik, matematiğin tamamında iyi olmanın bir yargısı değil, sadece kesirlerde çıkarma işlemi konusunu doğru bir şekilde yapmada yetkin hissetmektir. Bu kavramsal farklılıklara rağmen öz yeterlik ve başarı beklentileri sıklıkla birbiri yerine kullanılmaktadır. Bandura (1997) öz yeterliğin, özgüvenden farklı olduğunu belirtmektedir. Kendine güven, bir kişinin belli bir konu ile sınırlı olmayan genel kabiliyeti hakkındaki inançtır. Öz yeterlik inancı, insanın motivasyonu, refahı ve başarısı için temel oluşturur. İnsanlar, eylemlerin istedikleri sonuçları üretebileceğine inanamazlarsa, zorluklar karşısında harekete geçmek veya sebat etmek için çok az teşviğe sahip olurlar. Pek çok ampirik kanıt Bandura'nın (1986) öz yeterlik inançlarının insanların yaşamlarının hemen her alanına etki ettiği görüşünü desteklemektedir. Üretkenlik, kötümserlik veya iyimserlik, kendini motive edebilme, sıkıntılar karşısında yılmama, stres ve depresyona karşı duruş gibi bütün bu faktörler öz yeterlik inançlarıyla yakından ilişkilidirler. Öz yeterlik aynı zamanda öz düzenlemenin de kritik bir belirleyicisidir.

Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik; geçmiş performans, modelleme, sözlü ikna ve psikolojik durumlar olmak üzere dört kaynaktan beslenebilir. Öz yeterliği etkileyen en güçlü faktör benzer görevlerdeki geçmiş deneyimlerdir. Öz yeterlik, benzer görevlerdeki başarılı performanslarla artarken, başarısızlıkla azalır. Öz yeterlik, benzer görevleri yerine getiren akranların gözlemleriyle de artırılabilir. Bu türden deneyimler, bireyde başka insanların yapabildiklerini, bireyin kendisinin de yapabileceği konusundaki

beklentisini geliştirebilir. Bu kurama göre öğrencilerin öz yeterliklerini arttırmak için aşağıdaki stratejiler önerilebilir:

- Ulaşılabilir kişisel hedefler belirleme,
- Öz yeterliği artırıcı ifadeler kullanma,
- Yapıcı geri bildirimlerde bulunma,
- Öğrencileri işe yarayan stratejileri kullanmaya teşvik etme (Schunk, 1989).

Eğitmcilerin öğrencileri zorlu bir görevi denemeye ikna veya teşvik etmesi öz yeterliği artırabilir. Bireyin kendi yeteneği hakkındaki olumlu inancı, motivasyonun anlamlı bir kaynağıdır.

D. Hedef Belirleme Kuramı (Goal-Setting Theory)

Latham ve Locke (1979) tarafından ortaya atılan teoriye göre bireylerin belirlediği amaçları, motivasyon dereceleri ile yakından ilişkilidir. Hedef belirlendikten sonra artık kişi için neyi gerçekleştirmesi gerektiği ve bu gerçekleştirme işi için ne kadar çaba gerekeceği açıktır. Hedef belirlemenin üç ana ögesi bulunmaktadır: 1. Hedefler spesifik olmalıdır. Spesifik hedefler, genel hedeflerden daha yüksek bir performans seviyesine yol açar. Başka bir ifadeyle birey, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. 2. Kişinin hedefi kabul etmesi şartıyla zor olan hedefler kolay olan hedeflere göre daha iyi performans sağlar. 3. Hedefe yönelik ilerleme ile ilgili geri bildirim performansı artırır. Geri bildirim önemlidir. Çünkü bireyin gerçek performansı ve ideal (hedef tarafından tanımlanan sonuç) performansı arasındaki boşluğu tanımlamasına yardımcı olur. Zor hedefler bireyin görevini daha etkili yapabilmesi için strateji keşfetmesine yol açabilir (Seker, 2015). Locke ve Latham (2002) hedeflerin bireyin performansını etkileyen dört mekanizması olduğunu söylemektedirler: (1) Hedefler bireyin dikkat ve gayretini ilgili aktivitelere yönlendirme ve ilgisiz aktivitelere de uzak tutma gibi bir işleve sahiptir. (2) Hedefler enerji veren bir fonksiyona sahip olup, bireylerin gayretlerini görevin zorluğuna göre düzenlemelerini sağlarlar. (3) Hedefler sebat üzerinde pozitif etkiye sahiptirler. (4) Hedefler dolaylı olarak coşkuya, keşfe ve/veya görevle ilgili bilgi ve stratejilerin kullanılmasına yol açmak suretiyle eylemi etkiler.

Öğrencilerinin hedef belirlemelerine rehberlik eden eğiticiler onların yüksek derecede motive olmalarını sağlayabilirler. Öğrencilerin kendileri tarafından belirlenen yüksek hedefler daha kolay hedeflere göre performanslarını olumlu yönde değiştirebilir. Öğrenme ile ilgili hedef belirlemek ayrıca öğrencilerin derslere olan ilgi ve dikkatini de artırabilir.

E. Özgür İrade Kuramı (Self - Determination Theory)

İnsanlar doğaları gereği özerk olmayı arzu ederler. Böylece çevreleri ile etkileşirler ve içsel bir zevk aldıkları aktiviteleri sürdürürler. İnsanlar, en yüksek, en sağlıklı ve en üretici başarıları içsel ilgi duydukları görevlere motive oldukları zaman elde ederler.

Özgür irade kuramı da diğer birçok bilişsel kuramda olduğu gibi bireyin kendini yeterli görme ihtiyacı ve toplum tarafından kabul görme durumu neticesinde ortaya çıkmaktadır (Svinicki & Vogler, 2012). Özgür irade teorisi içsel ve dışsal motivasyonlardan doğmuştur. İçsel motivasyon, öğrenme sürecinde birçok özelliği kapsayacak şekilde insanın doğal eğilimini gösterir. Oysa ki dışsal motivasyon farklı bir kapsama sahiptir. Böylece dışsal motivasyon, sadece dış kontrolü veya öz düzenlemeyi yansıtmaktadır. Kısaca özerklik, irade ve özgürlük ile ilgilidir. Deci (1971) içsel ve dışsal motivasyonun birbirlerini olumlu veya olumsuz desteklediğini ileri sürmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon kavramı, başka bir ifade ile içten mutluluk duyularak ve dış bir ödül etkisiyle teşvik edilen motivasyon şeklinde açıklanmaktadır. Bu teori, içsel motivasyonu içsel olarak oluşturulan arzuya davranışın meydana getirilmesi şeklinde görmektedir. Teoriye göre öğrencilere kendi ödevlerini belirleme fırsatı verilirse daha fazla motive (içsel motivasyon) olacaklardır. Ancak, eğer öğrenci toplum tarafından değerli bulunan bir konuyu seçerse, bu durumda onu yine motive (içselleştirilmiş dışsal motivasyon) edecektir.

Eğitimde özgür irade kuramı benlikle ilgili birtakım psikolojik mekanizmalar olarak tanımlanabilir. Dış öz düzenlemeler bu süreçte içsel alışkanlıklara ve güdülere dönüşebilir ve özerk bir öz düzenleme ve değer hissi yaratabilir. Mevcut durumda kalmak için içsel motivasyon, özerklik ihtiyacı, yetkinlik ihtiyacı ve ilgili olma ihtiyacının karşılanması için önemlidir. İç motivasyon, üç temel gereksinimin karşılanması ile ilgilidir. Bunlar; özerklik, yetkinlik ve ilgili olmadır. İnsanlar doğal olarak dış dünyadan edindikleri öğrenilmiş davranışları kendi tarzına dönüştürebilir. Özerklik ihtiyacı, içselleşmeyi anlamak için temel zemini sağlar. Çünkü insanlar kendini düzenlemeye ve davranışını en kısa sürede belirlemeye yönelik davranış düzenlenmesini entegre etmede güçlü bir istek duymaktadır. Akranlar, öğretmenler ve aile olarak çevre, kişinin içselleştirme sürecini etkiler. Yakın çevrenin dışında diğer kurallar, baskılar ve talepler de daha içe dönük motivasyona yol açabilir. Bu durum herhangi bir dış teşvik olmaksızın, insanların özerkliğe ve kendi kaderini tayin etmede doğal bir eğilime sahip olduğunu göstermektedir. Dış ödüller insanları davranış değiştirmeye yönlendirebilir. Ancak bu davranış düzenlemesi içselleştirilmemişse ödüller kaldırıldığında davranış ortadan kalkar ve başlangıç seviyesinin daha altına düşebilir. Aynı zamanda da içsel motivasyonun büyümesi de engellenir.

Üç ihtiyaç içsel motivasyona yol açar. Bunlar; yaptığı işte başarılı olmak, başkaları ile sosyal iletişim kurmak ve özerkliğe sahip olmaktır. İçsel motivasyona yol açan önemli bir durum da öğrencilere bir etkinliğe katılma fırsatı sağlamaktır.

Özgür irade kuramı göz önüne alınarak akademik yönden düşük motivasyonlu öğrencilerin motivasyonlarını artırma adına eğitimcilerle şu önerilerde bulunulabilir:

- Dersleri oldukça eğlenceli hale getirme.
- Derslerde öğrencilerin etkili deneyimler geçirmelerini sağlama.

- Takım ruhu oluşturarak sınıfta her öğrencinin diğerleri ile rahat çalışmalarını sağlama.
- Öğrencilere akranlarının başarılarını kutlamaları için fırsat verme.
- Konu ve etkinliklerin öğrenme yararları açısından önemini vurgulama.
- Övgüyü abartmadan bir araç olarak kullanabilme.

F. Sosyal Bilişsel Kuram (Social-Cognitive Theory)

Sosyal bilişsel kuram bir öğrenme kuramıdır. Bu kuramda öğrenme, bireyin çevre ile karşılıklı etkileşimleri ve başkalarını gözlemleri ile gerçekleşir. Sosyal öğrenme yaklaşımında yaşantı veya pekiştiricilerin yerini gözlem almıştır. Bireyin gözleyerek edindikleri, ihtiyaç halinde öğrenilmiş olarak sergilenir. Sosyal öğrenme teorisi, davranışsal bilişsel ve çevresel faktörlerin özelliklerini taşımaktadır. Bu kurama göre öğrenmede hem dışsal hem de içsel motivasyon önemlidir. Bu kuram Albert Bandura (1989) tarafından ortaya atılmıştır. Sosyal çevreden gelen bilgi kazanımı ile ilgilidir. Bireyler deneyimleri, gözlem ve dış ortamın etkisi ve çevre ile etkileşim ile birçok bilgi ve beceri elde ederler. Motivasyonla ilgili olarak ise kuram; insanların ödüllere ve cezalara bilinçsizce yanıt veren aktörler olmadığını, ancak bilincin bireylerin çevrelerini nasıl yorumladıklarını ve düşüncelerini, duygularını, eylemlerini nasıl düzenlediklerini ve yönettiklerini vurgulamaktadır. Bandura'ya göre insanın en dikkate değer yeteneği, kendi kendini yansıtmaya yeteneğidir. Kendini yansıtmaya yoluyla insanlar deneyimlerini anlarlar, kendi bilinç ve inanışlarını keşfederler, öz değerlendirme yaparlar, düşünce ve davranışlarını buna göre değiştirirler. Bandura (2002) insan performansının üç faktör arasındaki karşılıklı etkileşimlerden kaynaklandığı ileri sürmektedir. Bu faktörler: kişisel faktörler, davranışsal faktörler ve çevresel faktörlerdir. İnsanlar sadece çevre tarafından şekillendirilen ve bir olayın gerçekleşme sürecinde tepki veren (reaktif) organizmalar değil, aynı zamanda olay gerçekleşmeden önce önlem alabilme (proaktif) yetisine de sahiptirler. Bu nedenle bireyler kendi ortamlarının ve kendi sosyal sistemlerinin hem ürünleri hem de üreticileridir.

İnsan zihninin bilgiyi nasıl anladığı ve yorumladığı sürekli araştırılan bir konudur. Bazı araştırmacılar öğrenmenin bilişsel bileşenlerine yoğunlaşırken, bazıları da davranışsal etkilere yoğunlaşırlar. Konuyla ilgili teoriler, teknolojinin gelişmesiyle sürekli değişmektedir. Sosyal bilişsel kuram hem bilişsel hem davranışsal etkilerden ve teknolojilerden faydalanan bir sosyal öğrenmedir. Sosyal bilişsel kuram, yeni teknolojilerin ilerlemesiyle gelişmektedir. Sosyal ve teknolojik değişimler toplumda alışılmış hale gelen yaşam olaylarının türünü sıklıkla değiştirmektedir. Teknoloji sosyal öğrenme ortamları oluşturmak için yeni ve yenilikçi yöntemler sunar. Teknoloji bir yönüyle de başkalarıyla etkileşim ve başkalarını gözleme imkânı sağlar. Öğrenciler ister topluluk ister medya etkisi olsun sürekli sosyal etkilerle çevrilidirler. Teknoloji, zengin bir etkileşim çevresi oluşturmaktadır. Teknoloji öğrenciler için cazip bir unsur olup, onları sürekli etkileşimde tutmaktadır. Öğrenciler bu teknoloji sayesinde, akranlarıyla da

geniş bir iletişim ve işbirliği oluşturabilmektedirler. Sosyal öğrenme üst düzey düşünce yaratmanın anahtarıdır. Gelişen teknoloji sayesinde öğrenme sürekli iyileşmektedir.

Sosyal bilişsel kuramı bir çerçeve olarak kullanan öğretmenler, öğrencilerinin duygusal durumlarını iyileştirmek, iyi bir rol model olmak, hatalı inanç ve düşünme alışkanlıklarını düzeltmek, akademik becerilerini ve öz denetim uygulamalarını geliştirmek için çalışmalıdırlar.

G. Öz Düzenleme Kuramı (Self-Regulation Theory)

Öz düzenleme; hedeflerin oluşturulması, bu hedeflere ulaşmak için bir planın geliştirilmesi, planın fiili olarak uygulanması ve daha sonra yansıtma, değişiklik veya yönlendirme eylemlerini kapsar. Öz düzenleme yeteneği bilgi ve becerilerin kazanılması üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle çok eskiden beri arzu edilen bir nitelik olarak görülmüştür (Reid, 1993). Öz düzenlemenin çekiciliği ve eğitim sonuçları üzerindeki olumlu etkileri bu alanda çok sayıda araştırma yapılmasına yol açmıştır. Öz düzenleme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini, görevle ilgili becerilere dönüştürdükleri öz yönetim sürecini ifade eder (Zimmerman, 2001). Başka bir ifadeyle öz düzenleme, öğrencilerin düşüncelerini yönetmek, düzenlemek ve bunları öğrenme için becerilere dönüştürmek için kullanılan bir süreçtir. Öz düzenleme bir hedefe doğru ilerlemeyi sürekli izleme, sonuçları kontrol etme ve başarısız çabaları yeniden yönlendirme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Berk, 2013). Öğrencilerin kendi kendilerini düzenleyebilmeleri için kendi düşüncelerinin farkında olmaları gerekir. Öz düzenleme tekniklerinin kullanılmasyla pasif öğrenciler aktif olarak akademik eğitime dâhil edilebilirler. Öğrencilerin öğrenmeyi kendileri için yaptıkları çok önemli bir etkinlik olarak görmeleri gerektiği fikri Zimmerman (2001) tarafından ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kendi eğitimlerinde daha aktif bir rol alarak sürücü koltuğuna oturmaları ve kendi sorumluluklarının çok iyi bilincinde olmaları gerekmektedir. Başarılı insanlar ve öğrenciler bir görevi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmek için öz düzenlemeyi yaygın olarak kullanırlar. Öz düzenleme tekniklerinin kullanılmasyla öğrenciler görevleri daha etkili ve bağımsız olarak yapabilirler. Örneğin, başarılı öğrenciler bir konu hakkında anladıklarını sürekli kontrol ederler. Başarılı öğrenciler bir pasajı okuduklarında ve anlamadıklarını fark ettiklerinde geri dönüp tekrar okuyacaklar ve anlamaları gerekeni sorgulayacak veya özetleyeceklerdir. Öğrenme motivasyonu düşük öğrenciler genellikle kendi öğrenmelerini değerlendiremeyen ve izleyemeyen pasif öğrencilerdir.

Öz düzenlemenin dört temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar: kendini izleme, kendine talimat verme, hedef oluşturma ve kendini ödüllendirme. Bunların hepsi birbiriyle ilişkili olup, birlikte veya ayrı olarak kullanılabilirler.

Kendini izleme: Burada birey kendi dikkatini, verimliliğini, strateji performansını ve uygulamasını izler.

Kendine talimat verme: Bireyler sıklıkla kendi kendine konuşurlar. Bu türden konuşmalar özel konuşmalar olarak ifade edilir. Bu özel konuşmaların bireylerin performans görevlerini yapmaya yardımcı olduğu söylenebilir. Kendine talimat davranışı yönlendirmeye, organize etmeye ve yapılandırmaya yardımcı olabilir.

Hedef oluşturma: Başarılı öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılır. Hedefler kaydedilen ilerlemeyi görmemize, motivasyonu arttırmamıza, yapı oluşturmamıza, dikkati odaklamamıza ve bilgilendirici bir işlev görmemize olanak tanır. Hedef belirleme bir sorunu çözmek için mantıklı bir temel kural da sağlar.

Kendini ödüllendirme: Öğrencilerin kendini ödüllendirmesi için kabul edilebilir bir performans veya başarı seviyesine ulaşmaları gerekir. Kendini ödüllendirmek için standartların belirlenmesi, hedeflenen davranışın gerçekleşmesi gerekir. Kendini ödüllendirme, bireyin yeniden kendini güçlendirmesi anlamına da gelir.

H. ARCS-V Kuramı (ARCS Theory)

1987 yılında John Keller tarafından ortaya atılmıştır. ARCS-V modeli aslında bir tasarım modelidir. Bu model belli bir psikolojik veya davranışçı psikoloji, bilişsel psikoloji, yapılandırmacılık veya probleme dayalı öğrenme gibi herhangi bir pedagojiye bağlı değildir. Bu model değişik psikolojik ve pedagojik düşünce okullarıyla sistemler teorisini ve sistematik problem çözmeyi birleştiren bir problem çözme modelidir. Bu modelde ARCS; dikkat (attention), alakalı/uygunluk (relevance), güven (confidence) ve doyum/tatmin (satisfaction) İngilizce kelimelerin baş harflerinden oluşmuştur. Bu dört kategori öğrenme motivasyonu ile ilgili çeşitli kavramları, teorileri, stratejileri ve taktikleri toplamak için bir temel oluşturmuştur. Ancak zamanla bu modelle öğrenciler arasındaki kalıcılıkla ilgili farklılıkların yeterince açıklanamadığı görülmüştür. Yüksek motivasyona sahip olanlar hedeflerine ulaşana kadar devam ederler. Ancak bu kadar güçlü bir şekilde motive olmamış olanlar nihai hedef onlar için önemli olsa bile erteleyebilirler veya vazgeçebilirler. Bu öğrenciler arasındaki farkları açıklamak ve motivasyonel destek faaliyetlerine temel oluşturmak için beşinci kategori eklenmiştir (Keller, 2008). Bu model ARCS-V modeli olarak güncellenmiştir. Bu modeldeki V (volition), irade/eylem yeterliği anlamına gelmektedir. Çağdaş öğrenme ortamları özellikle öz yönelimli ve elektronik olanlarda konuyla ilgili olan ancak hedeflerle ilgili olmayan görevleri uzaklaştırma yönünde bir etki gösterebilir. ARCS-V kuramı bir makro seviye integratif modeli şeklinde birleştirilmiş bir modeldir. Bu integratif model; motivasyon, irade, öğrenme ve performans arası ilişkileri açıklamaktadır. ARCS-V modelindeki kategoriler aşağıda ifade edilmiştir.

Dikkat: Kuramın en önemli unsurudur. Öğrencinin eğitimde ilgi ve dikkatini çekmek en önemli amaçtır. Öğretim süreçlerinde farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin dikkatleri uzun süre canlı tutulmaya çalışılır. Dikkat çekmek için iki farklı yol Keller tarafından önerilmektedir: 1) Algısal uyarılma: ilgi çekmek için sürpriz veya belirsizlik kullanılır. Yeni, şaşırtıcı tutarsız ve belirsiz olaylar tercih edilir. 2) Sorgulama uyarısı: çözülmesi gereken zorlayıcı sorular veya sorunları ifade eder (Keller, 2016). Öğrenciler öğrenmeye istekli olsalar bile sınıf ortamından kaynaklanan olumsuz şartlar,

yeterince uyarılmama veya dikkat dağınıklığı söz konusu olduğunda öğrenme gerçekleşmez.

Uygunluk/Alaka: Öğretimin içeriği bireyin ihtiyaçlarına uygun olduğu sürece motivasyon yükselir. Bu nedenle öğretim programları hazırlanırken “Bu programın benim için yararı ne?” sorusuna cevap aranır. Her durumun kendine özgü şartları ve yapısı vardır. Bireyler, kendi genel bakış açılarıyla seçimlerini yaparlar. Buna göre bireyler, eğitimden bekledikleri sonuçların kendi istedikleri veya düşündükleri sonuçlarla uyuşup uyuşmadığına öncelikle bakarlar. Ancak geleneksel okul yaklaşımında (örgün eğitimde) öğretim süreçlerine katılım bir zorunluluktur.

Güven: Kurama göre güven, öğrencinin öğrenirken gereken gayreti göstermesini sağlar. Öğrenci amaçlarının gerçekleşmeyeceğini düşünürse ve programı başarı ile bitirebilmek için aşırı çaba harcamanın gerekliliğine inanırsa motivasyonu oldukça azalır. Bu nedenle öğretimde öğrencilere başarıya ulaşmada gerekli olan muhtemel çaba ve süreç konusunda tahmini bilgi verilmesi onların motivasyonunu arttıracaktır.

Tatmin/Doyum: Eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin sonunda kişisel olarak iç tatmin duymaları veya bir ödül almaları çok önemlidir. Öğretim programlarını tamamlayan öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda ve işlerinde kullanmaları, yani aldıkları eğitimin pozitif sonuçlarını görmeleri onların tatmin olmasını, onların tatmin olarak motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır.

İrade/eylem yeterliği: Öğrencinin amaca ulaşması için yeterince çaba göstermesini ve çabasını eyleme dönüştürmesini ifade eder. Öğrenme motivasyonu için bu kategori bir tamamlayıcı unsurdur. Öğrenme sürecinde eylem yeterliği fazla olan öğrenciler, daha az erteleme davranışı göstererek başarıya daha kolay odaklanabilirler. Eylem yeterliği kavramı; niyetler, öz düzenleme ve eylem kontrolü gibi değişkenleri kapsar (Keller, 2010).

VII. Sonuç ve Öneriler

Günümüz öğrencileri arasındaki belirgin farklardan biri de, çok düşük veya çok yüksek motivasyon düzeylerine sahip olmalarıdır. Motivasyon düzeylerindeki bu farklılıklar sonucunda, eğitim-öğretim sürecinde bazı problemler ortaya çıkabilir ve beklenen düzeyde akademik başarı elde edilmeyebilir. Motivasyonu yüksek öğrenciler derse karşı ilgi, merak, aktif katılım gibi özellikler gösterirken, motivasyonu düşük öğrenciler ise aksine derslerde ilgisiz, umursamaz ve pasif katılımlı bir tavır içinde bulunabilirler. Eğitim açısından üzerinde durulması gereken öğrenciler ise, düşük motivasyonlu öğrencilerdir. Motivasyon alanyazında her kademe ve seviyede oldukça fazla çalışılan önemli bir değişkendir (Wood, 2014). Türkçe’de güdüleme sözcüğü ile eşdeğer kullanılan bu kavrama yönelik birçok farklı tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlara bakıldığında, motivasyonun bir süreç içerdiği ve davranışı başlatma, hedefe yönlendirme ve bu davranışı sürdürme olarak üç unsuru barındırdığı söylenebilir. Öğrenme ortamında öğrencilerde oluşan düşük motivasyonun bir nedeni de eğitimcilerin tutum ve

davranışlarıdır (Eggen & Kauchok, 2001). Tekdüze yapılan eğitim faaliyetleri, eğitimciye alana özgü bilgi, beceri ve iletişim eksikliği gibi nedenler öğrenci motivasyonunu düşürebilir. Öğrencilerin maddi yetersizlikleri, düşük yeterlik algısına sahip olmaları, stres, kültürel ve çevresel etmenler gibi faktörler de ayrıca düşük motivasyon nedenleri olarak sayılabilir.

Motivasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramı açıklamada kullanılan birtakım kuramların ele alınarak tartışılması gerekir. Oldukça geniş bir kavram olan motivasyonu bütün yönleriyle ele alıp açıklayabilecek tek bir kuram yoktur. Bu kuramların bir veya bir kaçının birlikte belli durumlar için kullanılması ise ideal olmalıdır. Bu derleme çalışmasında eğitim ortamlarında daha fazla, güncel ve yaygın olarak yer alan sekiz çağdaş motivasyon kuramı ele alınmıştır. Bunlardan ilki bireylerin tecrübelerinin farklı sebeplere dayandırıldığı *ilişkilendirme (yükleme)* kuramıdır. Bir bireyin başarılı olması veya olamaması ile ilgili algıları ve ilişkilendirmeleri, yapacağı iş için göstereceği gayretin miktarını belirler (Pintrich & Schunk, 2013). Bu kuram açısından bakıldığında akademik başarının devamı için bireyin kendi ile ilgili yeterlik inançları artırılmalıdır. Başarıyı tamamen yetenek ile ilişkilendirmeden, gerekli çabanın harcadığı durumlarda başarının elde edileceği inancının öğrenciye verilmesi önemlidir. Başarı ve başarısızlık durumunun öğrencinin davranışının bir sonucu olduğu ve gösterilen çabaya bağlı değerlendirmelerin yapılması, motivasyonu arttırmada etkili bir yaklaşımdır. *Beklenti-değer* kuramına göre başarıya olan inanç ve görevin değerli olarak algılanması önemlidir. Bunlardan birinin eksik veya az olması, bireyin motivasyonunu düşürecektir. Burada bireyin durumu yorumlaması önemlidir, çünkü değer olgusu göreceli olabilir. Burada eğitmen, motivasyonun bireye özgü özellikler taşıdığını bilmeli ve öğrencisini tanıyarak, motivasyonunu arttırıcı durumları çeşitlendirmelidir. *Öz yeterlik* kuramı, bireyin kendi kontrolü dahilinde davranışının şekilleneceği fikrini barındırır. Birey eğer kendi kapasitesine inanırsa harekete geçecek yani motive olacak ve böylelikle başarı gelecektir. *Beklenti-değer* kuramında yeterlik alana özelken öz yeterlik kuramında yeterlik bir göreve özeldir. Eğitmen eğer öğrencisini zorlu bir görevi üstlenmeye ikna veya teşvik edebilirse, öğrencide öz yeterlik artabilir. Öğretimde ulaşılabilir hedefler koyma, yapıcı geri bildirim sağlama gibi yöntemler motivasyonu arttırıcı olarak önerilmektedir. *Hedef belirleme* kuramında ise bireylerin belirlediği amaçlar onların motivasyonlarını da belirler. Hedef belirlendikten sonra kişi bilinçli olarak neye ne kadar çaba ile ulaşacağını bilir. Buna göre hedefler spesifik olmalıdır. Sık sık geri bildirim ile performans değerlendirilmelidir (Mayer, 2002). Zor hedefler bireyin daha etkili stratejiler geliştirerek başarıya ulaşmasını sağlayabilir. *Özgür irade* kuramında içsel olarak oluşan arzu yoluyla davranışlar ortaya çıkar. Öğrencilere kendi ödevlerini seçme gibi fırsatlar verildiğinde, derslere eğlenceli durumlar eklenerek, takım ruhu yaratılarak, övgü kullanarak öğrencilerin içsel motivasyonları artırılabilir (Cameron, Pierce, & Banko, 2005). *Sosyal bilişsel* kuramda bireyin çevresi ile etkileşimi önemlidir. Gözlem ön plandadır. Bireylerin çevrelerini yorumlamaları, duyguları, eylem ve tecrübeleri onların motivasyon düzeylerini etkiler. Çevre ile etkileşimi sağlayacak teknolojik imkânların kullanımı, işbirlikli öğrenme gruplarıyla çalışmalar, öğrencilerin duygusal durumlarını kontrol etme gibi yöntemler motivasyon üzerinde etki sağlar (Zhao

& Kuh, 2004). *Öz düzenleme* kuramı amaçlara ulaşmada hedef koyma, hedefe giderken plan oluşturma, planı uygulama gibi süreçleri kapsar (Zimmerman, 2015). Hedefe giderken süreci kontrol etme ve sürecin farkında olma yoluyla öğrenciler aktif olarak eğitime dahil edilir. Öğrenci kendi sorumluluğunun farkında olmalıdır. Hedefler iyi tanımlanmalı ve standartlar belirlenmelidir. ARCS-V kuramın bileşenleri; dikkat, uygunluk/alaka, güven, tatmin/doyum ve irade/eylem yeterliği kavramlarıdır. Öğrencinin motivasyonunu arttırmak için ilgi ve dikkat çekmek önemlidir. Bunun için derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak ilgi ve dikkat uzun süre canlı tutulmalıdır. İçerik bireyin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Güven duygusu hissedilen öğrenci konuyu öğrenmeye çaba gösterir. Öğretim sonunda öğrenilenlerin işe yarayacağı hissi ve içsel tatmin duyan ya da ödüle ulaşacağını bilen öğrenci pozitif olarak motive olur. Tamamlayıcı bir unsur olarak öğrencinin hedefe varması için eylem yeterliliği de artırılmalıdır.

Bu alanyazın taramasına dayalı olarak öğrenme ortamında öğrenci motivasyonunu artırmak için birçok kuram ve yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşım ve kuramlardan hareketle eğitim süreçlerinde görev alan eğitimciler için öneriler sunulabilir. Öncelikle öğrencilerin motivasyonunu artırmaya çalışmak her eğitimcinin en temel görevlerinden biri olmalıdır. Öğrencilerin beraber katılabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması dersleri daha eğlenceli hale getirebilir. Dersin hedeflerinin açıkça ifade edilerek bu hedeflerin değerli olduğu öğrencilere hissettirilmelidir. Derslerde gerektiğinde mizah unsurları kullanılmalıdır. Öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmadan ziyade, bilgilendirici ve bireysel dönütler tercih edilmelidir. Öğrencilerin sosyalleşmelerine yardım edilmesi, onların sorumluluk alma becerilerini geliştirebilir. Öğrenme ortamında ödül ve pekiştiriciler kullanılmalıdır. Öğrencileri tanıyarak ilgi alanları belirlenmelidir. Merak artırıcı ve teşvik verici unsurlar derslerin birer parçası olmalıdır. Meta-bilişsel ve öz düzenlemeyi artırıcı öğrenme aktiviteleri ile zengin öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Derste öğrenmeyi sağlayacak süreç odaklı alternatif ölçme-değerlendirme stratejileri tercih edilmelidir.

Kaynaklar

- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, 409–421.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action-A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. doi: 10.1037/0012-1649.25.5.729
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. doi: 10.1111/1464-0597.00092
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinde orta çocukluğa*. Ankara: Nobel.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th Edition). McGraw-Hill (UK): Open University Press.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.23
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 114-126. doi: 10.1177/0829573508316597
- Cameron, J., Pierce, W., & Banko, K. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97, 641-655.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. doi: 10.1037/h0030644
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey Prentice Hall, Inc.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525
- Gregory, G., & Kaufeldt, M. (2015). *The motivated brain: Improving student attention, engagement, and perseverance*. Alexandria, VA: ASCD
- Griggs, J., & Walker, R. (2008). *The costs of child poverty for individuals and society: A literature review*. York: Joseph Rowntree Foundation.

- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Cognition and Learning*, 6, 79-104.
- Keller, J. M. (2010). The Arcs model of motivational design. In *Motivational design for learning and performance* (pp. 43-74). Springer US.
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(2), 1-13. doi: 10.17275/per.16.06.3.2
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2010). *Values, attitudes, job satisfaction, and counterproductive behavior*. Organizational behavior, New York: Mc-Graw Hill Irwin
- Kreitner, R., & Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour* (9th Edition). New York: Mc Graw-Hill.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). Goal setting-A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, 8(2), 68-80. doi: 10.1016/0090-2616(79)90032-9
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705
- Mayer, R. E. (2002). *The promise of educational psychology: Vol. II. Teaching for meaningful learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- National Research (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: The National Academic Press.
- National Research Council [NRC]. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ; Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Race, P. (2019). *The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching* (5th Edition). London: Routledge.

- Reid J. (1993) Prevention of conduct disorder before and after school entry: relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology* 5(1-2), 243– 62. doi: 10.1017/S0954579400004375
- Riggs, J. M. (1992). Self-handicapping and achievement. In Boggiano, A. K., and Pittman, T. S. (Ed.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 244–267). Cambridge University Press, New York
- Schopenhauer, W. (1999). *Prize essay on the freedom of the will*. Cambridge Texts in the History of Philosophy, G. Zoller, ed. Payne, E.F.J. (trans.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York: SpringerVerlag.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (Motivation Theory). *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22-26.
- Skinner, B. F. (1979). *The shaping of a behaviorist*. New York, NY: Knopf.
- Svinicki, M. D., & Vogler, J. S. (2012). Motivation and learning: Modern theories. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2336–2339). New York: Springer.
- Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. In K. Çağiltay & Y. Gökteş (Eds). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (pp. 185-211). Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vroom V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley, New York.
- Wang, J., Rao, H., Wetmore, G. S., Furlan, P. M., Korezykowski, M., Dinges, D. F., & Detre, J. A. (2005). Perfusion functional MRI reveals cerebral blood flow pattern under psychological stress. *Proc Natl Acad Sci USA*, 102(49), 17804-17809.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) -emotion- action model of motivated behavior: An analysis of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39,186–200.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research* (2 ed.). London Sage.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through

adolescence. In Wigfield, A., Eccles, J.S. (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 173–195). San Diego, CA: Academic Press.

Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1–23. <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>

Wood, J. L. (2014). Motivational factors for academic success: perspectives of African American males in the community college. *The National Journal of Urban Education & Practice*, 7(3), 247-265.

Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.

Zhao, C., & Kuh, G. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115–118.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Elsevier. www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080970868260601 adresinden erişilmiştir.