

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE METABİLİŞSEL GÜDÜLENME STRATEJİLERİNİN FARKLI DERSLER VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Doç. Dr. Uğur GÜRGÂN²,
Gizem ULUBAY³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde metabilişsel güdülenme stratejilerinin farklı dersler ve bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada betimsel nitelikli ilişkiisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi'nde 13 farklı bölümde öğrenim görmekte olan 297'si (%69,4) kadın ve 131'i (%30,6) erkek olmak üzere, toplam 428 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üniversite öğrencilerinin güdülenme stratejilerini ortaya çıkarmak için güdülenme stratejileri ölçeği ve öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak için "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik test istatistiklerinden bağımsız örneklemler için t testi, korelasyon ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada derslere göre kontrol inancı alt faktörü haricinde tüm alt faktörlerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyete göre ise kontrol inancı, içsel ve dışsal hedef düzenleme, öz yeterlik, sınav kaygısı alt faktörleri haricinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sözel ve sayısal bölümler açısından, dışsal hedef düzenleme ve sınav kaygısı alt faktörlerinin haricinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, en yüksek korelasyonun içsel hedef düzenleme ile görev değeri arasında .77olduğu, ikinci en yüksek korelasyonun ise içsel hedef düzenleme ile güdülenme toplam puanı arasında .72 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: MSLQ, Metabilişsel Güdülenme Stratejileri, Üniversite Öğrencileri, Öz Düzenleme, Öz Yeterlik

EXAMINATION OF METACOGNITIVE MOTIVATION STRATEGIES IN UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF DIFFERENT COURSES AND SOME VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the metacognitive strategies of university students in terms of different courses and some variables. In the research, descriptive survey method was used. The sample of the study consisted of 428 university students (297 women (69.4%) and 131 (30.6%) men, who were studying in 13 different departments in Balıkesir University. In order to reveal the motivation strategies of university students as a data collection tool, "Motivation Strategies Scale" and "Personal Information Form" were used to collect the demographic information of the students. In the analysis of the data, t-test, correlation and variance analysis were used for independent samples from parametric test statistics. In the study, significant differences were found in all sub-factors except "control beliefs for learning". According to gender, there were significant differences except control beliefs for learning, intrinsic goal orientation and extrinsic goal orientation, self-efficacy, test anxiety sub-factors. Significant differences were found with respect to different departments, except for extrinsic goal orientation and test anxiety sub-factors. As a result of the Pearson correlation analysis, the highest correlation was found to be .77 between the intrinsic goal orientation and the task value beliefs, and the second highest correlation was found to be .72 between the intrinsic goal orientation and total motivation score.

¹ Bu Makale 27-29 Nisan 2019 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen ASEAD 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan bildiriden geliştirilmiştir.

² Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, ugurgan@hotmail.com

³ Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, gizem_ulubay@hotmail.com

Keywords: MSLQ, Metacognitive Motivation Strategies, University Students, Self-Regulation, Self-Efficacy

GİRİŞ

1970’li yıllardan önce yapılan çalışmalara bakıldığında güdülenme kavramının daha çok davranışçı bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir. Davranışçı bakış açısına göre güdülenme gözlenebilir davranışlardan meydana gelmekle beraber özellikle çeşitli dışsal olaylardan kaynaklanan pekiştireçler veya diğer uyanarlardan oluşmaktadır (Anderman, 2010). Pintrich, Marx ve Boyle (1993) tarafından yayımlanan bir makalede ise davranışçı yaklaşım ve bilgi işleme modellerinin öne sürdüğü bu yapıya karşılık güdülenme süreçlerin amaç, beklentiler, ihtiyaçlar gibi kavramları da içerdiğini aktarmışlardır (Schunk, 2011). Literatürde, güdülenme kavramına ait yapılan diğer tanımlamalara bakıldığında; güdü kavramının dışsal faktörlere bağlı olmakla beraber bireyin öz yeterlik algısını ve çaba göstermesini barındırdığı (Stipek, 1998), belirli bir hedefe yönelik davranışlara yönelmeyi ve bu yönelimin devamlılığı olmak üzere içsel süreçleri de içeren bir kavram olduğu (Schunk, 1990) yönündeki açıklamalar Pintrich, Marx ve Boyle (1993) tarafından yapılan açıklamayı destekler niteliktedir.

Keller (1987) oluşturduğu kuramda güdülenmenin oluşması için dikkat (attention), uygunluk (relevance), güven (confidence) ve doyum (satisfaction) olmak üzere dört boyut belirtmiştir. Keller, dikkat boyutu için; uyumsuzluk-anlaşmazlık, somutluk, değişebilme, mizah, sorgulama, katılım; uygunluk boyutu için deneyim, mevcut değer, gelecekteki yararlılığı, ihtiyaç eşleşmesi, modelleme, seçim; güven boyutu için öğrenme gereksinimleri, zorluk, beklenti, özellik, öz güven, doyum boyutu için doğal sonuçlar, beklenmeyen ödüller, pozitif sonuçlar, negatif etkiler, programlama olmak üzere her bir alt boyut için farklı stratejiler tanımlamıştır. Literatürde ARCS Modeli olarak geçen bu modelde üç önemli nokta bulunmaktadır: Birincisi, motivasyon hakkında birçok kavramı ve özelliği karakterize eden dört boyuttan oluşmaktadır. İkincisi, eğitimsel motivasyonu arttırmak için kullanılan bir dizi strateji içermektedir. Üçüncüsü, “motivasyonel dizayn” adı verilen geleneksel eğitim modelleriyle bir arada kullanılacak sistematik modeli bünyesinde barındırmaktadır (Keller, 1987). ARCS Modeli kullanılarak yapılan çalışmalarda; modelin öğrencilerin motivasyonlarının artmasına bağlı olarak akademik başarılarının da arttığı bulunmuştur (Song ve Keller 1999; Gökçül, 2007; Cengiz, 2009).

Araştırma kapsamında ele alınan güdülenme kavramı ile başarı ilişkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında güdülenme modellerinin birçoğunda öz yeterlik, algılanan yeterlik, yüklenme stilleri, kontrol inançları kavramları ile ilişkilendirilmiştir Pintrich ve De Groot (1990) tarafından oluşturulan modelde güdülenme kavramı beklenti, değer ve duyuşsal bileşenler olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir ve başarıyı olumlu yönde etkileyen güdülenmenin bilişsel kaynakları olarak yeterlik, bilişsel yüklemeler, öz düzenlemeli öğrenme kavramlarının yanısıra (Kelecioğlu, 1992; Almalki, 2019), beraber güdülenmeyi etkileyen en önemli faktörün öğrenci inançları olduğu görülmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Eccles ve Wigfield, 2002).

Weiner (1985) duygulanım, güdülenme ve değer-beklenti teorisi ile yakından ilişkili olduğunu belirttiği nedensel düşünme kavramını üç boyut ile açıklamıştır: odak, istikrar ve kontrol edilebilirlik. Odak, başarıyı içsel veya dışsal faktörlerle ilişkilendirmemizi açıklamaktadır. Örneğin başarılı olunan bir sınav sonrasında başarının kişi tarafından sınava iyi hazırlanmasına bağlaması içsel faktörlere, sınav kolay olduğu için başarılı olduğunu

düşünmesi ise dışsal faktörlere atıfta bulunmaktadır. İstikrar, sahip olduğumuz sürekli veya geçici özelliklerdir.

Örneğin kişinin sahip olduğu matematik yeteneği sürekli bir özellik iken şans geçici bir özelliktir. Kontrol edilebilirlik ise değişebilir özelliklerin kişinin kontrolünde olmasıdır. Örneğin kişinin matematik yeteneğini geliştirmesi kendi elinde iken şansa müdahale edememesidir (Weiner, 2000; Schunk, Meece & Pintrich, 2014).

Güdülenme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Goudas ve ark (1995) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada algılanan özerkliğinin, algılanan yetkinliğe göre içsel güdülenmenin daha güçlü ve doğrudan bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yüksek içsel güdülenmeye sahip bireylerin davranışlarında ve yönelimlerinde daha kararlı bir yapıda oldukları görülmektedir (Goudas ve ark., 1995; Javanmard, Hoshmandja, ve Ahmadzade, 2013; Almalki, 2019). Busato ve arkadaşları (2000) tarafından psikoloji öğrencileri üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmadan elde edilen verilere göre güdülenme; düşünsel beceriler, öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve akademik başarı ile pozitif ilişki göstermektedir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı güdülenme stratejileri kullanımının ders, cinsiyet, bölüm değişkenlerine göre farklılıkları ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği alt faktörleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Derslere göre güdülenme stratejileri alt faktörleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Cinsiyete göre güdülenme stratejileri alt faktörleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Bölüme göre güdülenme stratejileri alt faktörleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Güdülenme Stratejileri alt faktör puanları arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada betimsel nitelikli ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmaları mevcut değişiklerin yanı sıra gerçekleşmiş olan değişiklikleri de saptamayı amaçlamaktadır. Tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamaya ve tahminde bulunmaya yardımcı olmaktadır (Aypay, 2015).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi'nde 13 farklı bölümde öğrenim görmekte olan 297'si (%69,4) kadın, 131'i (%30,6) erkek olmak üzere toplam 428 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılanların güdülenme stratejilerini ölçmek amacıyla Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğine ait Güdülenme Stratejileri Alt Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Güdülenme stratejileri ölçeğinin alt faktörleri, değer ana faktöründe yer alan; içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değeri, beklenti ana bileşeninde yer alan; öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik algısı ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve duyuşsal ana faktöründe yer alan sınav kaygısı alt faktörlerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliklerini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri, güvenilirliklerinin belirlenmesi için de Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve t testi kullanılarak üst % 27 ile alt % 27 grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir. yapılan analizler sonucunda toplam 81 maddeden oluşan ölçekte Güdülenme Ölçeği altı faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır.

Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0.86 ile 0.41 arasında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.19 ile 0.66 arasında değişmektedir. t testi sonuçları, üst % 27 ile alt % 27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğunu göstermiştir. Uyum indeksi değerleri ise, RMSEA=0.06, GFI=0.88, AGFI=0.85, CFI=0.82, NNFI=0.80, RMR=0.18 VE SRMR=0.06'dır

Veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Puanlar normal dağılım gösterdiği için veri analizinde parametrik test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi, korelasyon ve varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde farkın kaynağının belirlenmesinde, grup varyansları eşit olduğu için ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında kullanılan testlerden Scheffe testi bu araştırmada tercih edilmiştir (Can, 2018).

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular alt problemlere göre sırasıyla açıklanmaktadır.

1) *Derslere göre kontrol inancı puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Tablo 1' de Güdülenme Ölçeğinin Kontrol İnancı alt faktörüne ait Ölçme, Rehberlik, Öğrenme, Özel Eğitim ve Gelişim Psikolojisi derslerinin örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 1: Derslere Göre Kontrol İnancı Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ders	N	\bar{x}	SS
Kontrol İnancı	Ölçme	47	17,83	2,36
	Rehberlik	52	17,77	2,83
	Öğrenme	144	17,28	2,26
	Özel Eğitim	24	16,88	2,95
	Gelişim Psikolojisi	161	17,39	2,62

Tablo 1 incelendiğinde Kontrol İnancı alt faktörünün Ölçme ve Değerlendirme dersi puan ortalaması 17,83 (SS=2,36); Rehberlik dersi puan ortalaması 17,77 (SS=2,83); Öğrenme Psikolojisi dersi puan ortalaması 17,28 (SS=2,26); Özel Eğitim dersi puan ortalaması 18,88 (SS=2,95); Gelişim Psikolojisi dersi puan ortalaması 17,39 (SS=2,62) olarak bulunmuştur.

Tablo 2: Derslere Göre Kontrol İnancı Puanlarının Varyans Analizi Tablosu

Alt Faktör	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol İnancı	Gruplararası	24,465	4	6,116	,961	,43
	Gruplarıçi	2693,507	423	6,368		
	Toplam	2717,972	427			

Kontrol inancı puan ortalaması derslere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucuna göre bireylerin aldıkları derslere göre kontrol inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (F=2.466, p>.05).

2) Derslere göre içsel hedef düzenleme anlamlı farklılık göstermekte midir?

Güdülenme Ölçeğinin İçsel Hedef Düzenleme alt faktörüne ait Ölçme, Rehberlik, Öğrenme, Özel Eğitim ve Gelişim Psikolojisi derslerine göre örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Derslere Göre İçsel Hedef Düzenleme Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ders	N	\bar{x}	SS
İçsel Hedef Düz.	Ölçme	47	22,85	4,45
	Rehberlik	52	23,44	3,49
	Öğrenme	144	21,79	4,03
	Özel Eğitim	24	21,50	3,84
	Gelişim Psikolojisi	161	22,54	3,42

İçsel Hedef Düzenleme alt faktörünün derslere göre ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir: Ölçme ve Değerlendirme dersi puan ortalaması 22,85 (SS=4,45); Rehberlik dersi puan ortalaması 23,44 (SS=3,49); Öğrenme Psikolojisi dersi puan ortalaması 21,79 (SS=4,03); Özel Eğitim dersi puan ortalaması 21,50 (SS=3,84); Gelişim Psikolojisi dersi puan ortalaması 22,54 (SS=3,42)'tür.

Tablo 4: Derslere Puanlarının Varyans Analizi Tablosu Göre İçsel Hedef Düzenleme

Alt Faktör	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Hedef Düz.	Gruplararası	141,665	4	35,416	2,466	,04*
	Gruplarıçi	6074,522	423	14,361		
	Toplam	6216,187	427			

(p<.05)

Tablo 4 incelendiğinde içsel hedef düzenleme puan ortalamalarının derslere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucuna göre Bireylerin aldıkları derslere göre içsel hedef düzenleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=2.466$, $p<.05$).

Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre içsel hedef düzenleme düzeyleri açısından Rehberlik ($x\bar{=}23,44$) ile Öğrenme Psikolojisi ($x\bar{=}21,79$) ve Özel Eğitim ($x\bar{=}21,50$) arasında Rehberlik dersi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3) Derslere göre dışsal hedef düzenleme anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemle ilgili yapılan varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 5 ve Tablo 6' da Gütülenme Ölçeğinin Dışsal Hedef Düzenleme alt faktörüne ait Ölçme, Rehberlik, Öğrenme, Özel Eğitim ve Gelişim Psikolojisi derslerinin örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 5: Derslere Göre Dışsal Hedef Düzenleme Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ders	N	$x\bar{}$	SS
Dışsal Hedef Düz.	Ölçme	47	14,19	3,43
	Rehberlik	52	11,96	3,96
	Öğrenme	144	13,30	3,51
	Özel Eğitim	24	14,42	3,74
	Gelişim Psikolojisi	161	11,95	4,02

Tablo 5 incelendiğinde Dışsal Hedef Düzenleme alt faktörünün Ölçme ve Değerlendirme dersi puan ortalaması 14,19 ($SS=3,43$); Rehberlik dersi puan ortalaması 11,96 ($SS=3,96$); Öğrenme Psikolojisi dersi puan ortalaması 13,30 ($SS=3,51$); Özel Eğitim dersi puan ortalaması 14,42 ($SS=3,74$); Gelişim Psikolojisi dersi puan ortalaması 11,95 ($SS=4,02$) 'tir.

Tablo 6: Derslere Göre Dışsal Hedef Düzenleme Puanlarının Varyans Analizi Tablosu

Alt Faktör	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Dışsal Hedef Düz.	Gruplararası	342,280	4	85,570	6,026	,000*
	Gruplarıçi	6006,795	423	14,200		
Toplam		6349,075	427			

Tablo 6 incelendiğinde dışsal hedef düzenleme puan ortalamalarının derslere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucuna göre Bireylerin aldıkları derslere göre dışsal hedef düzenleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=6,026$, $p<.05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan post hoc testi sonucuna göre dışsal hedef düzenleme düzeyleri açısından Ölçme ve

Değerlendirme ($x\bar{=14,19}$) ile Gelişim Psikolojisi ($x\bar{=11,95}$) ve Rehberlik ($x\bar{=11,96}$) ile Ölçme ve Değerlendirme ($x\bar{=14,19}$), Öğrenme Psikolojisi ($x\bar{=13,30}$), Özel Eğitim ($x\bar{=14,42}$) dersleri arasında Özel Eğitim dersi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4) Derslere göre öz yeterlik puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemle ilgili yapılan varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 5 ve Tablo 6' da Güdülenme Ölçeğinin Öz Yeterlik alt faktörüne ait Ölçme, Rehberlik, Öğrenme, Özel Eğitim ve Gelişim Psikolojisi derslerinin örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 7: Derslere Göre Öz Yeterlik Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ders	N	$x\bar{}$	SS
Öz Yeterlik	Ölçme	47	29,04	3,96
	Rehberlik	52	29,75	4,52
	Öğrenme	144	27,57	3,75
	Özel Eğitim	24	28,75	4,18
	Gelişim Psikolojisi	161	27,19	4,45

Tablo 7 incelendiğinde Öz Yeterlik alt faktörünün Ölçme ve Değerlendirme dersi puan ortalamaları 29,04 (SS=3,96); Rehberlik dersi puan ortalamaları 29,75 (SS=4,52); Öğrenme Psikolojisi dersi puan ortalamaları 27,57 (SS=3,75); Özel Eğitim dersi puan ortalamaları 28,75 (SS=4,18); Gelişim Psikolojisi dersi puan ortalamaları 27,19 (SS=4,45)' dur.

Tablo 8: Derslere Göre Öz Yeterlik Puanlarının Varyans Analizi Tablosu

Alt Faktör	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz yeterlik	Gruplararası	354,257	4	88,564	5,101	,001*
	Gruplariçi	7343,880	423	17,361		
Toplam		7698,138	427			

Tablo 8 incelendiğinde öz yeterlik puan ortalamalarının derslere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucuna göre Bireylerin aldıkları derslere göre öz yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F=5,101$, $p=<.05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan test sonucuna göre Öz yeterlik puanları açısından, Rehberlik dersi ($x\bar{=29,75}$) ile Öğrenme Psikolojisi ($x\bar{=27,57}$) dersi ve Gelişim Psikolojisi ($x\bar{=27,19}$) dersi arasında Rehberlik dersi lehine anlamlı fark bulunmuştur.

5) Derslere göre görev değeri puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemle ilgili yapılan varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 9 ve Tablo 10' da Güdülenme Ölçeğinin Görev Değeri alt faktörüne ait Ölçme, Rehberlik, Öğrenme, Özel

Eğitim ve Gelişim Psikolojisi derslerinin örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 9: Derslere Göre Görev Değeri Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ders	N	\bar{x}	SS
Görev Değeri	Ölçme	47	29,83	4,01
	Rehberlik	52	31,35	4,03
	Öğrenme	144	29,36	4,69
	Özel Eğitim	24	27,96	6,15
	Gelişim Psikolojisi	161	30,35	4,25

Tablo 9’ da incelendiğinde Görev Değeri alt faktörünün Ölçme ve Değerlendirme dersi puan ortalamaları 29,83 (SS=4,01); Rehberlik dersi puan ortalamaları 31,35 (SS=4,03); Öğrenme Psikolojisi dersi puan ortalamaları 29,36 (SS=4,69); Özel Eğitim dersi puan ortalamaları 27,96 (SS=6,15); Gelişim Psikolojisi dersi puan ortalamaları 30,35 (SS=4,25)’ tir.

Tablo 10: Derslere Göre Görev Değeri Puanlarının Varyans Analizi Tablosu

Alt Faktör	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Değeri	Gruplararası	272,654	4	68,164	3,402	,01*
	Gruplariçi	8475,110	423	20,036		
Toplam		8747,764	427			

Tablo 10 incelendiğinde Görev Değeri puan ortalamalarının derslere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucuna göre Bireylerin aldıkları derslere göre görev değeri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=3,402, p<.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan test sonucuna göre Görev Değeri puanları açısından Özel Eğitim ($\bar{x}=27,96$) ile Rehberlik ($\bar{x}=31,35$) ve Gelişim Psikolojisi ($\bar{x}=30,35$) ve Rehberlik ($\bar{x}=31,35$) ve Öğrenme Psikolojisi ($\bar{x}=29,36$) arasında Rehberlik dersi lehine anlamlı bulunmuştur.

6) Derslere göre sınav kaygısı puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemle ilgili yapılan varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 11 ve Tablo 12’de Gütülenme Ölçeğinin Sınav Kaygısı alt faktörüne ait Ölçme, Rehberlik, Öğrenme, Özel Eğitim ve Gelişim Psikolojisi derslerinin örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 11: Derslere Göre Sınav Kaygısı Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ders	N	\bar{x}	SS
------------	------	---	-----------	----

Sınav Kaygısı	Ölçme	47	21,83	5,68
	Rehberlik	52	17,23	6,39
	Öğrenme	144	18,68	5,78
	Özel Eğitim	24	19,46	5,90
	Gelişim Psikolojisi	161	19,42	6,36

Tablo 11 incelendiğinde Sınav Kaygısı alt faktörünün Ölçme ve Değerlendirme dersi puan ortalamaları 21,83 (SS=5,68); Rehberlik dersi puan ortalamaları 17,23 (SS=6,39); Öğrenme Psikolojisi puan ortalamaları 18,68 (SS=5,78); Özel Eğitim dersi puan ortalamaları 19,46 (SS=5,90); Gelişim Psikolojisi dersi puan ortalamaları 19,42 (SS=6,36)' dir.

Tablo 12: Derslere Göre Sınav Kaygısı Puanlarının Varyans Analizi Tablosu

Alt Faktör	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınav Kaygısı	Gruplararası	574,298	4	143,575	3,888	,004*
	Gruplarıçi	15620,251	423	36,927		
Toplam		16194,549	427			

Tablo 12 incelendiğinde Sınav Kaygısı puan ortalamalarının derslere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucuna göre Bireylerin aldıkları derslere göre dışsal hedef düzenleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=3,888, p<.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan test sonucuna göre sınav kaygısı düzeyleri açısından Ölçme ve Değerlendirme ($x\bar{=}$ 21,83) ile Gelişim Psikolojisi ($x\bar{=}$ 19,42), Rehberlik ($x\bar{=}$ 17,23) ve Öğrenme Psikolojisi ($x\bar{=}$ 18,68) dersleri arasında Ölçme ve Değerlendirme dersi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

7) Derslere göre güdülenme puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemle ilgili yapılan varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 13 ve Tablo 14'te Güdülenme Ölçeğine ait Ölçme, Rehberlik, Öğrenme, Özel Eğitim ve Gelişim Psikolojisi derslerinin örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 13: Derslere Göre Güdülenme Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktör	Ders	N	$x\bar{}$	SS
Güdülenme	Ölçme	47	135,57	13,97
	Rehberlik	52	131,50	15,40
	Öğrenme	144	127,98	14,78
	Özel Eğitim	24	128,96	14,09
	Gelişim Psikolojisi	161	128,83	13,39

Tablo 13 incelendiğinde Güdülenme Ölçeğinin toplam puanı Ölçme ve Değerlendirme dersi puan ortalamaları 135,57 (SS=13,97); Rehberlik dersi puan ortalamaları 131,50)

SS=15,40); Öğrenme Psikolojisi dersi puan ortalamaları 127,98 (SS=14,78); Özel Eğitim dersi puan ortalamaları 128,96 (SS=14,09); Gelişim Psikolojisi dersi puan ortalamaları 128,83 (SS=13,39) bulunmuştur.

Tablo 14: Derslere Göre Güdülenme Puanlarının Varyans Analizi Tablosu

Alt Faktör	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güdülenme	Gruplararası	2349,875	4	587,469	2,906	,022*
	Gruplarıçi	85521,516	423	202,179		
Toplam		87871,390	427			

Tablo 14 incelendiğinde güdülenme puan ortalamalarının derslere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucuna göre Bireylerin aldıkları derslere göre güdülenme puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur (F=2,906, p<.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan test sonucuna göre güdülenme puanları açısından Ölçme ve Değerlendirme ($x\bar{=}$ 135,57) ile Öğrenme Psikolojisi ($x\bar{=}$ 127,98) ve Gelişim Psikolojisi ($x\bar{=}$ 128,83) dersleri arasında Ölçme ve Değerlendirme dersi lehine anlamlı fark bulunmuştur.

8) *Cinsiyete göre güdülenme stratejileri alt faktörleri anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Tablo 15: Cinsiyete Göre Güdülenme Stratejileri Alt Faktör Değerleri

Alt Faktör	Cinsiyet	N	$x\bar{}$	SS	t	p
Kontrol İnancı	Kadın	297	17,45	2,55	,47	,634
	Erkek	131	17,32	2,46		
İçsel Hedef Düzenleme	Kadın	297	22,58	3,55	1,76	,079
	Erkek	131	21,88	4,32		
Dışsal Hedef Düzenleme	Kadın	297	12,98	3,63	1,59	,112
	Erkek	131	12,34	4,29		
Öz Yeterlik	Kadın	297	27,99	4,15	,57	,566
	Erkek	131	27,74	4,45		
Görev Değeri	Kadın	297	30,34	3,95	2,73	,007*
	Erkek	131	29,05	5,52		
Sınav Kaygısı	Kadın	297	19,17	6,14	,04	,968
	Erkek	131	19,15	6,20		
Güdülenme	Kadın	297	130,54	13,32	2,02	,043*
	Erkek	131	127,50	16,28		

Tablo 15 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğrencilerin Güdülenme Stratejileri Ölçeği alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre görev değeri alt faktöründe ($t_{426}=2,73$; $p<.01$), güdülenme alt faktöründe ($t_{426}=2,02$; $p<.05$) erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

9) Bölüme göre (Sayısal/Sözel) güdülenme stratejileri alt faktörleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 16: Bölüme Göre Güdülenme Stratejileri Alt Faktör Değerleri

Alt Faktör	Bölüm	N	\bar{x}	SS	t	p
Kontrol İnancı	Sayısal	243	17,09	2,41	-3,05	,002*
	Sözel	185	17,83	2,60		
İçsel Hedef Düzenleme	Sayısal	243	21,81	3,76	-3,52	,000*
	Sözel	185	23,10	2,76		
Dışsal Hedef Düzenleme	Sayısal	243	12,69	3,81	-,60	,546
	Sözel	185	12,91	3,91		
Öz Yeterlik	Sayısal	243	27,08	4,10	-4,76	,000*
	Sözel	185	29,01	4,19		
Görev Değeri	Sayısal	243	29,51	4,63	-2,27	,024*
	Sözel	185	30,51	4,33		
Sınav Kaygısı	Sayısal	243	19,14	5,89	-,08	,931
	Sözel	185	19,20	6,50		
Güdülenme	Sayısal	243	127,34	14,25	-3,80	,000*
	Sözel	185	132,58	13,95		

Tablo 16 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğrencilerin Güdülenme Stratejileri Ölçeği alt faktör puanlarının öğrencilerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre kontrol inancı alt faktöründe ($t_{426}=-3,05$; $p<.001$), içsel hedef düzenleme alt faktöründe ($t_{426}=-3,52$; $p<.001$), öz yeterlik alt faktöründe ($t_{426}=-4,76$; $p<.001$), görev değeri alt faktöründe ($t_{426}=-2,27$; $p<.001$), güdülenme alt faktöründe ($t_{426}=-3,80$; $p<.001$) alt faktörlerinde sayısal bölümler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

10) GÜDÜLENME STRATEJİLERİ ALT FAKTÖR PUANLARI ARASINDA BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Tablo 17: GÜDÜLENME STRATEJİLERİ ALT FAKTÖRLER ARASI PUAN KORELASYON MATRİKSİ

Alt Faktör	Kontrol İnancı	İçsel Hedef Düzenleme	Dışsal Hedef Düzenleme	Öz Yeterlik	Görev Değeri	Sınav Kaygısı	Güdülenme
Kİ	1	,392	,039*	,429	,378	-,017*	,529
İHD		1	,010*	,571	,773	-,065	,722
DHD			1	,050*	-,027*	,334	,428
ÖY				1	,520	-,192	,618
GD					1	-,017*	,727
SK						1	,436
G							1

* $p < .05$

Kİ: Kontrol İnancı, İHD: İçsel Hedef Düzenleme, DHD: Dışsal Hedef Düzenleme, ÖY: Öz Yeterlik, GD: Görev Değeri, SK: Sınav Kaygısı, G: Güdülenme

Tablo 17 incelendiğinde alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda içsel hedef düzenleme ve görev değeri arasında $p < .01$ düzeyinde ($r = .77$, $p < .01$), görev değeri ve güdülenme arasında $p < .01$ düzeyinde ($r = .72$, $p < .01$), içsel hedef düzenleme ve güdülenme arasında $p < .01$ düzeyinde ($r = .72$, $p < .01$) olmak üzere pozitif yönde anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada güdülenme stratejilerinin cinsiyet, ders, bölüm, alt faktörler değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve 428 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler analize alınmıştır. Akademik motivasyon kuramlarının birçoğunda bilişin farklı noktalarına vurgu yapılmakla beraber hepsinde bilişsel bileşenlere ve yapılara yer verildiği görülmektedir.

Bir olay veya durumdan sonra ortaya çıkan bilişe ve duygulara odaklanan Yükleme Teorisi, bireylerin neden belirli görevlere yöneldiklerini açıklayan Amaç Yönelimi Teorisi, belirli görevlerdeki algılanan yeterlik ve değer üzerinde duran Beklenti-Değer Teorisi, bireylerin ihtiyaçlarını ve içsel motivasyonu vurgulayan Özerklik Teorisi, belirli görevler üzerine algılanan yeterliliğe odaklanan Öz Yeterlilik Teorisi bilişsel süreçlere vurgu yapan

teoriler arasında gösterilebilir (Anderman, 2010). Bunun yanı sıra günümüzde akademik motivasyonel bakış açısı öğrencileri olası durum ve sonuçları gözden geçirerek karar verebilen, yaşamda amaç ve anlam oluşturarak bunları uygulayan bireyler olarak değerlendirmektedir (Eryılmaz, 2013).

Eggen ve Kauchok (2001) öğrenci motivasyonunu artırma amaçlı oluşturdukları Öğrenen Odaklı Sınıf Model’inde dört öğeden bahsetmişlerdir:

- 1) Öz Düzenleyici Öğrenci: Amaç ve hedef belirler, hedeflerine yönelik düzenlemelerde bulunur, metabiliş ve metabilişsel süreçleri aktif kullanır.
- 2) Öğretmen Karakteristiği: Öğretmenin istekli oluşu öğrencilerin motivasyon ve beklenti düzeyini arttırmaktadır (Akbaba, 2006). Doğan ve Koçak (2014) yaptıkları çalışmada öğrencinin yüksek motivasyona sahip olması için gerekli olan en önemli öğenin yüksek motivasyonlu öğretmenler olduğunu ifade etmişlerdir.
- 3) Okul ve Sınıf Ortamı: Sınıf ve okul faktörlerinin düzenli ve güvenli niteliklerde oluşu öğrenci motivasyonunu arttırmanın yanında tutarlı ve istikrarlı bir başarıya zemin hazırlayacaktır. (Çelik, 2003; Akt. Akbaba, 2006). Öğrenciler tarafından destekleyici ve güvenli olarak algılanan sınıf ortamlarında öğrenme isteğinin arttığı görülmüştür (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008; Akt. Özdemir ve diğ., 2010).
- 4) Öğretimsel Değişkenler: Batlaş (2002) çalışmasında öğrencilerin sürece aktif katılımının motivasyonlarını arttıracaklarını belirtmiştir. Öğrenci öğrenme sürecine etkin katılım göstererek motive olur ve katılım ancak öğrenci öğrenmeye hazır olduğunda gerçekleşebilir (Bayraktar, 2015).

Literatürde öğrenci motivasyonunu arttırmaya yönelik yapılan çalışmalar mevcuttur. Balantekin ve Bilgin (2017) ARCS Motivasyon Modeli temelli programı 46 öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Uygulama sonrasında öğrencilerin amotivasyon düzeylerinin ve öğrenme sürecine dış faktörler için katılma oranlarının düştüğü; öğrenme sürecinden keyif alma ve içsel güdülenme ile derse katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yapılan bir başka çalışmada Arslan (2011) öğrencilerin amaç yönelimlerini incelediği çalışmada öğrenme ve performans yönelimli öğrencilere yer vermiştir. Buna göre öğrenme yönelimli öğrenciler öğrenme sürecinde daha isteklidirler ve içsel motivasyonları yüksektir; performans yönelimli öğrenciler ise daha çok pekiştireç almak veya cezadan kaçmak gibi dışsal güdülenmelere odaklanmışlardır. Ayrıca öğrenme yönelimli öğrenciler yeteneğin gelişebileceğine ve değişebileceğine inanırken performans yönelimli öğrencilerin yeteneğin değişmeyeceğine inanmadıkları sonucu Weiner (2000) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçları ise aşağıda verilmiştir:

- 1) Araştırma sonucunda alt faktörlerin derslere göre incelenmesi sonucunda; bireylerin aldıkları dersler ve içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, öz yeterlik, görev değeri, sınav kaygısı, güdülenme faktörlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
- 2) Araştırma sonucunda alt faktörlerin derslere göre incelenmesi sonucunda; bireylerin aldıkları dersler ve kontrol inancı faktörlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- 3) Cinsiyete bağlı farklılıkların incelenmesi sonucu öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan görev değeri ve güdülenme stratejileri alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

- 4) Cinsiyete bağlı farklılıkların incelenmesi sonucu öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan kontrol inancı, içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, öz yeterlik, sınav kaygısı alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- 5) Sayısal ve sözel bölüm farklılıklarına göre incelenmesi sonucu öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan kontrol inancı, içsel hedef düzenleme, öz yeterlik, görev değeri, güdülenme alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- 6) Sayısal ve sözel bölüm farklılıklarına göre incelenmesi sonucu öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan dışsal hedef düzenleme ve sınav kaygısı faktörlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- 7) Güdülenme Stratejileri Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda içsel hedef düzenleme ve görev değeri, içsel hedef düzenleme ve güdülenme, güdülenme ve görev değeri faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmada güdülenme stratejilerinin cinsiyet, ders, bölüm alt faktörleri açısından farklılaşp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır. Bu konuda yeni yapılacak olan araştırmaların farklı üniversitelerde, farklı dersler ve farklı öğretim üyeleriyle yapılması önerilebilir. Farklı Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Öğrencilerin okula ve öğrenmeye ilişkin algılarını etkileyen farklı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konacağı araştırmalar da yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin güdülenmelerine ilişkin daha derinlemesine bilgi sahibi olmak için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel araştırma yöntemleri de önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Almalki, S.A. (2019). Influence of motivation on academic performance among Dental College Students. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 7(8):1374-1381. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2019.319>
- Anderman, E. M. (2010). Reflections on Wittrock's generative model of learning: a motivation perspective. *Educational Psychologist*, 45(1), 55-60. DOI: 10.1080/00461520903433620
- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Anı Yayıncılık.
- Balantekin, Y., & Bilgin, A. (2017). ARCS Motivasyon Model'inin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1), 161-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.04081>
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem A.
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216. DOI: 10.14527/kuey.2014.009
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-13.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15(1), 89-96.
- Gökçül, M. (2007). *Keller'in ARCS güdülenme modeline dayalı bilgisayar yazılımının matematik öğretiminde başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hamid, S. & Singaram, V.S. (2016). Motivated strategies for learning and their association with academic performance of a diverse group of 1st-year medical students: research. *African Journal of Health Professions Education*, 8(1):104-7. DOI:10.7196/AJHPE.2016.v8i1.757
- Javanmard, A., Hoshmandja, M., & Ahmadzade, L. (2013). Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male high school students in the tribes of Fars Province. *J Life Sci Biomed* 3(1):27-34.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- 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(2), 167-199.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.

- Schunk, D. (2011). Learning theories an educational perspective, (Eğitimsel bir bakışla Öğrenme Teorileri, Çeviri Ed. Muzaffer Şahin) 2. Basım, Nobel.
- Schunk D.H, Meece J.L & Pintrich PR. (2014). Motivation in education: Theory, research and applications. 4th ed. Boston: Pearson,
- Song, S. H. & Keller, J. M. (1999). The ARCS model for developing motivationally-adaptive computer-assisted instruction, <http://ericir.syr.edu/ithome/digests/RSDigest97.html>, 30.03.2014.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In *Student Motivation* (pp. 17-30). Springer, Boston, MA.