

Öğretmen Adaylarının GÜdülenme Düzeyleri ile Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Ayten İflazoğlu², Songül Tümkaya³

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin drama dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda drama dersine devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Büyüköztürk ve ark (2004) tarafından uyarlanan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu" ile "Sosyo-Demografik Değişkenleri Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla birinci yarıyıl sonunda drama dersinden aldıkları başarı notları esas alınmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin güdülenme puanları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Drama Dersi, Güdülenme, Öğretmen Adayları, Akademik Başarı

An Investigation of the Relationship between Student Teachers' Motivation Levels and Their Academic Achievement of Educational Drama

Abstract

The basic aim of this research is to state whether there is a meaningful relation between the prospective elementary-school teachers in class teaching attending drama in 2006-2007 education years Çukurova University Education Faculty Elementary Education Department has formed the examples of the research. In the research, as the tool of data gathering "The Turkish Form of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire", adapted by Büyüköztürk and et al. (2004), and "Socio-Demographic Features Identification Questionnaire" has used. The achievement grades that the prospective elementary-school teachers have got in the first semester in drama lesson have taken into consideration in order to indicate their academic achievement levels. The results show that there is positive relationship between the academic achievement and motivation levels.

Key Words: Drama course, Motivation, Student teachers, Academic Achievement

¹ Bu çalışmanın bir kısmı Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda (12-14 Mayıs 2007 Bakü/Azerbaycan), sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: iayten@cu.edu.tr

³ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: stumkaya@cu.edu.tr

Giriş

Günümüzde eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için çaba harcanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi, öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin her öğretim basamağında artırılarak öğrenmeye istekli hale gelmesi ile mümkün olacaktır. Öğrencinin güdülenmesi ile yakından ilgili olarak eğitimdeki son çalışmalar yükseköğretimden beklenen sonuçların değerlendirilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır (Jansen, ve Bruinsma, 2005). Yükseköğretimde öğrencilerin niçin öğrenimlerine devam ettikleri ya da bıraktıkları sorusu bir çok çalışmada araştırılmıştır (Bean, 1980; Bean ve Metzner, 1985; Bijleveld, 1993; Pascarella, 1980; Prins, 1997; Tinto, 1975,1987). Bu çalışmalar öğrencilerdeki başarı ya da başarısızlığın en önemli nedenlerinin güdülenmeden kaynaklandığını göstermiştir.

İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli faktörlerden söz edilebilir. Ancak davranışın yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı güdülenmedir (Fidan, 1996). Güdülenme, bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Dilts, 1998; Lumsden, 1994). Psikologlar güdülenmeyi çok ayrıntılı olarak araştırmışlar ve farklı farklı açıklamalar getirmişlerdir. Ancak son yıllardaki güdülenme ve öğrenme kuramları, öğrencilerin aktif araştırmacı ve bilginin yöntemcisi olması gerektiğine ilişkindir (Pintrich ve ark., 1986). Bilişsel güdülenme kuramları, bireylerin hedeflerine nasıl karar verdiğine, buna göre hangi yöntemleri seçmesi gerektiğine ve bu süreçte etkili olan içsel enerji, merak ve etkinliklerine odaklanır. Atkinson'un başarı-güdülenme modeli bireyin beklentileri, gereksinimleri ve değerlerinin birleştirilmesiyle yapılandırılır (Akt. Howey, 1999). Güdülenmenin ilk bilişsel modellerinde, bireyin inanç ve görüşlerinin önemi vurgulanmıştır. Bu yüzden güdülenme araştırmaları bireyin öznelliği ve psikolojisine odaklanmıştır.

Güdülenmenin sosyal bilişsel modellerinden en bilinen modeli Bandura'nın modelidir. Bandura (1986), bireylerin yeterlik alguları, bilişsel strateji kullanma becerileri ve başarıya yönelik davranışları olarak adlandırdığı güdülenme yapılarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini belirtmektedir. Güdülenme yapılarından biri olan öz yeterliği Bandura, kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için gerekli etkinlikleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır (Akt. Schunk, 1991). Özyeterlik beklentisi yüksek öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha isteyerek yaklaşmakta, büyük çaba harcamakta, güçlükler karşısında uzun süre çaba göstererek daha etkili stratejiler kullanmakta ve düşük beklentisi olan öğrencilerden daha yüksek performans göstermektedir (Eggen ve Kauchak, 1999).

İnsancıl yaklaşıma göre bireyleri güdülemenin temelinde bireyin gereksinimleri vardır ve insancıl yaklaşım bu gereksinimleri bireye göre ele alır, yani öznel bir yaklaşımdır. İnsancıl kuram, insanların kapasitelerini ve potansiyellerini vurgular. Bireylerin seçimlere sahip oldukları ve yaşamlarını kontrol altına almak için çabaladıkları düşünülür. Bu görüş içsel güdülenme çalışmalarında önemli bir varsayımdır.

Güdüleme, dıştan güdülenme ve içten güdülenme olarak iki kısımda açıklanabilir. Sonuçta her ikisi de organizmanın bir davranışı gerçekleştirme sürecindeki kararlılığı hedeflemektedir. Ancak organizmayı harekete geçiren gücün kaynağından dolayı farklılaşmaktadır. İçten güdülenmede organizmayı güdüleyen organizmanın kendisi iken, dıştan güdülenmede organizma dışı unsurların organizmaya etkisi söz konusudur. Birincisinde gerçekleştirilecek davranışı organizma kendisi için gerekli gördüğünde yaparken, ikincisinde dış uyaranların etkileriyle davranışın önem ve gereğine inanmaktadır. Burada öğretmenlere düşen görev öğrencileri dıştan güdeleyici uyaranlarla öğretim faaliyetlerine daha etkin katılmalarını sağlamaktır (Bahar, 2002).

Güdülenme belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hali olarak alındığında, sınıfta gerekli şekilde güdülenmemiş öğrencinin şu davranışları göstermesi söz konusudur: “Öğrenci derse düzenli olarak devam etmez, dikkatli dinlemez, ilgisini arkadaşlarına ya da dışarıdaki olaylara yöneltmiştir, ödevlerinde güçlükle karşılaşınca onlara cevap aramak istemez, derslere- konuya ilgisiz görünür, öğretmen tarafından derse çekilmekte güçlük çekilir. Buna karşılık güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğrenci ise derslerine hazırlıklı gelir, sürekli soru sorar, tartışmalara katılır, araştırmacıdır enerjisi yüksektir. Sonuç olarak bireyler başarılı olmak ve kafalarına koydukları şeyi elde etmek (veya ondan kaçınmak) için çaba harcamak veya sabretmek gibi fiziksel faaliyetler; planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, karar almak, problem çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel etkinlikler içerisine girerler (Pintrich ve Schunk, 1996).

Öğrenciler iyi öğrenemiyorsa bunun başlıca nedenlerinden biri; derse, konuya ilgi duymamalarıdır. Öğretmenin önemli görevlerinden birisi de öğrencinin güdülenmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin oluşturacakları olumlu sınıf atmosferi, öğrencinin öğretmene güven duymasını sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak, öğrenci derse karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Güdülenmede yükselme ortaya çıkacak ve başarıma isteği artabilecektir (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006).

Bu çalışmada drama dersindeki akademik başarı ve güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenme nedeni; drama çalışmalarının; bireyin yaşantısını somut olarak duyumsamasıyla evrensel, toplumsal, moral, etki ve soyut kavramları anlamlandırmasına yardımcı olmasıdır (Norman, 1981, Akt. San, 1996; Üstündağ, 1996, 1998). Bir başka deyişle, drama çalışmalarında gerçek dünya ve kurgusal dünya arasındaki ilişki çok önemlidir. Çünkü oynanan rolün gerçek olmayışı, oynayanın kendisi kalıp, oynayan kişi olma zorunluluğunun bulunmaması, o kişiye bir risk, kendini tehlikeye atma sorumluluğu getirmektedir. Yaşamda üstlendiğimiz rolleri üzerimizden atamayız, tiyatrodaki bile bu mümkün değildir. Rolümüz ne ise hep onu oynamak durumunda hisseder ve rolümüze uygun davranırız. Oysa drama çalışmalarında rolünü değiştirme, yeni bir durum yaratma, düzeltme, yeniden ve farklı oynama her zaman için mümkündür. Böyle bir rahatlığın, bireyin kendini daha iyi ifade etmesine, kendini tanımasına, güvenmesine, benlik saygısının yükselmesine, güdülenmesine ve akademik başarısının yükselmesine neden olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi planlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin drama dersindeki güdülenme düzeylerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerinin drama dersindeki akademik başarı puanları ile güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerinin drama dersindeki güdülenme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri (düşük, orta, yüksek) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin cinsiyetleri ile drama dersindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin yaşları ile drama dersindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla; araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubunu 2006-2007 öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılmak istendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Böylece sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamı araştırma grubunu oluşturmuştur. Ancak bazı öğrenciler formları eksik doldurduğundan ya da kişisel bilgileri olmadığından araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle araştırma toplam 230 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan 230 öğrencinin 128'i kız 102'si erkek olup bu öğrencilerin 54'ü 20-21yaş, 146'si 22-23 yaş ve 30'u 24 yaş ve üstündeki grupta yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından uyarlanan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu (GÖSÖ)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada ikinci bir değişken olarak akademik başarı alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı kullanılmamış, drama dersinden birinci yarıyıl sonunda aldıkları başarı notları esas alınmıştır.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Öğrencilerin güdülenmelerini ve kullandıkları öğretim stratejilerini öğrencilerin kendi yanıtlarına göre belirleyen Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991, Akt. Büyüköztürk ve ark. 2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından yapılan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. GÖSÖ, otuz bir maddeden oluşan Güdülenme ve elli maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri ölçeklerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada yalnızca 31 maddeden oluşan "Güdülenme Ölçeği (GÖ)" kullanılmıştır. Güdülenme Ölçeğinin Türkçe formu; "içsel hedef belirleme", "dışsal hedef belirleme", "görev değeri", "öğrenmeye karşı kontrol inancı", "öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik" ve "sınav kaygısı" olmak üzere, altı alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; 0.59; 0.63; 0.80; 0.52; 0.86; 0.69'dur.

Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini “benim için kesinlikle yanlış (1)” ile “benim için kesinlikle doğru (7)” arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. İki ayrı boyutta toplam onbeş alt ölçekten oluşan GÖSÖ, modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve Smith, 1993, Akt. Büyüköztürk ve ark. 2004).

Yapılan bu çalışmada ölçekten alınan ortalama puanlar toplam için 160.02 (S=18.59), içsel hedef düzenleme faktörü için 20.95 (S=4.09), dışsal hedef düzenleme faktörü için 16.72 (S=4.88), görev değeri faktörü için 34.49 (S=5.56), öğrenmeye ilişkin kontrol inancı faktörü için 20.49 (S=4.01), öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik faktörü için 43.83 (S=7.22), sınav kaygısı için 23.54'tür (S=6.47). Ölçeğin uyarılama sonucunda elde edilen bulgularla bu çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan dördüncü sınıf öğrencilerine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar daha önceden görüşülerek izin alınan ilgili öğretim elemanlarının derslerine girilerek grup halinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Uygulamalar sırasında araştırmacılar sınıflarda bulunmuş ve gerekli açıklamaları yapmışlardır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmemiş olup, birinci yarıyıl sonu drama dersinden aldıkları başarı notları ilgili öğretim elemanlarından alınarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla GÖ ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekten elde edilen puanlar standartlaştırılarak T-puanları bulunmuştur. Güdülenme düzeyleri bu puanlar dikkate alınarak T puanı <40 ise düşük, T puanı 50 ± 10 ise orta ve T puanı >60 ise yüksek güdülenme düzeyi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Güdülenme Düzeyleri

	Düşük		Orta		Yüksek	
	N	%	N	%	N	%
İçsel Hedef Düzenleme	35	15.22	161	70.00	34	14.78
Dışsal Hedef Düzenleme	34	14.78	167	72.61	29	12.61
Görev Değeri	31	13.48	157	68.26	42	18.26
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	33	14.35	165	71.74	32	13.91
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	38	16.52	156	67.83	36	15.65
Sınav Kaygısı	36	15.65	155	67.39	39	16.96
Toplam Güdülenme Ölçeği	41	17.83	153	66.52	36	15.65

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin güdülenme puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Düşük ve yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin toplam güdülenme düzeyleri bağımsız gruplar için yapılan t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Düşük ve Yüksek Güdülenme Düzeyine Sahip Öğrencilerin Toplam Güdülenme Düzeylerine Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Güdülenme Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Toplam Güdülenme	Düşük	41	45.50	11.28	-4.488	75	.000
	Yüksek	36	55.99	8.88			

*p<.01

Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda düşük ve yüksek güdülenme düzeyine sahip olan öğrencilerin toplam güdülenme puanı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç uygulanan ölçeğin güvenilirliğini Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ile birlikte onaylayıcı niteliktedir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için başarı puanlarından T standart puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin drama dersinden aldıkları notlar 0 ile 100 arasında değişmektedir. Bu puanlardan yararlanılarak önce z-puanları daha sonra da standart T-puanları hesaplanmıştır. Başarı düzeyleri T puanı < 40 ise düşük, T puanı 50 ± 10 ise orta ve T puanı >60 ise yüksek olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin drama dersindeki akademik başarı puanları ile güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Güdülenme Ölçeğinden aldıkları puanlar ile drama dersi yıl sonu başarı puanları Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Güdülenme Puanları Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları (N= 230)

	Akademik Başarı	Toplam Güdülenme Puanı
Akademik Başarı	1	.14*
İçsel Hedef Düzenleme	.10	.69**
Dışsal Hedef Düzenleme	.12	.21**
Görev Değeri	.10	.78**
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	.16*	.53**
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	.09	.82**
Sınav Kaygısı	-.03	.36**
Toplam Güdülenme Puanı	.14*	1

*p<.05, **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde akademik başarı ile toplam güdülenme puanı arasındaki ilişki katsayısı 0.14 olarak bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısı güdülenme

ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Güdülenme Ölçeği alt ölçekleri ile akademik başarı arasındaki ilişki katsayıları incelendiğinde sadece *öğrenmeye ilişkin kontrol inancı* alt ölçeği ile akademik başarı arasındaki ilişki 0.16 olarak bulunmuştur. Diğer alt ölçeklerle akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmada kullanılan GÖSÖ ölçüt geçerliliği için öğrencilerin ölçeğin uygulandığı derslerden aldıkları dönem sonu notları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ölçüt ile GÖSÖ'nin faktör puanları arasındaki korelasyonlar -0.27 ile 0.41 arasında değiştiği görülmüştür (Büyüköztürk ve ark., 2004). Bu araştırmada da akademik başarı ile GÖ'nün faktör puanları arasındaki korelasyonların -0.03 ile 0.16 arasında değiştiği ve uyarlama çalışmasındaki değerlerle benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyonlar Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından 0.81 ile 0.18 arasında bulunurken bu çalışmada 0.82 ile 0.21 arasında bulunmuştur.

Öğrencilerinin drama dersindeki güdülenmeleri ile akademik başarı düzeyleri (*düşük, orta ve yüksek*) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Güdülenmeleri ile Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Başarı Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Scheffe-F
İçsel Hedef Düzenleme	Düşük	36	15.77	4.04	67.644	.000	Yüksek~ Düşük Yüksek ~ Orta Orta ~ Düşük
	Orta	162	21.38	3.12			
	Yüksek	32	24.63	2.87			
	Toplam	230	20.95	4.09			
Dışsal Hedef Düzenleme	Düşük	36	13.96	5.12	8.878	.000	Yüksek ~ Düşük Orta ~ Düşük
	Orta	162	16.96	4.52			
	Yüksek	32	18.59	5.25			
	Toplam	230	16.72	4.88			
Görev Değeri	Düşük	36	26.95	5.99	80.895	.000	Yüksek ~ Düşük Yüksek ~ Orta Orta ~ Düşük
	Orta	162	35.16	4.09			
	Yüksek	32	39.57	2.43			
	Toplam	230	34.49	5.56			
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	Düşük	36	17.67	4.05	20.284	.000	Yüksek ~ Düşük Yüksek ~ Orta Orta ~ Düşük
	Orta	162	20.55	3.78			
	Yüksek	32	23.41	2.86			
	Toplam	230	20.49	4.01			
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	Düşük	36	33.89	6.23	98.617	.000	Yüksek ~ Düşük Yüksek ~ Orta Orta ~ Düşük
	Orta	162	44.51	5.38			
	Yüksek	32	51.60	3.44			
	Toplam	230	43.83	7.22			
Sınav Kaygısı	Düşük	36	21.60	5.86	12.186	.000	Yüksek ~ Düşük Yüksek ~ Orta
	Orta	162	23.02	6.33			
	Yüksek	32	28.38	5.66			
	Toplam	230	23.54	6.47			

Tablo 4’de akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında “içsel hedef düzenleme” [F (2,227)= 67.644; p<.01], “dışsal hedef düzenleme” [F (2,227)= 8.878; p<.01], “görev değeri [F (2,227)= 80.895; p<.01], “öğrenmeye ilişkin kontrol inancı”, [F (2,227)= 20.284; p<.05], “öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik” [F (2,227)= 98.617; p<.05], “sınav kaygısı” [F (2,227)= 12.186; p<.01] alt ölçekleri açısından anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerin güdülenme puanları arasındaki farkı belirlemek için Scheffe-F testi uygulanmıştır. GÖ alt ölçekleri ile düşük, orta ve yüksek akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin güdülenmeleri arasında orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik başarıları ve drama dersindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı ve Güdülenmelerinin Karşılaştırılması, T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Akademik başarı	Kız	128	83.45	10.81	5.127	228	.000
	Erkek	102	76.00	11.11			
İçsel Hedef Düzenleme	Kız	128	21.20	3.87	-1.018	228	.310
	Erkek	102	20.64	4.34			
Dışsal Hedef Düzenleme	Kız	128	16.85	5.01	.474	228	.636
	Erkek	102	16.55	4.74			
Görev Değeri	Kız	128	35.52	5.29	3.206	228	.002
	Erkek	102	33.20	5.65			
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	Kız	128	20.76	3.95	1.134	228	.258
	Erkek	102	20.16	4.09			
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	Kız	128	44.17	7.16	.805	228	.422
	Erkek	102	43.40	7.32			
Sınav Kaygısı	Kız	128	23.18	6.59	-.937	228	.350
	Erkek	102	23.99	6.32			

Tablo 5 incelendiğinde kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının 83.45 puan, erkek öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının 76.00 puan olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından .05 düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir [t(228)=5.127, p<.01].

Öğrencilerin cinsiyete göre güdülenme puan ortalamaları incelendiğinde “görev değeri” (kız ortalama 35.52, erkek ortalama 33.20) alt ölçeği ortalamaları dışındaki diğer alt ölçeklerde hem kız hem de erkek öğrencilerin birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi

sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında sadece “görev değeri” alt ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t(288)=3.206, p<0.1$].

Öğrencilerin yaşları ile akademik başarıları ve drama dersindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Akademik Başarı ve Güdülenmelerinin Karşılaştırılması, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	F	p	Scheffe-F
Akademik Başarı	20-21 yaş	54	80.63	10.80	.075	.928	
	22-23 yaş	146	79.93	12.01			
	24 ve üstü	30	80.30	10.73			
	Toplam	230	80.14	11.53			
İçsel Hedef Düzenleme	20-21 yaş	54	21.93	3.55	2.078	.128	
	22-23 yaş	146	20.67	4.24			
	24 ve üstü	30	20.53	4.08			
	Toplam	230	20.95	4.09			
Dışsal Hedef Düzenleme	20-21 yaş	54	15.55	5.09	4.566	.011	22-23 yaş ~20-21 yaş
	22-23 yaş	146	17.44	4.64			
	24 ve üstü	30	15.29	5.08			
	Toplam	230	16.72	4.88			
Görev Değeri	20-21 yaş	54	36.24	4.26	4.070	.018	20-21 yaş ~24 üstü
	22-23 yaş	146	34.13	5.77			
	24 ve üstü	30	33.07	6.03			
	Toplam	230	34.49	5.56			
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnanç	20-21 yaş	54	20.65	3.29	1.153	.318	
	22-23 yaş	146	20.24	4.33			
	24 ve üstü	30	21.43	3.51			
	Toplam	230	20.49	4.01			
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik	20-21 yaş	54	44.42	6.77	.430	.651	
	22-23 yaş	146	43.50	7.45			
	24 ve üstü	30	44.40	7.03			
	Toplam	230	43.83	7.22			
Sınav Kaygısı	20-21 yaş	54	24.26	6.84	.498	.609	
	22-23 yaş	146	23.24	6.36			
	24 ve üstü	30	23.70	6.40			
	Toplam	230	23.54	6.47			

Tablo 6 incelendiğinde farklı yaş grubundaki öğrencilerin “akademik başarı” ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde ortalama puanlar açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir [$F(2,227)=.075, p>.05$].

Öğrencilerin yaşlarına göre güdülenme puan ortalamaları incelendiğinde “dışsal hedef düzenleme” ($\bar{X}_{20-21 \text{ yaş}} = 15.55, \bar{X}_{22-23 \text{ yaş}} = 17.44, \bar{X}_{24 \text{ ve üstü}} = 15.29$) ile “görev değeri” ($\bar{X}_{20-21 \text{ yaş}} = 36.24, \bar{X}_{22-23 \text{ yaş}} = 34.13, \bar{X}_{24 \text{ ve üstü}} = 33.07$) alt ölçeği ortalamaları dışındaki diğer alt ölçeklerde farklı yaş gruplarındaki

öğrencilerin birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Dışsal hedef düzenleme ve görev değeri ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Scheffe-F testi sonuçları “dışsal hedef düzenleme” alt ölçeği puanları açısından 20-21 yaş ile 22-23 yaş grubunda yer alan öğrenciler arasında 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin lehine [$F(2,227)=4.566, p<.05$], “görev değeri” alt ölçeği puanları açısından ise 20-21 yaş ile 24 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler arasında 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin lehine [$F(2,227)=4.070, p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Tartışma

Güdülenme ölçeğinin bu araştırma kapsamında yapılan ölçüt geçerliği ile ilgili sonuçları Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları çalışma sonuçlarına paralellik göstermiştir. Bu sonuç da ölçeğin ölçüt geçerliği açısından önemli bir kanıt oluşturmıştır.

Araştırma bulguları öğrencilerin toplam güdülenme puanları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Elde edilen sonuç, üniversite öğrencilerindeki güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen Karsenti ve Thibert'in (1995), ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür ve düzeylerini incelenmeye çalışan Ertem'in (2006) elde ettikleri sonuçlara benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde üniversite öğrencilerinin fen derslerindeki başarılarını etnik grup, cinsiyet ve psikolojik faktörler açısından inceleyen Garcia ve arkadaşları da (1993) fen dersindeki başarının cinsiyet ve etnik grup farklılıklarından çok akademik hazırlık, güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanmaya bağlı olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları dikkate alındığında güdülenme ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin güdülenme düzeyleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır.

Güdülenme Ölçeğinin alt ölçekleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yalnızca *öğrenmeye ilişkin kontrol inancı* ile anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrenmeye karşı kontrol inancı; kişinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini ifade eder. Bu görüşte olan kişiler, sonuçların kendi hareketlerine bağlı olduğuna ve sonuçları kontrol altında tuttuklarına inanırlar. Bir anlamda iç denetim odaklı kişilerdir. Araştırmalar, davranışı etkileyen sonuçlar (başarı-başarısızlık) hakkındaki genel bir inanç olan denetim odağı, güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Phanes (1976, Akt, Howey, 1999), Martel, McKelvie ve Standing (1987), üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada kişisel sorumluluğun (denetim odağı) ders notlarına etki eden bir faktör olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada Güdülenme Ölçeğinin tüm alt ölçekleri ile düşük, orta ve yüksek akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin güdülenmeleri arasında orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Güdülenmenin temel bileşenlerinden olan; içsel-dışsal hedef

belirleme, görev değeri, öğrenmeye karşı kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik arttıkça güdülenme düzeyinin de artması beklenmektedir. Daha önce belirtildiği gibi güdülenme, kontrol inancı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen araştırmalar öğrencinin akademik başarı düzeylerinin artmasına bağlı olarak güdülenme ve iç kontrol inançlarının da arttığını göstermiştir (Ertem, 2006; Garcia ve ark., 1993; Karsenti ve Thibert, 1995; Martel, McKelvie ve Standing, 1987; Phanes, 1976, Akt, Howey). Bu olumlu bulgulara karşın içsel ve dışsal güdülenmenin başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bildiren araştırma sonuçları da mevcuttur. Örneğin, Ertem (2006) yakın zamanda yaptığı çalışmada öğrencilerin fen dersindeki başarıları ile içsel ve dışsal güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Ancak kız öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen dikkat çekici bir bulgu, ders başarısı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının da yüksek olmasıdır. Optimum kaygı, öğrenme çabası için gereklidir. Ancak aşırı kaygı öğrenmeyi ve güdülenmeyi olumsuz etkiler. Bu bulgu başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ifade ettikleri sınav kaygısının başarıyı engellemeyecek, onlar için optimum bir düzey olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlar, öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik başarıları ve Güdülenme Ölçeğinin alt ölçeklerinden yalnızca *görev değeri* arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu bulgu daha önceki çalışmalardan elde edilen bulgu ve görüşleri destekler niteliktedir. *Görev değeri* alt ölçeği; yapılan işin gerekliliğine, önemine ve yararına inanmayı içermektedir. Bu alt ölçek açısından kızların, erkek öğrencilerden daha yüksek almalarının nedeni, öğrendiklerinin gerekliliğine daha çok inanmaları ve yaptıkları işi daha çok sahiplenmeleri şeklinde yorumlanabilir. Jansen ve Bruinsma (2005) yükseköğretimde başarıyı etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu ve kızların erkeklerden daha fazla başarılı olduklarını bulmuşlardır. Aynı şekilde Jansen (1996, 2004), Richardson ve Woodley (2003), Shah ve Burk (1999), Simonite (2003), Van den Berg (2002) ve Van der Hulst ve Jansen (2002) benzer bir şekilde kızların erkeklerden daha başarılı olduklarını ve ders çalışmaya daha çok güdülendiklerini bildirmişlerdir. Cinsiyetin başarıda etkili bir değişken olduğunu saptayan Macan ve arkadaşları da (1990), kızların zaman yönetimi, çalışma disiplini ve becerileri açısından erkeklerden daha iyi olduklarını belirtmişlerdir. Alman yükseköğrenimini inceleyen başka bir çalışmada Beekhoven, De Jong ve Van Hout (2003), kızlardan daha fazla ders yetkinliği beklediğini gözlemişlerdir. Ancak bu bulguların tersi sonuçlara ulaşan araştırmalar da vardır. Örneğin Slotte, Lonka ve Lindblom-Ylänne (2001), kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerinin farklı olduğunu ancak başarılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Araştırmadaki son bulguda öğrencilerin yaşları ile Güdülenme Ölçeğinin yalnızca *dışsal hedef düzenleme ve görev değeri* alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Yaşları daha büyük olan (22-23 yaş) öğrencilerin *dışsal hedef düzenleme* alt ölçek puanlarının yaşları daha küçük olan (20-21 yaş) öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. *Dışsal hedef düzenleme* alt ölçeği; öğrencilerin başarılı olma dışındaki şeyleri önemsemediğini ve başarılarını

başkalarına kanıtlama gereksinimi içinde olduklarını göstermektedir. Sonuçlar bu bağlamda değerlendirildiğinde büyük öğrencilerin öncelikli olarak ders geçme, küçük öğrencilerin ise daha çok dersi öğrenme amacı ile hareket ettikleri söylenebilir. Nitekim *görev değeri* alt ölçeğinde yaşça küçük öğrencilerin ortalama puanlarının yaşça büyük öğrencilerinkinden daha yüksek olması bu görüşü doğrulamaktadır. Çünkü görev değerine sahip öğrencilerin, yapılan işin gerekliliğine, önemine ve yararına inanmaları nedeniyle sadece geçer not almak için değil, öğrenmek için çaba harcamaları beklenir. Bir başka deyişle görev değerinin yükselmesi, dışsal hedef düzenlemenin azalması anlamına gelmektedir. Bu durum aynı zamanda yaşın artması ile görev değerinin azaldığını, dışsal hedef düzenlemenin ise arttığını göstermektedir.

Tüm sonuçlar dikkate alındığında; güdülenme, kişisel sorumluluk ve öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin ilgilerini çekebilmek için derslerin farklı tekniklerle işlenmesi, özellikle erkek öğrencilerin sorumluluk kazanma davranışlarının sınıf içi etkinliklerle desteklenmesi ve ilk yıllardan itibaren derslerin bir gereksinim haline getirilerek öğrencilerin sadece ders geçmek için değil, öğrenmek için katılımlarının sağlanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Bahar, M. (2002). Biyoloji öğrencilerinin güdülenme tarzlarının tespiti. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 23-33.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J.P., ve Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.
- Beekhoven, S., De Jong, U., ve Van Hout, H. (2003). Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. *Higher Education*, 46, 37-59.
- Bijleveld, R.J. (1993). *Numeriek rendement en studiestaking [Numerical returns and dropout]*. Doctoral dissertation, University of Twente. Utrecht: Lemma.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 210-239.
- Deniz, M., Aşaroglu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 61-73.
- Dilts, R. (1998). *Motivation* <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*, Fourth Ed. New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Fidan N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Alkım Yayın Evi.
- Garcia, T. ve ark. (1993). Women and minorities in science: Motivational and cognitive correlates of achievement, Atlanta, American Educational Research Association. (Report No. Tm 020 004) Eric Document Reproduction Service No: Ed 359 235.
- Howey, S.C. (1999). The relationship between motivation and academic success of community college freshmen orientation students. (Report No. Jc. 020 419) Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39.

- Jansen, E.P.W.A. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang [Curriculum organization and study progress]*. Doctoral Dissertation. Groningen, The Netherlands: GION.
- Jansen, E.P.W.A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47(4), 411 – 435.
- Jansen, P.W.A.J. ve Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- Karsenti, T.P. ve Thibert, G. (1995). What type of motivation is truly related to school achievement? (Report No. Sp. 036 448) San Francisco: American Educational Research Association, Eric Document Reproduction Service No: Ed 391 783.
- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn. ERIC Digest, 92, Ed:370200.
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R.L., ve Phillips, A. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760 -768.
- Martel, J., McKelvie, S. J. ve Standing, L. (1987). Validity of an intuitive personality scale: Personal responsibility as a predictor of academic achievement. *Educational Psychological Measurement*, 47, 1153-1163.
- Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-575.
- Pintrich, P.R., Cross, D.R., Kozma, R.B. ve McKeachie, W.J. (1986). Instructional psychology, *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education*, New Jersey:Prentice-Hall Inc.
- Prins, J. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval [Drop out in university education. Student characteristics and educational characteristics as explanatory factors]*. Doctoral Dissertation. Nijmegen, The Netherlands: University Press.
- Richardson, J.T.E, ve Woodley, A. (2003). Another look at the role of age, gender and subject as predictors of academic attainment in higher education. *Studies in Higher Education*, 28, 475-493.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, 2 (7), 148-160.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, (3,4), 207-231.
- Shah, C., ve Burke, G. (1999). An undergraduate students' flow model: Australian higher education. *Higher Education*, 37, 359-375.
- Simonite, V. (2003). A longitudinal study of achievement in a modular first degree course. *Studies in Higher Education*, 28, 293 – 302.
- Slotte, V., Lonka, K., ve Lindblom-Ylänne, S. (2001). Study-strategy use in learning from text. Does gender make a difference? *Instructional Science*, 29, 255-272.
- Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 28-35.
- Üstündağ, T. 1996. Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, 49, 19-23.
- Van den Berg, M.N. (2002). *Studeren? (g)een punt! Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs in de periode 1996 – 2000 [A quantitative study of study progress in Dutch university education, 1996 – 2000]*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Van der Hulst, M., ve Jansen, E.P.W.A. (2002). Effects of curriculum organization on study progress in engineering studies. *Higher Education*, 43, 489-506.