

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin başarı güdüsü düzeyleri, ana baba beklentilerine yönelik algıları ve bu değişkenlerin birbirleriyle ve öğrenci cinsiyetiyle ilişkileri araştırılmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, ve kısaltmalara yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

İnsan davranışlarını yönlendiren etkenler arasında güdünün etkisi büyüktür. İnsanların duygu ve düşüncelerini gerçekleştirmek; sosyal, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak için bir hedefe yönelmesi ve ilerlemeye devam etmesi sahip olduğu güdüye bağlıdır. Yaşamın önemli bir bölümünü kapsayan öğrenme sürecinde de güdünün önemi büyüktür. Küçük yaşlarda bu merak, ilgi, ve çevreyi tanıma isteği şeklinde görülür. Okulda öğrenme güdüsü ise yapılan çalışmalara istekli bir şekilde katılma, verilen ödevi tamamlama isteği, araştırma yapma, başarılı olma isteği vb. şekillerde ortaya çıkmaktadır.

GÜDÜNÜN ÖNEMİ

Güdü, öğrenmenin yaşam boyu anlamlı ve sürekli kılınması için önemli etkenlerden bir tanesidir. Davranışların başlangıç noktasında karar verme aşaması bulunmaktadır. Hedefe yönelik verilen kararlarda gösterilecek olan çabanın miktarını bireyin sahip olduğu güdü düzeyi belirler. Belirli bir hedefe yönelmiş ve bu hedefi gerçekleştirmek için güdülenmiş bireyler, her gün kendilerini yenilemek için çalışırlar; var olan kapasitelerini artırmak için araştırmaya devam ederler; başladıkları bir işte herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında dahi çalışmayı bırakmazlar; ve gerçekleştirdikleri çalışmadan zevk alırlar.

Stipek'e (1998) göre :

“ güdülenme öğrenmeyle ilgilidir, çünkü öğrenme, bilinçli bir şekilde üzerinde düşünülmesi gereken aktiviteler gerektiren aktif bir süreçtir. En yetenekli öğrenci bile, dikkat etmediği ve çaba harcamadığı zaman öğrenemez. Eğer öğrenciler okuldan maksimum oranda yararlanacaksa, eğitimciler, öğrencilerin öğrenme aktivitelerine aktif ve üretici bir şekilde katıldığı öğrenme bağlamı sağlamalıdır” (s. xi).

Güdünün önemini daha iyi vurgulamak amacıyla aşağıda güdülenme ve güdüsüzlüğe değinilecektir.

Güdülenme

Güdülenme, bireyler kendilerini belirledikleri hedeflerde başarıya ulaşabilecek yeterlilikte hissettiklerinde; yaptıkları işe ilgileri ve isteklerini kattıklarında ve kazanacakları başarıya bir anlam yüklediklerinde gerçekleşir. Güdülenmiş davranışta ilgi duyma ve dikkat etmede süreklilik, işin bitmesi için çaba gösterme, konu üzerinde odaklaşma, sonuca gitmek için ısrarlı olma vardır.

Okulda verilen eğitimde öğrencinin yapılan aktivitelere katılmasında, okula ve derslere devam etmesinde, edindiği yeni bilgileri sınıf dışındaki ortamlarda da kullanmasında güdülenmenin önemi büyüktür. Okulda sunulan aktiviteler, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, ve öğrenciye olumlu bakış açısı kazandırma ilk olarak öğrenciye öğrenme güdüsü kazandırmayı hedeflemektedir. Okul ve çevresi ne kadar gelişmiş teknolojik aletlerle donanımlı olsa da, öğretmen ne kadar en önemli, en etkili yöntem ve teknikleri bilse de öğrencinin öğrenme güdüsünü ortaya çıkarmadıktan sonra öğretimin anlamlılığından söz edilemez. Öğrencinin içindeki heyecan, istek, merak ve çaba ortaya çıkarıldığı zaman; yani güdülendiği zaman kalıcı ve anlamlı öğrenimden söz edilebilir.

Güdülenme beraberinde bağımsızlığı ve başarmış olmanın verdiği gururu da getirir. Öğrenciler kendileri için amaçlar belirleyebilir, öğrenmeden zevk alabilirler ve öğrenme tamamlandığında ve eğitim ile ilgili değerlendirmelerini yaptıklarında tatmin olurlar (Brown & Ryan, 2002).

Wendt (1955) güdüyle çaba arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında başarı güdüsü yükseldikçe gösterilen çaba sonucunda elde edilen ürünün de arttığını, ve başarı güdüsü yükseldikçe yapılan yanlışların azaldığını bulmuştur. Bu çalışma sonuçları bize güdülenmenin öğrenmedeki önemini çok iyi vurgulamaktadır. Öğrenciler güdülendikleri oranda öğrenme kaynaklarını daha iyi yönetiyor, çabayı daha iyi kullanıyor, ve sahip oldukları yeteneklerini daha iyi algılayabilirler. Öğrencilerin kendi öz yeterliliklerinin farkında olarak sahip oldukları yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlaması da eğitimin amaçları arasındadır.

Güdüsüzlük

Güdüsüzlük, bireyin bir işe başlarken kendisiyle ilgili hedefler belirlememesi, işi devam ettirmek için çaba göstermemesi, başarı ya da başarısızlığa her hangi bir anlam yüklememesi ya da değer vermemesi ile ilgilidir.

Öğrenmede güdüsüzlük, öğrencilerin eğitimleriyle ilgili hedefler belirlememesi, derslere karşı ilgisiz ve isteksiz olması, aldığı düşük notlara karşı duyarsızlaşması ile ilgilidir. Güdü eksikliği çoğu zaman ders çalışmaktan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan etkinliklere (top oynama, televizyon izleme, okuldan kaçma gibi) yöneltebilir. Öğrenci zorlamayla ders çalışır, derslerde canı sıkılır, ve ders çalışmak ona zor gelir. Bunun sonucunda da çoğu zaman ders çalışma faaliyetleri başarısızlıkla sonuçlanır.

Ayrıca güdüsüz öğrencilerde devamsızlık önemli bir sorundur. Hatta öğrenciler genelde eğitimlerine devam etmeyi düşünmemektedirler. Buna ek olarak, Lumsden (1994) öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun mezun olmadan okulu bıraktığını belirtmiştir. Pek çok öğrenci fiziksel olarak sınıftadır ama zihinsel olarak yoktur; kendilerini tamamıyla öğrenme deneyimlerine kaptıramazlar. Ülkemizde de özellikle ilköğretim öğrencilerinde, devamsızlığın sınıfta kalmak için bir engel olmadığını bilindiği için devamsızlık problemi yaşanmaktadır.

Brown ve Ryan (2002) yazdıkları makalelerinde güdüsüz öğrencilerin sınıf içersinde öğrendiklerini okul dışındaki yaşamlarında yorumlayamayacaklarını ve uygulayamayacaklarını belirtmiştir.

GÜDÜ NEDİR?

Pek çok yazarın (Açıköz, 2000; Brophy, 1998; Dörnyei, 2001; Lumsden, 1999; Ormrod, 1999; Wagner , 2002) belirttiği gibi güdü; başlanılan aktiviteleri neden, nasıl ve ne kadar zaman yapacağına karar verme; çalışmalarda çaba harcama, çalışmayı sürdürme; yapılan aktiviteleri anlamlandırma, ve bunlardan zevk alma olarak tanımlanabilir.

McCombs'ın (1994) başarının belirleyicileri olarak nitelendirdiği niyet, beklenti, amaç ve katılım güdü kavramının tanımını desteklemektedir. Bireyin güdülenmesinde de bu şekilde devam eden bir süreç vardır. Birey ilk önce ne yapmak istediğine karar verir yani niyet eder, daha sonra bu aktivite sonucunda elde edeceği ürün ile ilgili olumlu beklentiler oluşturur. Yapacağı aktiviteyi devam ettirebilmek için hedefler belirler, ve bu aktiviteyi başarı ile tamamlamak için çabasını ortaya koyar.

Bunlara ek olarak, Lumsden (1994) makalesinde öğrenme güdüsü için değişik tanımlara yer vermiştir. Öğrenme güdüsü akademik işlerin öğrenciler için anlamlılığı, değeri ve yararlıdır. Ayrıca Lumsden'nin (1994) Brophy'den aktardığına göre, öğrenme güdüsü, model almayla, beklentilerin aktarılmasıyla, bir başkasının direk öğretimi ya da sosyalleştirmesiyle kazanılan genel yeteneklerin getirdiği bir yeterliliklerdir.

Ormrod (1999) öğrenme süreci ile ilgili kitabında güdünün öğrenme ve edim üzerindeki etkilerinden bahsetmiştir. Öğrenme güdüsünün, bireyin enerji ve aktivite seviyesini arttırdığını; bireyi belirli hedeflere yönelttiğini; belirli aktivitelerin

başlatılmasına, ve bu aktivitelerde ısrara teşvik ettiğini; ve bireyin uyguladığı öğrenme stratejilerini, ve zihinsel süreci etkilediğini belirtmiştir.

Yukarıda değinilen tanımları özetlemek gerekirse güdü kavramında iki önemli nokta vardır. Birincisi, bireyin kendisiyle ilgili algıları yani kendini yeterli hissetmesi ve bu yeterliliğe dayanarak farklı aktiviteleri başarmak için harekete geçmesidir. İkinci önemli nokta ise; aktivitelerle ilgili hedefler belirlenmesi, yapılan işlere karşı ilgi duyulması ve onlara bir değer yüklenmesidir.

Güdü Türleri

Güdüler genel olarak **içsel güdüler** ve **dışsal güdüler** olarak ikiye ayrılmaktadır. Dışsal güdüde güdülenmenin kaynağı öğrencinin dışından gelmektedir. Öğrenciler ödül ve cezanın etkileriyle güdülenmektedirler. Öğrenciye verilen notlar, yıldızlar, çikolata gibi ödüller, ceza olarak verilen eksiler, azarlayıcı sözler, ya da düşük notlar, dışsal olarak güdüleyici etkenler arasındadır. Dışsal güdüler kısa sürelidir, ve bazen olumsuz sonuçları olabilir. Öğrenci ödüllendirilmediği zaman çalışmayabilir ya da sırf cezadan kaçmak için ders çalışabilir.

İçsel güdüde ise, bireyin içsel dürtüleri önemlidir. Burden (1965), içsel güdüyü “merak, bilme ihtiyacı, büyüme ve yeterli olma duygusu gibi öğrencinin içinde varolan ihtiyaçlara cevap” olarak tanımlamıştır (s. 167). Öğrenci yapılan aktivitenin sonunda gelecek ceza ya da ödül için değil de, yapılan işten zevk aldığı, tamamlamak istediği ve kendisi için anlamlı bulduğu için yapar. İçsel olarak güdülenmiş öğrenciler okul dışında da yaptıkları işi devam ettirirler,ve daha çok zorlaştırıcı işleri seçerler.

Ormrod (1999), içsel güdünün, dışsal güdüye göre pek çok avantajı olduğunu belirtmiştir. İçsel olarak güdülenen öğrencilerin, bir ödevde kendi istekleriyle, başkalarının etkisi olmadan başladıklarını; daha çok zorlaştırıcı ödevler seçtiklerini; ezberci bir şekilde değil de, anlamlı bir şekilde öğrendiklerini; yaptıkları

işte yaratıcılık gösterdiklerini; başarısızlık durumunda ısrarcı olduklarını; işleri zevkle yaptıklarını, kendi kriterleri içerisinde süreci değerlendirdiklerini; işi devam ettirmek için alternatif olasılıklar aradıklarını; ve yüksek seviyelerde başarılı olduklarını belirtmiştir.

GÜDÜ KURAMLARI

Güdü kuramları davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir süreç izlemektedir. İlk başlarda güdünün kaynağında varolan dürtülerden bahsedilmiş, ve bu dürtülerin şekillendirilebileceği varsayılmıştır. Daha sonra bireyin ihtiyaçlarının, nedensel yüklemelerinin, başarıya ve başarısızlığa verilen değerlerin güdü üzerindeki etkilerinden bahsedilmiştir. Güdü kuramları incelenirken güdünün öğrenme üzerindeki etkisinden, öğrenci güdüsünü etkileyen faktörlerden de bahsedilecektir.

Davranışçı Güdü Kuramı

Güdülenmeyle ilgili kuramlarda tarihsel gelişime baktığımızda, 20.yy'ın ortalarında davranışçı yaklaşım kuramı popülerdi. Davranışçı kuram teorisyenleri güdüyü bireysel bir özellik olarak ele almamışlardır. Onlar, öğrencilerin çevrenin istediği davranışları gösterdiğinde güdülendiğini düşünmektedirler. Bu yüzden, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için öğretmenler istenilen davranışları pekiştirmeli, istenmeyen davranışları göz ardı etmeli ya da cezalandırmalıdır (Stipek, 1998).

Davranışçı kuramın vurguladığı istenilen davranışın pekiştirilmesinde bazı olumsuz sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Mesela, öğrenciler için belirli yaş dönemlerinde özellikle ergenlikte, not, takdir etme, ya da yıldız verme gibi ödüllerden çok bireyin arkadaşları arasındaki yeri ve kabulü daha önemlidir. Bu yüzden öğretmenin verdiği pekiştireçler onun için önemli olmayabilir. Buna ek olarak , öğrenci ödülü alabilmek için daha kolay işleri tercih edebilir, ya da cezayla birlikte gelen kaygı ve korku öğrenciyi yapılan işten uzaklaştırabilir (Stipek, 1998).

Gereksinim Kuramı

Davranışları pekiştirerek öğrencileri güdülemeyi amaçlayan davranışçı güdü kuramından sonra ihtiyaçları temel alan gereksinim kuramları gelmektedir. Bu kuramda en önemli teorisyenlerden birisi Maslow'dur. Maslow, insanların gereksinimlerini tatmin etmeye çalıştıklarını, ve gereksinimlerini karşılayabilmek için güdülendiklerini vurgulamaktadır.

Maslow gereksinimleri şöyle sıralamaktadır:

1- Fizyolojik Gereksinimler: Açlık, susuzluk, uyku, cinsellik gibi bedensel ihtiyaçlar

2- Güvenlik Gereksinimleri: Fiziksel ve duygusal zararlardan korunma

3- Ait Olma, Sevme Gereksinimleri: Ait olma, kabul görme, arkadaşlık, sevme, sevilme gibi duyguları içerir.

4- Saygınlık: Prestij, güç, özerklik, başarı, hatırlanma, dikkat çekme gibi duyguları içerir.

5- Estetik Gereksinimi: Düzensizden, güzelliklerden zevk alma; düzensizlikten ve çirkinlikten rahatsız olma duygularını içerir.

6- Kendini Gerçekleştirme: Kişinin potansiyelini, gelişimini, ve memnuniyetini en üst düzeye çıkarma dürtüsüdür. Kendini gerçekleştirme gereksinimini karşılayan insanların doğallık, yaratıcılık, gerçekliği algılayabilme, insana saygı, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etme gibi özellikleri vardır (Açıkgöz, 2000; Burden, 1995).

Bu sınıflamada ilk önce fizyolojik gereksinimler karşılanmalıdır, bir seviyedeki gereksinimler karşılanmadığında bir üst seviyedeki ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılır.

Bu sınıflama öğretmenlere öğrencilerini güdülemede yardımcı olabilir. Mesela, öğretmen öğrencinin gereksinimleriyle ilgili problemlerini belirleyebilirse, öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardım ederek kendini gerçekleştirme seviyesine ulaşmalarını sağlayabilir.

Yine, öğrencinin kabul görme ile ilgili sorunları varsa sınıftaki grup çalışmalarına katılmak istemeyebilir, bu da öğrencinin sınıftaki güdüsünü azaltacaktır. Başka bir durumda, öğrenci arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimde zorlanıyorsa, bunun nedeni ilgi ve sevgiden yoksun olması olabilir.

Eğer öğretmen öğrencilerin kendine güven, özerklik, başarı gibi saygınlık gereksinimlerinin farkındaysa, onları sınıf içi etkinliklerde güdülemek için öğrencilerin saygınlık gereksinimlerini karşılayacak amaçlar oluşturabilir.

Bilişsel Kuramlar

Gereksinim kuramından sonra, günümüzde de hala etkili olan bilişsel yaklaşım kuramları güdülenme sürecinin açıklanmasında etkili olmuştur. Bilişsel yaklaşımda bireyin düşünceleri, tutumları, ve davranışlarını etkileyen çevresel faktörleri yorumlaması önemlidir. Bilişsel kuramlarda güdü, kişinin duygu ve düşüncelerinin, beklentilerinin, nedenlemelerinin davranışlarına yansması olarak açıklanmaktadır. Bilişsel kuramlardan Weiner'in Yükleme Kuramına ve Beklenti Değer Kuramına Yer verilecektir.

Weiner'in Yükleme Kuramı

Weiner'e (1983) göre yükleme kuramında en önemli nokta bireylerin bir olayın neden olduğunu anlamak için araştırma yapması ve nedenlerini bulmaya çalışmasıdır ve elde edilen sonucun nedenleriyle ilgili algılara nedensel yüklemeler denilmektedir .

Örnek olarak, “başarı durumlarında başarı ve başarısızlık tipik olarak yeteneğe, güdünün bazı yönlerine (uzun veya kısa süreli çaba harcama, dikkat), fiziksel faktörlere (olgunluk, sağlık, ruhsal durum), diğer faktörlere (aile, arkadaşlar), ödevin kolay ya da zorluğuna ve şansa yüklenir” (Weiner, 1983: s.166).

Weiner (1983), nedensel yüklemeleri değişik boyutlarda sınıflamıştır. Bunlardan ilki kişinin içinden ya da dışından gelen nedenleri ifade eden *yükleme odağıdır*. Örnek olarak, kabiliyet, çaba ve sağlık genelde içsel nedenler olarak görülürken, başkalarından yardım alma, ödevin zorluğu ya da şans kişinin dışındaki nedenler olarak görülür. İkinci boyut, süreklilikleri bakımından nedenleri birbirinden ayıran *durağanlık boyutudur*. Mesela, Kabiliyet ve fiziksel güzellik daha uzun süreli olarak algılanırken ruh hali ve şans geçicidir ve kısa süre içerisinde değişebilir. Bir başka yükleme boyutu da, *kontrol edilebilirliktir*. Çaba kontrol edilebilir; kişi gösterdiği çabadan sorumludur. Öte yandan birey bazı kalıtsal özelliklerini kontrol edemez; gözlerinin bozuk olması ve arkada oturduğunda dersi takip edememesi gibi.

Öğrencileri güdülemek amacıyla yükleme kuramından yararlanmak isteyen öğretmenler, öğrencilerini çalışarak başarılı olabileceklerine inandırmalıdır. Bunun için, öğrencilerin başarıyı hissedebileceği bir atmosfer oluşturabilir ve başarılarının çok çalışmaya bağlı olduğunu vurgulayabilirler. Öğrencilerin çabalarının önemini kavratılmak için gösterdikleri çabalar ödüllendirilmelidir, ve sonuçtan çok öğrencinin çabası ön planda tutulmalıdır (Açıkgoz, 2000).

Yukarıda açıklanan güdü kuramlarında ilk önce öğrenme güdüsünde, istenilen davranışlar pekiştirilerek güdünün artırılacağı ve istenmeyen davranışlar azaltılarak öğrenci güdüsüzlüğünün de azaltılacağı belirtilmiştir. Gereksinim kuramlarına göre ise; öğrencinin tam anlamıyla güdülenmesi için fiziksel, sosyal ve kendini gerçekleştirme ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği vurgulanmıştır. Yüklemeye göre ise; öğrenci güdülenirken davranışlarının sonuçlarını çeşitli nedenlere bağlamaktadır. Öğrenciyi güdülemek amacıyla başarının gösterilen çabaya bağlı olduğu kavratılmalı ve başarısızlığa iten nedenlere çözüm yolları önerilmelidir.

Bu çalışmada özellikle başarı güdüsü üzerinde durulacağından başarı güdüsü ve başarı güdüsünü etkileyen nedenler daha ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.

Başarı GÜdüsü Kuramı

Başarı güdüsüyle ilgili bilişsel kuram, Atkinson'un beklenti ve değer kuramıdır. Başarı güdüsü kuramı, bireyin, önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için çaba göstermesinde içinde bulunduğu başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan uzaklaşma ikilemi durumunda ortaya çıkan sonuçlarla ilgilenir (Açıkgöz, 2000; Atkinson, 1964; Ülgen, 1994). Mesela, öğrenci üniversite sınavına hazırlanıyor; matematik öğretmenini çok beğendiği için ve matematik derslerini çok sevdiği için çok çalışıp matematik öğretmenliğini kazanmak istiyor. Bu öğrenci yüksek düzeyde güdülenmiş, başarıya yaklaşma eğilimi içersindedir, ve bir işi başarıyla bitirdiği zaman duyacağı hazzın heyecanı vardır. Yine üniversite sınavına hazırlanan bir öğrenci sınavı kazanamayacağını düşünmekte ve bu yüzden çalışmayı gereksiz bulmaktadır ama kazanamadığında çevreden gelecek tepkilerden çekindiği için çalışmaktadır. Bu öğrenci de düşük düzeyde güdülenmiştir, başarısızlık olasılığı yüksektir.

Atkinson'a (1964) göre başarı güdüsü; başarı ihtiyacı, başarı beklentisi, ve başarıya verilen değer birleşiminden etkilenir. Başarı ihtiyacı, başarı beklentisi ve başarıya verilen değer bireyde olumlu etkiler yapar. Başarılı olduğu zaman kendisiyle gurur duyan bir öğrenci yalnız ders içerisinde değil okul dışında da çalışmalarını sürdürmek isteyecektir. Bir matematik sınavında öğretmen öğrencilerin seviyesinin çok çok üstünde ya da öğrencilere göre çok basit sorular sorduğunda öğrencilerin başarılı olma beklentisi, ve başarısızlık kaygıları çok düşük olacaktır. Fakat, öğretmen öğrencilerin seviyelerine uygun güçlükte yani, orta derecede zor olan bir sınav yaptığında öğrencilerin başarı beklentisi ve buna bağlı olarak başarıya verilen değer, ve başarısızlık kaygısı ve buna bağlı olarak gelecek olan olumsuz değer yüksek olacaktır.

Buna ek olarak, Yeh'in (1991) Atkinson'dan aktardığına göre, başarı güdüsüyle akademik başarı arasında olumlu bir korelasyon vardır, yani; başarı güdüsü yükseldikçe akademik başarı da artmaktadır. Bu yüzden başarı güdüsü,

akademik başarının önemli bir belirleyicisidir. Başarı güdüsü akademik başarıyı olumlu yönde etkilemekte, öğrencinin sadece okulda değil hayatının her döneminde başarılı ve kararlı olmasını sağlamaktadır.

Açıkgöz'ün (2000) Gage ve Berliner'den aktardığına göre, Fignesi tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada IQ düzeyleri aynı fakat başarı düzeyleri farklı öğrencilerde başarı düzeyleri yüksek olanların güdü düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gökdağ (1996), Ormrod (1999), Russell (1971) ve Wendt'in (1995) çalışmalarında belirttiği başarı güdüsü ve okulda öğrenme ile ilgili bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- yapılan iş zor olduğunda başarıya yönelimli öğrenciler başarısızlığa yönelimli öğrencilerden daha ısrarlıdır.

- başarıya yönelimli öğrenciler hızlı çalışmak isterler, hareketlerini direk olarak ellerindeki aktiviteyi tamamlamaya yöneltirler ve zamandan kazanırlar, tersine, başarısızlıktan kaçan öğrenciler zaman harcamayı tercih ederler, hareketleri daha dolaylıdır.

- başarıya yönelimli, öğrenciler amaçlarını belirleme fırsatı verildiğinde seçimlerini başarı kazanma olasılığı üzerinden yaparlar, ve orta derecede zor işleri seçerler.

- başarısızlığa yönelimli bireyler ise başarısızlığı önleme olasılığı üzerine amaç belirler. Küçük kararlar, ve az planlama gerektiren, anlık hedefleri tercih ederler. Çok zor ya da çok kolay işleri seçerler.

- başarı güdüsü yükseldikçe öğrencilerin gösterdikleri edimlerin sonucu da yüksek olur.

- güdü yükseldikçe yapılan yanlışlar azalır.

BAŞARI GÜDÜSÜNÜ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrencilerde başarı güdüsünün gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar arasında, öğretmenin etkililiği, arkadaş çevresi, bireyin okulla ilgili düşünceleri, bireyin kendi yetenekleri ile ilgili algıları, geçmişte yaşadığı başarı ve başarısızlıklar ve bireyin başarıya verdiği değer ve ana babaların çocuklarına ve okula yaklaşımları önemli faktörler olarak gösterilebilir. Buradaki faktörlerden başarı güdüsü olumsuz yönde etkilendiğinde kaygı, öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlık, yetersizlik duygusu gibi tutum ve davranışlar gözlemlenebilir. Başarı güdüsünü etkileyen nedenlere aşağıda daha ayrıntılı yer verilecektir.

Öğretmen Etkisi

Öğrencilerin öğretmenlerin görüşleriyle ilgili algıları da öğrenme güdülerini etkilemektedir. Öğretmenin tutumları ve davranışları onun öğrenci hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmenin istekli oluşu öğrencinin içsel olarak güdülenmesini sağlamaktadır ve öğretmenin tutumlarının öğrencilerin düşünme ve öğrenme yollarında doğrudan etkisi vardır (Brown & Ryan, 2002). Öğretmenin öğrenciye gönderdiği mesajlara dayanarak, öğrenciler kendilerini yeterli-yetersiz, ya da yetenekli-yeteneksiz olarak düşünürler (Lumsden, 1999). Ryan ve Patrick (2001) öğrencilerin, öğretmenin destek olmasıyla, karşılıklı saygıyı ve etkileşimi teşvik etmesiyle ilgili algılarının güdülerinde ve katılımlarında olumlu değişiklikler sağladığını belirtmiştir.

Ayrıca, Ormrod (1999) öğretmenlerin, öğrencilerin başarı güdüsü üzerindeki etkisini belirtirken, öğretmenin öğrencinin güdüsüne pek çok açıdan katkıda bulunacağını belirtmiştir. Öncelikle öğretmen, öğrencinin okul çalışmalarına odaklanabilmesi için, onun akademik olmayan ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Bunlar ait olma, sosyalleşme, ve takdir edilme duygularıdır. Ormrod'un (1999) altını çizdiği bir diğer nokta da öğretmenin değerlendirmeleridir. Öğrencileri daha iyisini başarmak için güdülemek isteyen öğretmen, öğrencinin performans değerlendirmesini, gelecekteki başarıları gerçekleştirmek için bir araç olarak

görmeli, öğrencinin yetenekleri ve bunların değeri ile ilgili yargılar olarak görmemelidir.

Arkadaş Çevresi

Arkadaşlar öğrencinin sürekli canlı olan sosyal çevresidir, ve güdüsü üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Özellikle ergenlik döneminde arkadaş çevresi arasında kabul görme, grup etkileşimi, duygusal destek öğrencinin okulla ve derslerle ilgili güdüsünü olumlu yönde etkileyip onun okula devam etmesini, derslere aktif katılımını sağlayabilir. Olumsuz olarak etkilediğinde yani arkadaşları arasında kabul görmediğinde, saygı ve değer verme duyguları grup tarafından tatmin edilmediğinde öğrenci okuldan ve derslerden soğuyabilir, ya da arkadaşlarının ilgisini ve sevgisini kazanmak için çabasını farklı yönler kaydırabilir.

Okul

Öğrencinin okulla ilgili düşünceleri arasında derste yaptıkları işlerin anlamlı olması, olumlu sınıf atmosferinin olması, yani bireyin kendisini o grubun bir parçası hissetmesi ve rahatça yardım isteyebilmesi vardır. Ayrıca okulda gerçekleştirilen aktiviteler öğrencinin sosyal ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılamalı, onu okula gelmeye istekli yapacak şekilde tasarlanmalıdır. Eğer birey okulda geçirdiği zamanlarda sosyal ve zihinsel açıdan tatmin olabiliyorsa, başarı güdüsü de olumlu bir şekilde etkilenecektir.

Öğrencinin Kendisi ile İlgili Algıları

Öğrencinin kendisiyle ilgili algıları arasında güçlü yönleri, zayıflıkları, yetenekleri, kişisel özellikleri ve edimleriyle ilgili düşünceleri vardır. Bireyin kendisiyle ilgili düşünceleri öğrenme güdüsünü etkilemektedir. Örneğin, birey kendini biraz çekingen buluyorsa ve kişiler arası iletişim onun için çok önemliyse sınıf içi etkinliklere katılmakta zorluk çekecektir; bu da onun öğrenme güdüsünü olumsuz yönde etkileyecektir. Buna ek olarak Elliott (2000) bireyin öz değer

algularının etkinlik seçimini, harcadığı çaba oranını, zorluklarla karşılaştığında gösterdiği ısrarı etkilediğini belirtmiştir.

Başarı ve Başarısızlığa Verilen Değer

Öğrencinin başarı ve başarısızlığa verdiği değer ile geçmişte yaşadığı başarı ya da başarısızlıklar onun şu an ki başarısını değerlendirmesinde ve başarıyla ilgili yönelimlerinde etkilidir. Geçmişte yaşadığı deneyimler olumlu ise öğrencinin başarıya verdiği değerinde olumlu olacaktır ve bu onun her zaman istekli bir şekilde başarı için çaba göstermesini sağlayacaktır. Fakat, öğrenci geçmişte başarısız deneyimleri varsa ve sürekli başarısız yönleri vurgulandıysa başarısızlığa yüklediği değer çok ağır olacaktır, gelecekteki çabaları için kendine güveni azalacaktır ve başarısızlık korkusu başarı güdüsünü azaltacaktır.

Bu çalışmada, başarı güdüsünü etkileyen faktörler arasında ana babanın davranış ve tutumları arasında önemli bir role sahip olan ana baba beklentileri araştırılmak istendiğinden, ailenin güdü üzerindeki rolü ayrı olarak incelenecektir.

GÜDÜ VE AİLENİN ROLÜ

Öğrencinin güdülenmesinde *ailenin rolü* de çok büyüktür. Başta da belirttiğimiz gibi birey öğrenmeye ve öğrenmek için güdülenmeye çok erken yaşlarda başlamaktadır. Bireyin ilk ve en önemli öğrenme ortamı aile içerisinde gerçekleşmektedir. Birey çalışma alışkanlıklarını, öğrenme isteğini, ve ilk yeni bilgileri aile ortamı içerisinde kazanmaktadır. Öğrencileri eğitim öğretim sürecine hazırlayan ve bu süreçte davranışlarıyla, tutumlarıyla ve beklentileriyle onu etkileyen en önemli faktör yine ana ve babadır. Öğrenciler okula başladıklarında ana babalarının değerlerini, beklentilerini ve davranışlarını beraberlerinde getirirler .

Russell (1971) genel olarak ana baba tutum, davranış ve beklentilerinin çocuğun öğrenme güdüsüne olan etkilerini vurgulamak için bir takım sorular sormuştur.

1- Çocuğun evdeki statüsü nedir?

Eğer çocuk evde saygı görüyorsa, ona değer verilip biraz özerklik ve sorumluluk tanınmışsa, okulla ilgili beklentileri de olumlu olacaktır; fakat çocuk evde güvensiz bir statüdeyse, okul ilişkilerinde problemler olacaktır ve dürtüleri onu öğrenme durumundan uzaklaştıracaktır.

2- Ana baba yeni öğrenilenler bakımından çocuğundan neler beklemektedir?

Ana baba çocuğun başarılarını hatırlatmalı ve onun bunun farkında olmasını sağlamalıdır. Çocuğun başarısıyla ve aktivitelerin zorluğuyla doğru orantılı olarak giderek artan beklentiler çocuğu okul öğrenmesi için hazırlar. Bu sürecin eksik olduğu durumlarda çocuklar güdü problemleri yaşarlar.

3- Belirlenen standartları karşılamaında çocuğa evde nasıl yardım edilir?

Eğer çocuğa ipuçları, alternatifler ve öneriler sunulduysa, bağımsızlığını geliştirme imkanı bulur. Eğer her şey onun yerine yapıldıysa, ve ona hiçbir seçenek bırakılmadıysa, bu muhtemelen okulda bağımlılıkla ve zorluklarla sonuçlanır.

4- Çocuğa verilen ödül - ceza şekillerinin doğası nasıldır?

Eğer çocuk ödülü yapılan işin kendisinde bulmaya, beklentilerini tatmin ettiğinde kendi kendini ödüllendirmeye alışarak büyütüldüyse okul öğrenmesi için iyi hazırlanmıştır. Bunun yanında, sürekli dışarıdan gelen ödüllere ihtiyaç duyarsa, ya da davranışını düzeltmek için ceza gerekiyorsa okul onun için karışık ve düzensiz olacaktır bu da öğrenme güdüsünün düşük olmasında etkindir.

5- Fiziksel ihtiyaçlar karşılandı mı?

Eğer fiziksel ihtiyaçları açısından tatmin olmuşsa, çocuk sosyal ve psikolojik öğrenmeye yönelebilir.

6- Çocuğun deneyimleri dikkat çekici ve anlamlı uyarıcı unsurları içeriyor mu?

Algısal farkındalık ve merak katılımı yoğunlaşır ve katılımsızlıkla körelir. Ana baba çocuğuyla birlikte geçirdiği zamanlarda onun merakını ortaya çıkaracak, algılarını güçlendirecek aktiviteleri tercih etmelidir.

7- Fiziksel ve sosyal çevresinde karşılaştıklarını anlamasına yardım ediliyor mu?

Bilme ve anlama isteği; düşüncelerin dile getirilmesi, sorular açıklamalar ve cevaplarla anlatılır. Karmaşa ve ilgisizlik çocuğun karşılaştığı olayları anlamamasının sonucudur.

Lenz (1999) de çalışmasında Russell'ın değindiği noktaları destekleyici yorumlar yapmıştır. Kırsal kesimde başarısız olan öğrenciler için bir neden de ev kültürüdür. Ailenin etkisi sınıf öğrenme ortamından, standartlardan, ve okulda verilen eğitimin kalitesinden daha önemli olabilir. Okul ve ev arasında bir ortaklık olmazsa çocuk beklentilerle ilgili tutarsız mesajlar alabilir. Yöneticiler ve öğretmenler ev ortamının ve ailenin öğrenci hangi seviyede olursa olsun başarısını ve güdüsünü nasıl etkilediğini anlaması gerekir.

Ana babanın öğrenci güdüsü üzerindeki etkisini özetlemek gerekirse; eğitimin her aşamasında okul ve ev ortamı arasında bir bağlantı olması gerekmektedir. Ana babasının eğitimden bir beklentisinin olması, eğitimiyle ilgili ortak kararlar verilmesi, ve ana babanın okulla olan bağlarını koparmaması öğrenciyi okulda olumlu davranışlara yönlendirir, öğrenmeye istekli tutar.

Öğrenci okula evde kazandığı kimlikle beraber gelmektedir. Evde gerçekleştirdiği davranışlara değer verilmiş, ve desteklenmiş ama aynı zamanda özerk bir şekilde yetişmesi sağlanmış öğrenciler okuldaki çalışmalara daha rahat, güvenli ve istekli katılacaklardır.

Ana Baba Tutum ve Davranışları

Ana ve babanın eğitim sürecine katılımı, öğrenciyi olumlu yönlerde desteklemesi öğrenme güdüsünü geliştirmektedir. Bireyin etrafındaki dünya ile algılarını, merak duygusunu, şekillendirecek, ufkunu açacak olan ana ve babadır. Nasıl ki, eğitim öğretimde öğretmen öğrenciler için iyi bir modeldir, ana baba da öğrencinin bu süreçte en yakın destekçisi olmalıdır.

Yapılan pek çok çalışmada ana babanın olumlu tutum, davranış, ve beklentilerinin ve aileyle olan olumlu ilişkilerin öğrencinin başarı güdüsünü olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur (Çelenk, 2003; Gottfried, 1994; Halle, 1997; Li, 1993; Maya, 2004; Ülgen, 1994; Stipek, 1998; Strage & Brandt, 1999; Turner & Johnson, 2003; Wong, 2002). Ana babanın çocuğun güdülenmesindeki etkisi pek çok davranış ve tutumda görülmektedir, bunlar arasında en önemlileri: merakın ve çabanın desteklenmesi, uzmanlaşma yolunda yönlendirme, yeni deneyimler arama, ödüllendirme, cezalandırma, baskı uygulama, evdeki aktiviteleri kısıtlama, okulla ilgili davranışlar, eğitimin devamıyla ilgili beklentiler, öğrencinin yeteneğiyle ilgili düşüncelerdir.

Ailelerin başarı için çocuklarının çabalarını desteklemesi, ve onlara yeterliliklerini göstermeleri için olanak sağlaması, ve özerkliklerini tanımaları

öğrencilerin başarı kazanmak için yüksek güdüye sahip olmasına; bunun tersine, başarı çabaları ailesi tarafından cezalandırılması, gösterdikleri edimlerin ağır bir şekilde eleştirilmesi öğrencilerin güçlü bir şekilde başarısızlığı önleme güdüsü geliştirmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin ailelerinden destek gördükleri zaman kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür (Wong, 2002; Ülgen, 1994; Stipek , 1998).

Grolnick ve Slowiaczek (1994) yaptıkları çalışmada, ana baba katılımı, okul performansı ve güdü arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ana babanın katılımı; onların okulla ilgili davranışları, çocukların ana babalarının duyuşsal ve kişisel uygunluklarıyla ilgili algıları ve çocuğa zihinsel ve entelektüel aktiviteleri vermeleri şeklinde tanımlanmıştır. Çalışma sonucunda, ana baba katılımı, güdü ve okul başarısının dairesel bir şekilde geliştiğini bulmuşlardır. Güdü ana baba katılımını gerçekleştirir, katılım öğrencilerin güdülenmesini sağlar ve bu da okulda başarıyı gerçekleştirir.

Öğrencinin geçmişteki başarı durumuna bakarak, gelecekteki eğitim durumuyla ilgili olumsuz yargılarda bulunan ana babalar öğrencinin kendi yetenekleriyle ilgili algılarını olumsuz yönde etkilemekte hatta öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin kendi yetenekleriyle ilgili algıları ailelerin cesaretlendirmeleriyle ya da olumsuz tutumlarıyla direk olarak etkilenmektedir.

Ana babanın aşırı ilgisi, yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği, uygun ev ortamını düzenlememesi gibi durumlar onların ders çalışmaktan soğumasına, korku, gerginlik gibi durumlarına neden olmaktadır (Çelenk, 2003).

Öğrencilerin içsel ve dışsal güdüleriyle ana babalarının tutum ve davranışları arasında önemli bir ilişki vardır. Çocukların bağımsız düşünme davranışlarını kontrol eden, eleştirici, cezalandırıcı, ve katılımsız ana baba davranışları daha çok çocukların dışsal güdüleriyle ilgilidir. Bunun yanında,

çocukların bağımsız ifadelerini cesaretlendiren, ve bireysel gelişimi destekleyen aile davranışları da içsel güdüyle ve akademik başarıyla ilgilidir. Ginsburg ve Bronstein (1993) tarafından yapılan çalışma da bunları desteklemektedir. Ana baba ne kadar çok ödev yapımını kontrol eder, yapımına yardım eder, ona sürekli ödevini hatırlatır ve bitirmesi için ısrar ederse, çocuklar o kadar çok dışsal kaynaklara bağımlı oluyorlar ve notları düşük oluyor. Olumlu geribildirim yani cesaretlendirme ve övgü çocuğun içsel güdüsünün gelişmesinde etkilidir. Dışardan gelen ödüllerin çocuğun akademik başarısına bilişsel güdü yönelimlerine olumsuz etkisi vardır.

Ana ve babanın içsel ve dışsal güdüleyici davranışlarına ek olarak, Turner ve Johnson'ın (2003) , makalelerinde Kelley (2000)'den aktardıklarına göre; annenin olumlu geri bildirimleri çocuğun daha sonraki ısrarlı olmasının belirleyicisidir, ve annenin ılımlı rehberliği zorlaştırıcı işlerin daha az engellenmesiyle sonuçlanır. Bunun tersine, annenin olumsuz geri bildirimleri daha sonra utanma ve ısrarcılığının azalmasıyla sonuçlanır.

Toplumumuzda ortak olan bir anlayış vardır. Bir yandan çocuğun özerklik ve girişme eğilimlerinin engellenirken, öbür yandan bu engellemenin doğurduğu saldırganlık dürtüleri bastırılmak zorunda kalır. Çocuk yetiştirme biçimi bağımlı bir kişilik geliştirici niteliktedir (Tezcan, 1988). Böyle aile ortamlarında büyüyen öğrencilerde kendine güven eksikliği en önemli problemler arasındadır. Kendi yeteneklerine ve bilgisine güvenmeyen sindirilmiş bir öğrenci sınıf içersinde aktif katılımdan her zaman uzak durur. Yapabileceği işleri yapmaktan korkar. Bu da onun öğrenme güdüsünü olumsuz etkiler.

Özetle, ana ve babanın davranış ve tutumları öğrencinin güdü düzeyini ve dolaylı olarak başarı durumunu etkilemektedir. Ana babaların okulla ilgili aktivitelere katılması; öğrencinin çabasına değer vermesi ve bu çabanın tamamlayıcısı olması; onu başarıya doğru yönlendirip cesaretlendirmesi; ve eğitimiyle ilgili olumlu beklentilerde ve geribildirimlerde bulunması öğrencinin güdü düzeyini olumlu olarak etkilemektedir. Bunun tersine; ana babaların aşırı kısıtlayıcı, baskıcı davranışlar göstermesi, öğrencinin eğitimiyle ilgili aşırı ilgisiz

olması; onun yetenekleriyle ilgili önyargılı fikirlerinin olması öğrencinin başarı güdüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen ana baba tutum ve davranışlarından olan beklentilerin başarı güdüsü ile ilişkisi araştırılacağından ana baba beklentileri daha ayrıntılı olarak incelenecektir.

Ana Baba Beklentileri

Ana babanın tutum ve davranışlarının yanı sıra onların beklentileri de öğrencinin güdülenmesinde çok önemlidir. Ana baba beklentileri; ana babanın çocuğun davranışları, okul başarısı, yetenekleri, eğitiminin devamı, ve okul ile ilgili düşünceleri olarak tanımlanabilir. Ailenin, öğrencinin eğitim sürecinde gösterdiği tutum ve davranışları büyük ölçüde onların çocuğun eğitimiyle ilgili beklentileri tarafından belirlenmektedir.

Ayrıca, ana ve babalar inandıkları tutum ve davranışları direk olarak çocuklarına yansıtmakta, ve kendilerinin gerçekleştiremedikleri davranışları bile çocuklarından beklemektedir. Dinkmeyer ve McKay (1994), etkili ana baba olmanın yollarını gösterdikleri kitaplarında, ana babaların mükemmel olma inancının; herkesten mükemmellik bekleme, kusur bulma, çocuğun her zaman iyi görünmesini isteme ve ısrarcı olma gibi olası ana baba davranışlarıyla sonuçlandığını belirtmiştir. Böyle ana babalara sahip olan çocuklar; kendinin hiçbir zaman yeterince iyi olmadığına inanan, mükemmeliyetçi, cesaretsiz, ve başarılı olacağına inanmayan davranışlar gösterebilir. Dinkmeyer ve McKay'a (1994) göre sorumlu ana babalar "ben insanım ve daha az mükemmel olma cesaretim var" (39) inancı içerisindedirler. Böyle düşünen ana babalar gerçekçi standartlar edinir, yüreklendirir ve sabırlıdır. Çocukları da yeni deneyimlere girişmek için cesaretleri vardır, başkalarına hoşgörü gösterir.

Ana babaların beklentileri uç noktalarda olduğu zaman, çocuklar bu beklentilerden olumsuz yönde etkilenmektedir. Mesela, bazı ana babalar başarı

deyince çocuklarının sınıf birincisi, ya da okul birincisi olmalarını isteyebilirler. Kendi ideallerindeki bir mesleğe yönelmelerini ve bu alanda ileri gitmelerini bekleyebilirler. Bu tip ana babalara sahip öğrenciler aşırı beklentiden dolayı okuldan soğuyabilir, başarısız olma korkusu içerisinde çalışmaya başlamakta zorlanabilir, ya da istemediği bir mesleğe zorlandığı için okula devam etmekte isteksiz olabilir.

Tam tersi yönde, ana babanın geçmişinde okulla ilgili olumsuz deneyimleri olmuşsa, yetersizlik, kendine değer vermeme, ve ilgisizlik gibi duygulara sahipse, okula ve çocuğunun eğitimine karşı ilgisizliğinden dolayı çocuğunun eğitim için olumlu bir beklentisi olmayabilir , hatta onun eğitimine devam etmesini istemektense kısa yoldan bir işe girmesini tercih edebilir. Bu tip beklentiler de öğrencinin başarı güdüsünü olumsuz etkilemektedir. Çocuğunun bir sonraki öğretim kurumuna devam etmemesi gerektiğini düşünen, onun için sadece orta okulu ya da liseyi bitirmenin yeterli olacağını düşünen ana babaya sahip bir öğrencinin derslere karşı ilgili olması, öğretim sürecine etkili bir şekilde katılması, ve kendi eğitimiyle ilgili ileriye dönük kararlar alması beklenemez.

Ana babanın öğrencinin yetenekleriyle ilgili çok yüksek ya da çok düşük beklentilere sahip olması ve öğrencinin bunu bilmesi onun yetenekleriyle ilgili kendi algılarını ve buna bağlı olarak da öğrenme güdüsünü olumsuz etkileyecektir. Örneğin, çocuğun müziğe karşı büyük bir yeteneği olmasına karşın ana babası onu her zaman bir doktor olarak hayal ederlerse, daha orta okulda matematik ve fen derslerinden çok başarılı olmasını bekleyecek, düşük not aldığında duyduğu hayal kırıklığını belirterek çocuğu ve kendisi arasında bir iletişim problemi oluşturacaktır.

Her öğrencinin ayrı yetenek ve öğrenme seviyesi olduğu gibi kardeşler de birbirlerinden farklılık göstermektedir. Çocuğu diğer kardeşinin özelliklerine göre değerlendirip onunla ilgili beklentiler belirlemek çok yanlıştır.

Ana babanın çocuğunu tanıması çok önemlidir. Çocuğun yaşı, zeka düzeyi ve yeteneğine göre nereye kadar gidebileceği ne düzeyde başarı gösterebileceğini iyi

hesaplamak gerekir. Çocuktan başaramayacağı bir şey beklemek onun başarısını arttırmaz, düşürür; onu geliştirmez, köstekler. Turner & Johnson, (2003), tam güdülenme ile ana baba davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında; ailenin çocuğunu yaşına uygun işleri yapmaya teşvik edip, çocuğun çabasını sevgi ve özenle desteklediği durumlarda, çocuğun başarı için fırsatları olduğunu ve başarısızlıkla baş etmeyi öğrendiğini belirtmiştir.

Ayrıca, Dinkmeyer ve McKay (1994), ana babaların beklentilerine ilişkin görüşlerinde, çocukların büyüklerin beklentilerini benimsediklerinden, ve böylece onları kendilerine mal ettiklerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, çocuğumuzun bir görevi yerine getiremeyeceğine inanıyorsak bunu bir şekilde onlara hissettirdiğimizi ve böylelikle çocuğun kendi yeteneklerinden kuşku duymasına neden olduğumuzu ve sonunda da düşüncelerimizin gerçekleştiğini ve çocuğun başarılı olamadığını vurgularlar.

Ana baba beklentilerini belirlerken onun yeteneklerini ve kapasitesini iyi bilmeli, onu diğer öğrencilerle karşılaştırmamalıdır, her öğrencinin öğrenme seviyesi, öğrenme şekli ve yapısı farklıdır. Öğrenciyi diğer arkadaşlarıyla karşılaştırıp, ya da beklentilerini onun yeteneklerini göz ardı edip, kendi isteyip te ulaşamadığı hedefleri yakalamaları üzerine kurarsa, öğrenciyi güdülemek yerine onu umutsuzluğa düşürür. Derslerden soğuma, okuldan uzaklaşma, kendine güvensizlik, sınıf ortamına uyum sağlayamama gibi düşük güdümlü öğrenci davranışları görülür. Çocuğun yapamadığının üzerinde durmak yerine, çocuğun yeteneğini ve hangi alanlara eğilimi olduğunu bilerek, başarabildiklerini desteklemekle daha verimli, daha kolay sonuç alınabilir.

Yukarıda belirtilen olumsuz etkilerinin yanında ana babaların çocukları ile ilgili beklentilerinin güdü üzerinde etkili olumlu yönleri de vardır. Çocuğunun yeteneklerine ve yeterliliklerine inanan ve buna göre olumlu beklentileri olan, onun bir sonraki eğitim kurumuna devam etmesini bekleyen, eğitim öğretimle ilgili olumlu beklentileri olan aileler çocuklarını olumlu yönde etkileyeceklerdir. Halle (1997) ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada ailenin çocuğun eğitiminin devamı ile ilgili

beklentilerinin, ailenin çocuğun yetenekleri ile ilgili algıları ve evdeki başarıyı destekleyici davranışlarıyla ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Li (1993) çalışmasında öğrencilerin ailelerinin beklentileriyle ilgili algılarının onların başarı güdüsü ve okul çalışmalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin ailelerinin beklentileriyle ilgili algılarıyla başarı güdülerini arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çocuğun ailesinin olumlu beklentileriyle ilgili algıları ne kadar yüksek olursa, başarı güdüsünün o kadar yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Aynı şekilde, Maya (2004) Ana babanın eğitim seviyesinin, eğitim beklentilerinin ve desteklerinin, okul ikliminin, ve öğretmen beklentilerinin ve desteğinin öğrencinin başarı güdüsüyle ilişkisiyle ilgili yaptığı çalışmada gençlerin ailelerinin desteği ve eğitimle ilgili beklentileriyle ilgili algılarının başarı güdüsüyle doğrudan ilgili olduğunu belirtmiştir.

Ana ve babasının kendi yetenekleriyle ve başarı durumuyla ilgili olumlu beklentileri olduğunu düşünen, istediği ve ilgi duyduğu alanlarda çaba göstermesi gerektiğini düşündüğünü bilen, eğitimin devamına önem verdiğini hisseden öğrenciler derslere karşı daha ilgilidirler. Yeteneklerini daha mantıklı değerlendirip, derslerde çaba gösterirler, okula gitmekten, ve deneyimlerini aileleriyle paylaşmaktan zevk alırlar.

Yukarıda açıkladığımız noktaları özetlemek gerekirse ana baba beklentilerinin çocukları olumlu yönde etkilemesi için:

- öğrencilerin varolan yeteneklerine ve seviyelerine göre, gerçekçi yüksek beklentiler içinde olmalıdır.
- Çocukların okul performanslarıyla ilgili beklentiler beraber tartışılmalı, amaçlar beraber belirlenmelidir.
- Ana babalar çocuklarını davranışlarından sorumlu tutmalıdır.
- Çocuk standartları ve beklentileri karşılamadığında sonuçların ne olacağını anlamalıdır.

- Ana babalar kabul edici ve tutarlı olmalı.
- Okul çalışmalarıyla ve davranışlarla ilgili açık, ve tutarlı limitler ve yardımcı yollar çocuğa bildirilmeli ve pekiştirilmelidir.
- Okulda gelişmiş bir başarının şansa değil de çabayla gerçekleşeceği anlatılmalıdır.
- Ana babalar çocuklarına gerçekçi hedefler belirlemelerinde yardımcı olmalı ve onlara süreci önemseyen düzenli destek ve geri bildirim sağlamalı.
- Ana babalar ve çocuk eğitimin önemini ve değerini tartışabilmeliler.
- Ana babalar çocuklarına okula devam etmenin ve katılımın önemli olduğunu belirtmeliler.
- Çocuklarının okulda nasıl davranmasını beklediklerini anlatmalı.
- Okulun neden önemli olduğunu gelecekle ilgili amaçlarıyla ne kadar ilgili olduğunu anlatmalı.
- Ana babanın çocuk için beklentileri süreç ve başarı üzerine odaklanmalıdır.
- Çocuklarını daha zorlaştırıcı görevler almak için cesaretlendirmeliler.

CİNSİYET, GÜDÜ VE ANA BABA BEKLENTİLERİ

Kız ve erkek öğrencilerin güdü düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterebilir. Ayrıca çocuklarının cinsiyetlerine göre ana ve babaların onlarla ilgili farklı beklentileri olabilir. Cinsiyet farklılığı ve bununla beraber gelen sonuçlar üzerinde tutarlı bir yargıya varılamamıştır. Cinsiyet kavramı farklı değişkenlerden etkilenmektedir.

Toplumun kabulleri cinsiyet üzerinde önemli etkenlerden bir tanesidir. Erkekler ve bayanlar hayatta farklı konumlarda sosyalleşirler. Erkekler çalışan ve üreten kişi olarak yetiştirilir. Bunun için rekabetçi, bağımsız ve otoriter olarak yetiştirilirler. Bayanlar ise annelik rolü için hazırlanırlar. Daha çok bağımlı, merhametli ve anaç olurlar. Bu yüzden erkeklerin ve kadınların başarı amaçları farklıdır ve bu amaçlarını farklı şekillerde sürdürürler (Salili, 1996).

Özellikle ders kitaplarımızda erkek ve kadına farklı rolleri uygun gören, kadınları daha çok ev ve ev etrafında, erkekleri de daha çok dış mekanlarda gösteren örneklere rastlanmaktadır (Özyurt, 2004).

Aynı şekilde Erden ve Akman (2003), cinsiyetin başarıyı etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmasının nedeninin biyolojik farklılıklardan çok kültürel özellikler olduğunu belirtmiştir. Çocuğun, kültürün belirlediği kişilik özelliklerini 3 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında ve aile içinde öğrenmeye başladığını; ana babaların ve öğretmenlerin kendi cinslerinin gerektirdiği rolleri kabullendikleri için çocuklarını ve öğrencilerini bu beklentiler doğrultusunda yetiştirdiklerini vurgulamaktadırlar (Erden; Akman, 2003).

Özellikle sosyo ekonomik düzeyi düşük çevrelerde aileler kız çocuklarındansa erkek çocuklarının eğitime devam etmesini tercih etmektedirler. Kız öğrencilerin daha çok evde anneye yardım ederek kendi annelik sürecine hazırlanması beklenir.

Ayrıca toplumumuzda varolan diğer bir yargılardan bir tanesi de kızların çok çalışarak başarılı olduğu, erkeklerin ise zeki oldukları için başarılı olduğudur. Bu yüzden ana baba erkek çocuğa karşı daha yüksek beklentiler içerisindedir. Buna ek olarak, erkek çocuğa karşı daha ilgilidir, çünkü onun zeki olduğuna inandığı için çalışarak kendini aşmasını ister. Oysaki kız çocukları zaten çok çalıştığı için kız çocuklarıyla evde fazla ilgilenilmez.

Toplumumuzun her kesiminde cinsiyet ayrımına değişik örnekler verebiliriz. Özyurt'a (2004) göre, ülkemizde okul öncesi dönemde, ana babaların kız ve erkek çocuklarına yaklaşımları farklıdır. Ana babanın, kız çocuklarının dans edip, bebeklerle oynadıklarında onayladıklarını, fakat koşma, hoplama, zıplama gibi eylemlere yönelindiklerinde eleştirdiklerini belirtmiştir. Yine, erkekler küplerle oynadıklarında aileleri memnun olurken, bebeklerle oynadıklarında onlara tepki gösterdiklerini belirtmiştir.

Salili'nin (1996), Veroff, ve Horner'den aktardığına göre; Amerika'daki bayan kolej öğrencilerinin rekabetçi başarı ortamlarında erkeklere göre daha çok başarı kaygıları vardır. Ayrıca erkekler başarı ve başarısızlıklarını değerlendirirken, başarılarının etkileri üzerinde dururken, kadınlar daha çok süreci vurgularlar ve harcadıkları çaba ve yeterlilik duygusuyla ilgilidirler.

Etraflarında bulunan sosyal ortamlarda bir şekilde cinsiyet ayrımcılığı yapılmasına ve bunun daha çok erkeklerden yana olmasına rağmen güdü üzerine yapılan çalışmaların bazılarında kız öğrencilerin başarı güdüsünün erkek öğrencilerin başarı güdüsüne göre daha yüksek çıktığını bulunmuştur (Salili, 1996; Şendur, 1999). Bu durum kız öğrencilerin bir şekilde toplumda kendilerini kabul ettirmek amacıyla hırsla çalıştığı ve daha çok çaba gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

Ana baba beklentileri ve cinsiyete ilişkin de tutarlı sonuçlar elde edilememiştir. Ana babanın çocuklarının eğitimiyle ilgili beklentilerinde de farklı değişkenlerin etkisi vardır.

Gutbezahl (2004), Erkeklerle kızların matematik başarısı üzerinde yaptığı bir araştırmasında, kız ve erkek öğrencilerin çevrelerinin beklentilerinin başarılarını etkilediğini ve doğal olarak kız öğrencilerin kendilerini bu konuda yeteneksiz olarak görmelerine neden olduğunu ve eğitimlerinde matematik derslerini pek tercih etmediğini bulmuştur. Pek çok ana baba oğullarının matematik başarısını doğuştan gelen bir yetenek olarak görürken, kızların matematik başarısını da çok çalışmaya bağlı olduğunu düşünür. Doğuştan itibaren kızlara ve erkeklere farklı davranılır. Erkekler fiziksel dünyayla aktif etkileşimde bulunmaları için fırsatlar verilirken, kızlarla daha çok konuşulur.

Özyurt'un (2004), Pajares'in (2002) çalışmasından aktardığına göre, ana ve baba kız çocuklarının akademik yeterliliklerini olduğundan daha düşük tahmin ettikleri için onlardan beklentileri daha alt düzeydedir. Ana ve baba, matematik ve fen bilimleri alanlarını erkek alanı olarak görmektedirler.

Buna ek olarak, erkek çocuğun kızlara oranla üstün tutulması sonucu onun yetiştirilmesi de farklılaşmaktadır. Şımartılan üstüne düşülen erkek çocuk, özerk ve girişimci olamamaktadır. Kız çocukları ise, sürekli baskı ve denetim altında büyütülmeleri nedeniyle erkelerden daha geleneksel bir yapıya ve daha az başarı güdüsüne sahip oldukları belirlenmiştir (Tezcan, 1988).

Çocukların etrafındaki sosyal olguların, yani ana babaların, öğretmenlerin çocukların cinsiyetlerine göre sergiledikleri farklı davranışlar, tutumlar, ve beklentiler çocukların düşüncelerine ve davranışlarına da farklı yansımaktadır. Lobel ve Bempechat(1993), öğrencilerin takdir edilme ihtiyacı, başarı beklentileri ve başarı güduları üzerine yaptığı çalışmasında, erkek öğrencilerin başarı ile ilgili durumlarda, kız öğrencilere göre daha yüksek beklentiler içerisinde oldukları ve başarısızlık durumunda da beklentilerini daha az düşürdüklerini ortaya koymuştur. Lobel ve Bempechat(1993) bu durumu, zihinsel ödevlerde başarının daha çok maskülen bir karakter olduğu ve kızlara göre erkeklerden daha çok şeyler beklenildiği, ve erkeklerin de kendilerinden beklenildiği gibi davranabilmek için başarısızlıkla karşılaştıklarında, kızlara oranla beklentilerini daha az düşürdükleri şeklinde açıklamıştır.

Sonuç olarak, ana babanın çocukları ile ilgili cinsiyet ayrımcı düşünceleri; onların beklentileri ve çocuklarının güduları üzerinde etkilidir. Kız ve erkek çocuğa ailelerde öncelik her zaman erkek çocuktur. Erkek çocuğun daha zeki olduğu düşünülerek ona eğitiminde daha çok fırsatlar tanınır. Kız çocukları ise, daha çok denetim altındadır. Eğitimlerine devam ettirmektense, bir aile kurup evle ilgili işlere yönelmesi tercih edilir. Her ne kadar Ana babaların bu tutumları giderek azalmaktaysa da, toplumumuzda, kız ve erkek öğrenciler hala ailelerinin cinsiyet ayrımcı tutumlarından ve beklentilerinden etkilenmektedir. Kız çocuklarının çok çalışarak başarılı olduğu, erkek çocukların ise zeki oldukları için başarılı olduğu düşüncesi kız öğrencileri matematik gibi sayısal derslerden çok sözel derslere yönelmesine neden olmaktadır.

Ana babanın çocuklarının cinsiyetlerine göre farklı beklentiler içerisinde olması çocuğun kendisiyle ilgili düşüncelerini etkileyecek, kendisiyle ilgili öz yargısı da güdüsü üzerinde etkili olacaktır. Bir erkek öğrenci ana babasının kendisi ile ilgili sayısal derslerde çok yüksek beklentiler içerisinde olduğunu düşündüğünde, matematik dersi ile ilgili varolan kapasitesinin çok üstünde hedefler belirleyebilir. Bu hedefleri gerçekleştiremeyeceğini anladığında ise derse yönelik güdüsü olumsuz yönde etkilenecektir. Aynı şekilde; bir kız öğrenci ailesinin sayısal derslerde kendisiyle ilgili düşük beklentiler içerisinde olduğunu düşündüğünde, varolan kapasitesine göre değil de, ana babasının beklentilerine göre karar vererek sayısal derslere karşı ilgisiz olabilir, bu da onun bu derslerde göstereceği çabayı olumsuz yönde etkileyecektir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Günümüz eğitim sisteminde öğrencinin birebir eğitim sürecine katılması çok önemlidir. Öğrenci kendi öğrenme sürecinin farkında olmalı ve bu süreçten zevk almalıdır. Yapılan etkinlikler öğrenciler için anlamlı olmalı, onların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmelidir. Yalnız, bu süreçte sadece eğitim ortamını ve etkinliklerini anlamlı bir şekilde düzenlemek yeterli olmayabiliyor. Ülkemizde ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin vurguladığı olumsuzluklar arasında öğrencilerin devamsızlık, derslere karşı ilgisizlik, yeni şeyler üretmekten çok varolan düşünceleri benimseme, eğitimleri ile ilgili belirli bir amaç edinmeme, okula gelmeyi anlamsız bulma gibi problemler vardır. Bütün bu problemlerin kaynağında öğrencilerinin kendi kapasitelerini fark edememesi ve belirli bir hedefe yönelip çaba göstermemesi vardır. Öğrencinin çabasını ve isteğini belirleyen onun öğrenme güdüsünün seviyesidir. Öğrenme güdüsünün öğrencinin okuldaki başarısında ne kadar önemli olduğu pek çok araştırmada belirtilmiştir(Açıkgöz, 2000; Gökdağ, 1996; Hwang, 2000; Lobel & Bempechat, 1993; Ormrod, 1999; Umay, 2002). Belirlediği hedefleri gerçekleştirmek üzere gayret eden ve yaptığı işten zevk alan öğrencilerin başarı güdüsü yüksek ve doğal olarak başarılı olma oranı da yüksektir.

Eğitimde önemli bir yeri olan başarı güdüsünü etkileyen pek çok faktör vardır. Öğretmen, okul çevresi, arkadaşlar, bireyin kendisiyle ilgili düşünceleri, ve aile gibi faktörler başarı güdüsünü etkilemektedir. Öğretmenin, okulun, ve bireyin kendisiyle ilgili düşüncelerinin başarı güdüsünü doğrudan etkilediği; öğretmenin öğrenciyi olumlu yönlerden teşvik etmesi , ve onun çabasını desteklemesi gerektiği; okuldaki aktivitelerin öğrenciler için anlamlı olması gerektiği; ve bireyin güçlü olan yönlerinin farkında olmasının sağlanması gerektiği güdüyle ilgili değişik araştırmalarda vurgulanmıştır (Elliott, 2000; Gökdağ, 1996; Lumsden, 1999; Brown & Ryan, 2002;).

Başarı güdüsünü doğrudan etkileyen diğer bir faktör de ailedir. Özellikle ülkemizde, ailenin öğrencinin eğitimindeki önemi yeterince belirlenememiştir. İlk eğitimini ailesi tarafından alan öğrenci, okula geldiğinde de okulda öğrendikleriyle

evde yaşadıklarını karşılaştırmaya devam etmektedir. Her ne kadar öğretmen öğrencinin model aldığı önemli bir etken olsa da öğrenci, ana babasının tutumlarını, davranışlarını, ve kendisiyle ilgili düşüncelerini benimsemektedir. Öğrencinin okula karşı istekli, derslerde gayretli olması için ev ile okul arasında tutarlı bir ortaklık bulunmalıdır. Ana babanın destekleyici, güven verici, okula katılımı gibi davranışları ve olumlu beklentileri öğrencinin başarı güdüsünü olumlu etkilemektedir (Gottfried, 1994; Halle, 1997; Lenz, 1999; Li, 1993; Maya, 2004; Ülgen, 1994; Stipek, 1998).

Ülkemizde, ana babanın çocuğun eğitiminde ne kadar önemli olduğunu, okulda ve evde çocuğun öğrenmesindeki rolünü, beklenti ve tutumlarının öğrencinin başarı güdüsü üzerindeki etkilerini yeterli şekilde vurgulayan çalışmalara çok fazla rastlanamamıştır. Bu çalışmada amaç, öğrencinin öğrenmeyi anlamlı bulması, isteklerinin farkında olarak hedefler belirleyebilmesi için gerekli olan güdü üzerinde, yine öğrencinin eğitiminde doğrudan etkisi olan, beklenti ve tutumlarıyla öğrenci davranışlarını yönlendirebilen ailenin rolünü araştırmaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, eğitim sürecinin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlamak için önemlidir. Öğrencilerin güdü düzeylerini belirlemek öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarına, onların problemlerine uygun çözümler üretilip başarı durumlarını artırmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca, öğrencilerin okul başarılarında büyük bir etkisi olan ana babanın, başarı güdüsüne olan etkisinin ortaya konulması, ana babanın öğrencinin eğitimindeki önemini fark etmesine, çocuğunun eğitimiyle ilgili daha gerçekçi beklentiler içerisinde olmasına, ailenin okula katılımına, ve öğretmen ve ana babaların öğrencinin eğitimiyle ilgili iletişimine yardımcı olacaktır.

PROBLEMLER

İlköğretim öğrencilerinin güdü düzeyleri, ana baba beklentilerine ilişkin algıları ve bu değişkenlerin öğrenci cinsiyeti ile ilişkileri nelerdir?

ALT PROBLEMLER

- 1- İlköğretim öğrencilerinin güdü düzeyleri nelerdir?
- 2- İlköğretim öğrencilerinin güdü düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- 3- İlköğretim öğrencilerinin ana babalarının beklentilerine ilişkin algıları nelerdir?
- 4- İlköğretim öğrencilerinin ana babalarının beklentilerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- 5- İlköğretim öğrencilerinin güdü düzeyleri ve ana baba beklentilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

TANIMLAR

İlköğretim okulu: 1. sınıftan başlayıp 8. sınıfta sona eren ilköğretim kurumlarıdır.

Güdü: okulla ilgili aktiviteleri neden, nasıl ve ne kadar zaman yapacağına karar verme, akademik çalışmalarda çaba harcama, yapılan aktiviteleri anlamlandırma, ve bunlardan zevk almadır (Açıköz, 2000; Brophy, 1998; Dörnyei, 2001; Lumsden, 1999; Ormrod, 1999; Wagner , 2002).

Ana Baba Beklentileri: Ailenin; çocuğun yetenekleriyle, eğitiminin devamıyla, okulla, ve eğitim öğretimle ilgili beklentileridir.

Ana baba beklentilerine yönelik algılar: Çocuğun ana babanın beklentileri ile ilgili düşünceleridir.

SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırmaya sadece ilköğretim okulları 7. ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır.

SAYILTILAR

1. Araştırma sırasında uygulanacak ölçekleri öğrenciler içtenlikle cevaplandırmışlardır.

KISALTMALAR

BGÖ: Başarı Güdüsü Ölçeği

ABBÖ: Ana Baba Beklenti Ölçeği

EDP: En Düşük Puan

EYP: En Yüksek Puan

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE YAYINLAR

İlköğretim öğrencilerinin ana baba beklentilerine ilişkin algılarıyla başarı güdüleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmanın bu bölümünde, başarı güdüsü ve başarı güdüsünü etkileyen faktörler; ana baba tutum ve davranışlarının öğrenci üzerindeki etkileri; ve ana baba beklentilerinin öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili araştırma ve yayınlara yer verilmiştir.

BAŞARI GÜDÜSÜ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Başarı güdüsü ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin içten ve dıştan gelen güdü kaynakları, öğrencinin güdülenmesini etkileyen faktörler, ve güdünün öğrenci davranışları üzerindeki etkileri üzerinde çalışılmıştır.

Salili (1996), cinsiyet, kültür, ve yaşın başarı güdüsü üzerine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmasına 764 öğrenci (361 erkek, ve 403 kız) katılmıştır. Öğrenciler İngiliz (79 erkek, 96 kız) ve Çin’li (282 erkek, 307kız) 13- 55 yaş arası lise öğrencileridir. Bütün öğrenciler orta sosyo ekonomik sınıftan gelmektedirler. Çinli lise öğrencileri Anglo- Çin okullarında okumaktadır. Bu okullar sınavlara ve testlere önem veren otoriter bir yapıya sahiptir. İngiliz öğrenciler ise daha rahat oldukları İngiliz okullarından gelmektedir, her iki grupta aynı sınavlara girmektedirler.

Araştırma sonucunda, Çinli lise öğrencilerinin güdü düzeyleri İngiliz öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, yaş ile güdü arasındaki ilişkide genç öğrencilerin başarı güdüsü, yaşlılara oranla daha yüksek çıkmış; cinsiyet ve güdü arasındaki ilişkide de kız öğrencilerin başarı güdüsü erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Salili'nin (1996) cinsiyet, kültür, ve yaş değişkenlerinin yanı sıra, Maya (2004) başarı güdüsünü etkileyen faktörler üzerine yaptığı çalışmasında gençler tarafından algılanan aile çevresi, okul çevresi ve gençlerin başarı güdüsü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Aile çevresinde, ana babanın eğitim seviyesi, ve ailenin desteği ve beklentileri vardır. Okul çevresinde, okul iklimi(öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin ait olma ve güvenlik duyguları) ve öğretmenlerin desteği ve beklentileri vardır.

Maya (2004) araştırmasında şu sorulara cevap aramaktadır: Aileler çocuğun başarı güdüsünü nasıl etkiler? Okul çocuğun başarı güdüsünü nasıl etkiler? Okul, ailenin çocuğun başarı güdüsüne etkisinde arabuluculuk yapar mı?

52 devlet ve 5 özel liseye devam eden 20,407 öğrencinin katıldığı çalışmada ana baba özellikleri, ana baba beklenti ve desteği, eğitime katılımı, okul iklimi, öğretmen beklenti ve desteği, ana baba eğitim seviyesi, okul özellikleri, ve öğretmen özellikleri incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda beklenildiği gibi öğretmen beklenti ve desteğinin ve ana baba beklenti ve desteğinin öğrencinin başarı güdüsü üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ana babanın eğitim seviyesinin öğrencinin başarı güdüsü üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Hwang, Echols, Vrongistinos (2002) başarılı Afrikalı-Amerikalı öğrencilerin çok yönlü akademik güdülenmesi üzerine yaptıkları çalışmalarında, 60 (23 erkek, 37 kız) Afrikalı- Amerikalı üniversite öğrencisinin bölümlerini seçmelerinde, eğitim ile ilgili bakış açılarında, ve ders çalışma nedenlerinde etkili olan güdüleme yollarını araştırmışlardır. Öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmelerde açık uçlu sorular sorulmuştur.

Çalışmanın sonucunda şu veriler elde edilmiştir. Öğrenciler, bölüm seçerken kendilerini güdüleyen etmenlerin kişisel zevk alma, ilgi ve empati olduğunu belirtmişlerdir. Eğitime değer vermede en önemli nedenleri ise, olanaklar, yani iyi

bir iş bulma, iyi bir yaşam sürme gibi, kişisel tatmin, ve en son olarak %5 oranında paradır. Ders çalışma nedenleri, olumlu sonuçlar elde etme , yüksek notlar alma, sınıfta hazır bulunma ve kendini geliştirmedir.

Bu çalışmada çok yönlü güdülenme kaynakları açısından önemli bulgular elde edilmiştir. Akademik başarının sadece içsel güdüyle ilgili olmayıp, başarılı olanların pek çok değişkeni birleştirdiği ortaya konulmuştur. Öğrenciler, içsel, dışsal, gelecek, ve sosyal amaçlarının birleşimini kullanmışlardır. Dışsal güdü faktörleri olumlu gelecek amaçlarıyla birleştirildiğinde eğitime verilen değer ve içsel güdü artırılabilir. İçsel olarak güdümlü öğrenciler, gelecek ile ilgili amaçlarında dışsal olarak güdülendiğinde daha iyi notlar alabilirler. Ayrıca öğrencilerin sosyal amaçlarıyla öğrenmeye katılımları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. (Hwang, Echols, Vrongistinos 2002).

İçsel yönelimlerden biri olan özerklik ve dışsal yönelimlerden biri olan algılanan kontrol üzerine bir çalışma d'Ailly (2003) tarafından Taiwan'da yapılmıştır. Çalışmaya 50 öğretmen ve 806 (4., 5. ve 6. sınıf) öğrenci katılmıştır. Değişkenler ailenin ve öğretmenin çocukla ilgili özerklik ve kontrol yönlendirmeleri ve ailenin öğrenmeye katılımıdır. Öğrencilerin güdü yönelimleri, algıladıkları kontrol, çaba harcama seviyesi, ve akademik performansları test edilmiştir.

Çalışma sonucunda, öğrenmede tam güdülenme ve özerkliğin, öğrenciler buldukları sınıftan bir üst sınıfa geçtikçe düşmekte olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çalışmanın kendileri için önemli, ilginç ve eğlenceli olduğunu düşünen gruplarda, öğrencilerin zorlayıcı işleri seçtiği, kendi ilgi ve meraklarını tatmin etmek için çalıştığı, ve kendi kendilerine çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Buna karşılık, çalışmanın bir kural olduğunu düşünen ya da öğretmenin onun iyi öğrenci olduğunu düşünmesi için çalışan öğrencilerin daha kolay ödevler seçtiği, iyi notlar almak ve büyükleri memnun etmek için çalıştığı ve öğretmenden yardım ve rehberlik istediği görülmüştür.

Öğrencinin özerkliği, öğretmenin ve ailenin özerklik desteği ve ailenin katılımından etkilenmektedir. Özerklik öğrencilerin kendi kapasiteleri, ve strateji geliştirme inanışları üzerinde olumlu etkiye sahip olsa da okulda gösterdikleri çaba üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir. Öğrencilerin çabaları üzerinde sadece algıladıkları kontrol seviyesi doğrudan etkiye sahiptir. Dışsal güdülenme yönelimleri öğrencilerin çabaları ve performansları üzerinde etkilidir. Bu çalışmada da öğrencilerin başarıları üzerinde her zaman içsel güdü yönelimlerinin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır (d'Ailly, 2003).

Öğrenci çalışmaktan zevk aldığı ve bunu kendisi istediği için yaptığı zaman yani içsel olarak güdülendiği zaman özerk olur; eğer yapılan çalışma onun ilgisini çekmiyorsa ya da eğlenceli bulmuyorsa çaba göstermek istemeyebilir.

Şendur (1999), sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü üzerine yaptığı araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları, güdü düzeyleri ve bu değişkenlerin okul türü, ve cinsiyetle ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır.

İzmir ilinden tabakalama yöntemiyle 699 5. sınıf öğrencisi seçilmiştir. Araştırma verileri, sınıf atmosferi ölçeği, ve başarı güdüsü ölçeği ile elde edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin genelde başarı güdüsüne sahip olduğu ancak güdülü oldukları alanlarda dışsal yönelimlerinin ön planda olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca, diğer bulgular arasında Devlet ile özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri arasında özel okullar lehine önemli bir farklılık olduğu bulunmuş, bunun da verilen eğitimin niteliğinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Farklı düzeylerde sınıf atmosferi algısına sahip öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin de farklı olduğu sonucuna varılmış ve öğrencilerin cinsiyetinin sınıf atmosferi ile başarı güdüsü düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Gökdağ (1996), temel eğitim öğretmenleri ve öğrencilerinin güdü düzeylerini saptamış, öğrencinin güdüsü ile cinsiyeti, yaşı, ana baba mesleği gibi özellikleri; öğretmenin güdüsü ile öğretmenin yaşı, branşı ve kıdemi gibi özellikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Bu çalışmaya, İzmir ilinden rasgele seçim yöntemiyle 5 ilköğretim okulu seçilmiş ve bu okullardaki 972 (509 kız, 463 erkek) öğrenci ve 38 öğretmen katılmıştır. Öğrencilere Açık göz ve Kasap tarafından geliştirilen Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği; öğretmenlere de Açık göz ve Gökdağ tarafından geliştirilen Öğretmen Güdüsü Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı nedeni olarak gördükleri faktörler sırasıyla; öğretmenin yeterli olması, dersi iyi anlatması, hoş görülmesi, derslerin zevkli geçmesi, öğrencinin dersi sevmesi, sınavda soruları daha iyi anlaması, öğrendikleri bilgilerin gerekli olduğuna inanması, ve derste aktif olmasıdır.

Öğrencinin güdüsünü azaltan nedenler ise, sınıf ortamının gürültülü olması, öğrencinin derslerine düzenli çalışmaması, çalışma yöntemlerini bilmemesi, ders programının yüklü gelmesi, sınavda dikkatini toplayamaması, derste aktif olmamasıdır.

Şendur'un (1999) öğrenci cinsiyeti ve güdüsü arasında bir ilişki bulmadığını gösteren bulguların tersine bu çalışmada, kız öğrencilerin güdü düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek ve temel eğitim bayan öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre daha çok güdü olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, öğretmenlerin yaşları, branşları, çalışma yılları, ve mezun oldukları üniversiteler arasındaki farklılıkların güdü düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

Umay (2002) Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümündeki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeylerini, değişimini, ve değişimi etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, 1998 yılından itibaren bölüme her yıl yeni başlayan öğrenciler ve 2002 yılında tamamlayan ilk grup ile (n= 229) çalışılmıştır.

Kendi hazırladığı “Başarı Güdüsü Ölçeği” ni kullanan Umay (2002) şu sonuçları elde etmiştir: yeni başlayan öğrencilerin başarı güduları ortalamanın üstünde çıkmıştır. Her yıl yapılan uygulamada yeni başlayan öğrencilerin başarı güdülerinde yıllara bağlı bir değişim görülmemektedir. Öğrenciler mezun olmaya yaklaştıkça başarı güdüsü düzeyi yükselmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini geliştirmenin yanı sıra yüksek not almak için çalıştığı ve kendilerine orta güçlükte hedefler belirlediği belirtilmiştir.

Umay’ın (2002) gerçekleştirdiği bu çalışma güdünün süreç içerisinde nasıl değiştiğini ve nelerden etkilendiğini belirtmesi açısından önemlidir.

Lobel ve Bempechat (1993), öğrencilerin başarı güdülerini ve takdir edilme ihtiyacını karşılaştırmıştır. Araştırmada; yüksek takdir edilme ihtiyacına sahip öğrencilerin araştırmacının düşüncesine, ve toplumdaki imajlarına daha çok önem vereceği varsayımından yola çıkarak, takdir edilme ihtiyacı yüksek olan öğrencilerin, takdir edilme ihtiyacı düşük olan öğrencilere göre beklentilerini daha az düşüreceği öne sürülmüştür.

Çalışmaya 5. sınıf öğrencileri (n = 90) katılmıştır. Katılımcılar ilk önce Sosyal İstenebilirlik testini yanıtlamış, buna göre gruplara ayrılmıştır. Daha sonra bu gruplara 4 ayrı bulmaca verilmiştir. Öğrencilerden bu bulmacalara başlamadan önce

her bir bulmaca için çözebilme beklentilerini 1-10 arasında bir sayıyla oranlamaları istenmiştir. Verilen bu bulmacaların ilk üçü çözümsüzdür.

Çalışma sonucunda, öğrencilerin başarı beklentilerinin takdir edilme ihtiyacı ve cinsiyet ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Takdir edilme ihtiyacı yüksek olan öğrenciler, takdir edilme ihtiyacı düşük olan öğrencilere göre, başarısızlıkla karşılaştıkları durumlarda başarı beklentilerini daha az düşürmüşlerdir. Aynı şey cinsiyet için de geçerlidir. Erkek öğrencilerin başarısızlıkla karşılaştıklarında, kız öğrencilere göre beklentilerini daha az düşürdükleri ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırmalarda da belirtildiği gibi başarı güdüsü akademik başarı üzerinde etkilidir. Öğrencinin başarı güdüsü, kültüre, cinsiyete, kişisel isteklere, yaşa, sınıf ortamına, öğretmenin tutum ve davranışlarına, ve aileye bağlı olarak değişmektedir. Güdülenmiş öğrencilerde gösterilen çabayı devam ettirme, yapılan işten zevk alma gibi davranışlar gözlenirken, güdülenmemiş ya da güdü seviyesi düşük öğrencilerde, isteksizlik, kolay işler seçme, ve başarı durumunda düşüklük gözlenmiştir. İçsel olarak güdülenmiş öğrencilerde başarıya yönelik davranışlar daha olumlu olmaktadır. Dışsal olarak güdülenmiş öğrenciler not için ya da başkalarının saygınlığı için çalışırken; içsel olarak güdülenmiş öğrenciler kendi kişisel gelişimleri için başarılı olmaya çalışmaktadır.

ANA BABA TUTUM VE DAVRANIŞLARI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ana baba tutum ve davranışlarının çocukların başarı ve başarı güdüsü üzerine olan olumlu ve olumsuz etkilerini belirten pek çok araştırma yapılmıştır. Çocuk üzerinde olumlu etkileri olan tutum ve davranışlar arasında genel olarak, ev ortamında destek olma, ödevlere yardım etme; öz yeterliliği ve öz güveni destekleme, okulla ilgili aktivitelere katılma vb. yer almaktadır. Olumsuz etkileri olan tutum ve davranışlar arasında ise, baskıcı, aşırı korumacı, ilgisiz tutumlar içerisinde bulunma, kültürel açıdan farklılık gösteren eğitim inanışlara sahip olma, çabayı desteklememe, yetenekle ilgili ön yargılara sahip olma vb. yer almaktadır.

Okagaki ve Stenberg(1993), farklı etnik kültürlerden gelen ana babaların çocuk yetiştirme, zeka ve eğitim hakkındaki inanışları ve ailelerin bu inanışlarıyla çocukların okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Farklı kültürlerden gelen ana babaların çocuklarının özerkliği ve uyum göstermesiyle ilgili düşünceleri farklılık göstermekte midir? Zeka kavramı ile ilgili algılarında farklılık var mıdır? Ana babaların çocuk yetiştirme ve zekayla ilgili kabulleri çocukların okul başarısıyla ilgili midir?

Bu araştırmada anasınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencileri ve onların ana babalarıyla çalışılmıştır. 675 öğrenciye başarı testi , ve 498 ana babaya ebeveyn inanış ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, ana babaların çocuk yetiştirme inanışlarını, zeka ve eğitimle ilgili düşüncelerini içermektedir.

Araştırmanın sonucunda, 6 farklı kültürün görüşlerinde de farklılıklar görülmüştür. İspanyol ve Asyalı ailelere göre zeka sadece bilişsel özelliklere bağlı değildir, aynı zamanda güdü ve sosyal yetenekler gibi diğer faktörler de önemlidir. Filipinli ve Vietnamlılar için güdüyle ilgili faktörler zekanın önemli

özelliklerindedir. Onlara göre zeki insan, amaçlarını gerçekleştirmek için çok çalışan insandır.

Çocuk yetiştirme inanışlarında, göçmenler için çocukların dışardan gelen standartlara uyması onların özerk olmasından daha önemlidir. Bu tutumları çocuğun okul başarısını olumsuz etkilemektedir.

Çocuk yetiştirme özellikleri ve öğrenci güdüsü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırma da Turner ve Johnson'ın (2003) risk altındaki okul öncesi öğrencilerinin güdülenmeleriyle ilgili araştırmasıdır. Bu çalışmada a) ana babaların, eğitim, ekonomik durum, ve öz-yeterlilik gibi özelliklerinin çocuk yetiştirme inanışlarını ana baba - çocuk ilişkilerini belirleyebileceği; b) çocuk yetiştirme inanışlarının ve ana baba - çocuk ilişkilerinin çocukların tam güdülenmesini belirleyebileceği; ve c) çocukların tam güdülenmesinin ön test ve son testten elde edilecek başarıyı belirleyebileceği öne sürülmüştür.

Çalışmaya, 169 okul öncesi öğrencisi, ana babaları ve 16 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya seçilen öğrenciler; uygulanan bilişsel test puanları en alttaki %25'lik dilime giren ve akademik olarak risk altında olan öğrencilerdir. Ana babalara, aile eğitimi ve geliri, aile öz yeterliliği, aile çocuk ilişkisi üzerine anketler verilmiştir. Çocuğun tam güdülenmesi ailelere ve öğretmenlere verilen anketlerle saptanmıştır. Öğrencilerin başarıları ise sene başında ve sonunda Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Testi (K-SEALS) ile değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucunda; çocuk yetiştirme inanışlarının ana baba – çocuk ilişkisini belirlediği, ana baba – çocuk ilişkisinin çocukların tam güdülenmesini belirlediği, ve çocukların tam güdülenmesinin ön test ve son testten elde edilecek başarıyı belirlediği ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma, güdülenmenin aile değişkenlerinin bir fonksiyonu olarak erken geliştiğini, ve akademik başarı üzerinde potansiyel bir etkisi olduğunu desteklemesi açısından önemlidir.

Ana baba tutum ve davranışlarının başarı güdüsü üzerine olan etkilerini araştıran çalışmalar arasında Ardaç'ın (1990) çalışması önemli bir yer tutmaktadır. Ardaç (1990) ana babanın tutum ve davranışlarının çocukların başarı güdüsü üzerine etkilerini araştırmıştır. Buradan elde edilen sonuçlarla ana baba özelliklerinin çocuğun başarı güdüsü ve dolayısıyla başarısını nasıl etkilediklerini açıklamak, ve akademik başarı üzerindeki en etkili ana baba özelliklerini belirleyerek, çocuğun başarısını artırmaya yönelik ana baba eğitim programlarına ışık tutmak amaçlanmıştır.

Araştırmaya, özel bir dershaneye devam eden 1420 5. sınıf öğrencisi (498 öğrenci 1988-89 öğretim yılında, 922 öğrenci 1989-90 öğretim yılında) ve aileleri katılmıştır. Kullanılan ölçme araçları: Ana babaya uygulananlar; ev eğitim ortamı ölçeği, ana baba sosyalleştirme ölçeği, ve çocuk yetiştirme tutum ölçeğidir. Öğrencilere uygulanan ölçekler; başarı güdüsü testi, ve dershanede uygulanan tüm başarı testleridir. Ev eğitim ortamı ölçeği, ana baba sosyalleştirme ölçekleri, ve Başarı güdüsü testinin geliştirilmesi, ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, 1- pearson korelasyon tekniği, 2- varyans analizi, 3- t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, statik aile değişkenleri ve süreç değişkenleri, aile süreç değişkenleri ve başarı, başarı güdüsü ve başarı başlıkları altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular şöyledir: Statik aile değişkenleri arasında aile süreci değişkenleri üzerinde en etkili olan değişken annenin eğitim seviyesi olarak belirlenmiştir. Eğitim seviyesi yüksek olan anaların eğitim seviyesi düşük olan analara göre çocuk yetiştirmede daha demokratik, daha az korumacı daha az disiplinli ve daha iyi eğitim çevresi sağladığı ortaya koyulmuştur.

Başarı güdüsü ve başarı birbiriyle ilişkili bulunmamıştır. Aşırı korumacılık ve kısıtlamalar başarı güdüsünü olumlu etkilerken başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Akademik başarı ile ana eğitimi, baba eğitimi, demokrasi, beklentiler, yaş, ve ev eğitim ortamı arasında anlamlı ve olumlu ilişki bulunmuştur. Ev eğitim ortamı,

ana eğitimi, ve sıkı disiplin boyutlarının sırasıyla çocuğun başarı dağılımını en iyi açıklayan aile değişkenleri oldukları görülmüştür.

Başarılı çocukların ailelerinin özellikleri arasında; eğitim seviyesinin daha yüksek olması ; daha demokratik, daha az korumacı, daha az disiplinci tutma sahip olması; daha erken yaşlarda bağımsız davranışlar beklentisi olması ; daha az cezalandırması; evde daha iyi bir eğitim ortamı sağlaması gibi özellikler belirtilmiştir.

Ailede demokratik tutumda; çocuğuyla her şeyi paylaşan, ona her konuda söz hakkı veren ailelerin çocuklarının başarılarının yüksek olduğu, bunun tersine çocuğuyla her şeyi konuşmayan ailelerin çocuklarının da düşük başarılılar gurubunda yer aldığı sonucu gözlenmiştir.

Aile sosyalleşmesi açısından, yüksek başarı gösteren çocukların ailelerinin daha erken yaşlarda çocuklarının yeni ve zor işler denemesini beklediği; çocuklarının daha erken yaşlarda aile içi konuşmalara katılmasını istediği; çocuklarının kendi fikirlerine karşı çıkmasına tolerans gösterdiği; fiziksel cezalar uygulamadığı belirtilmiştir.

Son olarak, başarı güdüsü ve başarı arasında bir ilişkinin olmamasına ve başarı güdüsü ile aile değişkenleri arasında çelişkili sonuçlar bulunmasına başarı güdüsü puanları açısından örneklemin homojen olmamasının,yeteneğin başarı üzerindeki başarı güdüsüne göre daha baskın olmasının, başarı güdüsü testinin yapı geçerliğine ilişkin sonuçların, ve örneklem içinde başarı güdüsünün göreceli konumunun neden olduğu belirtilmiştir.

Ana baba tutumları ve başarı ve güdüsü arasındaki ilişki üzerine çalışan bir diğer araştırmacı da Claire Lenz'dir. Lenz (1999), ev ortamındaki aile süreçleriyle okuma ve matematik dersiyle ilgili öz kavrayışlar (güdü), gecikme ve derse katılımın okuma ve matematik dersi üzerindeki başarıya etkisini araştırmıştır. Ev

ortamında üzerinde durulan değişkenler ise; ana babanın psikolojik desteği, baskısı, yardımı, zihinsel gelişim için baskı yapması, ve gözlemlemesidir.

210 ilköğretim öğrencisinin katıldığı çalışma sonucunda, ana baba süreçlerinden destek, yardım ve baskının matematik ve okuma dersleri ile ilgili öz kavrayışları etkileyen en önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Baskının erkeklerde okuma dersinden başarıyı, bayanlarda matematik dersinden başarıyı beslediği belirlenmiştir. Annelerin başarı ve güdü üzerindeki etkisi babalardan daha fazladır. Erkekler daha çok destek kızlar daha çok yardım istemektedir. (Lenz, 1999).

Strage ve Brandt (1999), ana babanın tutumları arasında yer alan güven verici çocuk yetiştirme tutumu ve üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve alışması üzerine bir çalışma yapmıştır. Ailelerinin daha çok güven verici bir tutuma (özerklik sağlama, beklentileri olma ve destekleme)sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin diğerlerine göre daha çok güdülü olacağı öne sürülmüştür. Öğrenciler aileleriyle birlikte yaşarlar ya da yaşamazlar da çocuk yetiştirme ve akademik sonuçlar arasındaki ilişkinin güçlü olacağı, ve öğrenciler sınıf olarak büyüdükçe, çocuk yetiştirme tutumu ve akademik sonuçlar arasındaki ilişkinin zayıflayacağı belirtilmiştir.

Araştırmaya 236 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara 135 maddelik öğrenci tutumları ve algıları anketi uygulanmıştır. Anket demografik bilgileri, ana baba özelliklerini, akademik başarı ve alışma gibi konuları içermektedir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin ailelerinin tutumları ile ilgili algıları, onların akademik çalışmalarındaki güdülenmelerinin belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin aileleriyle birlikte yaşadığı ve yaşamadığı durumlarda çocuk yetiştirme ve akademik sonuçlar arasındaki ilişkinin güçlü olduğu, ve öğrenciler sınıf olarak büyüdükçe, çocuk yetiştirme tutumu ve akademik sonuçlar arasındaki ilişkinin zayıfladığı belirtilmiştir.

Maqşud ve Coleman (1993), başarı güdüsünde aileyle etkileşimin rolünü araştırmıştır. Ailelerinden belirli aralıklarla ayrı kalan öğrencilerin başarı güdülerinin daha az olacağını öne sürmüşlerdir. Aileleriyle birlikte yaşayan; bir büyükanne, büyükbaba ya da bir akraba yanında kalan; ve tek başına kalan öğrencilerin başarı güduları karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya 16-22 yaş arası, evlerinin bulunduğu şehirden farklı bir yerde okula devam eden 180 öğrenci katılmıştır. Her bir gruba 60 öğrenci düşmektedir. Öğrencilere Başarı Güdüsünün Hızlı Ölçümü ölçeği verilmiştir. Çalışma sonucunda, ailesiyle birlikte yaşayan öğrencilerin başarı güduları ortalaması diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Aile ortamı içerisinde ana babale olan etkileşim yüksek başarı güdüsü için önemli bir etkidir.

Gottfried, Fleming ve Gottfried,(1994) çocukların içsel güdüsünde ve başarısında ailenin güdüleyici pratiklerinin rolünü araştırmıştır. Çalışmada; öğrenme sürecinde zevki, merakı, ısrarcılığı ve iş katılımını destekleyen ailenin güdüleyici davranışları ile çocuğun akademik başarısı ve içsel güdüsü arasında nasıl bir ilişki vardır? Ailenin, özerk olmamayı isteyen ve yeteneğin önemini azaltıcı ödevle ilgili dışsal güdüleyici davranışları ile çocuğun akademik başarısı ve içsel güdüsü arasında nasıl bir ilişki vardır? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmada, 107 öğrenci 1 yaşından itibaren incelemeye alınmış ve 9 ve 10.cu yaşlarda ölçekler verilmiştir.

Ailelerle, öğrenciler 9 ve 10 yaşındayken, güdüleyici davranışlarıyla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Sorular 6'lı likert ölçek üzerinde cevaplandırılmıştır. Ölçek, merakın, ısrarcılığın, uzmanlığın, yeni deneyimler kazanmanın teşvik edilmesi, dışsal güdüleyici davranışlardan ödül, cesaretlendirme, ev aktivitelerinin yasaklanması, ceza, ana baba olumsuzluğu, ve okulla ilgili aktiviteleri içermektedir.

Öğrencilerin güdüsü araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Çocukların Akademik İçsel Güdüsü ölçeğiyle ölçülmüştür.

Araştırma sonucunda, ailenin güdüleyici davranışlarının akademik içsel güdü üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. İşin gerçekleştirilmesinde merakın, ısrarın, yeni deneyimler kazanmanın desteklenmesi gibi davranış ve tutumlar içsel güdüyü olumlu etkilerken, dışsal etkilere yönelik davranış ve tutumlar içsel güdüyü olumsuz etkilemiştir. Akademik içsel güdü önemli ve olumlu bir şekilde gelecekteki güdüyü ve başarıyı belirlemektedir. Bu yüzden ailenin içsel güdüyü destekleyici davranış ve tutumlarının çocukların gelecekteki güdü ve başarısı üzerinde olumlu etkisi vardır. Bu çalışma, çocukların akademik içsel güdüsünün, evde ailenin aktif desteğiyle sosyalleştirildiğinin deneysel kanıtıdır (Gottfried, 1994).

Ana baba tutumlarının öğrencilerin güduları üzerine etkisi ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada, Ginsburg ve Bronstien'in (1993) öğrencilerin akademik başarıları ve güduları üzerinde aileyle ilgili üç faktörün (ev ödevlerini izleme, notlara verilen tepkiler ve genel aile stili) etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 93 5. sınıf öğrencisi (42 erkek, 51 kız) ve aileleri katılmıştır.

Öğrencilere sınıf içersinde içsel ve dışsal güdü yönlendirmeleri ölçeği verilmiştir , bu ölçeğin 5 alt ölçeği vardır: zorlaştırıcıları tercih etme, ilgi merak, bağımsız uzmanlık, bağımsız karar verme, başarı ve başarısızlık üzerine içsel kriterler.

Çocuğun içsel güdüsü ile ilgili öğretmen raporları Öz kavrayış ölçeğiyle belirlenmiştir. Aile faktörü ise, Anan babanın ev ödevlerini takibi ölçeğiyle araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, ana babanın ev ödevlerini sürekli izlemesinin içsel güdüyü ve akademik başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ana baba ne kadar çok ödev yapımını kontrol eder , yapımına yardım eder, çocuğa sürekli ödevini hatırlatır ve bitirmesi için ısrar ederse, çocukların o kadar çok dışsal kaynaklara bağımlı olduğu ve notlarının düşük olduğu açıklanmıştır.

Olumlu geribildirim, yani cesaretlendirme ve övgünün çocuğun içsel güdüsünün gelişmesinde etkili olduğu; dışardan gelen ödüllerin, çocuğun akademik başarısına ve güdü yönelimlerine olumsuz etkisinin olduğu araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Kaderlerinin ve mutluluklarının kendilerinin dışında kontrol edildiğine inanan ailelerin çocuklarının başarı ve başarısızlıklarını değerlendirirken dışsal nedenler aradıkları, daha kolay işleri tercih ettikleri, öğretmeni mutlu etmek için çalıştıkları, çok meraklı olmadıkları, daha çok öğretmenin yardımına bağımlı oldukları ve başarılarının da düşük olduğu vurgulanmıştır.

Grolnick ve Slowiaczek (1994) aile katılımlarının çok yönlü (davranışsal, kişisel, ve zihinsel) betimlemelerini, ve okul performansı ile aile katılımının ilişki sürecini incelemiştir. Çalışmada amaç; öğrencilerin güdülerine ana baba katılımı arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğrencilerin güdüsel kaynaklarının ana baba katılımıyla öğrencilerin okul performansları arasında arabuluculuk yaptığı bir modeli test etmektir.

302 11-14 yaş arası öğrenci ve 18 öğretmenin katıldığı çalışma sonucu, gerçekten de ana babanın çocuğun eğitimine çok yönlü alanlarda katılımında bulunabileceğini göstermiştir. Ayrıca çocukların güdüsel kaynakları, ana baba katılımı ve okul performansı arasında arabuluculuk yapmaktadır: annenin zihinsel ve entelektüel katılımıyla davranışsal katılımı, okul performansını belirleyen kontrol anlayışı ve yeterlilik algısının tahmin edicisidir. Ana baba katılımı, güdü ve okul başarısı dairesel bir ilişki içersindedir. Güdü katılımı gerçekleştirmekte, katılım güdülenmeyi sağlamakta ve bu da okulda başarı sağlamaktadır (Grolnick, Slowiaczek, 1994).

Ataklı (2000), ortaöğretim öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığından, öğretmenlerinden, ailelerinden beklentilerini, hayata dair isteklerini, tercihlerini ve etkisinde kaldıkları faktörleri araştırmıştır. Çalışmaya, 498 ortaöğretim son sınıf

öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’de aile ilişkilerinin hala önemli bir etken olduğu, ve ana babanın çocuklar üzerinde büyük bir etkisi olduğu bulunmuştur. Çocuklar ailelerinden ihtiyaçlarını önemli olarak görmelerini, mantıklı olmalarını, aralarında sürekliliği olan bir iletişimin olmasını, ve meslek seçiminde ısrarlı olmamalarını istemektedir.(Ataklı, 2000).

Tiedemann(2000), ana babanın çocukları ile ilgili düşüncelerini belirlemek için yaptığı çalışmasında, ailenin cinsiyet ile ilgili basma kalıp düşüncelerinin çocuklarının cinsiyetleri ile ilişkili olduğunu; ve erkek çocuktan yana olan kalıplarda, ailelerin kız çocuklarından çok erkek çocukları ile ilgili daha olumlu düşüncelerinin olabileceğini öne sürmüştür.

Bir diğer varsayım ise, ailenin çocuğun cinsiyeti ile ilgili basma kalıp düşüncelerinin çocuğu ile ilgili düşüncelerini etkileyeceği ve bu etkileşimin de çocuğun matematik yeteneğiyle ilgili öz kavrayışını etkileyeceğidir.

Çalışmaya 489 (240 erkek, 249 kız) 3. ve 4. sınıf öğrencisi, 343 ana , 270 baba, ve 28 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar, matematik yeteneği algıları, matematik yeteneği ile ilgili cinsiyet önyargıları, ve gelecek beklentileri ile ilgili anketlere cevap vermişlerdir.

Çalışma sonucunda, çocuğun cinsiyetiyle ailenin çocuğun matematik yeteneğiyle ilgili inancı arasındaki ilişki bu konudaki basma kalıp düşüncelerin seviyesine bağlı olduğu bulunmuştur. Basma kalıp düşünceleri olan ana babalar kız çocuklarının matematik dersi ile ilgili yeteneğinin daha az olduğunu düşünmektedir. Basma kalıp düşünceleri daha az olan ana babalar çocuklarının matematik yeteneğiyle ilgili cinsiyet ayrımı yapmamaktadır. Aynı şekilde ailelerin çocukların matematik yetenekleriyle ilgili inanışlarını etkileyen önyargıları çocukların matematik yetenekleriyle ilgili öz kavramlarını da etkilemektedir. Aynı notları almalarına rağmen, erkeklerin matematik dersiyle ilgili yetenek inanışları kızların yetenek inanışlarından daha yüksektir. Bu, çocukların matematik başarısıyla ilgili algılarını, sadece kendilerinin ve diğer arkadaşlarının başarı durumlarına bakarak

değil de etraflarındaki diğler insanların cinsiyet ayrımı içeren mesajlarından etkilenererek oluşturduklarını göstermektedir (Tiedemann, 2000).

Ana baba tutum ve davranışlarının cinsiyetler arasında farklılık göstermesiyle ilgili bir çalışma da Parsons, Adler ve Kaczala (1982) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, başarı tutumlarının ve inanışlarının sosyalleşmesinde ailenin etkisi araştırılmıştır. Ailenin, çocuğın başarı ile ilgili öz- kavramı ve inanışları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla; ana babaya ve çocuklara matematik başarısına yönelik tutum ve inanışlarla ilgili ölçekler verilmiştir.

İlköğretim 5. sınıftan orta öğretim 11. sınıf arasında değışen 22 sınıfta bulunan öğrencilerle ve onların aileleriyle yapılan çalışma sonucunda, ana ve babaların -erkeklerin ve kızların varolan performansları eşit olmasına rağmen- çocukların matematik yeteneğıyle ilgili cinsiyet ayrımcı algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ayrım en çok ana babaların çocuklarının ne kadar çalışması gerektiğı ile ilgili düşüncelerinde ortaya çıkmaktadır: Kız çocuklarının aileleri, erkek çocuklarının ailelerine göre, kızların matematikte başarılı olması için daha çok çalışması gerektiğini düşünmektedir. Erkek çocuk aileleri de kız çocuk ailelerine göre, ileri matematik çalışmasının daha çok önemli olduğunu düşünmektedir.

Ayrıca, ailenin çocuğıyla ilgili algıları ve beklentileri, çocuğın ailenin inanışlarıyla ilgili algılarıyla, başarı ile ilgili öz algılarıyla ve ödev algılarıyla ilgilidir. Son olarak çocukların tutumları, matematik performanslarından çok ailenin onların yetenekleriyle ilgili tutumlarından etkilenermektedir. Bu çalışma da bize ailenin çocuğın başarı ile ilgili yönelimlerinde ne kadar önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Son olarak, Fan, ve Chen (2001) ana baba katılımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran nicel araştırmaların bir meta- analizini yapmışlardır. Araştırma için 2000 e yakın makale, tez ve rapor belirlenmiş bunlar içersinden pearson korelasyonuyla ana baba katılımı ve akademik başarı sonuçları elde edilebilecek 25 tanesi seçilmiştir. Her çalışma sonucu 7 çalışma yönüne göre

kodlanmıştır: 1- çalışma numarası, 2- örneklem sayısı, 3- katılımcıların ortalama yaşı, 4- katılımcıların etnik yapısı, 5- akademik başarı ölçütleri (genel ortalama, testler ve diğerleri), 6- akademik başarı ölçüm alanları (matematik, fen , okuma vb.), 7 – ana baba katılım açıları.

Bu araştırmada ana baba katılımı şu şekilde gruplanmıştır: 1- ana baba çocuk iletişimi, 2- evde okulla ilgili danışmanlık, 3- eğitimsel beklentiler ve istekler, 4- ana babanın okul aktivitelerine katılımı, 5- genel katılım.

Çalışmanın sonucunda, akademik başarı kategorilerinde, ana baba katılımı ile genel akademik başarı (okul ort.) arasında daha özel akademik başarıya (matematik başarı ort. gibi) göre daha güçlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu bize ana babaların öğrencilerin genel eğitim durumuna olan etkilerinin, onların dersleri üzerinde ayrı ayrı etkisinden daha fazla olduğunu gösterir.

Ana baba katılımı açısından, ana babanın eğitimsel beklenti ve istekleri ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulunurken, ana babanın evde okulla ilgili danışmanlığıyla, akademik başarı arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak, ana babanın çocuğun eğitimiyle ilgili tutum ve davranışları öğrencinin başarı güdüsü üzerinde etkilidir. Güven verici, destekleyici, demokratik, özerklik sağlayan, okul aktivitelerine katılımcı davranışlar gösteren ana babalar çocuklarının başarı güdülerini olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında, baskıcı, disiplinli çocuk yetiştirme inanışlarına sahip, etkileşimden uzak, öğrencinin öz yararlılığından çok kendi düşüncelerinin gerçekleşmesini isteyen ailelerin çocuklarının ise başarı güdüsü olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğrenciler kendi varolan başarı durumlarından çok ana ve babalarının onların performansları ile ilgili düşüncelerinden etkilenmektedir. Eğer aile, öğrenciyi destekleyici, ona özerklik tanıyan tutumlarda bulunup, öğrencinin istek ve yönelimleriyle ilgili gerçekçi düşüncelere sahip olursa öğrencinin eğitimiyle ilgili istek ve çabası artar, yani başarı güdüsü olumlu yönde etkilenir. Bunun tersine, ana baba öğrenciyi sürekli baskı altında tutup, sürekli kontrol edip, yetenekleri ve istekleri doğrultusunda değil de

kendi inandığı ve istediği alana yönlendirmeye çalışırsa, öğrenci okula gitmekten, derslere devam etmekten zevk almaz ve bu da onun başarı güdüsünü olumsuz etkiler.

ANA BABA BEKLENTİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ana baba tutum ve davranışları üzerine ülkemizde ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır, fakat özellikle ana baba beklentilerini araştıran bir çalışma ülkemizde yapılmamış, yurt dışında da az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma, bu noktada oluşan eksikliği kapamak amacıyla; yani ana ve babaların beklentilerinin çocukların başarı güdülerindeki etkilerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Huang, (1996) ana baba beklentilerinin, çaba, öz yeterlilik ve başarı üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın amacı, Tayvan'da 9. sınıfa devam eden, başarı standardı yüksek ve normal olan sınıflardaki öğrencilerin, ana baba beklentilerine ilişkin algılarının çaba ve öz yeterlilik ile ilgili yüklemelerini nasıl etkilediğini araştırmaktır.

Çalışmaya 383 öğrenci katılmıştır; bunlardan 173 ü başarı standardı yüksek olan sınıflara, ve 210 u normal sınıflara devam etmektedir. Öğrencilere, ana baba beklentileriyle ilgili algılarını; öz yeterlilik, yetenek, çaba ile ilgili genel fikirlerini ve sınav anındaki çaba, yetenek ve öz yeterliliklerini ölçen ölçekler verilmiştir.

Çalışma sonucunda, ana babanın algılanan beklentilerinin çocukların çaba ile ilgili inanışları üzerinde olumlu etkisi olduğu; fakat öğrencilerin öz yeterlilik ve yetenek ile ilgili inanışları üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin çaba ile ilgili inanışlarının onların gösterdikleri çaba, ve öz yeterlilik inanışları üzerinde olumlu etkisi vardır. Aynı zamanda, öğrencilerin öz yeterlilik ile ilgili inanışlarının varolan öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkisi vardır.

Öğrencilerin gösterdikleri çaba matematik başarısı üzerinde olumlu olarak etki gösterirken, sınav anında yaşadıkları kaygı ve üzüntü matematik başarısı üzerinde etkili bulunmamıştır.

Bu sonuçlar bize, ana babası yüksek beklentiler içinde olan öğrencilerin çaba ile ilgili düşüncelerinin olumlu olduğunu ve daha çok çaba gösterip daha başarılı olduğunu göstermektedir (Huang, 1996).

Ana baba beklentilerinin öğrencilerin güdüsü ve başarısı üzerine etkisini araştıran diğer bir çalışma da Li (1993) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin ana babalarının beklentileriyle ilgili algılarının başarı güdüleriyle ve okul çalışmalarına yönelik tutumlarıyla ilişkisini araştırmaktır. 485 (9. ve 13. sınıf) lise öğrencisinin katıldığı araştırmada; öğrencinin ana babanın beklentilerini ne kadar çok algırsa o kadar çok güdüleneceği varsayımı üzerinden hareket edilmiştir.

Sonuç olarak, ana baba beklentileriyle ilgili algılar çocuğun başarı güdüsüyle bağlantılı bulunmuştur. Ailelerinin beklentileriyle ilgili algıları yükseldikçe, öğrenciler bu beklentileri gerçekleştirmek için daha çok güdülenmektedirler. Ayrıca, ana baba beklentileriyle ilgili algılar öğrencilerin derslerden bekledikleri notlarla yeterli notun belirleyicisidir.

Yaş ve cinsiyet ile öğrencilerin ana baba beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, bu değişkenlerin başarı güdüsü üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Kızlar, İngilizce dersinde daha yüksek notlar beklerken ve yeterli not için daha yüksek standartlar koyarken; erkekler matematik dersinde daha yüksek notlar beklemektedirler. Büyük sınıftaki öğrenciler küçük sınıflara göre daha yüksek notlar beklemekte ve daha yüksek notlarla tatmin olmaktadır.

Kaplan (2001), ana babanın kendi öz – duygularının ve beklentilerinin çocuğun akademik performansına etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, çocukların bakış açısından ailenin eğitimsel başarısı ve çocukları için eğitim

beklentileri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin ana babanın kendisiyle ilgili öz duyguları tarafından nasıl şekillendirildiği araştırılmıştır.

Veri toplamada, ilk olarak ana babalar 20'li yaşlardayken (1980) 810 maddelik bir anketle, katılımcıların sosyo-psikolojik, sosyo-demografik, ve kendileriyle ilgili öz raporları sorulmuş ve kendileriyle ilgili olumsuz duyguları ile ilgili bilgiler toplanmıştır. 1990 yılında aynı ana babalarla ve çocuklarıyla(11-15 yaş arası) ev görüşmeleri yapılmıştır. 1864 aileyle görüşülmüştür.

Sonuç olarak, yüksek başarıya sahip ama kendisiyle ilgili olumsuz duygulara sahip ana babaların çocuklarından beklentilerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda düşük başarıya sahip ve kendileriyle ilgili olumsuz duygulara sahip ana babaların çocuklarından beklentileri de düşüktür. Ayrıca, ana babaların kendileriyle ilgili olumsuz düşünce ve duyguları, düşük başarıya sahip ailelerde, yüksek başarıya sahip ailelerden daha çok etkiye sahiptir.

Akademik performans üzerinde ana babanın olumsuz duygularının etkisi de olumsuzdur. Kendileriyle ilgili olumsuz düşüncelerinin yüksek olduğu ailelerde, ana baba beklentisiyle ilgili algılar yükseldikçe akademik başarı düşmektedir. Bu da bize, ailenin yüksek beklentilerinin tek başına yeterli olmadığını, kendisiyle ilgili olumsuz duygulara sahip ana babaların çocuklarının, ailelerinin bu tutumlarını akademik performanslarına yansıtılabileceğini göstermiştir (Kaplan, 2001).

Sonuç olarak, ana baba beklentileri çocuğun başarı güdüsü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ana ve babasının, eğitimiyle ilgili olumlu beklentilere sahip olması çocuğun kendine güvenmesine, başarılı olmak için daha çok çaba harcamasına ve kendi yetenekleriyle ilgili olumlu duygulara sahip olmasına yardımcı olmaktadır. Bu tip olumlu duygular da başarı güdüsünü artırmaktadır. Fakat ana ve babasından kendisiyle ilgili olumsuz beklentiler algılayan öğrenci kendisiyle ilgili ya çok yüksek hedefler belirlemeye ya da varolan performansının çok altında hedefler belirlemeye yönelebilir. Bu da öğrencinin göstereceği çabayı, okuldaki etkinliklere katılma isteğini düşürebilir, başarısız olabileme olasılığını artırabilir.

Bu çalışmada, bizim ülkemizde ana baba beklentilerinin ilköğretim ğrencilerinin güdü düzeyleri üzerinde ne gibi bir etkisi olduğu, öğrencinin ana babasının beklentilerini nasıl algıladığı, ve bunu sahip olduğu güdü ile nasıl ilişkilendirdiği araştırılacaktır.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çözümlene teknikleri açıklanmıştır.

ARAŞTIRMA MODELİ

İlköğretim öğrencilerinin başarı güduları ile ana baba beklentilerine ilişkin beklentileri arasındaki ilişkiyi sorgulayan bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

KATILIMCILAR

Araştırmaya, İzmir ilinden, üst orta ve alt sosyo ekonomik çevrelerden, rasgele seçim yöntemiyle 6 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okulların 7. ve 8. sınıfları arasından 828 (417 kız, 411 erkek) 7. ve 8. sınıf öğrencisi çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak Ana Baba Beklenti ölçeği ve Başarı güdüsü Ölçeği kullanılmıştır.

Ana Baba Beklenti Ölçeği: Bu ölçek, Huang (1996) tarafından hazırlanmış, ve ana baba beklentilerinin, çaba, öz yeterlilik ve başarı üzerine etkisini araştırdığı doktora tezinde kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Aynı ölçek araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ve uzmanların incelemesi sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda 3'lü likert tipi 27 maddelik ana baba beklenti ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin pilot çalışması iki ayrı İlköğretim Okuluna devam eden 340 öğrenciye uygulanmıştır.

Ana baba beklentisi ölçeği için yapılan faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin dört faktörde toplandığı görülmüş ve faktör yükleri .40'ın altında olan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlerin oluşturduğu alt ölçekler, en iyisini yapma beklentisi, mükemmel öğrenci beklentisi, çok çalışma beklentisi, ve notlarla ilgili beklentiler olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin örnek maddeleri Ek-1 de verilmiştir.

Alt ölçeklerin tanımları, örnek maddeler ve güvenilirlik katsayıları Tablo 3.1 de verilmiştir.

Tablo 3.1

ABBÖ Alt ölçeklerinin tanımları, örnek madde, madde sayısı ve Alpha güvenilirlik katsayıları

| Alt ölçekler | Tanım | Madde sayısı | Örnek madde | Alpha |
|-----------------------------|--|---------------------|--|--------------|
| En iyisini yapma beklentisi | Ana babanın çocuktan yapabileceğinin en iyisini yapmasıyla ilgili beklentileri | 7 | “Ailem başardığımdan daha fazlasını yapmamı bekler” | .70 |
| Mükemmel öğrenci beklentisi | Ana babanın çocuğun iyi bir öğrenci olması ile ilgili istekleri | 5 | “Ailem iyi bir öğrenci olmamı ister”. | .63 |
| Çok çalışma beklentisi | Ana babanın ders çalışma ile ilgili beklentileri | 7 | “Ailem hafta sonları ve tatillerde bile ders çalışmamı bekler” | .63 |
| Notlarla ilgili beklentiler | Çocuğun sınavlardan aldığı notlarla ilgili beklentiler | 3 | “Ailem aldığım notlardan tatmin olmaz” | .59 |

Tablo 3.1 de de görüleceği gibi ana babanın çocuktan yapabileceğinin en iyisini yapmasını istediği alt ölçekte madde sayısı 7, Alpha güvenilirlik katsayısı .70 tir. Ana babanın iyi bir öğrenci olma ile ilgili isteklerinin yer aldığı alt ölçekte madde sayısı 5, Alpha güvenilirlik katsayısı .63 tür. Ana babanın ders çalışma ile ilgili beklentilerinin yer aldığı alt ölçekte madde sayısı 7, Alpha güvenilirlik katsayısı .63

tür. Son olarak, çocuğun sınavlardan aldığı notlarla ilgili beklentilerin yer aldığı alt ölçekte madde sayısı 3, Alpha güvenilirlik katsayısı.59 dur.

Başarı Güdüsü Ölçeği: Bu ölçek, Açıköz ve Ellez(2004) tarafından geliştirilmiştir. 113 öğrenciye “matematik dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?” başlığı altında bir kompozisyon yazdırılmış, ilgili alan çalışması ve bu kompozisyonların incelenmesi sonucunda 30 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin, 712 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanan pilot çalışması sonucunda faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi ve güvenilirlik çalışması sonucunda 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. 23 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Başarı güdüsü ölçeğinin alt ölçekleri gayret etme, katılma, çalışma isteği, ve çalışmayı sürdürme olarak adlandırılmıştır. Bu ölçeğin alt ölçekleri, tanımları örnek maddeleri ve güvenilirlik katsayıları tablo3.2’de verilmiştir. Başarı güdüsü ile ilgili örnek maddeler Ek-2 de verilmiştir.

Tablo 3.2.

BGÖ alt ölçeklerinin tanımları, örnek madde, madde sayısı ve Alpha güvenilirlik katsayıları

| Alt ölçekler | Tanım | Madde sayısı | Örnek madde | Alpha |
|--------------------|---|--------------|--|-------|
| Gayret etme | Öğrencinin dersi anlamaya yönelik değerlendirmeleri | 7 | “Başarısız olduğum zaman inatla çalışırım” | .74 |
| katılma | Öğrencinin derste yer alan etkinliklere yönelik değerlendirmeleri | 5 | “Derslerin dolu geçmesini isterim” | .70 |
| Çalışma isteği | Öğrencilerin ders çalışması ile ilgili değerlendirmeleri | 5 | “Derslerime çok çalışırım” | .69 |
| Çalışmayı sürdürme | Öğrencinin ders çalışmayı sürdürme ile ilgili değerlendirmeleri | 6 | “okulda başarılı olmak hoşuma gider” | .71 |

Tablo 3.2de de görüleceği gibi öğrencilerin dersi anlamaya yönelik değerlendirmelerini içeren gayret etme alt ölçeğinde madde sayısı 7, Alpha güvenilirlik katsayısı .74 tür. Öğrencilerin derste yer alan etkinliklere yönelik değerlendirmelerini içeren katılma alt ölçeğinde madde sayısı 5, Alpha güvenilirlik katsayısı .70 tir. Öğrencilerin ders çalışması ile ilgili değerlendirmelerini içeren çalışma isteği alt ölçeğinin madde sayısı 5, Alpha güvenilirlik katsayısı .69 dur. Öğrencinin ders çalışmayı sürdürme ile ilgili değerlendirmelerini içeren çalışmayı sürdürme alt ölçeğinin madde sayısı 6, Alpha güvenilirlik katsayısı .71 dir.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 11.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilen çözümlenmesi amacıyla aşığıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

- 1.Aritmetik Ortalama
- 2.Standart Sapma
- 3.Varyans Analizi
- 4.t testi
- 5.Scheffé Testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bir önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÜDÜ DÜZEYLERİ

İlköğretim öğrencilerinin güdü düzeylerini inceleyebilmek için öncelikle öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine vermiş oldukları yanıtların madde ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve Tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.1

BGÖ madde ortalamaları ve standart sapmaları

| Ölçek maddeleri | O | SS |
|--|------|------|
| Başarısızlıkta dahi çalışmaya devam etme | 4,09 | 0,94 |
| Derslere çok çalışma | 3,95 | 0,86 |
| En iyisini yapmaya çalışma | 4,39 | 0,80 |
| Okulda başarılı olma | 4,69 | 0,66 |
| Kolay işlerden zevk almama | 3,36 | 1,34 |
| Sadece sınav dönemi çalışma | 3,62 | 1,26 |
| Okulda başarıyı sevme | 4,64 | 0,69 |
| Derslere katılma | 3,84 | 1,12 |
| Zor soruları tercih etme | 3,39 | 1,27 |
| Ödevleri tam yapma | 4,25 | 1,05 |
| Ders çalışmayı sevme | 4,07 | 0,91 |
| Ders çalışmaktan sıkılma | 3,63 | 1,20 |
| Ders dışında öğrenmeme | 3,10 | 1,40 |
| Ders dışında da çalışma | 3,25 | 1,16 |
| Yapılan işte mükemmellik | 4,67 | 4,61 |
| Düşük not almaktan üzülmeme | 4,61 | 0,85 |
| En yüksek notu isteme | 4,70 | 0,63 |
| Derslerde kolay konuları tercih etme | 2,82 | 1,31 |
| Sınav dönemi dışında ders tekrarı yapma | 3,90 | 0,97 |
| Ödev dışında çalışmalar yapma | 3,83 | 1,05 |
| Dersleri anlamaya çalışma | 4,62 | 0,62 |
| Öğretmenin dikkatini çekme | 4,29 | 0,99 |
| Düşük not almak istememe | 3,72 | 1,61 |

Tablo 4.1 yer alan ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde maddelerin ortalamalarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. *En yüksek notu isteme* (O= 4,70), *okulda başarılı olma* (O= 4,69) ve *yapılan işte mükemmellik* (O= 4,67) sırasıyla en yüksek ortalama sahiptir. Bu maddelerin içeriğini incelediğimizde, öğrencilerin genelde her zaman yüksek not almak istedikleri, okulda başarılı olmalarının hoşlarına gittiği, üzerlerine aldıkları işi en iyi şekilde yapmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Derslerde kolay konuları tercih etme (O= 2,82), *ders dışında öğrenmeme* (O= 3,10), *ders dışında çalışma* (O= 3,25) sırasıyla en düşük ortalama sahiptir. Bu maddeler incelendiğinde öğrencilerin genelde; derste zor konular yerine kolay konular işlenmesini istediği, derste öğretilenlerden fazlasını öğrenmeye çalışmadığı, dersten çıktıktan sonra çalışmaya başlamadığı görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin güdü düzeylerini incelemek amacıyla, ölçek puanlarının ve alt ölçek puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2 de yer almaktadır.

Tablo 4.2

BGÖ alt ölçeklerinin ortalama, standart sapma ve madde sayısı

| Alt ölçekler | O | SS | Madde sayısı | Maksimum Puan |
|---------------------|-------------|--------------|---------------------|----------------------|
| Gayret etme | 29,58 | 3,7 | 7 | 35 |
| Katılma | 17,77 | 3,8 | 5 | 25 |
| Çalışma isteği | 18,19 | 3,2 | 5 | 25 |
| Çalışmayı sürdürme | 26,00 | 3,1 | 6 | 30 |
| Toplam | 91,6 | 11,11 | 23 | 115 |

Tablo 4. 2 incelendiğinde, ölçek ortalamasının 92 olduğu görülmektedir. Ayrıca standart sapması da 11,11 çıkmıştır bu da bize öğrencilerin ortalama etrafında toplandığını göstermektedir.

Alt ölçeklerle ilgili tablo 4.2 incelendiğinde ortalamaların genelde orta düzeyde olduğu görülmektedir. Gayret etme alt ölçeğinin ortalaması 30, katılma alt ölçeğinin ortalaması 18, çalışma isteği alt ölçeğinin ortalaması 18, ve çalışmayı sürdürme alt ölçeğinin ortalaması 26 çıkmıştır.

Alınabilecek maksimum puanlarla karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya sahip alt ölçek *çalışmayı sürdürme* alt ölçeğidir. En yüksek puan 30, ve alt ölçek ortalaması da 26 dır. Ayrıca *katılma* alt ölçeği, alt ölçekler arasında en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek ortalaması 17,77 , en yüksek puan 25 tir.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÜDÜ DÜZEYLERİ VE CİNSİYETLERİ

İlköğretim öğrencilerinin güdü düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için kız ve erkek öğrencilerin güdü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve *t* –testi ile ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.3 te verilmiştir.

Tablo 4.3

Öğrencilerin Başarı güdüsü düzeyleri ve cinsiyetlerine göre ortalama, standart sapma ve t- testi sonuçları

| Cinsiyet | N | O | SS | sd | t | p |
|----------|-----|-------|-------|-----|-------|-------|
| Kız | 417 | 93,54 | 10,33 | 826 | 5,255 | ,000* |
| Erkek | 411 | 89,54 | 11,51 | | | |

* (p< ,001)

Tablo 4.4 te görüldüğü gibi, kız öğrencilerinin ortalamaları 94, erkek öğrencilerin ortalamaları 90 çıkmıştır. Kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan *t* testi sonucunda, Ortalamalar arasındaki farkın [$t(826) = 5,25$] anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir.

Her bir alt ölçekte, güdü düzeyleri ile cinsiyetler arasındaki ilişkiyi araştırmak için kız ve erkek öğrencilerin güdü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve t –testi ile ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4 de verilmiştir.

Tablo 4.4

BGÖ alt ölçeklerinin cinsiyete göre ortalama standart sapma ve t- testi

sonuçları

| Alt ölçekler | C | N | O | SS | sd | t |
|---------------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|
| Gayret | kız | 417 | 30,24 | 3,54 | 826 | 5,24* |
| Etme | erkek | 411 | 28,91 | 3,79 | | |
| Katılma | kız | 417 | 18,14 | 3,68 | 826 | 2,76* |
| | erkek | 411 | 17,40 | 3,99 | | |
| Çalışma | kız | 417 | 18,71 | 3,11 | 826 | 4,65* |
| İsteği | erkek | 411 | 17,67 | 3,34 | | |
| Çalışmayı | kız | 417 | 26,43 | 2,81 | 826 | 4,09* |
| Sürdürme | erkek | 411 | 25,56 | 3,31 | | |

* ($p < ,05$)

Tablo 4.4 de de görüldüğü gibi, gayret etme alt ölçeğinde kız öğrencilerin ortalamaları ($O= 30,2$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($O= 28,9$) daha yüksek çıkmıştır. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın [$t(826)=5,24$] anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin ders içerisindeki etkinliklere katılmalarıyla ilgili güdülerini ölçen alt ölçekte kız öğrencilerin ortalamaları ($O= 18,1$) erkek öğrencilerin ortalamalarından($O= 17,4$) daha yüksektir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t -testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın [$t(826)= 2,76$] anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin ders çalışma isteğini içeren alt ölçekte kız öğrencilerin ortalamaları ($O= 18,7$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($O= 17,6$) daha yüksek çıkmıştır. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi

sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın $[t(826)= 4,65]$ anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir.

Son alt ölçekte, yani *çalışmayı sürdürme* alt ölçeğinde, kız öğrencilerin ortalaması (O= 26,4) erkek öğrencilerin ortalamalarından(O= 25,5) daha yüksektir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan *t* testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın $[t(826)= 4,09]$ anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ANA BABA BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

İlköğretim öğrencilerinin ana baba beklentilerine ilişkin algılarını inceleyebilmek için öncelikle öğrencilerin Ana Baba Beklenti Ölçeğine vermiş oldukları yanıtların madde ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.5 de verilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde madde ortalamalarının genelde orta düzeyde çıktığı görülmektedir. *İyi bir öğrenci olmasını isteme* (O= 2.95), *liseye devam etmesini isteme* (O= 2.93) ve *düzenli ders çalışmayı bekleme* (O=2.89) sırasıyla en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir. Bu maddelerin içeriğini incelediğimizde, öğrencilerin genelde, ailelerinin kendilerinden iyi bir öğrenci olmalarını istediğini, ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmelerini istediğini, ve düzenli ders çalışarak sık sık konuları tekrar etmelerini istediğini düşündüğünü söyleyebiliriz.

Tablo 4.5
ABBÖ madde ortalamaları ve standart sapmaları

| Ölçek maddeleri | O | SS |
|---|------|------|
| Yapabileceğinin en iyisini bekleme | 2,38 | 0,82 |
| Alınan notların daha iyisini isteme | 2,67 | 0,60 |
| Kapasiteyi aşmayı isteme | 2,30 | 0,76 |
| İyi bir öğrenci olmasını isteme | 2,95 | 0,24 |
| Düzenli ders çalışmayı bekleme | 2,89 | 0,37 |
| Mükemmellik bekleme | 2,73 | 0,54 |
| Liseye devam etmesini isteme | 2,93 | 0,30 |
| Alınan notları yeterli bulmama | 2,16 | 0,68 |
| Notların sürekli yüksek tutulması | 2,65 | 0,64 |
| Ders çalışmama konusunda mazeret kabul etmeme | 2,34 | 0,76 |
| Okumayı ve çalışmayı önemseme | 2,85 | 0,41 |
| Ödevleri tam yapmayı bekleme | 2,69 | 0,61 |
| Her zaman yüksek not bekleme | 2,30 | 0,76 |
| Alınan notlardan memnun olma | 1,51 | 0,68 |
| Sınıfın en iyisi olmasını bekleme | 2,57 | 0,66 |
| Düşük not almasını istememe | 1,83 | 0,87 |
| Boş zamanlarında ders çalışmasını isteme | 2,32 | 0,78 |
| Başardığından daha fazlasını bekleme | 2,58 | 0,68 |
| Notları yeterli bulmama | 2,06 | 0,77 |
| Yüksek hedefler koyma | 2,68 | 0,61 |
| Gayretle çalışmayı bekleme | 2,89 | 0,36 |
| Çok çalışarak en iyisini yapmayı isteme | 2,87 | 0,40 |

Alınan notlardan memnun olma (O= 1.51), *düşük not almasını istememe* (O= 1.83), ve *notları yeterli bulmama* (O= 2.06) sırasıyla en düşük ortalamaya sahip maddelerdir. Bu maddelerin içeriğini incelediğimizde; öğrencilerin genelde ailelerin öğrencilerin aldığı notlardan memnun olduğunu, düşük notlar aldığında ailesinden saklamadığını, ve ailesinin aldığı notları yeterli bulduğunu düşündüğünü söyleyebiliriz.

Ayrıca öğrencilerin güdü düzeylerini incelemek amacıyla, ölçeğin bütününden ve her bir alt ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.6 da verilmiştir.

Tablo 4.6

ABBÖ ortalaması, ve standart sapması

| Alt ölçekler | O | SS | Madde sayısı | Maksimum Puan |
|-----------------------------|--------------|-------------|---------------------|----------------------|
| En iyisini yapma beklentisi | 18,63 | 2,49 | 7 | 21 |
| Mükemmel öğrenci beklentisi | 14,53 | 1,19 | 5 | 15 |
| Çok çalışma beklentisi | 16,85 | 2,67 | 7 | 21 |
| Notlarla ilgili beklentiler | 6,17 | ,63 | 3 | 9 |
| Toplam | 56,19 | 5,69 | 22 | 66 |

Ana Baba Beklenti Ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması ve standart sapması ile ilgili tablo 4. 6 incelendiğinde, ortalamanın 56 olduğu görülmektedir. En yüksek (66) ve en düşük (27) toplam puan göz önünde bulundurulduğunda ortalamanın orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca standart sapması da 5,69 çıkmıştır, bu da bize öğrencilerin ortalama etrafında toplandığını göstermektedir.

En iyisini yapma beklentisine yönelik algıların ortalaması 19, mükemmel öğrenci beklentisine yönelik algıların yer aldığı alt ölçek ortalaması 15, çok çalışma beklentisine yönelik algıların yer aldığı alt ölçek ortalaması 17, ve notlarla ilgili beklentilere yönelik algıların yer aldığı alt ölçek ortalaması 6 çıkmıştır.

Maksimum puanlarla karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya sahip alt ölçek, öğrencilerin *mükemmel öğrenci beklentisi* ile ilgili değerlendirmelerini içeren alt ölçektir. En yüksek puan 15, en düşük puan 5 ve alt ölçek ortalaması da 15 tir. Ayrıca alt ölçekler arasında en düşük ortalamaya sahip olan öğrencilerin *notlarla ilgili beklentilerle* ilgili algılarını değerlendiren alt ölçektir. Ölçek ortalaması 6 , en yüksek puan 11 ve en düşük puan ise 3 tür.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ANA BABA BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI VE CİNSİYETLERİ

İlköğretim öğrencilerinin ana baba beklentilerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için kız ve erkek öğrencilerin beklenti puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve t –testi ile ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7 de yer almaktadır.

Tablo 4.7

Öğrencilerin ana baba beklentilerine ilişkin algıları ve cinsiyetlerine göre ortalama, standart sapma ve t- testi sonuçları

| Cinsiyet | N | O | SS | sd | t |
|-----------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|
| Kız | 417 | 56,07 | 5,93 | 826 | -,632 |
| Erkek | 411 | 56,31 | 5,45 | | |

($p < ,05$)

Tablo 4.7 de kız öğrencilerin ortalamalarıyla (56), erkek öğrencilerin ortalamalarının (56) aynı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde kız ve erkek öğrencilerin beklentilere yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonucunda da, ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t (826) = -,632$] ortaya çıkmıştır.

Her bir alt ölçekte, öğrencilerin ana baba beklentilerine ilişkin algıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için kız ve erkek öğrencilerin beklenti puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve t –testi ile ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8 de yer almaktadır.

Tablo 4.8

ABBÖ alt ölçeklerinin cinsiyete göre ortalama standart sapma ve t testi sonuçları

| Alt ölçekler | cinsiyet | N | O | SS | sd | t |
|-----------------------------|-----------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|
| En iyisini yapma beklentisi | kız | 417 | 18,5 | 2,5 | 826 | -,639 |
| | erkek | 411 | 18,6 | 2,4 | | |
| Mükemmel öğrenci beklentisi | kız | 417 | 14,6 | 1,1 | 826 | 1,65 |
| | erkek | 411 | 14,4 | 1,2 | | |
| Çok çalışma beklentisi | kız | 417 | 16,7 | 2,7 | 826 | -1,57 |
| | erkek | 411 | 16,9 | 2,6 | | |
| Notlarla ilgili beklentiler | kız | 417 | 6,1 | 1,7 | 826 | ,170 |
| | erkek | 411 | 6,1 | 1,4 | | |

($p < ,05$)

Kız ve erkek öğrencilerin, en iyisini yapma beklentisi , mükemmel öğrenci beklentisi, çok çalışma beklentisi, ve notlarla ilgili beklentiler ile ilgili algılarının ortalamaları incelendiğinde; erkek ve kız öğrencilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalarla ilgili standart sapmaların düşük olması alt ölçeklerde puanların ortalama etrafında dağıldığını göstermektedir.

En iyisini yapma beklentisine yönelik algı ile ilgili alt ölçekte cinsiyetlerin ortalamasına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının 18,5, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 18,6 olduğu görülmektedir. Kızlar ve erkeklerin ortalaması hemen hemen birbirine eşittir. Aynı şekilde arada önemli bir fark olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın [$t(826) = - 639$] anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ailelerin mükemmel öğrenci beklentilerine yönelik öğrenci algıları ile ilgili alt ölçekte cinsiyetlerin ortalamasına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının 14,6, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 14,4 olduğu görülmektedir. Kızlar ve erkeklerin ortalaması yine hemen hemen birbirine eşittir. Aynı şekilde arada önemli bir fark olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın [$t(826) = 1,65$] anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çok çalışma beklentisine yönelik algı ile ilgili alt ölçekte cinsiyetlerin ortalamasına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının 16,7, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 16,9 olduğu görülmektedir. Kızlar ve erkeklerin ortalaması yine hemen hemen birbirine eşittir. Aynı şekilde arada önemli bir fark olup olmadığını sınamak için yapılan *t* testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın [$t(826) = -1,57$] anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Notlarla ilgili beklentilere yönelik öğrenci algıları ile ilgili alt ölçekte cinsiyetlerin ortalamasına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının 6,18, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 6,16 olduğu görülmektedir. Kızlar ve erkeklerin ortalaması yine hemen hemen birbirine eşittir. Aynı şekilde arada önemli bir fark olup olmadığını sınamak için yapılan *t* testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın [$t(826) = 0,17$] anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI GÜDÜLERİ İLE ANA BABA BEKLENTİLERİNE YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İlköğretim öğrencilerinin başarı güduları ile ana baba beklentilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için, ilk önce beklentisi düşük, yüksek ve orta olan öğrenciler saptanmıştır. Öğrencilerin ana baba beklentilerine yönelik algıları derecelendirilirken, ana baba beklenti ölçeği ortalaması ($O = 56$) ve standart sapması ($SS = 6$) göz önünde bulundurulmuştur. Ortalamanın bir standart sapma altında yani, ortalaması 50 ve altında bulunan öğrenciler düşük grupta; ortalamanın bir standart sapma üstünde, yani ortalaması 62 ve üstünde bulunan öğrenciler yüksek grupta ve geri kalan öğrenciler de orta grupta toplanmıştır.

Beklentileri düşük, orta ve yüksek olan grupların başarı güduları ortalamalarıyla ilgili bilgiler Tablo 4.9 da verilmiştir.

Tablo 4.9

Beklentilere yönelik algıları düşük, orta, ve yüksek olan öğrencilerin başarı güdüsü puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

| Beklenti dereceleri | N | O | SS | EYP |
|----------------------------|----------|----------|-----------|------------|
| Düşük | 123 | 87,9 | 13,2 | 110 |
| Orta | 576 | 92,2 | 11,11 | 114 |
| Yüksek | 129 | 91,9 | 10,06 | 113 |

*(p< ,05)

Tablo 4.9da da görüleceği gibi, beklentisi yüksek ve orta olan grupların güdü ortalamaları ,beklentisi düşük olan grubun güdü ortalamasından daha yüksek çıkmıştır . Orta ve yüksek grupların başarı güdüsü ortalaması 92 çıkarken düşük grupta bulunan öğrencilerin ortalaması 88 çıkmıştır.

Grupların güdü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak üzere yapılan varyans analizi sonucu Tablo 4.10 da verilmiştir.

Tablo 4.10

Ana Baba Beklentilerine ilişkin algıları düşük, orta, ve yüksek olan grupların başarı güdüsü ortalamalarının varyans analizi

| Varyansın kaynağı | KT | sd | KO | F |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Gruplar arası | 1933,41 | | 966,707 | 7,96* |
| Gruplar içi | 100156,4 | 82 | 121,402 | |
| Toplam | 102089,8 | 82 | | |

*(p< ,05)

Grupların güdü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak üzere yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinde $[F(82) = 7,96]$ gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Beklenti derecelerine göre ayrılan gruplarda öğrencilerin başarı güdülerindeki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Scheffé Testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.11 de verilmiştir.

Tablo 4.11

Ana Baba Beklentilerine İlişkin Algıları Düşük, Orta, ve Yüksek Olan Öğrencilerin Başarı Güdülerine göre Scheffé Testi sonuçları

| Gruplar | Düşük (p) | Orta (p) | Yüksek (p) |
|----------------|------------|-----------|------------|
| Düşük | | ,00* | ,01* |
| orta | ,00* | | ,96 |
| Yüksek | ,01* | ,96 | |

*($p < ,05$)

Tablo 4.11 de de görüleceği gibi beklentilerle ilgili algıları düşük olan grupta, yüksek olan grupların başarı güdüsü puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılık, ikinci grup lehinedir.

Aynı şekilde ana baba beklentilerine yönelik algıları düşük olan grupta orta seviyede olan grupların başarı güdüsü puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılık, ikinci grup lehinedir.

Ana baba beklentilere yönelik algıları orta seviyede olan grup ile yüksek seviyede olan grupların başarı güdüsü arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin başarı güduları ile ana baba beklentilerine ilişkin algıları ve bu değişkenlerin öğrenci cinsiyeti ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma ile elde edilen sonuçlar şunlardır:

1- Öğrencilerin başarı güduları orta düzeydedir. İlköğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin orta düzeyde olması araştırmada beklenen bir sonuç değildir. Özellikle ilköğretim çağlarında öğrencilerin başarı güdülerinin yüksek olması beklenmektedir. 12-14 yaş arasındaki öğrencilerin soyut düşünme yetenekleri, problem çözme becerileri yeni yeni geliştiği için daha meraklı, daha istekli, daha heyecanlı olmaları beklenmektedir.

Başarı güdüsünün orta düzeyde çıkması, verilen eğitimin niteliğinden ve öğrencinin öğrenme amaçlı olmamasından kaynaklanabilir. Başarı güdüsü ölçeğine verilen cevapların madde ortalamalarına göre genelde, öğrencilerin her zaman yüksek not almak istediklerini, okulda başarılı olmalarının hoşlarına gittiğini, derste zor konular yerine kolay konular işlenmesini istediğini, derste öğretilenlerden fazlasını öğrenmeye çalışmadığını, dersten çıktıktan sonra çalışmaya başlamadığını belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim sistemimizde ezberci, öğretmen merkezli, sınavlara endeksli bir yapı söz konusu olduğundan öğrenciler not için çalışmakta,

okulda başarılı olmayı istemekte, zorlaştırıcı işler yerine derslerde kolay konuları tercih etmekte, ders dışında çalışmak, ya da araştırma yapmak istememektedir.

2- Bu araştırmada kız öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri erkek öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, daha önce başarı güdüsü ile ilgili yapılmış bazı araştırmalarla tutarlı bir sonuçtur (Gökdağ, 1996; Salili, 1996).

Kız öğrencilerin güdü düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkması, toplumun kız ve erkek öğrencilerle ilgili farklı tutumlarıyla açıklanabilir. Kız öğrencilerin çok çalışarak başarılı olduğu, erkek öğrencilerin ise zeki oldukları için başarılı olduğu yargısı, kız öğrenciler üzerinde etkili olabilir. Öğrenciler genelde, kendi kapasitelerinden çok öğretmenlerinin ve ailelerinin onlar hakkındaki düşüncelerine göre hareket etmektedirler (Dinkmeyer & Mckay, 1994). Ayrıca, erkek çocukları toplumda daha rahat, daha özgür, ve daha bireysel yetiştirilir. Kız çocuklarına bu kadar özerklik tanınmaz. Kız öğrenciler de bir şekilde kendilerini topluma kabul ettirmek, kabuğundan sıyrılmak için okumayı, eğitimi önemli bir çıkış yolu olarak görüyor olabilir. Son olarak, erkek çocukları, okuldan sonraki zamanının büyük bir bölümünü ev dışında geçirir, oysa kız çocuklarının, dışarıda fazla vakit geçirmesine izin verilmez, bu da onları evde ders çalışmaya, okulla ilgili aktivitelere yönlendirir.

3- Öğrencilerin ana baba beklentilerine ilişkin algıları orta düzeyde çıkmıştır. Bu da bize ana ve babaların çok yüksek beklentiler içerisinde olmadığını göstermektedir.

Beklenti ölçeğine verilen cevapların madde ortalamalarına göre, öğrencilerin genelde, ailelerinin kendilerinden iyi bir öğrenci olmalarını , ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmelerini , düzenli ders çalışarak sık sık konuları tekrar etmelerini istediğini, ve ailesinin aldığı notları yeterli bulduğunu düşündüğünü belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Ailelerin beklentilerinin orta düzeyde çıkmasını destekleyici bu algılar, ana babaların çok uç noktalarda beklentilerinin

olmadığı sonucuyla açıklanabilir. Ana baba çocuğundan mükemmel olmasını, her zaman sınıfın en iyisi olmasını, her zaman daha iyi notlar almasını beklememektedir.

4- İlköğretim öğrencilerin ana baba beklentilerine ilişkin algılarında, kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark bulunmamıştır. Li 'nin (1993) çalışması da bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Cinsiyet ile ana baba beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken bu değişkenin güdü üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Oysa, ana baba tutum ve beklentileri ile ilgili yapılan araştırmalarda, ana babanın cinsiyet ayrımcı tutum ve beklentiler içerisinde olduğu ve bu davranışların daha çok erkek öğrenciler lehine olduğu belirtilmiştir (Gutbezahl, 2004; Label & Bempechat, 1993; Özyurt, 2004; Parsons, Adler & Kaczala, 1982; Tiedemann, 2000).

Bu çalışmada, çocukların ana ve babalarından cinsiyet ayrımcı beklentiler algılamaması, eskiye oranla, şimdilerde ana babaların kız çocuklarının eğitimine daha çok değer verdiği sonucuyla açıklanabilir. Eskiden okula devam etme önceliği erkek çocuktayken, şimdilerde ana baba kızların da eğitimine devam etmesini istemekte, kız ve erkek çocuklarına eşit olanaklar sağlamaya çalışmaktadır. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğünün 2003 yılında Birleşmiş Milletlere hazırladığı kadınlara ilişkin ilerleme ve karşılaşılan engeller raporunda, son beş yılda zorunlu temel eğitimle kız öğrencilerin ilköğretime devam etme oranında % 18 lik bir artış, erkek öğrencilerde ise %10 luk bir artış olduğu belirtilmiş ve ilköğretimde kız çocuklarının okuma oranınının % 88,3 olduğunu eklenmiştir (BKSGM, 2005). Bu bilgiler de eğitimde cinsiyet ayrımının giderek azaldığını desteklemektedir.

5- Bu araştırmada, başarı güdüsü ile ana beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ana baba beklentilerine ilişkin algıları arttıkça başarı güdüsü düzeyleri de yükselmektedir. Bu araştırmada beklenen bir sonuçtur. Ana babanın tutum, davranış ve beklentileri üzerine yapılan çalışmalarda, güdü ile ana baba davranış, tutum ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki olduğu

vurgulanmıştır (Gottfried, 1994; Halle, 1997; Huang, 1996; Lenz, 1999; Li, 1993; Maya, 2004; Ülgen, 1994; Stipek, 1998).

Öğrenciler, ailelerinin eğitimlerine devam etmelerini istemesi, iyi bir öğrenci olmalarını beklemesi, aldıkları notlardan memnun olması gibi olumlu beklentilerini algıladıkları oranda güdülenmektedirler. Bu tip olumlu beklentiler öğrencinin çalışma isteğini artırmakta, kendine yönelik hedefler belirlemesine yardımcı olmakta ve gayret etmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmanın yukarıda değinilen sonuçları, ilköğretim öğrencilerin başarı güdülerinin orta düzeyde olduğunu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla güdülü olduğunu, kız ve erkek öğrencilerin beklentilere yönelik algılarının farklılık göstermediğini, ve ana babaların beklentilerinin öğrencilerin başarı güdülerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

ÖNERİLER

Yukarıda yer alan sonuçlar göz önünde bulundurularak öğretmenler, ana babalar, okul yöneticileri, rehberlik servisleri, ve araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

1- Öğrencilerin başarı güdülerini artırmak amacıyla öğretmenler tarafından öğrencinin çabasını destekleyici, yaratıcılığını ön plana çıkarıcı, öğrenci merkezli aktiviteler tercih edilmelidir.

2- Öğrenciler okul içinde ve okul dışında sınav kaygısı taşımadan araştırmaya, gözlem yapmaya, yorumlamaya yönlendirilmelidir.

3- Ana babalar, çocuğun eğitimiyle ilgili olumlu beklentiler; çabayı, öz güveni, ve özerkliği destekleyen tutumlar geliştirme, üzerine bilgilendirilmelidir.

4- Öğrencinin başarı güdüsünü olumlu yönde etkilemek amacıyla, okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler sürekli iletişim içerisinde bulunmalı; ve ana babanın eğitime ve okula katılımı artırılmalıdır.

5- Ana baba beklentileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişkinin öğrencinin akademik başarısına olan etkileri araştırılmalıdır.

6- Ana ve babanın okula katılımının öğrenci güdüsü ve akademik başarı üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

7- Ana baba tutumlarının, davranışlarının ve beklentilerinin ortaöğretim öğrencilerinin başarı güdüsü ve akademik başarısı üzerine olan etkileri araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Açıköz, Ün K. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz matbaası.

Ardaç, D. (1990) Achievement and Achievement Motivation – An Explanatory Model. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Ataklı, A. (2000). Students' Expectation, Wishes, and Preferences in the Secondary Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı18: 26-34.

Atkinson, W.J. (1964). **An Introduction to Motivation**. London: D. Van Nostrand Company Inc.

Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. [http:// www.kssgm.gov.tr/uaiperiyodik2.html](http://www.kssgm.gov.tr/uaiperiyodik2.html) 14.05.2005

Brophy, J. (1998) **Motivating Students to Learn**. New York: Mc Grow Hill.

Brown, S. D., Ryan, T .(2002) Student Motivation. <http://tiger.towson.edu/dbrown10/researchpaper.htm> 05.06.2004

Burden, R. P. (1995). **Classroom Management and Discipline**. United States of America: Longman Publishers.

Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 24, 33-39.

Çolakoğlu, J. (2004) Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi.
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/colakoglu.htm> 2.6.2004

d'Ally, H. (2003) Children's Autonomy and Percieved Control in Learning:
 A Model of Motivation and Achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*. Vol.95, 84-96

Dinkmeyer, D, McKay, G.D. (1994) **Biz Bir Aileyiz**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dörnyei, Z. (2001). **Motivational Strategies in the Language Classroom**.
 United Kingdom: Cambridge University Press.

Elliott, S.; Kratochwill, R.; Thomas, C. L.; Joan, T.; John, F. (2000)
Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning. London: Mc Grow Hill.

Erden, M., Akman, Y. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ginsburg, G., Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/ Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*. Vol. 64, 1461-1474.

Gottfried, J.; Fleming, J.S.; Gottfried, W.A. (1994) Role of Parental Motivational Practice in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol.86, 104-113.

Gökdağ, M. (1996). *Temel Eğitim Öğretmenleri ile Öğrencilerinin Günü Düzeyleri ve Öğrenci – Öğretmen Özellikleriyle İlişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gutbezahl, J. (2004) How Negative Expectancies and Attitudes Undermine Females' Math Confidence and Performance: *A Review of the Literature*. <http://www.fix.org/jennyg/articles/litreview.html>. 02.06.2004

Halle, T.G.; Costes, K.B.; Mahoney, J.L. (1997) Family Influences on School Achievement in Low Income African American Children. *Journal of Educational Psychology*. Vol.89, 527-537.

Huang, Denise (1996) *The Role of Parental Expectation, Effort, and Self-efficacy in the Achievement of High and Low Track High School Students in Taiwan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Southern California <http://www.umi.com/dissertations> 02.06.2004

Hwang, Y., Echols, C., Vrongistinos, K. (2002) Multidimensional academic motivation of high achieving African American students. *College Student Journal* Dec.2002,4-36. http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCR/4_36/96619961/print.jhtml 12 04 2005

Kaplan, B. H. (2001). Influence of parent's self feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*. Vol. 94, 360-371 www.ebscohost.com 28.01.2005

Lenz, C. R. (1999) *The Effects of Family Influence On Motivation and Achievement of Low Socio- Economic Latino and African American Elementary School Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. St. Jon's üniversitesi, New York <http://www.umi.com/dissertations> 02.04.2004

Li, Z. H. (1993) *Students' Perceptions of Parental Expectancies and Their Attitudes Towards School Work: Implications to Achievement Motivation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toronto Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations>

Lobel, T. E., Bempechat, J. (1993) Children's Need for Approval and Achievement Motivation: An Interactional Model. *European Journal of Personality*, Vol. 7, 37-46. www.ebschohost.com 10.2.2005

Lumsden, L. (1994) Students Motivation to Learn. *Research Roundup vol. 10*, 2-5 *ERIC Digest* 92 June 1994. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest092.html> 15.06.2004

Lumsden, L. (1999). **Student Motivation- Cultivating a Love of Learning**. United States of America: ERIC Clearing House on Educational Management.

Maqsud, M., Coleman M.F. (1993). The Role of Parental Interaction in Achievement Motivation. *Journal of Social Psychology*, vol.133, 859-861. www.ebschohost.com 10.2.2005

Maya, C. (2004) *Factors Affecting the Achievement Motivation of High School Students in Maine*. [http:// www.usm.maine.edu/cepare/pdf/he/factors.pdf](http://www.usm.maine.edu/cepare/pdf/he/factors.pdf) 18.03.2004

McCombs, L.B. (1994) Strategies for Assessing and Enhancing Motivation: Keys to Promoting Self Regulated Learning and Performance. Edt: O'neil, F.H., Drillings, M. *Motivation : Theory and Research* . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ormrod, J.E. (1999). **Human Learning**. United States of America: Merrill-Prentice Hall.

Özyurt, B. Eylen (2004) Cinsiyet. Edt: KuzgunY; Deryakulu, D **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Parsons, E., Adler, T. F., Kaczala, C.M. (1982) Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influence. *Child Development*. Vol. 53, 310-321.

Russel, I. (1971). **Motivation**. Iowa: WM. C. Brown Company Publishers.

Ryan, A. M., Patrick, H. (2001) The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *Review of Educational Research*. Vol.38, 437-460.

Salili, F. (1996). Achievement Motivation: A Cross- Cultural Comparison of British and Chinese Students. *Educational Psychology*. Sep96, vol.16, 271-280.

Stipek, D. (1998). **Motivation to Learn- From Theory to Practice**. United States of America: Allyn and Bacon A Viacom Company.

Strage, A., Brandt T. S. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, 1436-156.

Tezcan, M. (1988). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Bilim Yayınları.

Tiedemann, J. (2000). Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of Their Mathematical Ability in Elementary School. *Journal of Educational Psychology* vol.92, 144-151.

Turner, L. A., Johnson B. (2003). A Model of Mastery Motivation for At-Risk Preschoolers. *Journal of Educational Psychology*. Vol.95, 495-505.

Umay, A. (2002) Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Güdüsü Düzeyleri, Değişimi ve Değişimi Etkileyen Faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 22: 148-155.

Ülgen, G. (1994) **Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.

Yeh, H.Y. (1991) *The Relationship of Academic Achievement to the Variables of Achievement Motivation, Study Habits, Intellectual Development, and Junior Collage Joint Examination Scores Among Junior College Students In The Republic of China*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Missouri, Saint Louis. <http://www.umi.com/dissertations>. 02.04.2004

Wagner, D. (2002) Student Motivation and Parental Involvement. <http://www.google.com> 30.04.2004.

Wendt, W. H. (1955) *Motivation, Effort, and Performance*. Edt: McClelland, C. D. **Studies in Motivation**. New York: Appleton- Century- Crofts

Weiner, B. (1983). *Some Thoughts about feelings. Learning and Motivation in the Classroom*. Edt: Scott, P.; Olson, G.; Stevenson, H. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wong, H.E.; Wiest, D.J.; Cusick, L.B. (2002) Perceptions of Autonomy Support, Parent Attachment, Competence and Self-worth as Predictors of Motivational Orientation and Academic Achievement: An Examination of Sixth and Ninth Grade Regular Education *Students*. *Adolescence*, vol. 37, 255-266 . www.ebscohost.com 15 06 2004.

EKLER

EK- 1 ANNE BABA BEKLENTİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

| | | katılıyorum | kararsızım | katılmıyorum |
|-----|--|-------------|------------|--------------|
| | <u><i>Aşağıdaki görüşlerle ilgili düşünceleriniz, nelerdir?</i></u> | | | |
| 1. | Ailem benden yapabileceğimin en iyisini yapmamı bekler. | () | () | () |
| 2. | Hangi notu alırsam alayım ailem her zaman daha iyisini yapmamı ister. | () | () | () |
| 3. | Ailem kapasitemin sınırlarını aşmamı ister. | () | () | () |
| 4. | Ailem iyi bir öğrenci olmamı ister. | () | () | () |
| 5. | Ailem düzenli ders çalışmamı ve sık sık konuları tekrar etmemi ister. | () | () | () |
| 6. | Ailem daha çok çalışarak mükemmele ulaşmamı ister. | () | () | () |
| 7. | Ailem ilköğretimden sonra iyi bir liseye devam etmemi ister. | () | () | () |
| 8. | Ailem aldığım notları tam anlamıyla yeterli bulur. | () | () | () |
| 9. | Ailemi mutlu etmek için aldığım notları sürekli yüksek tutmam gerekiyor. | () | () | () |
| 10. | Ailem derslerime çalışmamam konusunda hiçbir mazereti kabul etmez. | () | () | () |
| 11. | Ailem, benim okumamı ve çok çalışmamı en önemli görevim olarak görür. | () | () | () |

EK-2 BAŞARI GÜDÜSÜ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

| Öğrenci olarak aşağıdakilerin size uygunluk derecesi nedir? | Çok Uygun | Uygun | Kararsızım | Uygun Değil | Hiç Uygun Değil |
|--|-----------|-------|------------|-------------|-----------------|
| 1. Başarısız olduğum zaman inatla çalışırım. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 2. Derslerime çok çalışırım. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 3. Ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 4. Okulda başarılı olmak hoşuma gider. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 5. Okulda herkesin yapabileceği kolay işlerde başarılı olmak bana zevk vermez. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 6. Yalnızca sınav dönemi çalışırım. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 7. Okulda başarılı olunca kendimi iyi hissederim. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 8. Derslerin dolu geçmesini isterim. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 9. Sınavlarda zor soruları yanıtlamaktan zevk alırım. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 10. Ödevlerimi bitiremediğim zaman huzursuz olurum. | ÇU | U | K | UD | HU |
| 11. Ders çalışmaktan hoşlanırım. | ÇU | U | K | UD | HU |