



**MERAK, İÇ MOTİVASYON VE ÖĞRENME
ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR LİTERATÜR
TARAMASI**

Ümit GÖKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**MERAK, İÇ MOTİVASYON VE ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR
LİTERATÜR TARAMASI**

(The Relationship between Curiosity, Internal Motivation and Learning: A Literature Review)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümit GÖKTAŞ

Danışman: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Erzurum

Mayıs, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ümit GÖKTAŞ tarafından hazırlanan “Merak, İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki: Bir Literatür Taraması” başlıklı çalışması 05 / 06 / 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Akif ARSLAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Merak, İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki: Bir Literatür Taraması” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Ümit GÖKTAŞ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalışmada çok değerli bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren araştırma boyunca anlayış ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam danışmanım. Prof. Dr. Abdülhak Halim ULAŞ'a, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım tüm hocalarıma, bana inanan ve desteğini esirgemeyen aileme ve her zaman yanımda olan eşim Nagihan GÖKTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ümit GÖKTAŞ



ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
MERAK, İÇ MOTİVASYON VE ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR
LİTERATÜR TARAMASI

Ümit GÖKTAŞ

Mayıs 2023, 87 Sayfa

Amaç: Merak, bilgi arayışı amacıyla içsel olarak motive edici bir güçtür ve etkili öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. İçsel motivasyon, bir şeyin doğası gereği ilginç, değerli ve eğlenceli olduğunu hissetmekten gelmektedir. Yeterlilik hissine sebep olan olaylar örgüsü ise içsel motivasyonu artırabilmektedir. İçsel olarak motive edilmiş öğrenmeyi teşvik etmek için öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi yapılandırma sorunları bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, merak duygusunun iç motivasyon ve öğrenmeye etkisini araştırmaktır.

Yöntem: Son yıllarda yapılmış yerli ve yabancı yüksek lisans ve doktora tezleri, bilimsel makaleler incelenmiş; merak, iç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada geleneksel derleme çalışması yapılmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarını son on yılda (2012-2022) yapılmış olan yerli ve yabancı yüksek lisans ve doktora tezleri ile bilimsel makaleler oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler; Google Scholar, Proquest, Eric, Web of Science, YÖK (Ulusal Tez Merkezi) veri tabanlarındaki çalışmalardan elde edilmiştir. Bu veri kaynakları seçilirken belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak sınırlandırılmaya gidilmiştir. Bu anahtar kelimelerden Türkçe olanları “Merak ve öğrenme”, “iç motivasyon ve öğrenme”, “merak ve iç motivasyon arasındaki ilişki”, “merak ve öğrenme arasındaki ilişki”, “öğrenme motivasyonu”, İngilizce olanları ise: “curiosity and learning”, “internal motivation and learning”, “the relationship between curiosity and internal motivation”, “the relationship between curiosity and learning”, “learning motivation”dır. Yapılan çalışmada kullanılan veriler, tasarlanan desene uygun olarak yazılı kaynakları detaylı ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan doküman incelemesi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Bu bölümde iç motivasyon, merak ve öğrenme arasındaki etkileşimler incelenmiş; merak, öğrenme ve iç motivasyon arasında bulunan döngüyü açıklayan çeşitli teori ve hipotezler karşılaştırılıp tartışılmıştır. Ayrıca merak, iç motivasyon ve öğrenmeyi teşvik etmek için çeşitli öğretim sistemlerinin nasıl tasarlanabileceği, bu durumla alakalı ne gibi yapılandırma ve iyileştirmeler yapılabileceği tartışılmıştır. İçsel motivasyonu azaltan faktörlerin (dışsal ödüller, dışarıdan dayatılan kontroller ya da olumsuz geri bildirimler gibi) nedenleri gözden geçirilmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda merak ve motivasyonun öğrenme için temel şart olduğu ve ayrıca merakın bireylerde öğrenme motivasyonunu artırdığı ortaya çıkmıştır. Merak ve öğrenme birbirini beslemektedir.

Anahtar Kelimeler: iç motivasyon, merak, motivasyon, öğrenme

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
THE RELATIONSHIP BETWEEN CURIOSITY, INTERNAL MOTIVATION AND
LEARNING: A LITERATURE REVIEW

Ümit GÖKTAŞ

May 2023, 87 pages

Aim: Curiosity, seeking knowledge, purpose is an intrinsically motivating force and forms the basis of effective learning. Intrinsic motivation consists of feeling that something is interesting, valuable, and fun to be had. The plot that causes a sense of competence can increase intrinsic motivation. There are issues of structuring the interaction between teachers and students to promote intrinsically motivated learning. The aim of the study is to investigate the effect of curiosity on internal motivation and learning.

Method: Domestic and foreign master's and doctoral theses and scientific articles made in recent years were examined; the relationship between curiosity, intrinsic motivation and learning has been tried to be revealed. For this purpose, a traditional compilation study was conducted in the research. The study’s data sources consisted of domestic and foreign master's and doctoral theses and scientific articles made in the last ten years (2012-2022). The data used in the study were obtained from the databases of Google Scholar, Proquest, Eric, Web of Science, YÖK (National Thesis Center). While selecting these data sources, it was restricted by using the determined keywords. Among these keywords, Turkish ones are “merak ve öğrenme”, “iç motivasyon ve öğrenme”, “merak ve iç motivasyon arasındaki ilişki”, “merak ve öğrenme arasındaki ilişki”, “öğrenme motivasyonu”, and the English ones are: “curiosity and learning”, “internal motivation and learning”, “the relationship between curiosity and internal motivation”, “the relationship between curiosity and learning”, “learning motivation”. The data used in the study were analyzed with the document analysis technique used to analyze written sources in a detailed and systematic way, in accordance with the designed design.

Results: In this section, the interactions between intrinsic motivation, curiosity and learning were examined; various theories and hypotheses explaining the cycle between curiosity, learning and intrinsic motivation were compared and discussed. In addition, it was discussed how various teaching systems can be designed to encourage curiosity, intrinsic motivation and learning, and what configurations and improvements can be made regarding this situation. Reasons indicating factors that reduce intrinsic motivation (such as extrinsic rewards, externally imposed controls, or negative feedback) were reviewed.

Conclusion: As a result of the research, it was revealed that curiosity and motivation are the basic conditions for learning, and that curiosity also increases the motivation to learn in individuals. Curiosity and learning feed each other.

Keywords: internal motivation, curiosity, motivation, learning

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Terim ve Tanımlar	3
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	5
Öğrenme.....	5
Motivasyon	5
İçsel Motivasyon	6
Dışsal Motivasyon	7
Merak	8
Merak ve Motivasyon Arasındaki İlişki	9
Merak ve Öğrenme Arasındaki İlişki.....	9
İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki	10
Kendi Kaderini Tayin Teorisi	11
İlgili Araştırmalar	11
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	14
Yöntem	14
Araştırmanın Yöntemi	14
Veri Kaynakları.....	14
Veri Toplama Teknikleri.....	15
Süreç ve Uygulama	15
Veri Analizi.....	16
Geçerlik ve Güvenirlik.....	16
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	18
Bulgular	18

Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki	18
Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki	32
İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	62
Tartışma ve Sonuç	62
Öneriler	66
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	66
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	67
KAYNAKÇA	68
ÖZ GEÇMİŞ	77



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Yöntem, Veri Toplama Teknikleri Veri Analizleri	16
---	----



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. İç Motivasyon, Merak ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	18
Tablo 2. Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı.....	18
Tablo 3. Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı	19
Tablo 4. Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı.....	32
Tablo 5. Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı	32
Tablo 6. İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 7. İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı	45

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve kalıcı izler bırakan davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2006). Senemoğlu'na (2012) göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan nispeten kalıcı izler bırakan davranış değişikliğidir. Bireylerin yaşantıları sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişimlere öğrenme denilmektedir (Özmen, 2010). Yapılan tanımlardan öğrenmenin oluşması için bireyin öğrenme sürecine dâhil olması, yaparak ve yaşayarak bilgiyi oluşturmaya gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Çağdaş eğitim, bilgiyi değil, öğrenciyi merkeze almaktadır. Çağdaş eğitimde öğrenci, bilgi yüklenen bir obje değildir; bilgi, öğrenci içindir. Amaç öğrenciye bilginin yüklenmesi değil, öğrencinin bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi, gerektiğinde kendi başına bağlantılar kurarak bilgi üretebilmesidir (Sayın, 1990, s.32).

Öğrencilerin bilimsel araştırmalara, bilim insanlarının yaptığı çalışmalara ilgi duymaları, bu bilimsel çalışma ve bilgi üretme süreçlerine katılmaları, bu çalışmalara motive olmaları, bilimsel çalışmalara karşı olumlu tutuma sahip olmaları öğrencilerin merak duygusuna sahip olmaları ile ilgilidir (Laçın & Tezcan, 2008). Merak duygusu eğitim ve öğretimde öğrenmeyi etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Hidi vd. (2004), merak duygusunu bireyin öğrenme ihtiyacı sonucu ortaya çıkan, bireyi öğrenmeye yöneltten duygusal bir etmen olarak tanımlamaktadır. “Bilimsel merak düzeyinin düşük olması öğrencilerin çoğunlukla olayların nedenlerini anlamaktan, bilimsel açıklamalar yapmaya çalışmaktan veya kavrama düzeyinde bilgilerini yapılandırmaktan ziyade bazı bilgileri ezberlemelerine ve çoğu zaman da transfer edemediğinden aynen tekrarlamalarına yol açmaktadır” (Kopan, 2020, s.3). Merak, “Bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek.” olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). İnsanlar sahip oldukları merak duygusu sayesinde bilimle uğraşmakta, yeni keşif ve icatlar yapmaktadır. Merak duygusu sönmüş bireyler, kendini öğrenmeye de kapatmıştır. Bilgi üretme merakla başlamakta, problemin tanımlanmasıyla devam etmektedir (Sevgi, 2004). Merakın öğrenme ortamına girmesi sayesinde öğrenme kolaylaşır. Çünkü ilgi duyulan ve merak edilen bir konuya daha fazla dikkat gösterilir ve çaba harcanır (Renninger, 2000). Merak duygusunun, anlama-öğrenme anlamında motive edici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Kopan, 2020).

Bireylerin öğrenmelerini etkileyen en önemli etkenlerden biri de motivasyondur. Motivasyon, eğitimin temel faktörlerindendir. Öğrencilerin özellikle anlamakta zorlandıkları derslerde ve konularda dikkate alınması gereken bir faktördür (Dede & Yaman, 2008). TDK güncel sözlük motivasyonu, “Güdülenme, harekete yöneltici içsel bir güç.” olarak tanımlamaktadır. Ryan ve Deci (2000) ise bir şeyi yapmak için harekete geçmek olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında hepsinde bir ortak nokta vardır. O da harekete geçmedir. Motivasyon bireyin harekete geçmesini, eylemi yapmasını sağlayan içten gelen bir güçtür. Motive olan bireylerin ortak noktası ise pasif durumdan çıkıp aktif duruma geçmesidir.

“Eğitsel açıdan baktığımızda motivasyon, bireyin gereksinim duyduğu, dikkatini çektiği, sorguladığı bir konuya etkin katılım sağlamasıdır. Böylece motivasyonun en belirgin özelliği, kişiyi belli amaçlara teşvik etmesi ve bu amaçlar doğrultusunda eyleme geçirmesidir.” (Çekim & Aydın, 2018, s. 452).

Deci ve Ryan (1985), motivasyonu “içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk” olarak üç gruba ayırmıştır. Fakat genel olarak motivasyon iki ana gruba ayrılır: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon. Dışsal motivasyon, adından anlaşılacağı üzere dış etkilerle oluşan motivasyon çeşididir. Deci ve Ryan (2000), dışsal motivasyonu bireyin eylemi gerçekleştirdikten sonra elde edeceği sonuç olarak tanımlamaktadır. Dışsal motivasyonda çevrenin etkisi büyüktür. Ödül, ceza, takdir beklentisi dışsal motivasyondur. Çocuğun ödevini yaptığı için puan alması örnek olarak verilebilir.

İçsel motivasyonda ise dışsal motivasyonun tersine çevrenin etkisi yoktur. Bireyin kendi içinden gelen bir istek vardır. Deci ve Ryan (2000) içsel motivasyonu, içsel ilgi olarak tanımlamaktadır. Bireylerin kendi istekleri doğrultusunda çalışmaları içsel motivasyondur (Akbaba, 2006). Dışardan ödül, ceza, takdir edilme beklentisi öne çıkmaz. Bireylerin istekleri ön plandadır. İstekleri dâhilinde motive olurlar. İçsel olarak motive olan bireyler ödül, baskı veya dışarıdan gelecek herhangi bir teşvik yerine doğal doyum elde etmek için eylemi yaparlar (Ryan & Deci, 2000). Bir öğrencinin merak ettiği için bilgiyi araştırması öğrenmek için çaba harcaması içsel motivasyona örnektir. İçsel motivasyona sahip öğrenciler, verilen ödevleri merak ettikleri, zevk aldıkları ve önemli buldukları için severek yaparlar. Bu öğrenciler kendi problemlerine çözüm yolu bulur ve kendi birikimlerini günlük yaşamda kullanabilir (Altıngül-Yorgancı, 2011). İçsel motivasyon bireylerin işlerini daha iyi yapmasını sağlar ve bireylerin verimliliğini artırır. İçsel olarak motive olmuş bireyler, iyi bir performans sergiler. Verimli çalışır, önüne çıkan problemlerle başa çıkabilir, yaptığı işin sorumluluğunu alır ve başarıya odaklanır.

“Motivasyon, eğitim-öğretimde öğrenci başarısı için önemli faktörlerden biridir ve amaçlı faaliyetler olan eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşması için gereklidir.” (Çekim & Aydın, 2018, s. 453). Öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli olan motivasyon, onların öğrenme faaliyetlerini anlamlı ve yararlı bulma, bu faydaları elde etmeye çalışma eğilimidir (Brophy, 2004).

Öğrencilerin derslere karşı merakı; onları öğrenmeye, araştırmaya, sorgulamaya sevk eder. Derse karşı sürekli merak içinde olan öğrenci içsel güdülenme yaşamaktadır. Bu durum onu sürekli yeni şeyler öğrenmeye yönlendirir. Bireylerin çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan öğrenme ise bu içsel motivasyon sayesinde kalıcı olmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli görevlerinden birisi çocukların bilimsel merak düzeylerini artırmaktır (Kopan, 2020).

Bruner (1990), bilimsel merakı olayları sistematik olarak açıklamak ve anlamlandırmak için gereken içsel motivasyon olarak tanımlamaktadır. Bu tanım merak ve içsel motivasyonun birbiri ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Merak eden birey içsel motive olur ve kalıcı öğrenme sağlar. Merak, içsel motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişki göz önüne alınarak merak duygusunun, öğrencilerin iç motivasyon ve öğrenmelerini nasıl etkilediği çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, merak, iç motivasyon ve öğrenme arasındaki var olan ilişkileri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda alana ilişkin literatür taranmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Merak duygusu iç motivasyonu nasıl etkiler?
2. Merak duygusu öğrenmeyi nasıl etkiler?
3. İç motivasyon öğrenmeyi nasıl etkiler?

Terim ve Tanımlar

Bu çalışmanın amacı ve tasarımı için, aşağıdaki terimler tanımlanmıştır:

Deneyimsel Öğrenme Teorisi: Deneyimsel öğrenme teorisi “deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı süreçtir” (Kolb, 1984, s. 41).

Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon, zorlama, ikna etme ya da birey tarafından dışarıdan algılanan başka bir güç amacıyla eylemle sonuçlanan davranışı ifade etmektedir (Hagger & Chatzisarantis, 2016).

İçsel Motivasyon: Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyonu, ‘‘bir aktivitenin ayrılabilir bir sonuçtan ziyade, onun içsel tatminleri için yapılması’’ olarak tanımlamaktadır (s. 56).

Kendi Kaderini Tayin Teorisi: Kendi kaderini tayin teorisi, içsel ve dışsal değişkenlerin ya da özellikle bir bireyin motivasyonunu ve psikolojik ihtiyaçlarını etkilediği doğal insan davranışdır (Ryan & Deci, 2000).

Simülasyon Tabanlı Öğrenme: Simülasyona dayalı öğrenme, bireylerin uygulama, değerlendirme, öğrenme, test etme ya da kendi deneyimlerinin ötesindeki bakış açılarını takdir etmeleri için gerçek yaşam olaylarını tekrarlamayı amaçlayan bir durum ya da ortam sunan bir eğitim tekniğidir (Mallory vd., 2016).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Öğrenme

Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan, bireyde kalıcı izler bırakan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014). Ulusoy’a (2009) göre öğrenme insanların davranışlarında gözlenebilir kalıcı izli değişmelerdir. Bunlar insanların yaşantılarının birer ürünüdür. Senemoğlu’na (2012) göre ise öğrenme bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan nispeten kalıcı izler taşıyan davranışlardır. Öğrenme ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında hepsinde ortak olan nokta öğrenilenlerin davranışa dönüşmesidir. Bunu kimi kalıcı izli davranış olarak (Şişman, 2014; Ulusoy, 2009) kimi de nispeten kalıcı izli davranış (Senemoğlu, 2012) olarak nitelendirmiştir.

Tanımlardan yola çıkarak öğrenmenin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğrenme ile meydana gelen değişme gözlenebilir olmalıdır.
2. Davranıştaki bu değişme kalıcı veya nispeten kalıcı olmalıdır.
3. Davranış aile, okul ve arkadaş gibi çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıkmalıdır.

Şişman’a (2014) göre öğrenme 3 temel özellik barındırmaktadır.

- Öğrenmenin olabilmesi için davranış değişikliğinin meydana gelmesi gerekir. Bu değişiklik düşünce, davranış veya motive olma ile ilgili olabilir.
- Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimiyle yaşantı sonucunda meydana gelen süreçte gerçekleşir.
- Her davranış değişikliği öğrenme olarak nitelendirilemez. Öğrenmenin olması için davranış değişikliğinin kalıcı izli olması gerekir.

Motivasyon

Motivasyon, “isteklendirme” ve “güdüleme” olarak tanımlanmaktadır (TDK). “Motivasyon, insanı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumudur.” (Budak, 2000, s.211).

Başaran'a (1984) göre motivasyon, işgöreni istenen nitelikte ve nicelikte işini yapması için etkilemektir. Başaran yaptığı tanımla motivasyonun yapılan işteki önemine değinmiştir. "Genel bir ifade ile bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne (gaye ve amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır." (Ergül, 2005, s.69) .

Akbaba'ya (2006, s.343) göre motivasyon "Bir şey yapmak için harekete geçmektir.". Dizdar (2009) ise motivasyonun dinamik bir süreç olduğuna dikkat çekerek motivasyonun bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerini amaçlarına götürecek davranışlar olduğunu ifade etmiştir. Özkalp (2004, s.199) motivasyonu tanımlarken eylemin gerçekleşmesini, yönlendirilmesini ve devamlılığını sağlayan iç kuvvet olarak ifade etmiştir.

Bireylerin başarısında önemli rol oynayan motivasyon, insanlardaki davranışların ortaya çıkmasına neden olan ve bu davranışlara yön veren içsel durum olarak tanımlanmaktadır (Ertem, 2006). Motivasyonun düzeyi ve şekli her insanda farklı olabilir. Bu, eğitim alan öğrenciler için de geçerlidir. Bazı öğrenciler çevresinden gelen olumlu tepkiler için çalışırken bazı öğrenciler ise konuya ilgi duyduğu için çalışır. Her ne şekilde olursa olsun öğrencinin motive olması, iyi bir öğrenmenin oluşması için gerekli olan en önemli şartlardan biridir (Acat & Demiral, 2002).

İnsanlarda motivasyon Ryan ve Deci'ye (2000) göre ikiye ayrılır. Bunlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon kişinin benliğinde var olan uyarıcılarla ilgiliyken dışsal motivasyon daha çok çevreden gelen uyarıcılara bağlıdır. Ayrıca Ryan ve Deci (2000) içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farklardan bahsederler ve hangisinin daha iyi olduğunu tartışır. Onlara göre, içsel motivasyon mutlaka daha iyi değildir, çünkü dışsal bir motive edici yapı, hedefe yaklaştırmaya yardımcı olabilir. Bir kişinin sadece içsel hedefleri varsa, onu yakalamak için hiçbir zaman hiçbir şey yapamayabilir ve bu durumda, dışsal bir motive edici o kişinin oraya ulaşmasına yardımcı olabilir (Ryan & Deci, 2000).

İçsel ve dışsal motivasyonun tanımı çoğu zaman tartışmalı olmuştur. İç-dış ayrımının bütünleştirici-araçsal ayrımına benzer olduğunu, ancak özdeş olmadığını belirtmişlerdir. İçsel motivasyona sahip bireyler karmaşık problemlerle karşılaşmaya, eksik ve yanlışlarından bilgi edinmeye eğilimlidirler. Dışsal motivasyona sahip bireyler ise doğrudan bağlantılı olmayan nedenlerle çeşitli etkinliklere katılırlar (Ardeo, 2016).

İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon kişinin bir fiili gerçekleştirmek için onu sevmesi ve içsel olarak ona yönelmesi durumudur. İçsel motive olan birey ödül, ceza ya da dışarıdan gelen takdir yerine eğlenme veya içsel doyum için hareket eder (Deci & Ryan, 2000). Dışarıdan zorlamayla

yapılanlar o anki durumu kurtarmaktan ileri gidemeyecektir. İçsel motivasyon kişinin içindeki ihtiyaçlarına karşı gelişen tepkilerdir. Kişinin istekleri yönünde oluşur, dışarıdan bir ödüle dayanmaz (Aydın, 2007; Isen & Reeve, 2005).

Ryan ve Deci'e (2000) göre içsel motivasyonun gerçekleşebilmesi için dört unsurun olması gerekmektedir;

Özgür İrade: Gerçekleşecek eylemde kontrolün ne kadar kendinde olduğunu ve nasıl gerçekleştireceğini bilmesi gerektiği.

Yeterlik: Başarabilecek yeteneğinin olduğunu hissetmesi, inanması.

İlgi, Alaka: Eylem gerçekleştirilirken insanlara yardım edilmesi ve onlar tarafından saygı duyulması.

Uygunluk: Yapılan çalışmanın diğer bireyler tarafından değerli ve ilgi çekici görülmesi.

İnsanlar ile kendi yaptıkları etkinlikler arasında var olan ilişki içsel motivasyonu oluşturur. Bazı insanlar belirli konular için motive olabilirken bazıları aynı konular için motive olamazlar. İnsanlar birbirinden farklı durumlarda motive olabilmektedirler. İçsel motivasyon, kişinin isteyerek harekete geçip çalışmasıdır. Birey içsel motivasyona sahipse çalışmanın ve öğrenmenin zorluğunu bilmesine rağmen çalışır (Akbaba, 2006). İçsel motivasyona sahip olan öğrenciler daha çok çaba gösterse de çeşitli stratejiler kullanarak sonuca ulaşır. Bu öğrencilerde keşfetmenin heyecanı, merak giderimi ve başarıya ulaşma duygusu görülebilir. İçsel motivasyona sahip öğrenciler zevk aldıkları, merak ettikleri için ödevlerini yaparlar ve çözdükleri problemlerin yöntemlerini biriktirerek bunları günlük hayatında uygulayabilirler (Altıngül-Yorgancı, 2011).

Dışsal Motivasyon

Genel olarak yapılacak olan eylem ya da etkinliklerin tamamlanmasından sonra dışsal motivasyon uyarıcıları devreye girer. Dışsal motivasyonun içsel motivasyondan farkı, içsel motivasyonda kişi dışardan gelen uyarıcılardan ziyade kendi doyumunu için eylemi yerine getirir (Ryan & Deci, 2000). Dışsal motivasyonda ise kişi çevrenin etkisiyle eylemi yerine getirir. Dışsal motivasyona bir örnekle açıklık getirecek olursak, bir öğrenci ailesinden korktuğu için ödevlerini yapmaktadır yani çeşitli yaptırımlardan kaçmak için sonuca ulaşmaktadır. Bu öğrenci dışsal motivasyona sahiptir diyebiliriz. Diğer bir öğrenci kariyerinin ilerlemesinde ödev yapmanın önemine inandığı için ödev yapmaktadır. İkinci öğrenci içsel motivasyona sahip gibi görünse de öyle değildir. Öğrenci çalıştığı konuya, yaptığı ödevle ilgi

duymasından çok onun amacına ulaşmasındaki değerine göre davranış sergilediği için bu öğrenci de dışsal motivasyona sahiptir diyebiliriz (Ryan & Deci, 2000).

Deci ve Ryan (2000) dışsal motivasyon için dört form önermiştir. (1) Dış düzenleme, ödül almak ya da cezadan kaçmak için bir faaliyette bulunmayı içerir. Bu düzeyde, öğrenciler içsel olarak motive olmazlar ya da yüksek ilgi göstermezler, fakat iyi davranmaya ve ödül almak ya da cezadan kaçmak için iş yapmaya çalışırlar. (2) Suçluluk ve iç baskıdan kaçmak için gerçekleştirilen davranışları ifade eder ve geçmiş dış kontrollerin içselleştirilmesini gerektirir. Bu düzeyde öğrenciler sadece ödül için veya cezadan kaçmak için çalışmazlar. Suçluluk duygusu aslında kişinin içindedir fakat kaynak yine de biraz dışsaldır. (3) Öğrenciler, göreve içsel ilgiden ziyade daha çok faydacı nedenlerle olsa bile, onlar açısından önemli olduğundan dolayı görevi yapmak isterler. (4) Bütünleşik düzenleme, bireylerin benlik ve değerler sisteminde tamamen içselleştirilmiş davranışlarla ilgilenir. Son seviye, içsel motivasyonda olduğu gibi, hâlâ araçsaldır. Fakat bir tür kendi kaderini tayin ve özerkliği temsil eder (Autio, 2019).

Merak

Çocuklarda var olan merak duygusu yetişkinlere göre daha ön plandadır. Bu sebeple çocuklar sürekli soru sorarlar ve öğrenmek isterler. “Merak doğumdan itibaren var olan ve öğrenmenin başlamasına yol açan bir duyuşsal özelliktir. Bir öğrenmenin merak ile güdülenmesi, o öğrenmenin kalıcı olma adaylığının göstergesidir” (Halimoğlu, 2019, s. 10). Kurtbaş’a (2011) göre merak; yeni ve ilgi çekici şeyleri araştırma, sorgulama dürtüsüdür. Araştırma, sorgulama ve öğrenme arzusunu ortaya çıkaran meraktır (Ceylan vd., 2015). Merak sayesinde insanlar yeni şeyler öğrenir ve keşfeder. “Merak insanın eyleme geçmesi için gerekli olan arzuyu, tutkuyu, bilgiyi isteme hissini ortaya çıkarır ve bunun devamını sağlar.” (Altunışık, 2016, s. 7).

Algısal merak bir uyarı ile bireyi bilgi edinmeye yönlendirir; bilgiye ulaşmak için insanın kendisini düzenlemesini sağlar. Bilimsel merak ise bilginin araştırılması, sorgulanması ve elde edilmesiyle oluşan motivasyonel bir durumdur (Demirel & Diker-Coşkun, 2009; Akt., Altunışık, 2016).

Loewenstein (1994), merakı üç özellikte açıklar:

1. Merak, insanın bilgi için içsel motive olma durumudur.
2. Merak, bir tutkudur.
3. Merak duygusal olarak iştah açıcıcıdır.

Çocuklar doğuştan gelen merak duygusunu taşırlar. Fakat bu merak duygusu zaman ilerledikçe azalır. Çocukların merak duygusunun her zaman canlı tutulması onların öğrenmelerini desteklemek için gerekli bir durumdur. Bilim, çocukların meraklarını gidermede en önemli araçlardan biridir (Dubosarsky, 2011). “Bilimle uğraşan insanlar merak duygusunu hiç yitirmeyenlerdir.” (Şimşek, 2011, s. 12). Merak duygusu bireylerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Merak, ömür boyu öğrenme sürecini yönlendirir (Reio Jr & Petrosko, 2006). Öğrenme sürecine yön veren merak duygusu bireylerde farklı seviyelerde var olmaktadır. Merak ölçümü, keşfetme ve kabul etme boyutu olmak üzere iki boyuta dayanır (Kashdan vd., 2009). Keşfetmenin yönü yeni bilgi ve deneyimler aramayı ifade ederken, kabul etme bireyin günlük yaşamda özgünlüğü, belirsizliği ya da öngörülemezliği kabul etmeye hazır olmasıdır (Ahmad & Siew, 2021).

Merak ve Motivasyon Arasındaki İlişki

Merak ve motivasyon kavramları birbirine yakın, birbirlerini destekleyen kavramlardır. Merak bir şeyi öğrenmek için bireyi harekete geçiren istek olarak tanımlanırken motivasyon bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır. Merak ve motivasyonun birbiri ile ilişkisini en iyi şekilde ortaya koyan tanım Bruner (1990)’a aittir. Bruner (1990), bilimsel merakı, bir olayı sistematik olarak açıklamak ve anlamlandırmak için gerekli olan içsel motivasyon olarak tanımlamıştır.

“Bir konuya merak duyan bir insanın harekete geçebilmesi için içsel ya da dışsal motive olması gerekmektedir. Motive olmamış fakat meraklı bir insan sadece merak duygusu içinde kalacaktır, çünkü bu durumda harekete geçirecek olan güç kazanılmamıştır.” (Altunışık, 2016, s. 18).

Merak, eğitimde motivasyon ve başarı ile ilgili değişkenlerle ilişkilidir (Eren, 2009). Merak duygusuna sahip öğrenciler, derslere daha iyi motive olur. Bu durum ise başarılarını olumlu yönde etkiler. Merak, içsel motivasyonu tetiklemektedir. Bu sayede öğrenci not korkusu olmadan öğrenmeye güdülenir. Kalıcı izli davranış değişikliği olan öğrenme, merak ve motivasyon sayesinde daha verimli şekilde gerçekleşir.

Merak ve Öğrenme Arasındaki İlişki

Öğrenmeyi etkileyen en önemli etmenlerden biri meraktır. Bireylerin öğrenme ihtiyacından ortaya çıkan merak; bireyi öğrenmeye, sorgulamaya, keşfetmeye yönlendirir (Hidi vd., 2004). “Olumlu bir duygu olarak ilgi ve merak, bireyleri keşfetmeye yönelterek bu

yöndeki çabalarını sürdürmelerini sağlar.” (Kaya, 2016, s. 107). Merakın öğrenme ortamına girmesi sayesinde öğrenme kolaylaşır çünkü ilgi duyulan ve merak edilen bir konuya daha fazla dikkat ve çaba harcanır (Renninger, 2000). Merak duygusunun, anlama ve öğrenme anlamında motive edici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Kopan, 2020).

Doğuştan gelen merak duygusu öğrenmenin başlamasına neden olan bir özelliktir. Öğrenmenin kalıcı olmasında merak ile güdülenmenin etkisi çok büyüktür. Merak duygusu, öğrenmenin harekete geçiricisi durumundadır (Ceylan vd., 2015). Çocuklar, öğrenmeye hevesli olarak dünyaya gelirler. Doğası gereği meraklı, çevrelerini anlamaya çalışırken onları keşfetmekten alıkoymazsınız. Çocukların merakı önce anne ve babaya odaklanır. Bakmak, dokunmak ve koklamak için, inanılmaz bir arzu duyarlar. Kelimenin tam anlamıyla bebeğin sevgi ve öğrenme dünyasına açılan kapı anne ve babadır. Çocukların bu hevesli merakının zamanla azalması gerekmez. Koşullar, çocukların güvenli, kendi kendine başlatılan ve eğlenceli keşifler yoluyla merakını tatmin etmesine izin verdiğinde, öğrenme de doğal olarak gerçekleşir. Çocuklar araştırdıkça deneyimleri artar, aynı zamanda duygusal, entelektüel, sosyal ve fiziksel gelişimleri beslenir. Bir öğrenme motivasyonu olarak çocukların merakından yararlanmak karmaşık bir durum değildir. Beyinleri öğrenmek için tasarlanmıştır. Çocuklara zengin deneyimler sağlayarak, öğrenme potansiyeline bir yardım eli vermek gerekir. Çocukluk boyunca, çocukların keşif zevkini coşkuyla paylaşan ve yanıtlayan, yakın çevrede ilgili bir yetişkin bulunması çok önemlidir (Stephens, 2007).

İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki

İçsel motivasyon, ilk olarak bir ödül tarafından yönlendirilmeyen, kişinin kararlarına ve davranışlarına rehberlik eden bilişsel bir zihniyettir (Polston-Murdoch, 2015). Kendi kaderini tayin teorisi, insanların büyümek ve değişmek için motive oldukları (kendi kaderini tayin ettikleri) fikrine dayanır. Bu büyüme, insanların yeterlilik, ilişki ve özerklik ihtiyaçları karşılandığında gerçekleşir (Ryan & Deci, 2000). Kendi kaderini tayin teorisinde, özerklik ve yeterlilik için temel psikolojik gereksinimlerin karşılanması, içsel motivasyonu korur. İnsanların öğrenme sürecinde iki tür motivasyonu vardır: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon. Anlamlı bir şekilde, öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonu sürdürmek için, insanlar sadece kendilerini yeterli veya özerk hissetmekten ziyade, özerklik ve yetkinliğin birlikte tatminine ihtiyaç duymuşlardır. İstemli ve yansıtıcı olarak kendi kendini onaylama hissi, özerklik ihtiyacını karşılar. Örneğin, öğrenciler gönüllü olarak öğrenme görevlerine zaman ve dikkat ayırdıklarında kendilerini özerk hissederler. Yetkinlik, insanların görevleri yapabilme ve farklı teknikleri öğrenme ihtiyacını ifade eder. İnsanlar başarı için gerekli becerilere sahip olduklarını hissettiklerinde, hedeflerine doğru ilerlemeye eğilimlidirler.

Örneğin, öğrenciler öğrenme görevlerinin zorluklarının üstesinden gelebileceklerine inandıklarında yetkindirler. Kendi kaderini tayin teorisine göre, öğrenciler büyük oranda özerkliğe sahip olduklarına inandıklarında ve bir etkinliğe gönüllü olarak katıldıklarında (dışarıdan yönlendirildiklerini hissetmek yerine), bu durum öğrencilerin içsel olarak çalışmaya motive oldukları anlamına gelir. Ayrıca, içsel olarak motive olan öğrenciler, öğrenme süreçlerinin zorluklarının yeteneklerinin ötesinde olmadığını da fark ederler (Ryan & Deci, 2000).

Motivasyon, insanların belirli bir hedefe giden yolda faaliyetlerini hızlandırmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olur (Ulusal Araştırma Konseyi, 2000). Motivasyon, öğrencileri hedeflerine yönelik heyecanlandırabileceği ve cesaretlendirebileceği için, öğrenme süreci ve öğrencilerin kariyerlerindeki başarı açısından çok önemlidir. Ayrıca, motivasyon, öğrencilerin meşgul olmalarına, odaklanmalarına ve araştırmaya devam etmelerine yardımcı olarak, davranışları harekete geçirebilir, yönlendirebilir ve sürdürebilir. Öğrenme motivasyonu, hedeflere ulaşmaya çalışmanın, inancın peşinden gitmenin ve duyguları sürdürmenin tutarlı bir modeli olarak tanımlanır (Ulusal Bilimler Akademisi, 2018).

Kendi Kaderini Tayin Teorisi

Bu teori, çeşitli alanlarda uygulanmıştır. Başlangıçta motivasyon ve psikolojik çalışmalar yoluyla tasarlanan kendi kaderini tayin teorisi, içsel ve dışsal değişkenlerin bireyin motivasyonunu ve psikolojik ihtiyaçlarını etkileyen doğal insan davranışlarını tanımlamak için kullanılmıştır (Ryan & Deci, 2000). Üç psikolojik ihtiyaç, kendi kaderini tayin etmeyi içerir: özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma (Lyness vd., 2013). Özerklik, bireyin davranışlarını ve kaderini tayin etme arzusunu tanımlar. Yetkinlik, bir bireyin bir dizi beklenti içinde performans gösteren yeteneğini tanımlar. İlişkili olma ise bireyin faaliyetleriyle, çevresindeki insanlarla veya çevresiyle bağlantılı hissetme arzusu olarak tanımlanır. Üç psikolojik ihtiyaç da birbiriyle rekabet eden iki kaynak aracılığıyla karşılanabilir: iç motivasyon ve dış motivasyon.

İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, bu konu ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar bu bölümde merak ve motivasyonla ilgili olmak üzere ikiye ayrılarak verilmiştir. Merakla ilgili yapılan çalışmalar (Altunışık, 2016; Halimoğlu, 2019; Kahyaoğlu & Saraçoğlu, 2018; Kaya, 2016; Kopan, 2020) ve motivasyonla ilgili yapılan çalışmalar (Aslan

& Doğan, 2020; Balantekin & Bilgin, 2017; Çekim & Aydın, 2018; Ergül, 2005; Koçyiğit, 2016; Kurnaz, 2018; Özsoy, 2014).

Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018) ile Kaya (2016) merakla ilgili makale çalışması yapmışken ve Altunışık (2016), Halimoğlu (2019) ve Kopan (2020) merakla ilgili yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Kaya (2016) merakla ilgili derleme makale hazırlamıştır. Altunışık (2016), Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018), Halimoğlu (2019) ve Kopan (2020) ise araştırmalarını nicel çalışma olarak yapmıştır.

Kaya (2016), yaptığı çalışmada okul etkinliklerinde ve öğrenmede merak ve ilginin rolünün anlaşılmasını amaçlamıştır. Kopan (2020), yüksek lisans çalışmasında bilimsel merak düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018) fen bilimleri dersine yönelik merak, motivasyon ve tutum düzeyleri incelemeyi amaçlamış ve Halimoğlu (2019) da aynı yönde çalışma yapmış fakat Halimoğlu (2019) tutum düzeylerini değil fen okuryazarlık düzeyini çalışmaya dâhil etmiştir. Altunışık (2016) ise merak ve motivasyon ilişkisi ile ilgili yaptığı çalışmasına akademik başarıyı dâhil etmiştir. Altunışık (2016), Kahyaoğlu & Saraçoğlu (2018), Halimoğlu (2019) ve Kopan (2020), örneklem grubu olarak ortaokul öğrencilerini seçmiştir. Veri toplama aracı olarak Altunışık (2016), “Fen’e Karşı Merak Ölçeği, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği”; Kopan (2020), çalışmasında “Bilimsel Merak Ölçeği”; Halimoğlu (2019) ve Kahyaoğlu & Saraçoğlu (2018) “Fen’e Yönelik Bilimsel Sorgulama Becerileri Algı Ölçeği, Fen’e Karşı Merak Ölçeği, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ve Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği” kullanmıştır. Altunışık (2016), Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018), Halimoğlu (2019) ve Kopan (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada merak ve motivasyonun derslere karşı önemli yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aslan ve Doğan (2020), Balantekin ve Bilgin (2017), Ergül (2005), Koçyiğit (2016), Kurnaz (2018), Çekim ve Aydın (2018) motivasyonla ilgili çalışmalarını makale düzeyinde yapmışken Özsoy (2014) çalışmasını yüksek lisans tezi olarak hazırlamıştır. Motivasyonla ilgili çalışmalarını büyük bölümü nicel yöntemle (Aydın, 2018; Balantekin & Bilgin, 2017; Çekim & Koçyiğit, 2016; Kurnaz, 2018; Özsoy, 2014) hazırlanmıştır. Fakat bu konu ile ilgili derleme şeklinde makaleler de bulunmaktadır (Aslan & Doğan, 2020; Ergül 2005).

Aslan & Doğan (2020), derleme makalesinde dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Balantekin ve Bilgin (2017), ARCS Motivasyon Modelini matematik dersinde kullanılarak bu modelin motivasyona, tutuma ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. Koçyiğit (2016), üniversite personelinin motivasyon düzeyleri ile verimlilik arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Kurnaz (2018) okuma

eğitimi için çalışma yapmış ve okuma i motivasyon leği geliştirmeyi amaçlamıştır. Özsoy (2014) ise konuyu farklı bir yönden ele alarak denetim yaklaşımlarının öğretmenlerin i motivasyon ve görev performanslarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. alışmalar için örneklem olarak ilköğretim ğrencileri (Balantekin & Bilgin, 2017), ortaokul öğrencileri (ekim & Aydın, 2018; Kurnaz, 2018), ilkokul öğretmenleri (zsoy, 2014), niversite personeli (Koçyiğit, 2016) seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Balantekin & Bilgin (2017), “Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutum leği” ve “Kesirler Testi”; ekim ve Aydın (2018) “Kişisel Bilgiler Anketi”, “Fen Bilimleri ğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon leği”, “Fen Bilimleri Dersi z-düzenlemeli ğrenme Stratejileri leği” kullanmıştır. Aslan & Doğan (2020), yaptđđ çalışma ile dışsal motivasyonun ve içsel motivasyonun performansı artıracadığ ortaya koymuştur.

Balantekin ve Bilgin (2017), ARCS Motivasyon Modelinin akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koçyiğit (2016), yaptđđ çalışmada motivasyonun hizmet kalitesini artırdadığ sonucunu elde etmiştir. Kurnaz (2018), ölçekten alınan puan ile öğrencilerin okuma i motivasyonun doğru orantılı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. ekim ve Aydın (2018) ğrenme stratejisi kullanımının içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek boyutları ve dışsal motivasyon-sosyal boyutları ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğunu yaptđđ çalışma ile elde etmiştir.

Alanyazın taramasında motivasyon ve merakla ilgili çalışmaların son yıllarda arttıđđ görülmüştür. alışmalar daha çok fen bilimleri dersleri ile ilgili yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda merak ve motivasyonun ilişkili olduğu ortaya konulmuş. Fakat çalışmaların yukarıda belirtilen alanlarla sınırlı kaldđđ görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Merak duygusunun, iç motivasyon ve öğrenmeye etkisinin incelendiği bu çalışmada geleneksel derleme (traditional, narrative review) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada merak, motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişkinin ortaya konulması öngörülmektedir. Derleme çalışması eğitim alanında yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Geleneksel derleme, belirli bir konuda yayınlanmış iki veya daha fazla çalışmanın üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini sentezleyen çalışmalardır. Genellikle o alanda uzman olan kişiler tarafından belirli bir yöntem izlenmeksizin, farklı yollarla ve farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin derlendiği yazılardır (Burns & Grove, 2009; Gerrish & Lacey, 2010; Moule & Goodman, 2009).

Araştırmalar sonucunda elde edilen makaleler ve bu makalelerden edinilen bilgiler ışığında, merak ve iç motivasyon, merak ve öğrenme, iç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişkiler ayrı ayrı başlıklar altında toplanmış ve elde edilen bulgulara bu derlemede yer verilmiştir. Makalelerin içeriğinde yapılmış olan deneyler, öne sürülmüş olan teoriler, geçmişten günümüze gelmiş olan bilgilerin toplanması sonucunda elde edilen bulgulardan bahsedilmiştir.

Veri Kaynakları

Bu çalışmanın veri kaynaklarını, 2012-2022 yılları arasında merak, motivasyon ve öğrenme konularıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar oluşturmaktadır. Bu veri kaynakları seçilirken belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak sınırlandırılmaya gidilmiştir. Tarama çalışmasında, anahtar kelimeler hem Türkçe hem de İngilizce kelimeler olarak taratılmıştır. Elde edilen yerli ve yabancı yüksek lisans ve doktora tezlerinden, bilimsel makalelerden çalışmaya uygun olmayanlar araştırmadan çıkarılmıştır. Derleme çalışması için elde edilen çalışmalar; Google Scholar, Proquest, Eric, Web of Science, YÖK (Ulusal Tez Merkezi) veri tabanlarından elde edilen çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırma yaparken kullanılan anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce kelimeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Türkçe anahtar kelimeler: Merak ve öğrenme, iç motivasyon ve öğrenme, merak ve iç motivasyon

arasındaki ilişki, merak ve öğrenme arasındaki ilişki, öğrenme motivasyonu. İngilizce anahtar kelimeler: Curiosity and learning, internal motivation and learning, the relationship between curiosity and internal motivation, the relationship between curiosity and learning, learning motivation.

Tarama sonucunda eğitim alanında 18 adet Türkçe çalışma, 76 adet ise yabancı çalışma elde edilmiştir. Erişim izni olan yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmaya dâhil edilmiş, erişim izni olmayan tezler ise çalışmaya dâhil edilmemiştir. Derleme çalışması için elde edilen çalışmalar; Google Scholar, Proquest, Eric, Web of Science, YÖK (Ulusal Tez Merkezi) veri tabanlarından elde edilen çalışmalardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplanması amacıyla doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgularla ilgili bilgi içeren yazılı kaynakların analizi şeklinde ifade edilmektedir. Doküman incelemesi için, yazılı materyallerden veri toplama olarak da ifade edilebilir. Çalışmaya konu olan olay veya olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı kaynakların detaylı bir şekilde taranması ve elde edilen bilgilerin anlamlandırılarak bütünlük oluşturulması doküman incelemesi olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2002). Araştırmada doküman incelemesiyle son on yılda yapılmış olan yerli ve yabancı yüksek lisans ve doktora tezleri, bilimsel makaleler incelenmiştir. Çalışmalar; yurt içi veya yurt dışı oluşları, yayın yılları, araştırma türleri ve çalışma türleri bakımından ele alınmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler sayısallaştırılarak tablolar hâlinde yüzde ve sıklık değerleriyle sunulmuştur.

Süreç ve Uygulama

Çalışma için ilk olarak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler ile arama yapılırken gözden kaçan çalışmaların olmaması için ve/veya bağlaçları kullanılarak da aramalar yapılmıştır.

Çalışma için dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiş ve buna göre elde edilen çalışmalar sınırlandırılmıştır. Çalışmaların güncel olması için, son yılda yapılan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla tarama yapılırken çalışmaların tarih aralığı 2012-2022 yılları ile sınırlandırılmıştır. Taramaya nicel, nitel ve karma yöntemli çalışmalar dâhil edilmiştir. Yöntemle ilgili sınırlandırma yapılmamıştır.

Veri Analizi

Yapılması öngörülen bu çalışmada veriler, tasarlanan desene uygun olarak içerik incelemesi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analizden farklı olarak veriler, daha derin bir işleme tabi tutulur. İçerik analizi ile verileri tanımlamaya, fark edilmeyen veya verilerin içinde gizli olan bilgileri ortaya çıkarmaya çalışırız (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Yapılan tez çalışmasında verilerin analizi için araştırma soruları temel alınmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242). İçerik analiz yöntemiyle çalışmalar incelenerek yorumlanmıştır. İçerik analizi yöntemiyle incelenen çalışmalardan araştırma sorusu ile ilgili noktalar yorumlanarak bulgular tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Elde edilen bulgular yorumlanarak anlamlı hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılacak yöntem, veri toplama araçları/ veri toplama teknikleri veri analizleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Yöntem, Veri Toplama Teknikleri Veri Analizleri

Yöntem	Veri toplama Tekniği	Veri analizi
• Tarama Yöntemi	• Doküman inceleme	• İçerik analizi

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmanın kabul görmesi için elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir olması araştırmada kullanılan araştırma deseninin, veri toplama kaynaklarının ve veri analizinin geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmada güvenilirlik, ölçülen davranışın veya durumun tutarlılığı ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın analiz sürecinde incelenen tezler, makaleler konu uzmanları tarafından tekrar incelenerek kontrol edilmiş ve çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Dış geçerlik çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilir olması ile ilgilidir (Bakioğlu & Kurnaz, 2014). Çalışmada dış geçerliği artırmak için veri kaynaklarının seçimi, veri toplama ve analiz etme süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tablolaştırılarak sıklık ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir.

İç Motivasyon, Merak ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Tablo 1. İç Motivasyon, Merak ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma Yapılan Yıllar	F		%
	Yurt içi	Yurt dışı	
2012-2013	3	21	25
2014-2015	3	16	21
2016-2017	4	15	21
2018-2019	4	13	18
2020-2021	4	11	15
Toplam	18	76	%100

Tablo 1'e bakıldığında 2012 yılından 2022 yılına doğru yurt dışı çalışma sayılarında azalma olduğu görülmektedir. En fazla çalışma 2012-2013 yıllarında, en az çalışma ise 2020-2021 yıllarında olduğu görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise 2012- 2013 yılları ile 2014-2015 yılları arasında birer çalışma yapılmış; diğer yıllarda ise dörder çalışma yapılmıştır. Bu sebeple yıllar arasında düzenli bir artış ya da azalış olduğu söylenememektedir.

Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki

Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Tablo 2. Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tezin Türü	F		%
	Yurt içi	Yurt dışı	
Yüksek Lisans	1	2	8.3
Doktora	0	1	2.7
Makale	12	20	88
Toplam	13	23	%100

Tablo 2’ye bakıldığında, merak duygusu ve iç motivasyon arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların %88’inin makale, %8.3’ü yüksek lisans, % 2.7’sinin ise doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, merak duygusu ve iç motivasyon arasındaki ilişkinin, lisansüstü araştırma konularının çok büyük oranda makale düzeyinde değerlendirildiğini göstermektedir.

Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Tablo 3. Merak Duygusu ve İç Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	F		%
	Yurt içi	Yurt dışı	
Betimsel Araştırma	2	5	19.44
İlişkisel Araştırma	3	7	27.7
Deneyisel Araştırma	6	10	44.4
Karma Araştırma	1	2	8.3
Toplam	12	24	%100

Tablo 3’e bakıldığında merak duygusu ve iç motivasyon arasındaki ilişki ile ilgili lisansüstü çalışmaların %19.44’ü betimsel, %27.7’sinin ilişkisel, %44.4’ünün deneyisel, %8.3’ünün ise karma nitelikli çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3’ten hareketle lisansüstü araştırmaların çok büyük bir bölümünün deneyisel nitelikli çalışmalardan oluştuğu söylenebilir.

Merakın bilgi arama amacı ile içsel olarak motivasyon sağlayan bir güç olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden, bilgiyi kazanma konusu insanlarda merak uyandırmalı ve aynı zamanda bilgi toplama arzusu ile sonuçlanmalıdır. Merak, bilgi kazanımlarını ödüllendirmeye yönelik içsel bir dürtüdür. Merak, günlük hayatta yaygın ve öğrenmede önemli bir unsur olmasına rağmen, psikolojik araştırmalarda fazla ilgi görmemektedir ve bununla beraber bu alandaki araştırmacılar merak konusunun pek de iyi anlaşılmadığını düşünmektedirler (Marvin & Shohamy, 2016). Merakın anlaşılabilmesi, insanları öğrenmeye ve bilgiye götüren ve bunlardan sapan mekanizmaların daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayabilir. Mevcut teoriye göre, bilgi edinme fırsatının, keşif duygusunu öne çıkardığı ve içsel motivasyon sağlayarak merak uyandırdığı düşünülmektedir (Gottlieb vd., 2016). Araştırmacılar, birtakım ideallere ulaşmak için bazı çalışmalar gerçekleştirdiğinde, davranış dışsal olarak motivasyona uğramış olur. Örneğin, bir tez yazmak tezin kendisinde barındırdığı zevkten dolayı değil, amaca ve hedefe ulaşmak maksadıyla bir araç olarak kullanılır ve sonucunda motivasyona ulaşabilmeyi sağlar. Bu zamana kadar pek az deneysel çalışma, dışsal açıdan motive edilmeyen bilgilerin keşif davranışını nasıl yönlendirebileceğini araştırmıştır.

Merak, insan zihninde ilk keşfedilen ve duygularımızın en basitidir. Merak, İngilizcede “curiosity” olarak adlandırılır, ancak teknik karşılığı 'meraklı' olarak ifade edilir. Genel olarak merak, bir konuyu keşfetme ve bilme arzusudur. Merak duygusunun insanları çevrelerini keşfetmelerinde, olayları anlamalarında ve öğrenmelerinde motive edici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Merak, günlük yaşamda öğrenme için önemli bir rehberdir. İnsan merak ettiği sürece gelişebilir. Merakı dürtü olarak ifade eden araştırmacılar, merakı belirsiz uyaranlar sonucunda oluşan bir karmaşıklık durumu olarak ifade etmişlerdir. Bu gibi durumlarda, öğrenenler bilgiyi keşfetmek ve kazanmak için içsel motivasyon sağlarlar. Dolayısıyla merak bir dürtü olarak öğreneni keşfetme davranışına yönlendirir (Yazıcı, 2020).

Her zamankinden daha fazla değişen toplumlarda yaşadığımız için beynimiz merakı nörolojik bir sinyal olarak kullanır. Hayatımızı daha kolay ve mutlu kılmak için neleri öğrenmemiz ve bilmemiz gerektiğini önceden bilseydik, hayatımız çok daha kolay olurdu. Gelecekte hangi bilgilerin bizim için yararlı olabileceğini belirlemek kolay değildir. Bu nedenle bilişsel konularla ilgili tahminlerimize daha geniş bir alanı tercih etmemiz önemlidir. İçsel motivasyon, bireyin yapacağı işi herhangi bir dış etki olmaksızın ilgi çekici bulmasıyla ortaya çıkan motivasyondur. Burada, eylemin sonunda hedefe ulaşmanın ödülü içsel bir zevktir. Bir öğrencinin yeni ve farklı şeyler öğrenmek için kitap okuma tercihi, bilmek için içsel motivasyonun bir örneğidir. İçsel motivasyon mekanizması kullanılarak bireylerin becerileri geliştirilerek verimli gelişim sonuçları elde edilebilir. Motivasyonsuzluk, bireyin

beklenen davranışı gerçekleştiremeyeceği inancı olarak tanımlanmaktadır. Motive olmayan bir kişi, eylemlerinin sonucunu öngöremediği için eyleminden vazgeçebilir. Motive edilmemiş, bireyin eylemleri üzerinde hiçbir kontrolü olmadığını ve içinde bulunduğu duruma yabancı olduğunu hissetmesidir (Yazıcı & Kartal, 2020).

Merak duygusu ve beraberindeki sorular Einstein'ın bilimsel çalışmalarında ve Leonardo Da Vinci'nin sanat hayatında önemli bir yere sahiptir. Merakı gidermeye çalışmak, en basitinden en karmaşığına kadar farklı bakış açılarına yönelmektir. Nöronlar buna bayılır ve yeni ağlar kurar. Merak, öğrenmeyi besler ve öğrenen insanlar tekrar merak etmeye eğilimlidir (Kına, 2020).

Merakın, organizmaların değişen çevredeki düzeni keşfetmesine ve araştırmasına yardımcı olmak amacıyla evrim geçirmiş olması olasıdır. Evrende ve dünyada neler olduğunu ve olabileceğini öğrenmek ve olabilecek olayları öncesinden tahmin etmek elbette ki türlerin yararınadır. Fakat bir püf noktası, merakın uzun vadede yararımıza olabilmesi için kısa vadede nasıl rehberlik ettiğini anlamaktır (Gottlieb vd., 2016). Bununla beraber farklı merak çeşitleri arasında süregelen kavramsal ayrımlar tartışılmaktadır. Örneğin, psikoloji dallarında merak ile ilgili pek çok konu; keşfetme, öğrenme ve dikkat gibi konulara ayrılıp incelenmiştir Wittgenstein'in “psikolojide kavramsal karışıklık ve deneysel metotlar vardır” görüşüne bir adım atmak ümidiyle, bilgi kazanımının içinde motivasyon önemli bir etkindir diyebiliriz (Kidd & Hayden, 2015).

Bilginin içsel motivasyon olarak öğrenme ile sonuçlanması için bilgi edinmenin ardından para, su ya da yiyecek gibi ödüllerin gelmemesi gerekir. Bu görüşe destek, bağlantılı yapılar arası ilişkileri gösteren görüntüleme çalışmalarından gelmektedir (Jepma vd., 2012). Bir diğer düşünceyse, beklenen ve edinilen bilgi arasındaki boşluk içsel motivasyondur ve bu da öğrenme ile sonuçlanır (Marvin & Shohamy, 2016). İnsanlar bilgiyi duyuları ile elde eder, bu duyulardan birisi de görmedir. Önceki araştırmalar, görsel bilgi ve merak arasındaki bağlantıyı incelemiş, fakat davranıştaki bireysel farklılıkları araştırmamıştır (Lundgren, 2017).

Bebekler, bir şeyleri ağızlarına koyarak, bir şeylere dokunarak veya duydukları seslere tepki vererek insanlar ve çeşitli nesneler üzerinde nasıl bir etki sahibi olabileceklerini keşfedip içinde bulundukları dünyayı anlamaya ve tanımaya yönelik doğuştan olan bir dürtü ile dünyaya gelirler. Merak, erken çocukluk döneminde oyun oynama, soru sorma ve keşfetme gibi isteklerini harekete geçirmektedir. Çocuklar, öğrenme merkezlerine bunları yerleştirdiklerinden dolayı, merak ettiklerini çok derinden öğrenmektedirler. İlk merak, araştırmaya iter. Sonuçta bu merakları, düşünceleri keşfetmelerine yol açar ve bu da aynı zamanda keşfe açık olan bilinçlerini geliştirir (Moorhouse, 2021).

Deneyim açlığı, deneyim duygusunu arama, yeni bilgiler edinme, yenilik peşinde koşma ve macera arama konusunda risk alma arzusu da merakın bir parçası olarak görülmektedir. Bu yüzden merak, belirli nesneleri ya da olayları araştırmak, keşfetme için motivasyon sağlamak ve bireyleri yeni deneyimler aramaya sürüklemek açısından önemli bir olgudur. Aynı zamanda merak, bir öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla büyük potansiyel barındıran içsel motivasyonun bir yönü olarak da kullanılmaktadır. İçsel motivasyon, kişinin kendi içinde var olabilir. Aynı zamanda kişinin iyi olma duygusu ve kimliği ile ilişkilidir. Öğrenme kendi içerisinde bir amaç olduğu zaman, öğrenciler içsel anlamda motive olurlar (Kidd & Hayden, 2015).

İç motivasyon ile ilgili olan bir diğer husus ise, örneğin motive olmuş bir çalışan, bulunduğu kuruma bağlı bir çalışandır. Çalışan bireylere motivasyon sağlamak amacıyla bazı liderler, belirli davranışlara ilham vermek için çeşitli ödüller (kitap, uçak bileti, tatil fırsatı vb.) vad edebilirler. Yine de bazı araştırmacıların göstermiş olduğu üzere, performans ödülleri, notlar ya da disiplin cezası gibi olgular aşırı kullanıldığında motivasyonu tüketebilmektedir. Bu, liderlerin devamlı olarak motivasyon sağlamak amacıyla yeni yol arayışlarına girmesine ve sonunda aynı sonuca çıkmasına yol açar. Bunun yerine, kişilerin ihtiyaçlarına yönelik motivasyon kaynakları daha uzun ömürlü ve etkili olabilir. İnsanlar birbirleriyle iletişim kurmak, yetkin olmak ve anlamlı bir şeyler üzerine çalışmak için içsel bir dürtüye sahiplerdir. İçsel motivasyona hitap eden iş yeri kültürleri, bu iş yerinin çatısı altında çalışan bireylerin öz benliklerini daha motive, bağlı ve tatmin hissetmelerine sebep olacaktır (Marczewski, 2013).

Yapılan yeni araştırmalar, doğuştan meydana gelen merak duygusunun ve dolayısıyla bununla bağlantılı olarak içsel motivasyonun ilerleyen yaşla beraber azaldığını göstermektedir. Merak, öğrenmeyi anlamlı kılmakla beraber çeşitli hedeflere ulaşmayı da sağlar. Bununla beraber merak sahibi öğrenciler yeni bilgi ve fikirleri sorgulayarak bağımsız öğrenenler olacaklar ve bu öğrenme tecrübesinden keyif alacaklardır. Merakın öğrencilerin motivasyonu, yaratıcılığı ve öğrenmesi için önemli bir etkisi olmasına karşılık, öğrenciler arasında merak ile ilgili araştırmalar tam olarak yapılmamıştır (Shin vd., 2019).

Merak olmadan keşif, yenilik ya da bilgi faaliyetleri de gerçekleşmez. Merak, bir ömür boyunca öğrenme sürecini yönlendirmektedir. Merak aynı zamanda daha aktif olmak, yeni dünyalar açmak ve aktif bir gözlemci olmak için öğrencilerin dikkatini çeker ve onları buna yönelik olarak eğitir. (Ahmad & Siew, 2021).

Berlyne tarafından kurulmuş olan İnsan Merak Teorisi, merak duygusunun insanların davranış ve eylemleri üzerindeki etkisini inceleyen nörolojik bir araştırmanın sonucuydu. Berlyne'nin İnsan Merak Teorisi'nde merak ile ilgili üç kavram mevcuttur: merakın dört

boyutu, iki tür keşfetme eğilimi ve merak etmeyi sağlayan uyarıcı. Bu fikirlerden ilki, bireyin kendi içerisinde var olan merak duygusunun, bireyin içsel dürtüsü tarafından kontrol edilen davranışlar sergilemeye yol açacağıydı. Bu içsel dürtü, çatışma ve belirsizlik gibi eylemlerdir. Belirsizlik duygusu, birey karmaşık, yeni veya şaşırtan bir şey denediği zaman ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, bir bireyin belirsizlik ile karşılaştığı zaman vermiş olduğu tepki merak olarak adlandırılır (Ahmad & Siew, 2021).

Bir grup sınıf öğretmenleri ile motivasyon faktörlerini öne sürmek amacıyla yapılmış bir araştırmada, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 19 içsel motive edici etken, 63 dışsal motive edici etken ve 9 motivasyon bozucu içsel etken olduğu görülmüştür. Bir davranışın sebebi çevreden kaynaklanıyorsa bu dışsal motivasyonu, tutumun sebebi kişinin içinde ise bu da içsel motivasyonu belirtmektedir. Kişinin gereksinimlerinden kaynaklanan içsel motivasyonların en önemlileri yetenek, merak ve ilgidir. Merak, araştırılacak ve sorulacak bir mizaç olarak yorumlanmaktadır (Gurning & Siregar, 2017).

Merak ölçeğinin sonuçları, katılımcıların merak seviyelerini etkileyen bir faktör olmadığını, diğer üç faktörün ise merakla pozitif yönde örtüştüğünü göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı düzeyini ele alan Ceylan (2016), motivasyon, tutum ve merak düzeylerinin katılımcıların başarı seviyelerini etkileyen faktörlerin varlığını araştırmıştır. Anket yolu ile toplanmış olan verilerin sonuçları, motivasyonun başarı ile bir bağlantısı yokken, merak ve tutumun fen bilimleri dersi başarısı üstünde doğrudan etkileri olduğunu göstermiştir. Eren ve Coşkun (2016), 557 lise öğrencisinin matematik dersine yönelik epistemolojik merakını vurgulayarak, can sıkıntısı, can sıkıntısıyla baş etme stratejileri ve epistemik merak değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçlar, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmiştir. Başka bir deyişle, epistemik merakın can sıkıntısı ile baş etme stratejilerini teşvik ederken aynı zamanda da can sıkıntısını azalttığını göstermiştir.

Merak, doğuştan var olan ve öğrenmeyi de teşvik eden bir özelliktir. Bir öğrenci, merakla motive oluyor ise, bu kalıcı öğrenmenin potansiyel bir işareti olarak görülür. Merak, araştırma yapma ve öğrenme isteğinin de tetikleyicisidir. Merak, keşfetme ve yeni bilgi edinmeye yol açan bir duygu olmasının yanı sıra, bu amaç için gerçekleştirilen davranış harekete geçiren bir deneyim olarak da kabul edilir. Bu deneyimlerin sıklığı, kişiden kişiye değişebildiği için, merakta bir değişikliğe sebep olabilir. Kişinin içerisinde bulunduğu ortama, kişisel özelliklerine ve deneyimlerine göre değişebilen merak kavramı, o kişiye içsel motivasyon sağlar (Ceylan vd., 2015).

Öğrencilerin okul etkinliklerine gönüllü olarak katılımının sağlanabilmesi ve bunun devamlılığında onların ilgi ve meraklarını tetikleyen, ilgilerini geliştirmeyi hedef alan bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat, eğitim psikolojisi alanında yapılan motivasyon çalışmalarında uzun bir süredir motivasyonel-duygusal değişkenlere verilen önem sınırlı kalmıştır. Öte yandan, başarı ve öğrenme üzerinde motivasyonel-duygusal bir değişken olarak rolü sıkça araştırılan kaygı duygusunun kaçınma tepkisine yol açtığı da bildirilmiştir. Bu kapsamda okul etkinliklerine katılımda kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale çalışmaları önem kazanmıştır. Fakat ilgi ve merak, yaklaşma ve keşfetme davranışını devam ettiren motivasyonel-duygusal değişkenlerdir. Buradan hareketle, okul etkinliklerine gönüllü katılımı sağlamak adına özellikle birtakım faaliyetler şeklinde keşfedici davranışlara odaklanılarak kaygıdan ilgi ve müdahale çalışmalarına odaklanılması gerektiği öneriler arasındadır (Chechi vd., 2020).

İçsel olarak motive edilmiş davranış, davranışın kendisi haricinde herhangi bir ödülü olmayan davranış olarak tanımlanmaktadır. İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, genelde hayatta kalmak için herhangi bir şeye hizmet etmeyen olgulardır. Fakat, denekler onları takip etmek için yüksek seviyede motivasyon hissederler. Hobiler, boş vakitte yapılan aktiviteler ya da merak edilen şeyleri öğrenme iç güdüsü, içsel olarak motive olmuş davranışlara örnek gösterilebilir. Merak, içsel motivasyon sisteminin özel bir örneği niteliğindedir. İnsanların yalnızca daha iyi kararlar vermelerini sağlamak adına bilgi aradıkları belirtilmiştir. Merak, öğrenme arzusunu harekete geçiren bir güçtür. Bilgi ve iç görü, herhangi bir maddi kazanıma bağlı olmaksızın zevkli gelebilir (Gottlieb vd., 2013).

Bilgi boşluğu teorisinde merak uyandıran bir nesne, bilinmeyen bazı bilgilerdir. Bu bilginin ödüllendirici olması bekleniyor, çünkü bu bilginin eksikliğinin sebep olduğu merakı tatmin edecek düzeyde görünüyor. Bilgideki bir boşluğun varlığı, deneklerin bu boşluğu eksik bilgilerle doldurmayı istedikleri “istemsiz merakı” uyarır. Bilgi kazanımı ve içsel motivasyonu değerlendiren birtakım çalışmalar mevcuttur, fakat bu çalışmaların çoğunda öz bildirim merakı kullanılmıştır. Aynı zamanda, beyin görüntüleme verilerini kullanılmasıyla da beraber, merak olarak deneyimlenen bilginin değerinin, maddi ödülleri değerlendiren aynı nörobiyolojik yapıların bazılarında kodlandığı sonucuna varılmıştır (Marvin & Shohamy, 2016).

Motivasyon, performans, merak gibi bir dizi akademik değişkenle ilişkili olarak eğitimdeki en önemli psikolojik yapılardan birisidir. Deci ve Ryan tarafından “Kendi Kaderini Tayin” teorisi öne sürülmüştür. Ve bu teorinin eğitim için motivasyonun uygun bir versiyonu olduğu tespit edilmiştir. Bu teoriye göre akademik motivasyon yapısı, içsel

motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. İçsel motivasyon, bir öğrencinin yalnızca bir göreve katılmakla ilişkilendirilen zevk ve tatminin tadını çıkarmak adına yapmış olduğu faaliyetlerden oluşmaktadır. Deci ve Ryan’a göre bu tür bir motivasyon, yeterlilik ve kendi kaderini tayin hakkının içsel gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır (Chechi vd., 2020).

İçsel motivasyon çalışmaları, içsel motivasyonu ödüllerle uyumlu hâle getirmenin öğrenme sonuçları açısından zararlı olabileceğini düşündürmektedir. Mesela, yapmaktan keyif aldığınız bir aktivite için ödeme almak, o aktiviteyi yapmak için motivasyonunuzu azaltacaktır.

Bir zorluk, öznelere neyi en geniş anlamıyla açıklamaya çalıştıklarını anlatmakta yarar. İçsel olarak motive edilen davranışlar bütünü, karakterize edilmesi daha zor olan ve bireyin duygusal ya da bilişsel yapıları ile olan içsel faktörlere bağlıdır (Gottlieb vd., 2016).

Merak, temel bir itici güç olmasının yanı sıra, öğrenmeye sebep olan keşfi teşvik etmektedir. Motivasyon nesnelerinin birey açısından bir değeri vardır. Birinin merakını gidermek ve motivasyonlarını takip etmek, diğer eylemlere göre öncelikli hâle getirilebilir. Bilgiye atfedilen değer sebebi ile içsel motivasyon, birincil ödüllere oranla ayakta kalabilir ve bilgi kazanımı, diğer ödül türleri ile doğrudan rekabet içinde olabilmektedir (Skog, 2017).

Aden-Wadenholt (2015), merakı ve deneklerin bilgiye nasıl değer verdiğini anlamak için bir meteorda hayatta kalma oyunu geliştirmiştir. Deneklere, gelen bir meteordan sağ çıkıp çıkmadıklarını görmek açısından testte fazladan bir saniyenin maliyetini ödemeyi seçebilecekleri bir ceza verildi. Bu çalışma, deneklerin cezalandırıldığında, ödüllendirildiğinde ve bilgisel seçeneği seçme imkanlarında hiçbir fark ile karşılaşmadıkları zaman, parasal bir ödüle nasıl değer verdiklerini görmek adına değişimlerle beraber Aden Wadenholt’un meteor hayatta kalma oyununu kullanmaktadır. Üzerinde yoğunlaşılması gereken bir diğer konu ise, iç motivasyon erken çocukluk eğitimidir. Bu yüzden, erken çocukluk dönemleri, ömür boyu sürecektir güçlü bir içsel motivasyonun oluşturulması ve güçlendirilmesi için çok önemlidir. Öğretmenler, çocukların düşüncelerini, inançlarını, duygularını ve tutumlarını etkiler. Aynı zamanda çocukların yeterlilik duygusu, öğretmenlerle güvenli ilişkilerin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Çocuklar, öğretmenleri ile güvenli ilişkiler geliştirirlerse, çevreyi de keşfetme konusunda daha özgür hâle gelirler. Davranışları ve çevreleri üzerindeki kontrol duygusu, yeterlilik duygularını güçlendirir ve daha fazla keşif ve deneye yol açar. Merak, aktif öğrenmeyi ve kendiliğinden keşfetmeyi teşvik etmede anahtar rolü olan önemli bir içsel motivasyon şeklidir. Bu yüzden, meraka dayalı öğrenme ve içsel motivasyonun verimli eğitim için temel bileşenler olduğu tartışılmaktadır. Eğitim

etkinliklerinin hangi özelliklerinin onları “eğlenceli” hâle getirebileceği ve motivasyonu artırabileceği, bunun yanı sıra merakın mekanizmaları hakkında temel bir anlayış geliştirmek, 21. yüzyılın eğitimsel zorlukları açısından büyük önem taşımaktadır (Freeman vd., 2014).

Merakın nasıl tanımlanacağına dair henüz bilimsel bir fikir birliği olmasa da, merak durumları genellikle bir kişinin harekete geçmesini sağlayan ekinliklere ya da uyaranlara yönelik psikolojik bir ilgiyle ilişkilendirilir ve bununla beraber; şaşırtıcıdır, yenidir, orta düzeyde karmaşıktır ya da bir bilgi boşluğu veya tahmindeki hatalarla karakterize edilir. Bunlar ise matematiksel olarak ölçülebilen özelliklerdir (Barto vd., 2013). Son zamanlarda, Stahl ve Feigenson (2015), nesne hareketlerinin, sesler/kelimeler ve görsel nesneler arasında daha güçlü ilişkiler kurduğunu gözlemleyerek, benzer bir olgunun bebeklerde de olduğunu gösterdi.

Psikolojide merak, içsel motivasyonun kavramsal çerçevesi içinde ele alınabilir. Bir kişi içsel olarak motive edildiğinde, dış ürünler, baskılar ve ödüllerden ziyade eğlence ya da meydan okuma için hareket etmeye yönlendirilir. İçsel motivasyon, üç hiyerarşik düzeyde kavramsallaştırılır: bağlamsal, küresel ya da durumsal. Küresel düzeyde içsel motivasyon, yaşam alanlarında ilginç ve zevkli faaliyetler sürdürme eğilimidir (Menges vd., 2017).

İçsel motivasyon, herhangi bir dış baskı olmaksızın sürekli olarak karşılaştıkları yeni nesneleri kavramaya, fırlatmaya, ısırma, ezmeye ya da bağırma çalışan küçük bebeklerde açıkça görülür. Gelişim esnasında içsel motivasyonun önemi azalsa da yetişkin insanlar genellikle hâlâ bulmaca, resim, bahçe işleri, roman okumak veya film izlemek gibi aktivitelere katılmak için içsel olarak motive olurlar. İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki bu geniş ayrım göz önüne alındığında psikologlar, faaliyetlerin hangi özelliklerinin onları içsel olarak motive ettiği ve özellikle içsel olarak motive edilmiş keşiflerin belirli bir biçimi olarak merakı beslediği konusunda teoriler önerirler (Barto, 2013).

Mevcut araştırmalar, içsel motivasyonun görev performansını artırabileceğini gösterse de işler birden fazla görevden oluşur ve bir görevdeki içsel motivasyonun diğer görevlerdeki performansı nasıl etkilediği araştırılmaya devam edilmektedir. Psikolojik karşıtlık teorilerine dayanarak, bir görevdeki yüksek içsel motivasyonun, içsel olarak daha az motive edici görevlerdeki performansı azalttığı varsayılıyor. Bu etkiye can sıkıntısı da aracılık etmiştir. Her iki çalışmada da bir görevde orta düzeyde içsel motivasyon, yüksek içsel motivasyona göre daha az ilgi çekici görevlerde daha iyi performans ile ilişkilendirilmiş ve aynı zamanda içsel motivasyonun, görevler arası etkisini ortaya çıkarmıştır (Menges vd., 2017).

Çalışanların tüm görevlerinde içsel motivasyon yaşamaları nadirdir. İş tasarımı araştırması, bir iş içinde görevlerin içsel motivasyonu kolaylaştırmak için tasarlanma

derecesine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Örneğin, öğretmenlerle ilgili araştırmalar, sınıfı hazırlama, öğretme, öğrencileri değerlendirme, sınıf yönetimi, idari işleri ders dışı ve komite faaliyetleri görevlerine karşı değişen derecelerde içsel motivasyon yaşadıklarını göstermektedir. Müdürler, idari, öğretimsel ve bilgilendirici görevlere karşı değişen derecelerde içsel motivasyon yaşarlar. Buna göre, çalışanların bazı görevlerde diğerlerinden daha fazla içsel motivasyon yaşamaları muhtemeldir. Görev performansı, çalışanların katkılarının yeterliliği ya da etkinliği anlamına gelir. Çalışanlar bir görevde içsel motivasyon yaşarken, diğer görevlerde performanslarını artırabilir ya da azaltabilir. Bir yandan, bir göreve duyulan merak ve ilgi, diğer görevlere taşınarak ve bu görevlerde çaba sarf edilerek, daha az itici hissettiren bir art ardalık yaratabilir. Öte yandan, bir göreve ilgi ve merak, bir zıtlık yaratmakla beraber çalışanların diğer görevleri daha olumsuz bir şekilde algılamasına neden olabilir. Buna göre, çalışanlar sınırlı olan dikkat, enerji ve zaman kaynaklarını en ilginç göreve ve diğer görevlerden uzakta tutmayı seğebilirler (Shin & Grant, 2019).

Berlyne'nin yenilik kavramının yanı sıra, Csikszentmihalyi'nin orta düzeyde meydan okuma kavramı, merak ve içsel motivasyonun davranışsal tezahürlerinin birçoğunun sezgisel açıklamalarına izin verme avantajına sahiptir. Bununla beraber, merakla ilgili teorilerdeki son gelişmeler ve özellikle hesaplama teorileri, merak için gerçek bir mekanizma oluşturabilen bir kavram olarak uygulanabilirliğini sorgulamıştır. Hesaplamalı öğrenme ve keşfetme teorisinin gösterdiğ gibi, çevremiz her seviyeden yeni ve karmaşık uyarımlarla doludur ve aralarından sadece birkaçı faydalı veya öğrenilebilir modeller iletebilir. Merak güdümlü kendiliğinden keşif, hızla değişen ortamlarda bilgi ve beceriler edinmenin bir aracı olarak evrimleşmiş olabileceğinden, yenilik ve karmaşıklık aramaya dayalı buluşsal yöntemlerin büyük ya da durağan olmayan ortamlarda verimsiz olabileceği görölmektedir (Barto, 2013).

Bu nedenlerle hesaplamalı öğrenme teorisi, öğrenme sürecinin içsel ödöl ürettiği alternatif bir mekanizma araştırdı ve bu mekanizmanın insanlarda ve hayvanlarda oynayabileceği hipotezi ortaya atıldı (Oudeyer & Smith, 2016). Bu hipotez, sürekli olarak bir sonraki adımda ne olacağını tahmin etmeye çalışan ve bir tahmin makinesi olarak görölen beynin, tahminlerin geliştiği, yani belirsizliğin azaldığı ve öğrenmenin fiilen gerçekteleştiği faaliyetlerde bulunmak için, içsel olarak motive olduğunu öne sürer. Bu, organizmanın tahmin edilmesi çok kolay veya çok zor faaliyetlere olan ilgisini kaybettiği (yani belirsizliğin düşük olduğu veya belirsizliğin yüksek olduğu ancak azaltılmadığı yerlerde) ve özellikle mevcut tahmin kapasitelerinin hemen ötesinde öğrenilebilir faaliyetlere odaklandığı anlamına gelir (Oudeyer vd., 2016).

Bağlamsal düzeyde motivasyon, kişinin işini ilginç ve eğlenceli bulmaya dayalı çaba harcama arzusudur (Menges vd., 2017). Durumsal düzeyde motivasyon, çalışanların ilgi ve zevkle belirli görevler üzerinde çalışmaya yönlendirilme derecesi olarak anlaşılabilir.

Bir görev son derece ilgi ve merak uyandırıcı olmadığında, diğer görevlerdeki performans düşer: ilerleme sağlamak irade gerektirir ve kendilerini çalışmaya zorlamak enerjilerini tüketir. Bir görev orta derecede ilgi ve merak uyandırdığında, çalışanlar duygu düzenlemeden kurtulur ve diğer görevleri iyi yapmak için daha fazla enerjiye sahip olurlar. Bununla birlikte, bir görev son derece ilginç ve merak uyandırıcı olduğunda, içsel motivasyonun azalan getirileri ve artan maliyetleri olması muhtemeldir (Shin & Grant, 2019).

Korku duygusu, ihtiyat ve ihtiyatlılığı teşvik ederek bizi güvende tutma amacına hizmet eder. Yeni yiyeceklerden, yeni yerlerden, yeni şeylerden ve yeni insanlardan korkmak mantıksız değildir. Yeni şeyler bizim için zararlı olabilir. Böylece korku duyguları kaçınmayı motive eder: Endişeli insanlar tanıdık olmayan şeylere yaklaşmazlar, aramazlar veya meşgul olmazlar. Peki, bilinmeyen şeylerden her zaman kaçınırsak ne olur? Yeni yiyecekler, yeni yerler, yeni şeyler ve yeni insanlar büyüleyici ve ödüllendirici olabilir, bu yüzden ihtiyatlılığımız bizi kaçıtır. Motivasyon bilimi, motivasyonel durumlar arasındaki itme-çekme çatışmalarını vurgulama konusunda uzun bir geçmişe sahiptir. Yeni şeylerden kaçınmak bizi güvende tutar, ancak bilgi ve uzmanlık geliştirmemizi engeller: yeni şeyler denemeden yeni şeyler öğrenemeyiz. Tersine, merak bizi yeni şeyler keşfetmeye motive eder, ancak bizi onların gerçek risklerine maruz bırakır (O'Keefe & Harackiewicz, 2017).

Bazı bilim insanları topluluğu, çalışanların bir görevde içsel olarak yüksek düzeyde motive olduklarında, o görev üzerinde çalışmaya yönelik bir manyetik çekim hissettiklerini kabul etmişlerdir. Aynı zamanda bu, diğer görevlere olan ilgi ve meraktan uzaklaşmaya da neden olabilir. Psikologlar, bir görevden kaçınma arzusunun insanları diğer görevlere yaklaşmaya motive edebileceğini keşfetmişlerdir. Bunun tersi de geçerli olabilir, bir görevin tutkuyla peşinden koşmak diğer görevlere olan ilgiyi azaltabilir (Shin & Grant, 2019).

İnsanlar içsel olarak motive olduklarında, merak duygusu, yenilik ve meydan okuma tercihi tarafından yönlendirilirler. Bu özelliklerden yoksun bir görev daha az çekici olacaktır. Bu nedenle, bir görevdeki yüksek düzeyde içsel motivasyonun, daha az ilgi çekici görevlerde can sıkıntısını artırması muhtemeldir. Buna karşılık, can sıkıntısının performansı düşürmesi de muhtemeldir. Çalışanlar sıkıldıklarında bir görevin çok az değeri olduğunu hissederler. Can sıkıntısını başka bir şey yapmayı tercih edeceklerinin bir işareti olarak yorumlarlar. Bu nedenle can sıkıntısı, dikkat gerektiren zorluklara yol açarak eldeki göreve odaklanmayı zorlaştırır ve dolayısıyla okulda ve işte düşük performansla neden olur (Goetz & Perry, 2014).

Araştırmalar, daha yoğun zevk almanın, ilgi ve merak alanındaki düşünce-eylem dağarcıklarını genişlettiğini, ancak dikkatin kapsamını diğer alanlardan uzaklaştırdığını ileri sürmektedir (Harmon-Jones vd., 2013). Bağımlılık yapan teknolojiler üzerinde yapılan araştırmalar, bunun video oyunlarında olabileceğini gösteriyor: oyuncular oyun keyfine o kadar kapılırlar ki diğer aktiviteleri ihmal ederler. Bu yüzden, bir görevdeki yüksek düzeyde içsel motivasyonun diğer görevlerdeki performansı azaltacağı düşünülmektedir. Psikolojik tezat teorilerine göre, içsel olarak motive edici bir görev üzerinde çalışmak, daha az ilginç olan görevlere duygusal bir gölge düşürebilir ve bu da onları başka türlü göründüklerinden daha sıkıcı hâle getirebilir. İki deneyim benzer olduğunda, karşıtlıklardan ziyade özümserler. İki görevin her ikisi de içsel olarak oldukça motive edici olduğunda, genel görev portföyünün- iş veya proje - ilginç olduğu konusunda daha büyük bir algı yaratmaları muhtemeldir. Bu nedenle, yüksek düzeyde içsel olarak motive edici bir görevin, daha az ilginç olan ve merak uyandıran görevlerde, can sıkıntısını artırarak performansı azalttığı tahmin edilmektedir (Shin & Grant, 2019).

Merakı evrimleşmiş bir psikobiyolojik duygusal motivasyon sistemi olarak görmek, merakın anlamını değiştirir. Araştırmacılar merakı, olumlu duygular ile birlikte gruplandırma eğilimindeydiler. Hem ilgi hem de keyif alma iştah açıcı ve yaklaşım odaklı duygulardır ve öznel merak deneyimi, harekete geçme ve özümsemenin bir duygusudur. Merak, motivasyon ve duygunun temel bilim modellerini kullanarak onu açıklamaya çalışır. Bu tür modeller merakı, kendi iyiliği için öğrenmeyi ve keşfetmeyi motive eden doğuştan gelen bir sistem olarak görür. Merakı, insanlığın evrimleşmiş motivasyonel mimarisinin bir parçası olarak düşünmek, merakı nasıl tanımladığımıza ve hakkında konuştuğumuza biraz ışık tutabilir (O'Keefe & Harackiewicz, 2017).

Bir şeyi kendi iyiliği için bilmek istemek ve bir şeyi sırf ilginç olduğu için yapmak istemek, insan doğasının bir parçasıdır. Modern motivasyon ve duygu modelleri, ilginin öğrenme, adaptasyon ve gelişimdeki rolü hakkında söyleyecek çok şeye sahiptir. Temel olarak merak, insanlarda öğrenmeyi motive eder. Zamanla, insanlar gelişmek için gereken beceri ve bilgileri geliştirirler çünkü, öğrenmekten zevk alırlar ya da kolayca sıkılırlar. Bazı insanlar diğerlerinden daha meraklı olsa ve insanların ilginç ilgi alanları farklılık gösterse de tüm insanlar aslında meraklı canlılardır. İçsel motivasyon, bir konuyu içsel ilgileri sebebiyle öğrenme arzusundan, kendini gerçekleştirme ve zevk alma arzusundan ve bir konuda ustalık kazanma arzusundan doğar. Davranışın içsel motivasyondaki yeri tamamen içseldir. Bir görev için içsel motivasyon, bireyin görevi zevk ya da içsel tatmin haricinde yerine getirdiğinde gösterilir. İlgi, zevk ve tatmin gibi içsel süreçler tarafından yönlendirilen öğrenciler,

davranışlarını içsel motivasyon yoluyla düzenler. Örneğin içsel motivasyona ulaşmış bir öğrenci, ilgi ve merakını gidermek için öğrenme etkinliklerine katılır (O'Keefe & Harackiewicz, 2017).

Deci ve Ryan, bireylerin kendileri için anlamlı hâle getirildiğinde, faaliyetleri daha iyi içselleştirebileceklerini ve bütünleştirebileceklerini, bunun da içsel motivasyona ve merakın kaderi belirlemeye yönelik duygulara kapılmaya neden olduğunu savunmaktadır. İlgili içeriği oluşturmak için Keller, eğitimcilerin öğrenci deneyimini kullanmaları ve tasarlanan öğrenme sürecinin merakı artırabilmesi için özerklik ve yeterlilik gibi temel ihtiyaçlarla ilgili doyuma izin vermesi gerektiğini savunur. Fakat, elde edilen araştırma verileri bir artış göstermemiştir, bunun tersi de dikkate alınmalı ve öğrencilerin öğrenme merakını artırmak için somut adımlar atılmalıdır (Hartini vd., 2020).

Yaşadığımız yüzyılda her alanda hızlı değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu durum bireylerin bilgi ve beceri düzeylerinde farklı beklentileri ortaya çıkarmıştır. Nitekim 21. yüzyıl öğrenme ve yenileme becerilerinden öğrenmeyi öğrenme kavramı da bunlardan biridir (Varki, 2020). Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri incelendiğinde meraklı ve öğrenmekten zevk alan meraklı bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde bu becerilerin kazandırılması önemli bir hedef olarak görülmelidir (Boyacı, 2019). Merakın son yıllarda davranışsal yaklaşımlardan ziyade bilişsel yaklaşımlarla ele alınması, onun tek boyutlu bir kavram olmadığını göstermektedir. Motivasyon da merak gibi sıkça karşılaşılan bir kavram olarak yerini almıştır. Olumlu ya da olumsuz olsun, öğreneni öğrenmeye motive eden motivasyonun, öğrenme süreci üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Başarılı olma arzusuyla öğrenmeyi başarmak için çalışmak, olumlu bir motivasyon örneği iken, cezalandırılmamak için öğrenmeye çalışmak olumsuz bir motivasyondur.

Günümüzde akademik başarıyı artırmaya yönelik öğretim programları üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da geliştirilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri ise uzaktan eğitim modelidir. Öğretimde önemli bir unsur hâline gelen uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin başarı motivasyonları olumsuz etkilenebilmektedir (Özdemir, 2019).

Entelektüel merak, bilişsel bir repertuara göre şekillenmektedir. Bilişsel kapasite yeterince yüksek olmadığına ise azalma eğilimindedir. Entelektüel merak, bilimsel gelişmelere ayak uydurmakla yakından ilgilidir. Kişilik özelliklerinin sosyal yordayıcı etkisiyle zekâ ile yarışmaktadır. Aynı zamanda doğrudan akademik performansla ilgili bir yordayıcıdır (İmren, 2021).

Sapık merak, çocuklarda kendilerine farklı görünen şeylere ilgi duyma, yetişkinlerde ise yeni ve sonraki şeylere yönelik bir istek olarak ifade edilmektedir. Berlyne bunu, canı sıkılan bir kişinin kendisini harekete geçirecek ve içsel huzursuzluğunu azaltacak bir şey aradığında ortaya çıkan sapkın bir merak olarak tanımlamaktadır. Bilgi edinmede geleneksel ya da çağdaş yöntemlerle birlikte epistemik merakın yeri sorgulanmaktadır. Öğrenme bir süreç işidir ve öğrenen bu süreçte belli yöntemleri kullanarak veya kendini keşfederek bilgi edinme eğilimindedir (Yazıcı & Kartal, 2020). Özsaray (2016) ise bilgiye yönelik merakı epistemik bir merak olarak tanımlamaktadır. İlgi ve yoksunluk ifadeleriyle birlikte duygulanımsal yönleri de olan bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu tanımdaki ilgi ve yoksunluk ifadeleri merakın alt boyutları olarak tanımlanmaktadır (Litman, 2012).

Akademik motivasyonun öğrenme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Akademik motivasyonu yüksek öğrenciler, akademik yaşamlarında karşılaştıkları görev ve sorumlulukları yerine getirmede daha verimli performans gösterebilirler. Dolayısıyla akademik yaşam sürecinde motivasyon kavramı performanslar açısından önemli bir yere sahiptir. Merak, kavram olarak bir ilgi durumudur. İçsel keşif, öğrenciyi motive eden bir edinme arzusu olarak tanımlanabilir. Kültürümüzde merakla öğrenme duygusu zayıftır ve öğrenme genellikle gereklilik ve fayda duyguları tarafından kontrol edilmektedir. Meraklı bir insan, istediği bilgiye ulaşana kadar duygusal olarak tatmin olmaz. Karmaşık bir varlık olan insanın motivasyonunu sağlamak, merakın bu duygusal gücü ile ilgilidir. Bilimsel buluşlarla ilişkilendirilen merak, 20. yüzyılın yarısından itibaren eğitimcilerin ilgi alanlarından biri olmuştur. Epistemik merak, bilgiden kaynaklanan bir merak türüdür. Eğitim süreçlerinde bilimsel çalışmaların başında motive edici bir unsur olarak kullanılabilir. Epistemik merak ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin anlaşılması, öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik çalışmalara önemli katkı sağlayabilir. Akademik motivasyon merak, öğrenme süreçleri ve akademik performans gibi kavramlarla ilişkilidir. Bilgiyi içselleştirerek öğrenmenin önemli olduğu düşünüldüğünde merakın akademik motivasyona etkisi öğrenme stiline benzer bir bakış açısıyla incelenmelidir. Akademik motivasyon kavramı hem eğitim biliminde hem de psikolojide araştırma konusu olmuştur (Yazıcı & Kartal, 2020).

Akademik motivasyon, içsel ve dışsal motivasyonu farklı şekilde etkileyen bir mekanizmadır. Akademik motivasyon, motivasyon kavramından daha spesifiktir ve eğitim hayatı ile ilgilidir. Öğrenmenin gerçekleşme arzusu motivasyon, öğrenenin başarılı olma arzusu ise akademik motivasyondur (Özdemir, 2019). Motivasyon ve başarı hedefleri birbirleriyle güçlü bir ilişki içindedir. Motivasyonu düşük öğrenciler derslerinde daha dikkatsiz davranırken bu durum onların akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Başarı

motivasyonu yüksek öğrenciler öğrenmeyi hedefleyerek çalışırlar, motivasyonu yüksek öğrenciler ise yüzeysel bir şekilde öğrenmiş gibi görünmeye çalışırlar (Bilgin, 2016).

Motivasyon eksikliği, eğitim süreçlerinde sıkça karşılaşılan önemli bir sorundur. Motivasyon eksikliği öğrencilerde isteksizliğe ve memnuniyetsizliğe neden olabilir. Bu durum öğrencilerin kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olabilir. Eğitim açısından, motive olmuş öğrenciler karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken, motivasyonu olmayan öğrenciler etkinliklerden uzak durma veya davranışlarını sürdürmeme eğilimi gösterebilmektedir (İlter, 2019).

Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki

Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Tablo 4. Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tezin Türü	F		%
	Yurt içi	Yurt dışı	
Yüksek Lisans	0	1	4.3
Doktora	0	1	4.3
Makale	6	15	91.3
Toplam	6	17	%100

Tablo 4’e bakıldığında, merak duygusu ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların %91.3’ünün makale, %4.3’ünün yüksek lisans, %4.3’ünün ise doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, merak duygusu ve öğrenme arasındaki ilişkinin, lisansüstü araştırma konularının çok büyük oranda makale düzeyinde değerlendirildiğini göstermektedir.

Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Tablo 5. Merak Duygusu ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	F		%
	Yurt içi	Yurt dışı	

Betimsel Araştırma	6	12	50
İlişkisel Araştırma	1	2	8.33
Deneyisel Araştırma	4	3	19.44
Karma Araştırma	4	4	22.2
Toplam	15	21	%100

Tablo 5'e bakıldığında merak duygusu ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili lisansüstü çalışmaların %50'si betimsel, %8.33'ünün ilişkisel, %19.4'ünün deneysel, %22.2'sinin ise karma nitelikli çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 5'ten hareketle lisansüstü araştırmaların çok büyük bir bölümünün betimsel nitelikli çalışmalardan oluştuğu söylenebilir.

Merak, daha derin düzeyde bilmeyi ve anlamayı istemektir (Hughes, 2014). Merak, keşif ve bilgiyi aramaya yönelik temel bir içsel motivasyon gücüdür (Lundgren, 2017). Merak hayatta kalmayı sağlamaktadır: Eğer leopar çalılıkteki hışırtıyı araştırmazsa, köpek koklayarak veya iz sürerek yiyecek aramazsa, insanlar su kaynakları aramazsa, bir meyveyi en uygun zamanda hasat etmeyi ya da neden hasta olduğumuzu merak etmez ise, yaşam tehdit altında olacak ve muhtemelen duracaktır. İnsanlar, hayvanlardan daha fazla, özellikle gelişmiş bir merak duygusuna sahip görünmektedir. Hayvanlar hakkında bildiklerimize ve anladıklarımıza bakıldığında, hayatta kalmalarına yardımcı olacak bilgileri bulmak için merak edecekler ancak "ben neden buradayım?" gibi varoluşsal sorular sormayacaklardır (Hughes, 2014). İnsanlar sadece kendini korumak için değil, belirsizliği gidermek için, gizemli şeyleri merak ederler, araştırırlar ve bilmek isterler (Hughes, 2014).

Hughes (2014) merakın bilişsel hiyerarşisini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Gerçek Merak veya Birinci Seviye: "ne", "kim", "ne zaman" soruları, gerçek bilgiyi arama, tanımlama ve depolama arayışındadır. Esasen nesnelerle, yerlerle, olaylarla ve isimlerle ilgilidir.

Kapsamlı Merak veya İkinci Seviye: Daha iyi anlamak için "neden" sorularını sorar ve açıklamalar aramaktadır. Kabul edilebilir açıklamadan sonra arayış biter, zincirleme sorular olasılığı ("neden" içinde "neden") vardır. Sebeplere, özelliklere, durumlara ve sonuçlara ilgi duymaktadır.

Prosedürel Merak veya Üçüncü Seviye: Bir şeyin nasıl çalıştığını, birbiriyle ilişkili parçaların nasıl çalıştığını anlamaya çalışan “nasıl” sorularını sorar. Derin bir anlayıştan sonra kapanış gerçekleşir. Sistemlere, ilişkilere, işleve ve nedenselliğe ilgi duymaktadır.

Yaratıcı Merak veya Dördüncü Seviye: “eğer” sorusuyla, hayali senaryolar, ihtimaller, belirsizlikler ve gelecek ya da bilinmeyen arayan sorular sorar. Gelecek, koşullu ifadeler, hipotezler, varsayımlar ve çıkarımlarla ilgilidir.

Varoluşsal Merak veya Beşinci Seviye: Kimlik, hayatın anlamı, etik, gerçek hakkındaki sorularla hipotezler sentezleyen, sistemleri, olasılıkları ve manevi “neden” soruları sorar. Her şeye ilgilidir.

Öğrenmede merak, fırsatlara cevap verme, yenilik arayışında olma, tecrübelerin düzenlenmesi ve yenilenmesi süreçlerini içermektedir. Temel olarak sosyal beceriler, yenilik arayışında olma ve cesaret bu bağlamda öğrenmeye teşvik eden duygusal-motivasyonel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Hartini vd., 2019).

Merak ve yaratıcılığın üretkenlikten kolayca ayrılamayacağı görülmekte, bu nedenle öğretmenler, merak güçlerini güçlendirmek için öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarını, daha fazla araştırma yapmalarını, daha farklı düşüncelerini, daha derine inmelerini ve daha çok bakmalarını sağlamalıdır (Hughes, 2014). Birçok uyararla dolu olan çevrede, öğrenmeyi artırmak için dikkati sağlamak oldukça zorlu bir problemdir (Kim vd., 2020).

Merak, öğrenme için önemli bir ön koşul olan bir motivasyon şeklidir. Bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı alanlarda yer alabilir, ancak onun bir dizi güçlü düşünce, duygu ve eylem hâline gelmesi için etkinleştirilmesi ve beslenmesi gerekmektedir (Hughes, 2014). En iyi öğrenme, öğrenci istediğinde ve merak ettiğinde gerçekleşir. Birey öğretmeye çalıştığımız şeyle ilgilenmiyorsa, mücadele daha başlamadan kaybedilir. Bu nedenle eğitimcinin ilk büyük mücadelesi: Öğrenilecek olanı öğrenci için ilginç kılmaktır.

Okullar gençlerin merakını beslemek için çok daha fazlasını yapabilir. Öğrenciler, öğrenme deneyimlerini tasarlamada çok daha aktif bir rol oynayabilir. Öğrenciler öğretmenlerin ders ana hatlarını geliştirebilir, problemler bulabilir, senaryolar kurabilir, dersler hayal edebilir ve meraklı ve yaratıcı oldukları için bizim yapamadığımız bağlantılar kurabilirler. Bunların hiçbiri öğretmeni zayıflatmaz, sadece öğrenmeyi güçlendirir (Hughes, 2014). Öğretmenler, bazı merak faktörlerini daha önceden bilerek, öğrencilerin öğrenmedeki merakını artırmak için bazı teknikler oluşturabilirler (Gumartifa vd., 2022).

Merak ve öğrenmeyi etkileyen diğer faktörler arasındaki ilişkiler incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Merakın öğretim programlarında doğru uygulanabilmesi, merakın

tanımlanabilmesi, boyutlarının ve ifadelerinin bilinmesi ve öğrencilerin öğrenmeye ilgisinin çekilebilmesi önemlidir. Yapılan çalışmalara genel olarak baktığımızda merak aslında anlaşılması zor ve tanımlanması zor bir kavramdır. Merakı anlayabilir ve tanımlayabilirsek, keşfedici etkinliklerin kökenlerine gidebilir, merak türleri boyutlarına göre sınıflandırabilir, merakla ilgili etkinlikleri diğer etkinliklerden ayırabilir ve bu etkinliklerin bilimsel meraka yönlendirilip yönlendirilemeyeceği tartışılabilir. Merak kavramının tanımlarının ayrı ayrı incelenmesi, kavramın anlaşılmasına yönelik yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacaktır. Öznenin hoşlandığı, meylettiği, ilgi duyduğu, anlamak ya da öğrenmek istediği durum, olay, kişi ya da nesne söz konusu olduğunda, içsel bir motivasyonla kendiliğinden gelişecek bir yönelim gereklidir. Erken çocukluk döneminde öz kontrollü öğrenme, çocuğun hayatında önemli bir yere sahiptir. Orta çocuklukta bu değişmeye başlar. Bu dönemdeki çocuklar öğrenmeye karşı önemli bir direnç göstermeye başlar. Öğrenmenin büyük bir kısmı öğretmenin, ailenin veya notların yönüne bağlı olmaya başlar (Jirout & Klahr, 2012).

Her öğrencinin merakının uyandırılması gerekmektedir. Bu öğrenilecek olanın ilginçliğini ve güzelliğini, bilinmeyene karşı derin bir merak duygusu oluşturarak yapılır. Sınıfta ilgi uyandıran bir enerji olmalıdır. Bir öğretmen yorgun, umursamaz, hazırlıksız ve sıkıcıysa, sınıfta merak ruhunun hüküm sürmesi beklenemez. Öğretmen, öğrenciler kadar, daha fazla bilmek için araştırma yapmalıdır, o da bir öğrencidir. Her öğrencinin merakı beslenmelidir. Öğrenciler bir şey biliyorsa, sıkıştırılmalıdır, öğrenmelerinde bir sonraki mantıklı adımı izlemeye hazırlarsa, öğretmen bir sonraki görev için yapı iskelesini sağlamalıdır. Öğrencinin merakı, öğrenme deneyiminin onlar için çok basit olduğunu anlamalarıyla sönmektedir (Hughes, 2014).

Merak, bebeklerin çevreye uyum sağlama veya çevre hakkında bilgi edinme yöntemlerini ifade etmektedir. Merak, eğitimde önemli bir faktördür. Merak, öğrencilerin becerileri uygulamada ihtiyaç duyduğu içsel bir yöntemdir. Merakın keşfedilmesi ve teşvik edilmesi, bilişsel kapasitelerin genişletilmesine yardımcı olabilir. Merak, öğrenme etkinliklerini önemli ölçüde artırır ve etkiler. Öğrencileri, anlatılan madde hakkında daha derin düşünmeye motive etmek öğrencilerin merakını geliştirmenin yollarından biridir (Gumartifa vd., 2022).

Taylor ve Marsden (2014), öğrencilerin tutumlarının yabancı dil görüşlerini çok büyük ölçüde etkilediği konusunda Reid Anderson'un deneyimine katılmışlardır. Yabancı dillere yönelik bu olumsuz görüşün temel sebeplerinden birinin “İngilizcenin küresel bir dil hâline gelmesi” olduğunu iddia etmişlerdir (s. 902). Öğrencilerin sık sık “Neden İspanyolca öğrenmeliyiz? Amerika’dayız. Herkes İngilizce konuşuyor! Sadece Google çeviriyi

kullanabilirim.” Anderson’un hedeflerinden biri ise bu zihniyeti kırmaktır. Öğrencilerin lisede dört sene boyunca yeni bir dil öğrenme konusunda yeterince heyecanlı olmalarını ve böylece kariyerlerini geliştirmelerini istiyordu. Bu toplulukta öğrencilerin bir dil öğrenmenin değerini görmelerini sağlamak zordur. Başka bir dil konuşanlarla beraber iletişim kurma olanağı sınırlıdır. Öğrencilerin programa katılmasını sağlamak için genellikle dışsal motivasyonu kullanmak zorunda kalmıştır (Hartini vd., 2019).

Merak, yeni şeyler deneyimlemekten korkmayan, kendisi ve çevresi ile ilgili daha fazla bilgi edinmeye gereksinim duyan bireylerin sahip olduğu bir özelliktir (Coşkun & Demirel, 2012). Bu özelliğe sahip bir birey için merak duygusunu uyandırmanın öğretme ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu kapsamda merak ve keşif duygularının tüm eğitim süreci üzerinde motive edici bir etkisi bulunmaktadır. Demirel ve Coşkun, merakın öğrenme süreçlerine etkilerinden bahsederken, merakı hayat boyunca öğrenme süreçlerini etkileyen en önemli itici güç olarak tanımlar ve bu güdü, eğitim ortamında desteklenirse öğrenmenin kendiliğinden olacağı iddia edilmektedir. Sonuç olarak merak, öğrenme üzerindeki pozitif etkilerinin bir sonucu olarak, hayat boyu öğrenme kavramının ve eğitim anlayışının benimsendiği bu çağda, aile, eğitim ve iş başta olmak üzere insanların yaşamlarının her alanında kullanılması gereken bir unsur hâline gelmektedir. Hayatı boyunca öğrenen birey ise toplum içinde daha fazla önem kazanmıştır (Jirout & Klahr, 2012).

Kavramsal olarak merak, bütün canlıların doğuştan sahip oldukları duygusal ve motivasyonel bir durumdur. İnsan doğası gereği değişken bir varlık olduğundan dolayı, sorgulayan, eleştiren ve çevresinde olan durumları analiz edebilen bir varlıktır. Bu nedenle birçok şeyi merak ederler ve öğrenmek isterler. Merak, aslında bir durum hakkında bilgi edinme arzusunun güçlü bir duygusudur. Literatürde bilim insanları merakı, kişinin kendisi ve çevresi hakkında daha fazla bilgi sahibi olma isteği diye tanımlarken; yeni, gizemli, farklı olay ve oluşumları ele alarak; keşfetme ve deneyimleme konusunda istekli ve ısrarcı olma olarak ifade edilmektedir (Coşkun & Demirel, 2012).

Öğrencilerde merak ve öğrenme algısının oluşması için, ikinci yabancı dile yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Okulda öğrenme deneyimi açısından merak ve ilginin tetiklenebileceğinin belirtilmesi, öğretim uygulamalarının nasıl olması gerektiği konusunda bir öngörü sağlamaktadır. Bu amaçla ilginin bir duygu olduğunu ve tetiklenebileceğini belirten açıklamalar, bu duygunun ortaya çıkmasında iki bilişsel bağlantının rolüne odaklanmaktadır. Buna göre, bir olgu karşısında bireylerde merak duygusunu ortaya çıkarabilmek için karşılaşılan durumun yenilik ve yetkinlik için

değerlendirme boyutlarını içermesi gerekmektedir. Başka bir söylem ile insanların bir durumla ilgilenmesi için ilk şart o durumun yeni ve güncel olmasıdır. Bir durumda merakın ortaya çıkmasıyla ilişkili ikinci bilişsel değerlendirme, aslında merakı başlatmaktan çok devam ettirmede etkili görünüyor. Bu durum, kişinin karşı karşıya olduğu bu yeni durumu anlama, açıklama ve tahmin etme yeteneği koşulunu karşılayıp karşılamadığı ile de alakalıdır (Hughes, 2014).

Doğuştan gelen bir özellik olan merak, soyuttur ve hayat boyu sürer. Kısa vadede merak, daha fazla meşgul olmaya, keşfetmeye ve öğrenmeye hizmet ederken; uzun vadede bilgi ve yetkinliğin sağlanmasına hizmet eder. Bütün bu tanımlar göz önüne alınırsa, genel anlamda merak, ‘‘yeni, zorlu ve belirsiz olayları ve bir durumu ele alma potansiyelini tanıma, maruz bırakma ve keşfetme arzusu’’ olarak tanımlanabilir. Merak, gelişim ve öğrenmede önemli bir unsur olduğu kadar, yeni ve tanıdık olmayan nesnelerle karşılaşma ve belirsizlik sonucu da ortaya çıkmaktadır. Bilinmeyi keşfetme ve bilme isteğinin de yol açar. Ancak bazı çalışmalarda etkinliklere daha az katılım gösteren öğrencilerin merakla beraber can sıkıntısı yaşadığını da ortaya koymuştur (Coşkun & Demirel, 2012).

Ana dil ile birinci yabancı dil arasında önemli bir ilişki olduğundan bahseden görüşler mevcuttur. Ana dil yeterliliği düşük olan grupların, ana dilde ve birinci yabancı dilde okuma becerileri arasında daha az bir ilişki söz konusudur. Bu durum, ana dil yetersizliğinin bu aktarımı engellemesinden ya da ana dilde okuma becerisinin yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklanabilir. Sosyal etkileşim, katılımcıların kültürel ilgisini ve merakını artırabilir. Katılımcılar, farklı kültürleri gözlemlediği zaman, merak duyguları artmıştır. Bu yüzden, gruptaki diğer üyeler, hedef dil bilgi ve becerilerini geliştirme ihtiyacında bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların kültürel değerlerini diğer insanlara sunabilmeleri için hedef dil yeterliliklerini istenen düzeye getirmeleri ve geliştirmeleri gerekiyordu. Bu sebeple, hedef dil bu ortamda ortak dil olduğundan, başkalarını daha net anlama ve benzersiz özelliklerini diğer muhataplara tanıtmaya merakının dil gelişimi ve öğrenme arzusunu teşvik ettiği düşünülebilir (Jirout & Klahr, 2012).

Sonuç olarak, öğrenmeyi sağlayan keşfedici davranışın öncüsü olan ilgi ve merakın sağlanabilmesinde ve okula yönelik iyi yapılandırılmış bireysel ilgilerin oluşmasında öğretmenler ve eğitim planlayıcıları belirleyici bir role sahiptir. Bu rolün, destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu ölçüde, okulda kendiliğinden doğal bir öğrenme elde edilecektir.

İnsanlar, hayvanlardan daha fazla gelişmiş bir merak duygusuna sahip görünmektedirler. Hayvanlar hakkında bildiklerimize ve çıkardığımız sonuçlara göre, hayatta kalmalarına yardım edecek bilgileri bulmak adına merak edecekler ancak ‘‘Ben neden

buradayım?’’ gibi varoluşsal sorular sormayacaklar veya ‘‘Nasıl çalıştığını merak ediyorum’’ gibi meraklar içerisine girmeyecekler. Bunu primatlarla, son derece gelişmiş bir zekaya ve dilsel akıl yürütme yeteneğine sahip olan ünlü Bonobo maymunu ile yapılan sınırlı çalışmalardan bilindiği düşünülmektedir. Primatolog Sue Savage Rumbough’un Kanzi isimli bir Bonobo üzerinde yaptığı ve Ian Leslie’nin ‘Meraklı’ (2014) adlı eserinde bahsettiği üzere, derin merakın insanın benzersiz bir özelliği olduğu gösterilmektedir (Hughes, 2014).

Bir eğitim kurumu, öğrenci merakına önem veriyorsa, o zaman öğrencilerin sadece bilmesini istediği şeylere karşı meraklı bir tutum sergilemelerini beklememeli, aynı zamanda öğrencilerin çeşitli merak ve ilgilerine biraz önem göstermeye çalışmalıdır. Bu, öğrencilerin okul dışında yaptıklarını başkalarıyla paylaşmalarına da olanak sağlar (Harmon-Jones vd., 2013).

Uyaranları karakterize eden yenilik, sürpriz, karmaşıklık ve diğer ilgili özelliklerin sadece hafızada tutmayı artırdığı gösterilmemiş, aynı zamanda doğal olarak ödüllendirici oldukları ve organizmaları aktif olarak araştırmaya motive ettikleri tartışılmıştır. Üç araştırma kolu bu yönde argümanlar ve deneysel kanıtlar geliştirmiştir. İlk olarak, psikologlar içsel motivasyon biçimlerinin organizmayı bilgi ve yeterlilik kazanımı aramaya motive ettiğini öne sürdüler. İkincisi, sinirbilimciler, ödülle ilgili dopaminerjik devrelerin, dışsal ödülün bağımsız olarak bilgi tarafından etkinleştirilebileceğini ve çeşitli hayvanlarda yenilik için davranışsal tercihin gözlemlenebileceğini göstermiştir. Üçüncüsü ise, teorik hesaplama modelleri ve robotlardaki deneysel testleri, bu tür mekanizmaların nasıl işlev görebileceğini ve gelişimsel öğrenme yörüngelerini kendi kendine organize ederek öğrenme verimliliğini nasıl artırabileceklerini göstermiştir. Merak ve öğrenmeye bakış açısı eğitim teknolojilerinde yeni yönler açmıştır ve açmaya da devam etmektedir (Oudeyer vd., 2016).

Eğitimin ve toplumun, gelişen ve artan ihtiyaçlarını karşılamak için, okulların merak ortamlarını yeniden tasarlaması gerekmektedir. Okul, çoklu öğrenme ve eğitim biçimlerini destekleyebilmeli ve öğrencilerin doğal hayal gücünü ve merakını canlandıran ve heyecanlandıran bir ortam hâline gelmelidir. Böyle bir okulun tasarımı, öncelikle merak, yaratıcılık ve eleştirel düşünme ile ilgili kavramlardan gelmelidir. Bu kavramlar, daha sonra bir okulun gerekli işlevlerini sağlamak için geliştirilebilir. Bu, müfredata yaratıcı düşünme ve bağımsız öğrenmeyi aşmak için binayı bir araç olarak kullanan bir okul yaratacaktır. İdeal olarak böyle bir mimari de benzer şekilde odaklanmış bir pedagoji ile eleştirilmelidir. Pedagojideki bu yeni evrimi benimsemek için gerekli olan okul mimarisinin temel varsayımlarındaki değişiklikleri anlamaya başlamak için öncelikle geleneksel okul mimarisinin köklerini ve bu modelden ayrılma girişimlerini anlamak önemlidir. Okul

tasarımının yörüngesinin ve sınırlarının yeniden tanımlanma biçimlerinin anlaşılmasıyla, okulların evriminin geleneksel sınıfı çevreleyen sınırları ortadan kaldırmaya yönelik olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır (Myers, 2013).

Merak, öğrenme için ön koşuldur ve bir motivasyon şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple, eğitimcinin ilk büyük mücadelesi: öğrenilecek olanı öğrenci açısından ilginç kılmaktır. Jean Jacques Rousseau'dan önce, eğitim teorileri esas olarak Platoncuymdu ve öğrencinin psikolojisini küçümsedi. Sokratik yöntem, öğrencinin varsayımları ve inançları üstünde düşünmesini sağlayıp eleştirel düşünmeye yardımcı olur, fakat merak uyandırmak için çok az şey yapar. Sokratik diyaloglarda soru soran figürler doğal olarak meraklı görünürler, bu bir veridir. Rousseau ise merakı sorunsallaştırıp merakın kendi başına beslenmesi gerektiğini savunur. Her öğrencinin merakının uyandırılması gerekmektedir. Bu öğrenme tutkusunu, öğrenilecek olanın güzelliğini, bilinmeyene karşı olan derin merak duygusunu ileterek yapılır. Sınıfta ilgi uyandıran bir enerji olmalıdır. Bir öğretmen umursamaz, yorgun, sıkıcı ve hazırlıksız ise, sınıfta merak ruhu asla hüküm sürmez. Meraklı bir atmosfer, tüm öğrencilerin merakının bir üst seviyeye çıkarılması için sosyoduygusal aşamayı ayarlayabilir (Hughes, 2014).

Her öğrencinin merakı beslenmelidir. Müfredat ve öğretim, sorgulama ve farklı yaklaşım türleri ile karşılaşılacak biçimde değiştirilmelidir. Bu, birden fazla sorgulama düzeyinin gelişmesine olanak sağlama, özenle hazırlanıp farklılaştırılmış görevler anlamına gelmektedir. Öğrenciler bir şey biliyorsa, sıkıştırılmalıdır. Öğrenmelerinde bir sonraki mantıklı adımı izlemeye hazırlarsa, öğretmen bir sonraki görev için, yapı iskeletini sağlamalıdır. Öğrencinin merakı, öğrenme deneyimi onlar açısından çok kolay olduğundan dolayı, masada boş bırakılırsa söner. Uyarlanabilir testler ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları gibi işlevlere sahip modern teknolojiler bunu kolaylaştırabilir. Problemler belirlenmeli ve cevaplarını bulmak ise öğrencilere bırakılmalıdır. Öğretmenin görevi, doğru tür sorularla araştırma ruhunu daha da ileriye taşımaktır (Harmon-Jones vd., 2013).

Okul, resmî müfredatın bir parçası olsun veya olmasın, öğrencilerin ilgi alanlarını daha çok takip etme fırsatları vererek öğrencilerin merakını belirlemeli ve beslemelidir. Okul kütüphanecisinin, öğrencileri ilgi alanlarını güçlendirecek kaynaklara yönlendirebileceği için bu kapsamda önemli bir rolü vardır. Öğretmenler öğrencilere ilgi alanlarının neler olduğunu sormalı ve onları bu merakı daha da besleyecek kaynaklara yönlendirmelidir. Okullar, kutlamaların, performansların ve toplantıların öğrencilerin meraklarını genişletmelerine olanak sağlamalıdır (Hughes, 2014).

Daha önce de belirtildiği gibi, kendi kaderini tayin teorisi, bir seçim ya da kontrol unsuru varsa, bireylerin bir görevde çalışmak için daha fazla motive olduklarını iddia eder. Çabaları ile ilişkili seçimleri olan bireylerin ustalık yönelimini benimsemeleri daha olasıdır. Bu teori, beklenti değeri teorisiyle güzel bir şekilde ilişkilidir, çünkü bir bireyin neyi ve nasıl çalışacağı konusunda seçimleri varsa, kendisini ilgilendiren ve gerçekleştirme konusunda kendini yetkin hissettiği görevleri seçebilir (Silvia, 2012).

Öğrenme ilerlemesi hipotezi, öğrenme ve merak arasında yeni bir nedensel bağlantı olduğunu varsayar. Sinirbilim ve psikoloji alanında yapılan önceki çalışmalar tek yönlü olarak ele alınmıştır; beyin, yenilik ve karmaşıklık aramaya motive olacak ve daha sonra onu bulduğunda merak içinde olacaktır. Bu görüşe göre (Stahl & Feigenson, 2015), öğretmenin kendi başına merak ve motivasyon üzerinde sonuçları yoktur. Aksine, öğrenme ilerlemesi hipotezi, belirli bir aktivitede öğrenmeyi deneyimlemenin içsel bir ödülü tetiklediğini ve dolayısıyla öğrenmenin kendi başına nedensel olarak durum merakını ve içsel motivasyonu etkilediğini öne sürer. Dolayısıyla bu hipotez, öğrenme ile merak güdümlü içsel motivasyon arasında kapalı, kendi kendini güçlendiren bir geri bildirim döngüsü olduğunu savunur. Burada, öğrenen temelde aktif hâle gelir ve bazı şeyleri hafızada tutması kolaylaşır. Bu geri bildirim döngüsünün uzun vadede öğrenme deneyimlerinin organizasyonu üzerinde önemli sonuçları vardır: öğrenciler aktif olarak öğrenme ilerlemesini en üst düzeye çıkaran durumları ve etkinlikleri aradıkça, daha fazlasına geçmeden önce basit öğrenilebilir etkinliklere odaklanacaklardır. Sonuç olarak öğrenme ilerlemesi hipotezi sadece öğrenme ve merak arasında nedensel bir fikir ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda merakın gelişimsel organizasyonu şekillendirmede anahtar bir mekanizma olabileceği fikrini de ortaya koyar (Oudeyer vd., 2016).

İnsan motivasyonu üzerine araştırma yapan bilim adamları, psikolojinin ilk günlerinden beri merakla ilgili kavramlar topluluğuyla boğuşmaktadırlar (Silvia, 2012). Modern zamanlarda ilgi, merak ve öğrenme motivasyonu ile ilgili kavramlar, genetikten edebi analize kadar geniş bir bilim alanında kaşımıza çıkmaktadır (Silvia, 2012).

Bazı türlerin, öğrenmeye çok az ihtiyacı vardır: Denizatlarından semenderlere kadar birçok hayvan, çevrelerinde karşılaştıkları zorluklara az çok hazır olarak doğarlar. Bu tür canlılar, davranışsal olarak esnek değildir ve sınırlı öğrenme yetenekleri, kazanılmış deneyimlerden yararlanmalarını engeller. Öte yandan, insanlar gibi diğer canlılar bilinçsiz doğarlar, ancak huşu uyandıran bir öğrenme yeteneği vardır. İnsanlar alışılmadık derecede uzun bir gelişim dönemi boyunca yetişkinlere bağımlı kalırlar. Ancak öğrenme yeteneğimiz, deneyimlerden yararlanmamıza, esnek davranmamıza ve yetişkinlerden aktarılan kültürel

bilgilerden yararlanmamıza olanak tanır. Merak, insan doğasının temel bir bileşenidir ve yaşamın her döneminde faydalıdır. Öğrenmede merak, çalışılan nesneye artan ilgi, nesnelerin yeniliğini arama, problemleri çözmek için derin keşif yoluyla deneyim kazanma arzusu açma ve karşılaşılanları öğrenme yoluyla geliştirilebilir. Merakın geliştirilmesi, eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir bileşendir, çünkü talep edilen bilgiyi öğrencinin takdir etmesinin bir biçimi olarak kabul edilir ve öğrencilerin harekete geçmeyi, birlikte yaşamayı öğrenmeleri için temel bir çabadır (Delors, 2013).

Merak, zihnimizin aç olmasını sağlayan bir olgudur. İnsanların çevre ile etkileşime girmesini, öğrenmekten zevk almasını ve yeni deneyimler ve fikirler aramasını sağlayan motivasyon sistemidir. İnsanların kendi iyiliği için öğrenmeyi motive eden bir sistemleri varsa, çok fazla doğuştan gelen bilgiyle doğmasına gerek yoktur ve kaçınılmaz olarak öğrenmek isteyeceklerdir. Çünkü kolayca sıkılırlar ve böylece yeni şeyler keşfetmekten zevk alırlar. Merak, öğrenme ve keşfetme ile ilişkili bir grup duygu olan bilgi duyguları ailesinin bir üyesi olarak da görülebilir. Bazı duyguların üstbilişsel kökleri vardır: İnsanlar bilgilerinin bazı yönlerini değerlendirirken bunlar uyandırılır. Örneğin sürpriz, bir olayı beklenmedik olarak değerlendirmekten kaynaklanır ve insanlar beklenmedik şeyi anlama kapasiteleri dâhilinde daha fazla değerlendirdiğinde, ilgi onu takip eder. Karışıklık ise, beklenmedik, tanıdık olmayan bir şeyi esasen kişinin anlama veya anlama yeteneğinin ötesinde değerlendirmesinden kaynaklanır (Silvia, 2012). Ve bilgi duygularının belki de en belirsizi olan huşu, mevcut bilgiyle özümselemeyen ve dolayısıyla uyum gerektiren bir şeyle karşılaşmaktan kaynaklanır (Nusbaum & Silvia, 2014).

Merakın yeterli olduğunu varsaymak için tek bir neden yoktur. Merak, sezgisel fiziğin inşasına yol açar ve nedenselliği anlamanın anahtarıdır. Bir hayvanın genelleştirilebilir dünya modellerine sahip olmasını sağlamaya yardımcı olabilir. Hayal gücü, oyunu ve yaratıcılığı harekete geçirebilir. Bilginin keşfedilmesine ve yaratılmasına yol açabilir. Öğrenirken yerel minimumların ya da diğer aldatici sonuçların üstesinden gelinmesini sağlayabilir. Çevredeki değişikliklerin keşfedilmesine yol açar ve bu değişikliklere yanıt vermek için sağlam eylem politikalarının olmasını sağlar. Dil öğrenimini hızlandırabilir. Merakın bir organizma için yararlı olmasını sağlayan bu nedenlerin birleşimidir ve merakın tüm keşifler için yeterli olduğunu varsaymamızı sağlayan da bu geniş kullanım çerçevesidir. Normalde, ikilem problemlerini çözmek için, keşif dışsal ödüller tarafından motive edilir ve içsel ödüllerden gelen kırıntılar tarafından desteklenir. Bu ikilem çözümüne yaklaşmak, normalde bu kırıntıları yaratan algoritmayı seçmek ve daha sonra çevresel ödüllere kıyasla bunların görece önemini belirlemekle ilgilidir (Peterson & Verstynen, 2022).

Ebeveynler, çocuklarının okulda başarılı olmasını ister. Bunun gerçekleşmesine nasıl yardımcı olabileceklerini düşünürler ve araştırırlar. En iyi yollardan biri, çocukları aktif öğrenciler hâline getirmektir. Günlük aile rutinlerinin bir parçası olarak öğrenmeyi ilginç, eğlenceli ve çocuğun hayatının doğal bir parçası hâline getirmeleri gerekir. Öğrenme macerasına başlamak için asla geç değildir. Merak esastır. Yaşam boyu öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik etmenin sırrı, çocuğu merak etmeye teşvik etmektir. Ebeveynler bunun nasıl çalıştığını görmek için, çocuğun çamurda yürümesine, bir ağaca tırmanmasına ya da bir şeyi parçalara ayırmasına dikkat etmeli ve izin vermeliler. Çocuklarına araçlar sağlamalı, bir mezura, bir tornavida, bir büyüteç, bir kum yığını ya da boş bir kâğıt ve yanında kalem ile gözlemler sağlanabilir. Çocuğun düşünmesine ve keşfetmesine izin verilmesi gerekmektedir. Sorularla cesaretlendirmeli ve cevapların da birlikte aranması gerekir. Çocuklarla tahmin oyunları oynanabilir. Örneğin bir kavanozdaki fasulye sayısını tahmin etmeleri ve ardından tam sayısı bulmaya çalışılabilir (Silvia, 2012).

Çocukların makul seçimler yapmasına izin verilmesi gerekmektedir. Bunu yapmak için biraz kontrolden vazgeçmek gerekebilir fakat bu çocukların öğrenmesi için değerlidir. İki yaşındaki bir çocuk, önce eldivenlerini mi yoksa şapkasını mı takmak istediğine karar verebilir, ancak ceketini giyip giymeyeceğine karar veremez. On yaşındaki bir çocuk, kask takmak isteğe bağlı olmasa da, hangi bisikleti almak istediğini seçebilir. Çocuklar hatalarından ders alırlar. Öğrenmenin bir parçası ise denemektir. Bir çocuk bir fikri denemekten asla korkmamalıdır. Seçimlerin hata olduğu ortaya çıktığında, ebeveynlerin çocuklara yardımcı olması ve teşvik etmesi gerekir (Hartini vd., 2020).

Bir hata, bir öğrenme deneyimi olabilir ya da çocuğun bir daha asla denememesi için zemin hazırlayabilir. Çocukların zihinlerini esnetmeye ihtiyaçları vardır. İsimleri, tarihleri ya da diğer gerçekleri hatırlamak için temaları, deyişleri kullanmayı öğrenmeleri gerekir. Konsantrasyon gerektiren oyunlar ya da düşüncelerini tekrarlamalarını sağlayacak oyunlar da oynamaları önerilebilir. Kısa, iki satırlık şiirler ya da bir şarkı ile başlayarak ezberleme alıştırmaları yapılabilir. Çocukları bağımsız düşünmeye, şanslarını denemeye teşvik eden ve akıllarını kullanmalarına yardımcı olan ebeveynler, okulda başarılı olan çocukların temellerini hazırlar (Gerdes vd., 2013).

Öğrencilerin bir bütün olarak öğrenmeye yönelik merak düzeyi, orta kategoride olduğu kadar ilgi, yenilik arayışı ve deneyime açıklık yönlerinde de yer almaktadır. Şartlar, öğrencilerin bazen öğrenme merakına sahip olduğunu fakat aynı zamanda azalma eğiliminde olduğunu, keşfetme yönündeki öğrenme merakının düşük kategoride olduğunu ve dolayısıyla, öğrenmede merakın bazı yönlerinin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle,

öğrencilerde öğrenme merakının artması için öğretmenler ve danışmanlar arasında iş birliğine ihtiyaç vardır (Hartini vd., 2020).

Öğrenmede merak, öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimi için çok önemli ve faydalı olan bir eylemdir. Merakın gelişimi, öğrencilerin olumlu bir duygusal motivasyon sistemi içinde kendilerini düzenlemelerine, problem çözmeyi öğrenmelerine, bilgi ve becerileri kazanmalarına, neşe ve zevk duymalarına yardımcı olabilir ve bununla beraber, öğrenme süreci boyunca dikkatlerini geliştirir (Gerdes vd., 2013).

Öğrencilerin eğitim sürecinde ufkunu genişletmek ve etkinliklerini kolaylaştırmak için öğrenme sürecinde merakı geliştirmeye yönelik alıştırmalar yapılmalıdır. Merak, sosyal çevrede başkalarıyla ilginç bir şeyi tartışarak geliştirilebilir. Grup çalışmasına katılma, sorgulamaya dayalı öğrenmeyi yürütme, teori ve uygulama arasındaki ilişki hakkındaki bir diyalog, zihinlerini açmalarına, gerçeği bulmalarına ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olabilir. Merakın geliştirilmesi, hem öğrencilere hem de eğitimcilere fayda sağlar. Bu nedenle, eğitimin her düzeyinde yapılması çok önemlidir. Bununla birlikte, alandaki fenomen, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin merakını geliştirme konusunda yetenekli olmayan eğitimcilerin hâlâ bulunmasıdır, bu yüzden danışmanlar ve öğretmenler/öğretim görevlileri arasında kendi rolleri ve katkıları hakkında yapılan tartışmalar, öğrencilerin öğrenme merakını geliştirmek için önemlidir sağlayabilir. Endonezya’da öğrenmede merakın gelişimi hâlâ çok nadirdir, oysa önceki çalışmaların sonuçları, merakın gelişiminin bireyleri risk altında bile yeni şeyler elde etmede yeni deneyimler ve maceralar aramaya teşvik edeceğini kanıtlar niteliktedir (Delors, 2013).

Jirout ve Klahr’ın (2012) merak araştırmalarında bahsettiği Parvanno’ya göre çocuklar bilim insanı olarak doğarlar. Dünyanın gizemlerini ortaya çıkarmak için kendi bilimsel araçlarını (coşku, hipotezler, testler, sonuçlar) kullanırlar. Ama öğrenci olduklarında, bir zamanlar doğal olanı bir şekilde kaybederler. Parvanno’nun öğrenme arzusunun kaybıyla ilgili açıklaması, çocukların doğuştan gelen meraklarının, yaşlandıkça ve okul hayatıyla birlikte kaçınılmaz olarak harcandığına dair genel inancı yansıtmaktadır (Jirout & Klahr, 2012). Çocuklarda doğal olarak bulunan merak duygusunun artırılması, eğitimin önemli amaçlarından biri olmalıdır. Çocuklar zamanla meraklarını kaybederler; Bireyin ve dolayısıyla insanın gelişimi için dikkate alınması gereken bir etki olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde birçok eğitim müfredatı ve eğitim tasarımı özellikle erken yaşlarda merakı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Merak becerilerine öncelik veren veya değer veren sistemler, bireyin keşif faaliyetlerini de etkileyecektir (Soydan, 2013).

Okuma alışkanlığı merakın gelişmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Okumak, bireyin kendi kişiliğini, doğrularını ve değerlerini oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Öğretmen adaylarında okuma alışkanlığı ve merak duygusu da mesleğe başladıktan sonra öğrencilerin kimlik gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. İnsanoğlunun doğasında var olan okuma duygusu onu keşfetmeye yöneltmiş, buluşlar ve yenilikler üretmesine de yardımcı olmuştur. Kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları, erkek öğrencilere göre daha olumludur. Okumaya yönelik tutumlar, çok okuyanların az okuyanlara göre daha yüksektir.

İnsanoğlu merak ederek öğrenmeye başladı. Merak, bilme arzusuna rehberlik etti. Birey hayata gözlerini açtığı andan itibaren sürekli bir şeyler öğrenmek için çabalar. Öğrenme ihtiyacı asla bitmez ve ölene kadar devam eder. Merak, öğrenme, bilgi onun hazinesinin anahtarıdır. Akademik süreçteki merak, ebeveynlerin çocuklarının akademik davranışlarına yönelik tutumlarını etkiler. Velilerin akademik davranışlara yönelik tutumları süreçteki meraktan etkilenmektedir. Merak, düşünme, yüksek akademik performans yaratma ve hedef odaklı olma ihtiyacı yaratabilir (Acun vd., 2013). Merak güdüsünün temelinde, öğrenme potansiyeli olan bir durumu anlamaya çalışmak yatmaktadır. Merakın birey üzerindeki kısa vadeli işlevlerinden biri, daha fazla öğrenmesini, keşfetmesini ve bir şeye konsantre olmasını kolaylaştırmaktır. Uzun vadede bilgi ve yetkinlik sağlar. İnsanlar merak ve keşif duygularını tatmin etmek için farklı yollar denerler. Kitaplar, öğrenme ihtiyacının karşılanmasında seyahat ve gözlem kadar etkili iken teknolojinin gelişmesiyle birlikte bireylerin merakını gidermede sanal ortam önemli bir yere sahip olmuştur. Gurning ve Siregar (2017) yaptıkları deneysel çalışmada, merakı yüksek öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Erkek öğrencilerin merak ve keşfetme algılarının kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum toplumsal değerler açısından değerlendirilebilir. Türkiye'de erkeklerin hem yetişme dönemlerinde hem de yetişkinlik dönemlerinde hemen her konuda daha fazla destek gördüğünü söylemek mümkündür. Kadınlar için itaatle ilgili fikirler genellikle desteklenmektedir. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları erkek öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (Özdemir & Kaya, 2015). Bu durum kız öğrencilerin öğrenmek için daha çok kitaba yönelmeleri ile açıklanabilir. Erkek öğrenciler de öğrenme istekleri karşısında kitaptan başka kaynaklara yönelebilirler (Kırmızı & Kapıkıran, 2019).

İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki

İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Tablo 6. İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tezin Türü	F		%
	Yurt içi	Yurt dışı	
Yüksek Lisans	0	2	5.7
Doktora	0	8	22.8
Makale	3	22	71.4
Toplam	3	32	%100

Tablo 6'e bakıldığında, iç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların %71.4'ünün makale, %5.7'sinin yüksek lisans, %22.8'inin ise doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, iç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişkinin, lisansüstü araştırma konularının çok büyük oranda makale ve onu takiben doktora düzeyinde değerlendirildiğini göstermektedir.

İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Tablo 7. İç Motivasyon ve Öğrenme Arasındaki İlişki ile İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	F		%
	Yurt içi	Yurt dışı	
Betimsel Araştırma	3	16	52.7
İlişkisel Araştırma	4	2	16.6
Deneyisel Araştırma	1	3	11.1
Karma Araştırma	2	5	19.44
Toplam	10	26	%100

Tablo 7'e bakıldığında iç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili lisansüstü çalışmaların %52.7'si betimsel, %16.6'sının ilişkisel, %11.1'inin deneysel, %19.44'ünün ise karma nitelikli çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 7'den hareketle lisansüstü araştırmaların çok büyük bir bölümünün betimsel nitelikli çalışmalardan oluştuğu söylenebilir.

Öğrenme, doğası gereği kolay bir iş değildir; beynin sınırlarını zorlar. Motivasyonu yüksek öğrenciler, kolaylıkla öğrenir ve herhangi bir dersi öğretmeyi eğlenceli hâle getirebilecekken, motivasyonu olmayan öğrenciler daha az seviyede öğrenecek ve sonuçta öğrenme süreci sinir bozucu ve acı verici duruma gelecektir. Neyse ki araştırmalar, bir öğretmenin öğrencilerini öğrenmeye yönelik motive edebileceğini göstermektedir. Motive edici öğrenme, iyi öğrenmenin temel bir unsurudur. Çoğunlukla, üniversite öğrencilerinin her sınıfta öğrenmeye motive edilmesi gerektiği düşünülür, ancak bu makul bir beklenti değildir. Kurs ihtiyaçları, sınavlar ve ödevler vardır. Çünkü öğrenciler uygun eğitim amaçlarına ulaşmak maksadıyla hangi kursları almaları gerektiğini ya da bu kurslarda hangi etkinlikleri tamamlamaları gerektiğini anlayacak tecrübeye henüz sahip değildirler. Bir öğrenci, bir dersteki materyali nasıl kullanacağını bilmiyorsa, öğrenmenin tatmin edici ve önemli bir unsur olduğunu nereden bilebilir? Konunun uzmanı olarak görülen eğitmen, öğrencilere bahsi geçen materyalin ve öğrenmeleri için neden önemli olduğunu gösterme konusunda benzersiz özelliklere sahiptir. Bir öğretmen, öğrencilerini öğrenmeye motive etmek için neler yapabilir? Bu, uzun uzadıya çalışılmış bir konudur. Bireyler farklı olsalar da öğrenme motivasyonu ile ilişkili olan üç unsur mevcuttur: öğrenme sürecinin kontrolü, kişisel ilgi ve son olarak kişinin malzemede ustalaşabileceği ya da ustalaştığı his (Asmus, 2021).

Tayland'daki dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, "akran tanıma" ve "öğretmen-öğrenci ilişkilerinin" öğrenme motivasyonunu etkileyen ana faktörler olduğunu bulmuştur. Öğrenme motivasyonunu etkileyen bu faktörler; güven, dikkat, tatmin ve ilgi olmak üzere özetlenmiştir. Ayrıca, içsel motivasyon, değerler, hedefler de dâhil olmak üzere öğrenmeyi etkileyen bir dizi motivasyonel bileşen sıralanmıştır. Jui-Che Tu ve Ku-Hsi Chu, öğrenme motivasyonu faktörlerini şu altı maddeye ayırmışlardır: dışsal hedef yönelimi, içsel hedef motivasyonu, öğrenmenin kontrolü, öz yeterlilik, sınav kaygısı ve görev değeri. Bu yüzden bahsi geçen araştırmaya göre öğrenme motivasyonu, öğrencilere ait bir tür psikolojik süreçtir ve öğrenmelerinde belirleyici bir role sahiptir. Ayrıca öğrencinin öğrenme başarısının bir göstergesi olarak da kullanılabilir. Öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler üzerine çok sayıda tartışmalar mevcuttur; fakat çoğu kendine inanma, beklentiler, değer, iç ve dış etkilere odaklanmaktadır. Dolayısıyla, bu faktörlerin öğrenme motivasyonunu etkilediği,

dersin başından sonuna kadar devam eden öğrenme süreci ve öğrenme tamamlandıktan sonra da devam eden aşamalı bir durumun söz konusu olduğu anlaşılabılır (Tu & Chu, 2020).

Bir kişinin ilginç olarak gördüğü şey, onun geçmiş tecrübeleri ve bilgisi ile alakalıdır. İlginç görülen materyallerin öğrenciler için de ilginç olacağı varsayılmaması gerekir. Diğer motive edici faktör ise öğrenciye konuya hâkim olabileceği ve bu uzmanlığa ulaşabilmek için izlenecek süreci anladığı hissiyatını vermektir. Bunlar, kurslarda uygun zorluk seviyeleriyle ve öğrencilerin bunlarla ne derece iyi başa çıkabildiklerine dair net bir şekilde geri bildirim sağlanırsa en iyi şekilde sonuçlanmış olacaktır. Öğrencilerin başlangıçta zor olarak gördüğü ve sonrasında başarıyla tamamladıklarını görebilecekleri ödevler, onlar için oldukça motive edicidir. Notların ve geri bildirimlerin hedefleriyle uyumlu olması da önemlidir. Bir öğrencinin bir materyalde ustalaştığını ve bu derse çok çalıştığını bilmesi son derece motive edicidir. Geribildirim, öğrenmeyi en iyi motive eden unsurdur. Öğrencinin kendisini nasıl geliştirebileceğini anlaşılır kılacağı gibi nelerde uzmanlaşabileceğini de belirler. Konuyu öğrenmeye değer görme olasılığı en yüksek olan öğrenciler, geçmişleri ve buna karşılık gelen tutumları öğretmeninkine en fazla benzeyen öğrencilerdir (Asmus, 2021).

Öğrencinin sorumluluğunun gelişmesi gerekmektedir. Başarılı öğrenmenin anahtarı, öğrencinin özerkliğidir. Öğrencinin öğrenmesi üzerinde bir miktar kontrol sağladığı için özerklik önemli bir husustur. Sorumluluğa teşvik eden ve öğrencinin içsel motivasyona geçmesini sağlayan ise özerklik kontrolüdür. İç motivasyon ve öğrenme deneyiminin doğası, tüm öğrenciler için, özellikle de disleksi olan öğrenciler için, önemli bir faktördür. Disleksi öğrenciler için bir öğrenme programı geliştirirken, bu faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu öğrencilerin öğrenme deneyiminin ve becerilerinin, öğretme ve öğrenmeye yönelik yapıcı yaklaşımlarla genişletilebilmesini sağlamak da önemlidir (Orkin, 2013). Teknoloji açısından zengin sınıflardaki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalara göre, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflara nazaran bu öğrencilerin öğrenmeye daha ilgili olduğu ortaya konulmuştur (Wieking, 2016).

Beyinde motivasyon, belirli bölgelerdeki nöronların (beyin hücrelerinin) yüksek hızlı sinir ağları aracılığıyla diğer bölgelere kimyasal sinyaller göndermesi ve gelecekteki sinyalleri takip etmesi için yollar yaratmasının bir sonucudur. Deneyimler, bu kimyasalların duyguları, hafızayı, haz ya da ödül hissini birbirine bağlayan bölgelere salınımını tetikler. Bu ödül hissini veren duygular hem beklentilerimizi hem de onu elde etmek için motive olduğumuz eylemleri etkiler. Beyinde üretilen dopamin, serotonin, norepinefrin gibi kimyasalların her biri farklı amaçlara hizmet etmektedir. Beynin motivasyon sistemleri, bebeklerin ve çocukların yaklaşma, bağlanma gibi davranışlarını öğrendiği erken çocukluk dönemlerinde hassastır.

Genler, iç motivasyon için temel planı sağlarken, bu hassas dönemlerdeki aksaklıklar, davranışları etkileyebilmektedir. Örneğin, bir çocuk yaklaşımdan ziyade kaçmaya daha yatkın hâle gelebilir. Bu da yeni aktiviteleri denemesinin önüne geçecektir. Motivasyon gelişiminin zamanlanması çok önemli olduğundan, farklı türde deneyimlerin farklı aşamalarda farklı etkileri olabilmektedir (Di Domenico & Ryan 2017).

Okuma içsel motivasyonu, bireylerin kişisel ilgi ve meraklarından dolayı okumaya nasıl odaklandıklarını açıklamaktadır. Zevk, merak veya kişisel amaçlar gibi içsel amaçlarla okumaya devam etmek olarak tanımlanır. Okuma içsel motivasyonu, çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilir ve içsel dinamiklere dayanmaktadır (Conradi vd., 2014). İlkokulda temel okuma becerilerini kazanmakta zorlanan öğrenciler, bu görevden kaçınmaya yönelik güçlü bir eğilim gösterirler. Kaçınma davranışının bir sonucu olarak, öğrencilerin okuma yeteneği daha yavaş ilerler ve bu da daha fazla görevden kaçınma durumunu beraberinde getirir (Bruner, 1962). Anaokuluna başlayan çocukların öğrenci kimlikleri oluştuğunda, başarı deneyimlerinin çoğu okul ortamında gerçekleşir. Bu yüzden, bir sınıftaki sosyal etkiler, onların iç motivasyonlarının gelişiminde temel bir güçtür. Bir sınıf ortamında öğrenme için iç motivasyon sağlamanın birçok yolu mevcuttur. Yine de en iyi akademik sonuçlarla ve refah ölçümleriyle sonuçlanan belirli motivasyon kalıpları vardır. Öğrencilerin çeşitli zorluklar altında kendilerini denedikleri ve kendi eğitimlerinde kontrol sağladıklarında öğrenmenin daha verimli olduğu anlaşılmıştır (Waltemath, 2019).

Genel olarak bakıldığında motivasyon karmaşıktır ve birçok etkisi vardır. Davranış, hedefe ulaşmanın mümkün olduğuna dair zihniyeti şekillendiren deneyimlerden ve şartlardan ve daha da önemlisi, başarılı eylem, mümkün kılan kaynaklara, zamana, becerilere ve desteklere sahip olmaktan etkilenir. Birisi bir şeyi yeterince istiyorsa, onu yapmanın bir yolunu bulur demek yanlış olur. Bununla beraber yeni etkinlikler, farklı bir ödül, farklı yerler yoluyla “her şeyi taze tutmak” içsel motivasyonu ve öğrenmeyi sürdürmek için iyi bir tavsiyedir (Di Domenico & Ryan 2017).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başarısını etkileyen birçok faktör mevcuttur; bölümler, ders içeriği, öğretmen. Akran ilişkileri ve öğrenme motivasyonu gibi gizli faktörlerin etkileri kolayca anlaşılmaz. Bununla beraber, bazıları uzun vadeli kümülatif etkiler bazıları ise kısa vadeli etkilerdir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal ilişkilerinin öğrenme motivasyonlarını etkileyeceğini ve bu yüzden daha iyi arkadaşlık ilişkileri olan öğrenciler için öğrenme motivasyonlarının da aynı şekilde olduğunu bulmuştur (Li vd., 2013).

Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran faktörlerin belirlenmesi, eğitim ortamında araştırmacılar, eğitimciler ve diğer paydaşlar tarafından keşfedilmeye devam eden

bir süreçtir. Teknoloji, web tabanlı öğrenme ve dijital araçlar daha kolay erişilebilir hâle geldikçe, öğrenci motivasyonu hakkında araştırmalar da gün yüzüne çıkmaya başlamaktadır. Hew ve Brush'ın (2006) teknoloji tanımı, teknolojinin öğrencinin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin ek araştırmaya kapı açmaktadır. Sınıf ortamında geleneksel yöntemler kullanılırken, öğrenciler eğlenceli buldukları, katılım ve anında geri bildirim sağladıkları için teknolojiden daha çok keyif aldılar. Sınıfta teknolojik araçlar kullanıldığında, öğrencilerin konuya daha fazla ilgi duydukları ve aktif öğrenci katılımında bir artış olduğu gözlemlendi (Tu & Chu, 2020).

Öğrenme ve iç motivasyon arasındaki ilişkiye örnek gösterilebilecek olan bir diğer konu ise, öğretmenler ve araştırmacılar, genel olarak iç motivasyonu yabancı dil öğreniminde en önemli unsurlardan birisi olarak kabul etmişlerdir. Bu araştırma, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde motivasyonun rolünü ve öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörleri araştırmıştır. Çevre, ebeveyn ve öğretmenin bu tutumla alakalı durumları incelenmiştir. Araştırmaya İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 40 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara, belirtilen faktörlerle ilgili çeşitli sorulardan oluşan bir anket verilmiştir. Mevcut çalışma, öğrencileri motive eden ancak İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumları bastıran davranış ve stratejileri olduğunu göstermiştir. Bulgular, ebeveynleri onları İngilizce öğrenmeye teşvik ettiği zaman ve desteklendiklerinde öğrencilerin daha fazla motive olduklarını göstermiştir. (Ekiz & Kulmetov, 2016).

Tüm bunların yanı sıra, sağlıklı bir toplum, potansiyellerinin en iyisini elde eden, kamu refahına ve ekonomiye aktif olarak katkıda bulunan ve bunun yanında gelecek neslin gelişmesine yardımcı olan insanlara bağlıdır. İç içe geçmiş karmaşık bir dizi biyolojik ve sosyal faktör, insanların okullara ve işlere aktif ve üretken bir şekilde katılma motivasyonunu etkiler. Bu bulmacayı çözmek ve tüm insanların öğrenme motivasyonu geliştirme ve sağlıklı seçimler yapma fırsatına sahip olmasını sağlamak amacıyla, beyinde var olan, çocuklukta gelişmiş temel mekanizmaları anlamak ve daha sonraki karmaşık davranışların temelini oluşturmak için yardımcı olacaktır (Di Domenico, 2017).

Dünya hakkında bilgi edinmek için içsel motivasyon bebeklik döneminden başlamaktadır. Bu tür bir içsel motivasyon, yetişkinlerin çocuklara sağlamış olduğu deneyimler tarafından teşvik edilebilir ya da bastırılabilir. Psikolojik araştırmalar, ebeveynlerin gelişim esnasında içsel motivasyonu ve öğrenmeyi teşvik etmek için kullanabilecekleri bir dizi umut vadeden yaklaşıma işaret etmektedir. Ödüller ve cezalar, insanları motive etmenin tek yolu değildir. Sadece ödül ve cezalara odaklanan sistemlerin, sürdürülebilir ve üretken içsel motivasyona ulaşabilmesi mümkün değildir. Yaratıcı problem

özme ve eğlenceli öğrenme gibi içsel olarak motive edici faaliyetleri olumlu geribildirim ile dengeleyenlerin, uzun vadede içsel motivasyonu desteklemesi daha olasıdır (Ryan, 2017).

Literatürün de göstermiş olduğu gibi, içsel olarak motive olmuş öğrenciler, daha yüksek oranlarda başarıya ulaşırlar. Aynı zamanda, literatüre göre öğrencilerin öğrenmek için gösterdiği çaba, başarıları için esastır. Literatür, belirli hedefleri olan öğrencilerin daha çok iş yapma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin öğrencilere uygun bir ortam sunmasını, daha da önemlisi onlara kendilerini geliştirmeleri için kişisel çalışma ortamı yaratmaları önemlidir. Böyle bir kültürü inşa etmek için, literatür şu önerilerde bulunmuştur: İyi bir öğretmen ve öğrenci ilişkisi, öğrencilerin olumlu benlik algısını oluşturur. Rekabet yerine tercih edilecek kişisel becerilerde ustalık, bireysel hedeflere ulaşmada kolaylık sağlar (Waltemath, 2019).

Yetkinliği kanıtlamak, ödüller kazanmak ya da başka bir şekilde dışarıdan zorlanan eylem, çabanın azalmasına ve zorlu görevlerden kaçınmaya sebep olurken öğrenmeyi de olumsuz etkiler. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt veren kabul etme duygularını kolaylaştıran öğrenme ortamları, daha büyük öğrenme hedefleri arayışı ile ilişkilidir. Buna karşılık, bu öğrenciler daha özerk ve verimlidir. Aynı zamanda kendi iç motivasyon inançlarına sahiptirler (Di Domenico & Ryan 2017).

Bir diğer husus ise, özel eğitimidir. Özel eğitimde, ebeveynlere göre, bire bir eğitim altın bir standarttır. Bununla beraber, grup eğitiminin (sınıf gibi), öğrencilerin iç motivasyonu ve öğrenmeleri üzerine olumlu ve güçlü bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada, bir öğretmen, sınıf ve okul için sahip olduğu hedef ve amaçları belirler. Öğretmenler daha sonra, öğrencileri kendi hedef ve amaçlarına yönlendirmeye teşvik eder. Netlik sağlamak için, öğrencilerden düşüncelerini olabildiğince genişletmeleri ve hedeflerinin nedenlerini açıklamaları istenir. Okul çalışmasının uzun vadeli hedeflere nasıl katkıda bulunduğunu anlamak, öğrenme sürecinde iç motivasyonu teşvik etmenin başka bir yoludur. Söz konusu araştırmadaki öğrenciler, sadece hedef, hayal ve amaçlarını belirlemekle kalmayacak, programın geri kalanında bu hayalleri gerektiği gibi gözden geçirebileceklerdir. Motivasyon konulu mevcut literatür, yabancı dil öğrenme motivasyonunu efektif bir bakış açısı ile araştırmaya başlama ihtiyacını belirtmektedir. Yeni bilim insanları, motivasyon araştırmalarını, bir öğrencinin dil öğrenme sürecinde başarılı ya da başarısız olabilecek bir faktör olarak görmektedir (Orkin, 2013).

Dil öğreniminde motivasyonun başlatılabilmesi için belirli şartların mevcut olması gerekmektedir. Dil öğrenimi, olumsuz ve olumlu duygularla dolu bir süreçtir. Bu yüzden, dil öğretmenlerinin, öğrencilerinin duygularını onlara karşı değil de, kendileri için

alıştırmalarına yardımcı olmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin duygularının uygun şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, olumlu bir öğrenme ortamının yaratılması, dil öğretmenleri için ilk amaç olmalıdır. Bu, grup uyumunu teşvik ederek ve iyi ğretmen-ğrenci ilişkileri kurarak oluşturulabilir. Öğretmenler, ğrencilerin öğrenme süreçlerine gerçekten ilgi göstererek güven, zgven ve i motivasyon sağlayıcı bir öğrenme ortamını oluşturmuş olacaktadırlar. Öğrencilerin kendi duygularını daha iyi anlayabilmeleri için yansıtma da teşvik edilmelidir ve bu, öğrencilerin üzerinde çalışacakları bireyselleştirilmiş hedefler belirlemelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin ğrenme endişeleri hakkında konuşabilecekleri ve aidiyet duygularının teşvik edilebileceği bir alana sahip olmaları için bir akran desteği planı oluşturulabilir. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri, elde ettikleri başarıyı ya da başarısızlığı gözden geçirebilmeleri ve üzerinde çalışacakları yeni hedefler belirleyebilmeleri için haftalık ya da aylık olarak bir öz değerlendirme yapılabilir (Lpez & Aguilar, 2013).

Bu konu ile alakalı bir diğer husus ise, tablet teknolojisinin öğrenciler için i motivasyon uygulamalarıdır. şöyle ki, tablet teknolojisi ve uygulamaları, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için yeni bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Aradaki farkı anlamak için, öğrenme güçlüğü olan, özellikle yavaş öğrenen çocuklarla bir çalışma yapılmıştır. Karmaşık talimatları anlamakta güçlük yaşarlar ve yetişmeleri daha uzun sürer. Tablet teknolojisindeki renk, grafik, ses ve animasyonlar gibi çok kodlu özelliklerin uyarılması, yavaş öğrenen çocuklarda büyük bir öğrenme artışı sağladı. ğrenme aktivitelerini tamamlarken, yavaş öğrenenler görev performansı esnasında keyif ve heyecanla bir katılım sergilediler (Hassan & Mahmud 2018).

Öğrencileri, çeşitli aktivitelere dāhil etmek, onların eğitim başarılarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Motivasyon, ğrenmenin bir bileşenidir. Motivasyonun olmaması, sınıf etkinliğini düzenlemeye yönelik tüm çabaları geçersiz kılar, dersin etkililiğini ve üretkenliğini azaltır. Psikolojik ve pedagojik çalışmalar, öğrenme aktivitesinde içsel motivasyonun önemini dikkate almaktadır. İçsel motivasyonda öğrenme etkinliğini oluşturan nedenler bireyin içinde yatmaktadır. Motivasyonun kaynağı ise bireyin kendisidir ve onun için asıl ilgiyle değer, onun öğrenme çabasıdır. İçsel motivasyon, yeni ve zor görevleri tercih eden ve bunları çözmekten zevk alan öğrencinin araştırma faaliyetinde ve inisiyatifinde gerçekleşmektedir. Uzmanlara göre içsel motivasyon, en iyi öğrenme sonuçları vermektedir (Gordeeva vd., 2017).

Bunlarla beraber, öğrenme için içsel motivasyon, kişinin içsel potansiyelini gerçekleştirme arzusudur. Birçok yazar ve araştırmacı, içsel motivasyonu artıran

yaklaşımların ve öğretim tekniklerinin olanaklarını tartışmaktadır. Alanyazın, öğrencilerin bilişsel etkinlikler için iç motivasyonlarını artırmanın çok çeşitli yol ve araçlarını sunmaktadır. Kamu hizmeti motivasyonu, kamu sektöründeki içsel motivasyonun özel bir türüdür. Kamu hizmeti motivasyonu, “kişisel çıkar ve örgütsel çıkarların ötesine geçen, daha büyük bir siyasi varlığın çıkarını ilgilendiren ve bireyleri uygun olduğunda buna göre hareket etmeye motive eden inanç, değer ve tutumlardır”. Araştırmalar, kamu hizmeti çalışanlarının özel sektör çalışanlarından daha içsel motive olduklarını ileri sürmektedir. İçsel olarak motive olmuş yerel yönetim çalışanlarının öğrenmeye, risk almaya, fikirlerini paylaşmaya ve yenilikçi olmaya yönlendirilmeleri mantıklı bir seçimdir (Lazebnikova vd., 2018).

İçsel olarak motive olan bireylerin yaratıcılığı, bilişsel esnekliği ve kavramsal anlayışı teşvik eden görevlerde daha çok çaba göstermeleri daha olasıdır. Toplumsal öğrenme kapasitesi, bilgi paylaşımını ve edinmeyi teşvik etse de, çalışanlar içsel olarak motive olduklarında muhtemelen daha çok meşgul olacaklardır. Yenilikçi davranışın merkezinde, psikolojik algılara dayalı içsel motivasyonun geliştirilmesi yer almaktadır (Polston-Murdoch, 2015).

Doğal öğrenme, teşvik ve zevk ile faaliyetlerle ilgilenen çalışanlar, daha fazla çaba harcamaya ve zorluklarla mücadele etmeye daha yatkın olacaklardır. Görevler karmaşık olarak teşvik edici olduğu zaman, çalışanların “ilgi, merak, memnuniyet, katılım ya da olumlu meydan okuma” yaşamaları muhtemeldir (Lazebnikova vd., 2018). İçsel motivasyon, çalışanları kendilerine enerji veren görevlere çeken motivasyonel bir durumdur.

Bir diğer konu ise oyunlaştırmadır. Oyunlaştırma, insanları her türlü koşulda motive etmek için kullanılabilir ve ayrıca çok çeşitli oyun öğeleri de mevcuttur. En yaygın kullanılan oyun öğeleri, puanlarda, skor tablolarından ve rozetlerden yararlanmak olmuştur. Ayrıca oyunlaştırmının bir şekilde olumlu etkiler sağladığı gösterilmiştir. Bazıları puanları, rozetleri ve skor tablolarını kullanmanın mükemmel bir oyunlaştırma tekniği olduğuna inanırken, bazıları da bunu sadece kendi deyimiyle puanlandırma olarak görüyor. Oyunlaştırma savunucularının oyunların en sıkıcı alanlarını kullandıklarını ve bu nedenle doğru bir yaklaşım olmaması gerektiğini kastediyorlar. Seaborn ve Fels (2015), oyunlaştırmının bir düzmece olduğunu, sadece şirketler ve pazarlama firmaları için para kazanmanın bir yolu olduğunu söyleyecek kadar ileri gittiğini de gündeme getiriyor. Buna karşılık olarak Seaborn ve Fels (2015), oyunlaştırmaya karşı en güçlü rakiplerin neredeyse sadece bir pazarlama bağlamına odaklandığına dikkat çekmiştir. Puanları, skorları ve rozetleri dâhil etmek genellikle bir süre işe yarar. Bununla beraber bunlar, bir kişinin içsel motivasyonu için önemli olan özerkliği, yeterliliği ya da içsel motivasyonu etkilemez. Fakat, ona da zarar

vermediğinden dolayı, bu hâlâ geçerli ve etkili bir seçenek olabilir (Mekler, 2013). Mekler, puanların, skorların ve rozetlerin kullanıcının içsel motivasyonlarına zarar vermediği sonucuna varmasına rağmen, hepsi aynı fikirde değildir. Oyunlaştırmanın kökleri oyunlarda gelmektedir ve bu yüzden oyunlarla oyunlaştırma arasındaki farkı yansıtmak da önemlidir. İnsanların oyun oynamasının temel nedeni, doğası gereği motive edici olmasıdır. Bunu kendi istek ve arzularıyla gönüllü olarak yaparlar, bu da onlara güçlü bir özerklik hissi vermektedir. Oyunlarda gönüllülüğün ve sonuçların olmayışının önemi göz ardı edilemez. Rekabeti ve karşılaştırmayı kışkırtması beklenen bir oyun ögesi eklenirse gönüllülük ortadan kalkar ve kişi artık sonuçlardan da muaf değildir. Bu, özerklik duygusunu ve buna bağlı olarak da kişideki içsel motivasyonu azaltabilir.

Öğretmenler, çocukları gözlemleyen, öğrenme süreçlerini kaydeden, çocukları öğrenmeye dâhil eden ve onlara uygun bilgi ve beceri dengesi sunan araştırmacılarıdır. Ayrıca, her çocuğun ihtiyaçlarını, potansiyelini fark edebilmeli ve bir öğretmenin desteği olmadan da yapmak istediklerini başarmaları için çocuklara uygun desteği sağlayabilmelidirler. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar, çocuklarda özerkliği teşvik etmek amacıyla çocukların doğal keşif merakını ve çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye olan ilgilerine odaklanır. Yapılandırmacı öğretmenler, bilişsel süreçlerin, çocuğun ilgisini çektiğinde en iyi şekilde çalıştığını anlarlar. Dinler ve sorular sorar, çocuğu kendi fikirlerini üretmeye teşvik eder, çocuğun bakış açısını araştırır, bunlara değer verir, ilgi alanlarına dayalı anlamlı ve özgün öğrenme biçimlerini yaratırlar. Yapılandırmacı sınıflarda, risk almanın yanı sıra yaratıcılık da beslenir ve teşvik edilir. Doğru ve yanlış cevaplar ya da kazananlar ve kaybedenler yoktur (Nedergård, 2016).

Zuchermann ve Gal-Oz, oyunlaştırmanın en yaygın özelliklerini, yani puanları, skorları ve rozetleri kullandılar. Puanlar az çok yararsızdı çünkü kullanıcılar için gerçekten bir şey ifade etmiyordu, sadece keyfi bir sayıydı. Skor tablolarının etkisi ya düşük ya da büyük bir olumlu etkiye sahipti ve bunların hepsi kişilerin tercihiyle ilgiliydi. Rekabetten hoşlananlar ve adlarının bir liderlik tablosunda yükselmesini isteyenler bunun tarafından motive edildiler ancak, bu tür şeyleri umursamayanlar bundan hiçbir şey alamadılar (Zuckerman & Gal-Oz, 2013). Bu, başarılı bir sonuç için kişilerin iç motivasyonunun önemini bir kez daha göstermektedir. Bir liderlik panosu, birçok insan açısından motive edici olmuştur fakat bunun daha çok, çok sayıda insanın rekabetçi olması ve sosyal olarak başkalarıyla karşılaştırılmanın önemini hissetmesiyle ilgisi vardır. Liderlik tablosunun kendisi her zaman olduğu gibi çalışmaz çünkü rekabetçi olmayan insanlar buna hiç cevap vermezler.

Birçok çalışma, içsel motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Örneğin, içsel motivasyonda yaşanan bir düşüşün, başarıda da bir

düşüş yaşanabileceği anlamına geldiği düşünülmektedir. Çocukların zorluklar aradıkları, okul ödevlerine meraklı oldukları ya da ilgi duydukları ve görevlerde ustalaşmak istedikleri ölçüde okulda daha iyi performans göstermeleri, kesinlikle şaşırtıcı değildir. Okulda iki ya da üç sene geçirdikten sonra ilgilerini kaybeden ve öğrenmeyi çekici veya zorlayıcı bulmayan öğrencilere neler olabileceği de düşünülmüştür. Bu süre, genel benlik kavramının okulda ne kadar uzun süre kalırsa, o kadar akademik performansla giderek daha az özdeşleştiği bir süreçtir. Başarılı olmak için motive olurlar, ancak okulda ne kadar uzun süre kalırlarsa, akademik performansla özdeşleşme olasılıkları o kadar azalır. Dolayısıyla, içsel motivasyon ile akademik sonuçlar arasında pozitif bir ilişki olması beklenmektedir (Sinclair, 2014).

İnsanı motive eden şeyi kişiden kişiye göre değişir. İçsel motivasyon, bir şeyin doğası gereği ilginç ve zevkli olduğunu hissetmekten gelir. Bu yüzden, büyük bir grup insan için genel bir motivasyon aracı bulmak zordur. Ya bir kişiyi daha önce neyin motive ettiğini bulmalısınız ya da en azından onlara en uygun olanı seçmeleri için daha fazla seçenek sunmalısınız. O hâlde içsel motivasyon yaratmak elbette çok zordur çünkü birinin neyi eğlenceli ve ilginç olarak algılayacağını bilmek kolay değildir. Yeterlilik duygularına yol açan olaylar içsel motivasyonu artırabilir. Yani özünde dışsal bir motivasyon olsa bile yine de içsel motivasyonu etkileyebilir. Seçim ve kendini yönetme fırsatı içsel motivasyonu artırır. Bu, insanlara aralarından seçim yapabilecekleri çeşitli seçenekler sunmanın olumlu yanını bir kez daha vurgular. Özerklik duygusu içsel motivasyon için önemlidir. Kontrollü olma hissi tam tersi bir etkiye sahiptir ve daha dışsal bir duyguya yol açabilir (Nedergård, 2016).

Bir kişinin yeterlilik, ilişki ve özerklik konusundaki temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmin edilmesi, motivasyon, gelişim ve performansa katkıda bulunur ve aynı zamanda en üst seviyeye çıkarır. Erken çocukluk yılları, sağlam içsel motivasyonu oluşturmak ve güçlendirmek için çok önemlidir. Çocukların yeterlilik duygusu, şefkatli bir öğretmenle güvenli ilişkilerin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Çocuklar öğretmenleriyle güvenli ilişkiler kurarak keşfetme ve öğrenme konusunda daha özgür hâle gelirler. Bu yüzden, şefkatli ilişkiler ve destekleyici ortamlar, çocukların özerkliğini, inisiyatifini ve aynı zamanda motivasyonlarını da teşvik eder (Tian, 2012).

Duygularla ilgili gelişimsel araştırmalar, dünya genelinde duyguların bebeklik döneminde sabit bir düzende ortaya çıktığını göstermektedir. Yeni doğan bebekler -tüm ebeveynlerin bildiği gibi ürkütücü derecede etkili bir tehlike sistemi gösterirler. Ama aynı zamanda yeni ortaya çıkan bir iğrenme biçimi (örneğin, kötü tadı olan nesneleri reddetme) ve iyi gelişmiş bir ilgi biçimi gösterirler. Bebekler doğduklarında hem insan yüzlerine (sosyal bağ ve sosyal öğrenmeye yardımcı olarak) hem de yeni ve değişen olaylara seçici bir ilgi

gösterirler. En başından beri, insan bebeğinin zihni açıktır. Yaşam boyu, meraklı zihinlerimiz bizi öğrenmeye motive eder. Yeninin cazibesi, can sıkıntısının verdiği sıkıntı ve öğrenme arzusu, karmaşık beceriler edinme ve büyük bilgi yığınlarında ustalaşma gibi uzun vadeli gelişim evrelerini besler. Merakın doğasında var olan keşfetmeye yönelik içsel motivasyon olmadan, yetişkinlerin sahip olduğu karmaşık yetkinlikleri elde etmek zor olurdu (O'Keefe & Harackiewicz, 2017).

Bir öğrencinin problem çözme davranışları ve yeteneği, başarılı öğrenme ve akademik başarı için kritik öneme sahiptir. Eğitim psikologları, bu yeteneğe öz-düzenlemeli öğrenme (SRL) olarak atıfta bulunmuş ve bunu öğrenmeyi kontrol etmek için birbiriyle ilişkili bir dizi beceri ve motivasyon olarak tanımlamıştır. SRL teorilerinin çoğu, hem üst bilişsel becerilerin (örneğin, planlama, izleme ve değerlendirme) hem de öğrenci motivasyonunun (örneğin, inançlar, hedefler ve eğilimler) öğrenme sonuçlarını belirlemek için etkileşime girdiğini varsaymaktadır. Bununla birlikte, az sayıda çalışma, üst bilişsel bir öğretim müdahalesinin, öğrenci motivasyonunu daha geniş bir şekilde geliştirip geliştiremeyeceğini test etmiştir. Ayrıca, üst bilişsel, öğrenme, aktarım ve motivasyonel çıktıları tek bir çalışmada bir arada inceleyen bir çalışma da bulunmamaktadır. Zimmerman'ın bu modeli, öz-motivasyon inançları, öz kontrol ve öz yargılama yönleri dâhil olmak üzere, bu becerileri hedefleyen bir üst bilişsel müdahaleden, hangi motivasyonel yapıların etkilenebileceğini belirlemek için teorik bir çerçeve sağlamaktadır (Zepeda vd., 2015).

Konuyla ilgili bir diğer husus ise öğretmen, öğrenme ve motivasyona ilişkin yapıcı görüşlerdir. Sosyal yapılandırmacılar, bilgiyi birbirine bağlı bir dünyanın öznel bir temsili ve bilişsel bir durum olarak görürler. Öğrenme, büyük ölçüde öğrenci, akranlar ve yetişkinler arasındaki etkileşim yoluyla sosyal ve kültürel koşullar tarafından belirlenir. Öğrenme, öğrenen tarafından başlatılır ve parçaların yanı sıra bütünlerin anlaşılmasıyla anlam arayışıdır. Öğrencilerin ne öğrendikleri ve nasıl öğrendikleri çoğunlukla önceki deneyimlerine, sosyal ve kültürel geçmişlerine ve başkalarıyla olan ilişkilerine bağlıdır. Sosyal yapılandırmacıların bakış açısına göre, küçük çocukların öğrenme deneyimleri sosyal, kültürel ve gelişimsel olarak uygun olması ve mantıksal ve kavramsal büyümeyi geliştirmelidir. Oyun, çocukların keşfetmesi, deneyimlemesi ve kendi teorilerini oluşturması açısından bağlam ve anlam sağladığından, çocukların öğrenmesi için gereklidir. Bu tür öğrenme ortamlarında öğretmenler, çocukların keşfetmeleri ve araştırmaları için materyaller ve fırsatlar içeren zengin bir atmosfer sağlayan kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler (Nedergård, 2016).

Önceki araştırmalar, beklenen performans değerlendirmesini belirgin hâle getirmenin, kişilerin performansları hakkında ne kadar emin hissettiklerine bağlı olarak, sonraki

motivasyon ve performans üzerinde, olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceğini öne sürmektedir. Olumlu anlamda performans karşılaştırmaları, daha fazla motivasyona yol açabilir, çünkü öğrenciler yeterliliğe daha çok önem gösterirler.

Öznel görev değeri; içsel kazanım değeri, fayda değeri ve maliyetlerden oluşur. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin yetkinliğe ulaşmayı önemseme derecesini artıran bilgilerin eklenmesi, görevin değerini de artırabilir. Bu artan görev değeri işlevlerinin, öğrencileri örnekler ve alıştırmalarla daha yüksek katılım seviyelerine motive ettiği anlamına gelebilir. Fayda değeri bilgisi de eklendiğinde, farklı teorik yaklaşımlar farklı etkiler gösterebilmektedir. Buna karşılık diğer çalışmalar, bireylerin başka sebeplerle (öğrenme merakı gibi), motive olduklarında yetkinlik kaygılarının eklenmesinin olumsuz motivasyonel etkilere sahip olabileceğini öne sürmektedir. Daha spesifik olmak gerekirse, kişi kendi çıkarları tarafından motive edildiğinde, olası bir tutarlı ve düzenleyici ortam, bu bireyin ilgisini çekebilecek ipuçları olmadan, kendi başına keşfedebileceği ve keşfetmek isteyeceği bir ortam olacaktır (Zepeda vd., 2015).

Bir kişi içsel olarak motive edildiğinde, dış baskılar ya da ödüller yerine eğlence ya da meydan okuma için hareket etmeye yönlendirilir. İçsel motivasyon, performansa, kalıcılığa ve esenliğe fayda sağlayan keşfetme, ustalık ve kendiliğinden ilgiye yönelik olan doğal bir eğilimdir. SDT'de içsel motivasyon, insanlarda doğuştan gelen bir eğilim olarak görülür ve aynı zamanda şartlar ve koşullar izin verirse gelir. Kendi kaderini tayin teorisinin bir alt teorisi olan Bilişsel Değerlendirme Teorisi, içsel motivasyonu kolaylaştırmak için koşulların, yeterlilik ve özerklik için temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi gerektiğini savunur (Seaborn & Fels 2015).

Kendini başkalarıyla karşılaştırmak, mutlaka daha iyi bir başarı performansı anlamına gelmez. Örneğin, sosyal karşılaştırmalar kişinin gelişimini ya da ustalığını değerlendirmeye hizmet edebilir. Şaşırtıcı bir şekilde çalışmalarında, sadece öğrenme hedefleri daha yüksek öğrencilerin puanlarını öngördü. Ayrıca öğrenme hedefleri, ders materyalinin derinlemesine işlenmesini öngördü. Öğrenme, içsel motivasyon tarafından etkin bir şekilde düzenlenir, çünkü davranışsal katılım başlı başına bir ödül olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden, motivasyon bireyin içinden geldiği için, davranışı düzenlemek için dışsal olasılıklar gereksizdir. Öğrenmeye yönelik içsel motivasyon, yüksek düzeyde bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi kolaylaştıran doğal bir eğilimdir. İçsel motivasyona ulaşan öğrenciler, öğrenme sonuçlarından daha çok, öğrenme sürecine odaklanırlar. Bu sebeple içsel motivasyon, yüksek başarı seviyeleriyle bağlantılıdır. Görevde ustalaşmaya, bireysel gelişime

ve kişisel çabaya odaklanan okul ortamlarında, içsel motivasyonun zaman içerisinde teşvik edilmesi veya geliştirilmesi daha olasıdır (Sinclair, 2014).

Garn ve Jolly (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn katılımı ve öğretmenin öğrencilerle ilişkisi gibi faktörlerin, içsel motivasyonla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların öğrenme ilgilerini ve hedeflerini kolaylaştırdığında ve onlara seçenekler sunan öğrenme ortamları sağladığında, çocuklar okulda daha fazla motive olurlar. Bu, yüksek yetenekli annelerin çocuklarının akademik motivasyonunu, öğretmenlerden daha iyi bildiğini ve anladığını algıladığı önceki araştırmalarını da desteklemektedir. Öğrencilere seçenekler sunan öğrenme ortamları, Öğrenmenin Eğlenceli Faktörü temasında tanımlanan, içsel ve tanımlanmış deneyim türlerinin kolaylaştırıcıları olarak kabul edildi. Öğrencilere yapılandırılmış seçenekler sunmak, kendi kendine belirlenen motivasyon biçimlerinin kolaylaştırıcısı olarak kabul edilen öğrenme özerkliğini de sağlar (Gootee, 2014).

Bir kişi içsel olarak motive edildiğinde, dış baskılar ya da ödüller yerine eğlence ya da meydan okuma için hareket etmeye yönlendirilir. İçsel motivasyon, performansa, kalıcılığa ve esenliğe fayda sağlayan keşfetme, ustalık ve kendiliğinden ilgiye yönelik olan doğal bir eğilimdir. SDT'de içsel motivasyon, insanlarda doğuştan gelen bir eğilim olarak görülür ve aynı zamanda şartlar ve koşullar izin verirse gelir. Kendi kaderini tayin teorisinin bir alt teorisi olan Bilişsel Değerlendirme Teorisi, içsel motivasyonu kolaylaştırmak için koşulların, yeterlilik ve özerklik için temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi gerektiğini savunur (Seaborn & Fels 2015).

Motivasyon, öğrenmenin kritik bir bileşenidir. Motivasyon birinin harekete geçmesine neden olan olgudur. Motivasyon, öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkaran yüksek yetenekli öğrenciler ile başarısız olanlar arasında önemli bir ayırt edici faktör olarak kabul edilir. Not odaklı öğrenciler dışsal olarak motive olurken, çalışmalarını gerçekten benimseyen ve ona gerçekten ilgi duyan öğrenciler içsel olarak motive olurlar. Bazı bireyler içsel veya dışsal olarak motive olurken, bazı bireyler de motivasyonsuz olabilir. Motivasyonsuzluk ne iç süreçlerin ne de dış olasılıkların davranışsal katılıma ilham vermediği, en düşük belirleme biçimini temsil eder. Örneğin, motivasyonu olmayan bir öğrenci, dış ödüller sunulduğunda veya ceza ile tehdit edildiğinde bile öğrenme katılımına direnir. Motivasyonu olmayan öğrencilerin, belirli bir bağlamda öğrenmenin önemini ve değerini içselleştirmede ya da bu bağlamda başarılı olma yeteneğinden yoksun olduklarına inanmadıkları anlaşılmıştır (Sinclair, 2014).

Seçenekler sağlamının, içsel motivasyon için faydalı olduğuna dair klasik Batılı bulgunun, Asyalı Amerikan popülasyonları için daha karmaşık olduğu kanıtlanmıştır. Byrnes, bu gibi durumlarda, öğrencilerin ve öğretmenlerin, katılım için aynı beklenti ve özlemlere ve benzer bakış açılarına sahip olduğunu öne sürdü. Davranışsal bakış açısından, yüksek akademik başarının benlik saygısını geliştirdiği teorisi, makul ölçüde kesindir. Kişi olumlu davranışlar sergilediğinde, övgü ve pekiştirme aldıkça böyle devam eder. Okuyucular, bir kişi iyi notlar aldığı için övgü aldığında, iyi notlar için çok çalışmaya ya da daha çok çalışmaya devam etme motivasyonunu kaybedebileceğini iddia edebilirler. Bu teori, bir kişinin bilişsel davranışlarını etkilediğini gösteren aşırı gerekçelendirme etkisi olarak adlandırılır. Ancak Griggs, performansa bağlı dışsal pekiştiricilerin (performansa bağlı notlar gibi), çalışmayı baltalamasının muhtemel olmadığına dikkat çekti. Bu, dışsal pekiştirmenin bir şeyi sadece onu yapmaktan çok iyi yapmaya bağlı olması durumunda, dışsal pekiştirmenin içsel motivasyonu etkilemesinin muhtemel olmadığı anlamına gelir (Gootee, 2014).

ğrenme bir süreçtir, öğrenme en iyi şekilde önceki bilgilerle ilişkilendirildiğinde elde edilir, bilgedeki çelişkiler ve uygulamada çözülebilir, öğrenme ilerleyicidir, öğrenme deneyimle artar ve öğrenme yeni bilginin yaratılmasıyla sonuçlanır. Yukarıda sıralanan birçok bileşenin gösterdiği gibi, deneyimler yoluyla bilginin yaratılması, içsel olarak görünmektedir ve bu nedenle etkili olması için bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Deneyimi bilgiye dönüştürme süreci, öğrenme döngüsü olarak bilinen dört aşamada işlevselleştirildi. ğrenme döngüsü, öğrencilerin bir deneyimden öğrenirken neler yaşadıklarının bütünsel bir yorumudur. Öğrenciler ğrenme döngüsüne herhangi bir aşamada girebilirler fakat genellikle bir deneyim veya olayla başlar, ardından soyutlama veya yansıtma, sonrasında kavramsallaştırma aşaması ve son olarak da bir deney aşaması vardır. Deneyimi, bilgiye dönüştürmenin dört adımı, öğrenme sürecini başlatan bir deneyimle döngüsel olarak gerçekleşir. Kavrama adımları bireyin deneyim üzerinde düşünmesini de sağlar. Kavrama adımlarından sonra kişi, deneyime yansımaya dayalı olarak yeni fikirler üretir; döngünün bu aşaması kavramsallaştırmadır. Yansıtma ve kavramsallaştırma aşamaları, bir eğitmen ya da akran tarafından dış kolaylaştırmanın bir sonucu olarak ortaya çıkabilir ya da içsel olarak bireyin zihninde gerçekleşebilir. Bir deneyimi bilgiye dönüştürmenin son adımı, yeni fikirleri alma ve bunları deney esnasında gelecekteki davranışları belirlemek ya da değiştirmek için kullanma sürecidir (Rice, 2020).

Genellikle ‘‘oyun unsurlarının oyun dışı bağlamlarda kullanılması’’ olarak tanımlanan oyunlaştırma, kullanıcı deneyimi tasarımı alanında ilgi konusu olmaya devam etmektedir. Oyunlaştırmanın amacı, genellikle kullanıcı katılımını artırmaktır ve bir yöntem olarak bunu,

kullanıcılarda içsel motivasyon sağlayan oyunlu deneyimler yoluyla gerçekleştirmeyi amaçlar. Bununla beraber, uygulamada oyunlaştırma şimdiye kadar, oyunlarda yaygın olarak bulunan puanlar, rozetler ve skor tabloları gibi unsurlar aracılığıyla, ödül sistemlerinin uygulamasına yapılan vurgu ile karakterize edilmiştir (Seaborn & Fels 2015). Çalışmalar, somut ödüllerin içsel motivasyonu önemli ölçüde baltalandığını göstermiştir ve bu, potansiyel olarak, birçok oyunlaştırılmış ürün ve hizmette yer alan ödül sistemlerinin aslında içsel motivasyona zarar verebileceği anlamına gelebilir. Sonuç olarak, oyunlaştırmanın, özerklik ve yeterlilik için temel psikolojik ihtiyaçları destekleyerek ya da engelleyerek içsel motivasyonu hem kolaylaştırabildiğini hem de zayıflatabildiğini gösterilmiştir. Bu, motivasyonel olanakların etkisinin önemli ölçüde bireysel ve bağlamsal faktörlere bağlı olduğunu gösterir. Oyunlaştırılmış bağlamlarda, özellikle farklı ödül türleriyle ilgili olarak, kullanıcı motivasyonunu etkileyen faktörleri daha iyi tanımlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Oyunlaştırma bazen “kullanıcının genel değer yaratmasını desteklemek için, motivasyonel olanaklarla bir hizmeti geliştirme süreci” olarak tanımlanır (Huotari & Hamari, 2012). Bu tanım, oyunlaştırmanın amacının kullanıcı motivasyonu yoluyla kullanıcı davranışını etkilemek olduğunu ve bu motivasyonun da oyunlarda yaygın olarak bulunan motivasyonel olanaklardan olumlu etkilenebileceğine dair yaygın inancı yansıtmaktadır. Özellikle, istenen kullanıcı davranışlarının içsel olarak motive edici deneyimlerden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bir aktiviteyi ayrılabilir bir sonuçtan ziyade, onun doğal tatminleri için yapmak olarak tanımlanan içsel motivasyonun, bir görevden alınan zevk için çok önemli olduğuna inanılmaktadır. Oyunlaştırmanın amacı, düzenli insan-makine etkileşimlerini değiştirmek, onları daha ilgi çekici ve motive edici olanlara dönüştürmek olduğundan, oyunlaştırmanın artırmaya çalıştığı şey, temel olarak içsel motivasyondur. Oyunlar, motivasyon ve eğlence sağlamak amacıyla inşa edildiğinden, oyun öğelerini uygulayarak herhangi bir aktivitenin kesinlikle daha eğlenceli hâle gelmesi sağlanabilir ve bu da çok mantıklıdır. Oyunlaştırmanın, gerçekten yararlı bir kavram olup olmadığını belirlemek için, oyunlaştırmanın kullanıcı motivasyonunu nasıl etkilediğini ve uygulamasının güvenilir bir şekilde artan kullanıcı katılımına neden olup olmadığını anlamak gerekir (Huotari & Hamari, 2012).

Oyunlaştırmanın teorik temellerinin çoğu henüz tam olarak tanımlanmamış olsa bile, kendi kaderini tayin teorisinde (SDT) görüldüğü gibi motivasyon kavramı iyi kurulmuş bir temel olarak kabul edilir (Seaborn & Fels, 2015). SDT, içsel ve dışsal olmak üzere iki ana motivasyon türü arasında ayrım yapar. İçsel motivasyon, doğası gereği ilginç veya eğlenceli

olduğu için bir aktiviteyi sürdürmeyi ifade ederken, dışsal motivasyon, ayrılabilir bir sonuca yol açtığı için bir şey yapmayı ifade eder. Özetle, oyunlaştırmanın kullanıcı performansı ve katılımı üzerinde biraz olumlu etkileri olduğu görülmektedir, ancak bu büyük ölçüde kullanıcı niteliklerine bağlı bir durumdur. Oyunlaştırmanın performansı artırabilmesi, kullanıcıların motivasyonunu etkilediğini gösterir, ancak içsel veya dışsal motivasyonu artırıp artırmadığı ve motivasyon ve performans üzerindeki gösterilen etkilerin zaman içinde devam edip etmeyeceği henüz belirsizdir. Kısacası, iyi performansın göstergeleri olarak somut ödüller sunulsa bile bunların, ilginç faaliyetler için içsel motivasyonu baltaladığı sonucuna varılmıştır. Fakat ödüllerin beklenmedik olduğu ve/veya görev performansına bağlı olmadığı durumlarda, durum böyle değildir. Bu gibi durumlarda, içsel motivasyon etkilenmemiştir. İçsel motivasyonu artırdığı bulunan tek “ödü” türü sözlü olumlu geri bildirimdir (Seaborn & Fels, 2015).

Kendi kaderini tayin etme teorisi (SDT) ile oyunlaştırmanın etkileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları birleştirildiğinde, yukarıdaki bulgular oyunlaştırmanın içsel motivasyonu hem kolaylaştırma hem de zayıflatma yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. SDT’ye göre oyunlaştırma, özerklik ve yeterlilik için temel psikolojik ihtiyaçları destekleyerek içsel motivasyonu artırabilmelidir. Fakat bunu yapıp yapmaması, sistemin kullanıcıları ve oyunlaştırılmış sistemin motivasyonel olanaklarına bağlıdır. Örneğin, artan yetkinlik duygularını sağlaması beklenen geribildirim, bazı kullanıcılar tarafından kontrol edici olarak algılanabilir ve bunun yerine algılanan özerkliklerini azaltır. Uygulamada, oyunlaştırmanın kullanıcı performansını ve katılımını artırabildiği gösterilmiştir ve bu da artan motivasyonu gösterir (Seaborn & Fels, 2015). Ama ne tür motivasyonların etkilendiği ya da katılımın daha uzun süreler boyunca ne derece devam ettiği açık değildir. Oyunlaştırmanın içsel motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar ise hem nötr hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar vermektedir (Mekler vd., 2013). Bu, oyunlaştırmanın uygulama ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak, içsel motivasyonu çeşitli şekillerde etkileyebileceğini göstermektedir. Oyunlaştırma yönteminin, içsel motivasyonu kolaylaştırıp kolaylaştırmayacağı konusunda net bir sonuç bulunmamakla beraber, sorunun kendisiyle ilgili ele alınması gereken bazı durumlar vardır (Hamari vd., 2014).

Kendi Kaderini Tayin Teorisi’nin, Nedensellik Yönelimi Teorisi olarak adlandırılan bir başka alt kuramı, geri bildirimin bireyin nedensellik yönelimine bağlı olarak özerklik için ihtiyaç tatminini engelleyebileceğini ya da destekleyebileceğini savunur. İnsanların eylemlerini kendi kararlarıyla deneyimleme derecesinde farklılık gösterdiği ve bunun, geri bildirimi bilgilendirici ya da kontrol edici olarak algılamalarını etkilediği gösterilmiştir. Bu

nedenle, bir birey kontrol odaklı ise, olumlu geribildirim bile kontrol edici olarak deneyimlenebilir, böylece yeterlilik ihtiyacını desteklemek yerine özerklik ihtiyacını ortadan kaldırabilir. Özetlemek gerekirse, Ryan ve Deci, özerkliği ve yetkinliği destekleyen koşulların içsel motivasyonu güvenilir bir şekilde kolaylaştırdığını, oysa davranışı kontrol eden koşulların ifadesini baltaladığını bulmuşlardır. İçsel motivasyonu artırmak için, bu temel ihtiyaçların altını oymaktan kaçınmak gerekir (Seaborn & Fels, 2015).

Oyunlaştırılmış uygulamalarda yaygın olarak bulunan ödül sistemlerinin, doğal olarak içsel motivasyonu baltalayacağı endişesi, çok sayıda yazar tarafından gündeme getirilmiştir. Örneğin, Hamari vd. (2014), oyunlaştırma çalışmaları ile ilgili literatür taramasında “dış baskıların (dışsal ödüller gibi) içsel motivasyonları baltaladığını ve dolayısıyla özünde içsel motivasyonların ortaya çıkmasını sağlama girişimi olan oyunlaştırmayı da beraberinde baltalayacağını” belirtmektedir (s. 3030). Eğitim ortamlarındaki motivasyonu inceleyen çalışmalarda, neredeyse bütün maddi ödüllerin (beklenmedik ödüller ve görevin koşulsuz ödülleri hariç) içsel motivasyonu azalttığını bulmuşlardır. Bunun manası, oyunlaştırma bir kez dışsal motivasyon sağlamak için kullanıldığında, kullanıcının içsel motivasyonunun düştüğü şeklinde alınır (Hamari vd., 2014).

Eğitim bilimlerinde en önemli psikolojik kavramlardan biri hiç şüphesiz motivasyondur. Motivasyon, öğrencilerin mevcut durumunu ve hatta gelecekteki durumunu etkilediği için akademik yaşamın paha biçilmez bir unsurudur. Öğrenciler okulda başarıya ulaştıklarında okulda sosyal ve eğitimsel dengeyi koruyabilen öğrenciler olmaktadır (Yıkılmaz & Demir-Güdül, 2015). Akademik yaşam doyumu, bir kişinin okul yaşamında önemli olan akademik amaç veya istekleri yerine getirmesi sonucunda elde ettiği doyum olarak tanımlanmaktadır. Lent ve Brown’a (2008) göre akademik doyum, öğrencilerin akademik yaşamlarında kendi deneyimlerini algıladıkları refah ve eğlenceyi içermektedir (Buluş, 2015).

Grup içsel motivasyonu, grup üyelerinin birlikte çalıştığı kolektif inancı, algıyı ve deneyimi tanımlar. İçsel motivasyon, bireysel düzeyde olduğu kadar grup düzeyinde de gözlenir. Grubun içsel motivasyonu, bireyi öğrenmek, uygulamak ve yenilikçi olmak için gerekli iş bilgisi, beceri ve yetenekleri edinmeye teşvik edebilir (Malik vd., 2019). Bu bakımdan öğrenme ortamlarında grup çalışmaları içsel motivasyonu artırıcı bir yöntem olarak kullanılması yararlı olacaktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde iç motivasyon, merak ve öğrenme kavramları arasındaki ilişki farklı kaynaklar ve çeşitli teoriler baz alınarak ortaya koyulmaya çalışılmış ve alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışma bulguları; merak duygusu ve iç motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik, merak duygusu ve öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik, iç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik tartışma biçiminde ele alınmıştır.

Merakın nasıl tanımlanacağına dair henüz bilimsel bir fikir birliği olmasa da merak durumları genellikle bir kişinin harekete geçmesini sağlayan uyaranlar olarak tanımlanmaktadır (Barto vd., 2013). Merakla ilgili araştırmalar incelendiğinde, merakın bilgiyi aramaya başlamanın ilk adımı olan içsel motivasyonu sağlayan bir güç olduğu görülmektedir. Bu yüzden bilgiyi kazanmak için insanlar merak duymalı ve aynı zamanda bilgi toplama arzusuna sahip olmalıdırlar. Merak duygusuna sahip olan öğrenciler, öğrenmeye istek duyar. Çünkü bilinmeyeni keşfetme ve bilme isteğine yol açan merak, bilgi kazanımlarını ödüllendirmeye yönelik içsel bir dürtü ve öğrenmede önemli bir unsurdur (Coşkun & Demirel, 2012; Marvin & Shohamy, 2016; Lundgren, 2017).

En iyi ve kalıcı öğrenme, öğrenci merak ettiğinde ve öğrenmeye istek duyduğunda gerçekleşmektedir. Bu sebeple öğretmenler, merak duygularını güçlendirmek için öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarını, daha fazla araştırma ve tartışma yapmalarını, daha farklı düşüncelerini, zihinlerini açmalarını, daha derine inmelerini sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin merak duygusunu aktif tutmak için rehber olmalıdır. Yapılan birçok çalışmada elde edilen bu sonuçları desteklemektedir (Delors, 2013; Harmon-Jones vd., 2013; Hughes, 2014; Oudeyer vd., 2016). Merak, düşünme, yüksek akademik performans yaratma ve hedef odaklı olma ihtiyacı yaratabilir (Acun vd., 2013). Merakın birey üzerindeki kısa vadeli işlevlerinden biri, daha fazla öğrenmesini, keşfetmesini ve bir şeye konsantre olmasını kolaylaştırmaktır, uzun vadede ise bilgi ve yetkinlik sağlamaktadır. İnsanlar merak ve keşif duygularını tatmin etmek için farklı yollar denerler. Kitaplar, öğrenme ihtiyacının karşılanmasında seyahat ve gözlem kadar etkili olmaktadır. Elde edilen sonuçları desteleyecek şekilde Gurning ve Siregar (2017) yaptıkları deneysel çalışmada, merakı yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Merakın gelişimi,

öğrencilerin olumlu bir duygusal motivasyon sistemi içinde kendilerini düzenlemelerine, problem çözmeyi öğrenmelerine, bilgi ve becerileri kazanmalarına, neşe ve zevk duymalarına yardımcı olabilir ve bununla beraber öğrenme süreci boyunca dikkatlerini geliştirir (Gerdes vd., 2013).

Merak, öğrenmeyi anlamlı kılmakla beraber çeşitli hedeflere ulaşmayı da sağlamaktadır. Bununla beraber merak sahibi öğrenciler yeni bilgi ve fikirleri sorgulayarak bağımsız öğrenenler olacaklar ve bu öğrenme tecrübesinden keyif alacaklardır. Merakın öğrencilerin motivasyonu ve yaratıcılığı öğrenmesi için önemli bir etkisi bulunmaktadır (Shin vd., 2019). Merak, temel bir itici güç olmasının yanı sıra, öğrenmeye sebep olan keşfi teşvik etmektedir (Skog, 2017). Merak olmadan keşif, yenilik ya da bilgi faaliyetleri gerçekleşmez. Merak, bir ömür boyunca öğrenme sürecini yönlendirmektedir (Ahmad & Siew, 2021). Bazı araştırmalar, merak ve tutumun öğrenci başarısında doğrudan etkisi olduğunu göstermiştir (Ceylan, 2016). Merak, doğuştan var olan ve öğrenmeyi de teşvik eden bir özelliktir. Bir öğrenci merakla motive oluyor ise bu kalıcı öğrenmenin potansiyel bir işareti olarak görülmektedir. Merak, araştırma yapma ve öğrenme isteğinin de tetikleyicisidir. Merak, keşfetme ve yeni bilgi edinmeye yol açan bir duygu olmasının yanı sıra, bu amaç için gerçekleştirilen davranışı harekete geçiren bir deneyim olarak da kabul edilir. Kişinin içerisinde bulunduğu ortama, kişisel özelliklerine ve deneyimlerine göre değişebilen merak kavramı, o kişiye içsel motivasyon sağlamaktadır (Ceylan vd., 2015). İlgi ve merak, yaklaşma ve keşfetme davranışını devam ettiren motivasyonel ve duygusal değişkenlerdir. (Chechi vd., 2020). Merak, belirli nesneleri ya da olayları araştırmak, keşfetme için motivasyon sağlamak ve bireyleri yeni deneyimler aramaya sürüklemek açısından önemli bir olgudur. Öğrenme, bir amaç olduğu zaman, öğrenciler içsel anlamda motive olmaktadır (Kidd & Hayden, 2015).

İçsel motivasyon ve öğrenme arasında doğru orantının olduğu yapılan incelemeler sonucunda bulunmuştur. İçsel motivasyona sahip olan öğrencide öğrenme kolay, kalıcı ve kaliteli olur. Yapılan çalışmalar insanın merak ettiği sürece gelişebileceğini ve merakın bir dürtü olduğunu, öğrenenlere bilgiyi keşfetmek ve kazanmak için içsel motivasyon sağladığını ve dolayısıyla bir dürtü olarak öğreneni keşfetme davranışına yönlendirdiğini ortaya koymuştur (Coşkun & Demirel, 2012; Oudeyer vd., 2016; Silvia, 2012). Merakın öğrenme için ilk adım olduğu, öğreneni harekete geçiren bir dürtü olduğu ve öğrenen için içsel motivasyon sağladığı ifade edilebilir. Merak, öğrenmeyi beslemekte ve öğrenen insanlar tekrar merak etmeye eğilimli hâle gelmektedir (Kına, 2020). Sonuç olarak merak ve öğrenmenin birbirini beslediği ve birbirini geliştirdiği görülmektedir.

İçsel motivasyon, bireyin yapacağı işi herhangi bir dış etki olmaksızın ilgi çekici bulmasıyla ortaya çıkan motivasyondur. Burada, eylemin sonunda hedefe ulaşmanın ödülü içsel bir zevktir (Yazıcı & Kartal, 2020). Bir kişi içsel olarak motive edildiğinde dış ürünler, baskılar ve ödüllerden ziyade eğlence ya da meydan okuma için hareket etmeye yönlendirilir. İçsel motivasyon, bireylerin yaşam alanlarında ilginç ve zevkli faaliyetler sürdürmesini sağlamaktadır (Menges vd., 2017). Bu bakımdan öğrencilerin içsel motivasyon mekanizması kullanılarak becerileri geliştirilebilir ve etkili öğrenme sonuçları elde edilebilir. Motivasyonsuzluk ise, bireyin beklenen davranışı gerçekleştiremeyeceği inancı olarak tanımlanmaktadır. Motive olmayan bir kişi, eylemlerinin sonucunu öngöremediği için eyleminden vazgeçebilir. Motive edilmemiş kişiler, eylemleri üzerinde kontrolü olmayan ve içinde bulunduğu duruma yabancı olan kişilerdir (Yazıcı & Kartal, 2020). Dolayısıyla eğitim ortamlarında öğrencilerin etkili öğrenme ve becerilerinin geliştirilmesi konusunda merak ve bunun sonucunda oluşacak içsel motivasyonun öğrenmenin ilk ve en önemli koşulu olduğu söylenebilir. Çünkü bir şeyi kendi iyiliği için bilmek istemek ve bir şeyi sırf ilginç olduğu için yapmak istemek, insan doğasının bir parçasıdır. Bazı insanlar diğerlerinden daha meraklı olsa ve insanların ilginç ilgi alanları farklılık gösterse de tüm insanlar aslında meraklı canlılardır. İçsel motivasyon, bir konuyu içsel ilgileri sebebiyle öğrenme arzusundan, kendini gerçekleştirme ve zevk alma arzusundan ve bir konuda ustalık kazanma arzusundan doğar. İlgi, zevk ve tatmin gibi içsel süreçler tarafından yönlendirilen öğrenciler, davranışlarını içsel motivasyon yoluyla düzenlemektedir (O'Keefe & Harackiewicz, 2017).

Motivasyon ve başarı hedefleri birbirleriyle güçlü bir ilişki içindedir. (Bilgin, 2016). İnsanın motivasyonunu sağlamak, merak duygusu ile ilgili olduğundan (Yazıcı & Kartal, 2020) ve merak duygusunun motivasyonu geliştirdiği düşünüldüğünde motivasyon eksikliği, eğitim süreçlerinde sıkça karşılaşılan önemli bir sorundur. Motivasyon eksikliği öğrencilerde isteksizliğe ve memnuniyetsizliğe neden olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olabilir. Eğitim açısından, motive olmuş öğrenciler karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken motivasyonu olmayan öğrenciler etkinliklerden uzak durma veya davranışlarını sürdürmeme eğilimi gösterebilmektedir (İlter, 2019).

İncelenen çalışmalar, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin daha yüksek oranlarda başarıya ulaştığını göstermektedir. Birçok araştırmacıya göre içsel motivasyon, en iyi öğrenme sonuçları vermektedir (Asmus, 2021; Conradi vd., 2014; Gordeeva vd., 2017; Li vd., 2013; López & Aguilar, 2013; Orkin, 2013; Seaborn & Fels 2015; Waltemath, 2019).

Merak duygusu ve iç motivasyon, merak duygusu ve öğrenme, iç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili yapılan bu çalışmada 18 adet Türkçe çalışma, 76 adet ise

yabancı çalışmaya ulaşılmış. Bu çalışmalar yayım yılı, çalışma türü ve araştırma türü bakımından incelenmiştir.

İç motivasyon, merak ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında Türkiye’de yapılan çalışmalarda artış olmuştur. Fakat bu artış düzenli bir artış değildir. 2012- 2013 yılları ile 2014-2015 yılları arasında üçer çalışma yapılmış; diğer yıllarda ise dörder çalışma yapılmıştır. Yurt dışı kaynaklı çalışmalara bakıldığında ise düzenli bir azalma olduğu görülmektedir. Çalışma sayısının en fazla olduğu 2012-2013 yılları arası 21 çalışma; en az olduğu 2020-2021 yılları arası 15 çalışma yapılmıştır. Bu sonuçlar alanla ilgili yapılan çalışmaların az olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonucunu destekleyecek şekilde Tanrıkulu ve Türkcü-Kocataş’ın (2021) motivasyonla ilgili yaptıkları çalışmanın sonucunda motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların sayısında düzenli bir artış veya azalış olmadığı ve motivasyonla ilgili çalışmaların az olduğu tespit edilmiştir.

Lisansüstü çalışmaların türlerine göre dağılımına bakıldığında merak duygusu ve iç motivasyonla ilgili yurt içinde 12 ve yurt dışında 20 makale yazılmıştır. Çalışmaların en fazla makale türünde yapıldığı tespit edilmiştir. Yurt içinde yüksek lisans çalışma sayısı 1; yurt dışında ise 2 çalışma yapılmıştır. Doktora çalışması ise yurt içinde hiç yapılmamış, yurt dışında 1 tane yapılmıştır. Merak duygusu ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili çalışma en fazla makale türünde yapılmıştır. Yurt içinde 6, yurt dışında 15 makale çalışması yapılmıştır. Yurt içinde yüksek lisans ve doktora çalışması bulunmazken yurt dışında yüksek lisans çalışması ve doktora çalışmasından birer tane bulunmaktadır. İç Motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili çalışma en fazla makale türünde yapılmıştır. Yurt içinde 3, yurt dışında 22 makale çalışması yapılmıştır. Yurt içinde yüksek lisans ve doktora çalışması bulunmazken yurt dışında yüksek lisans çalışması iki ve doktora çalışması sekiz tane yapılmıştır. Çalışmalara genel olarak bakıldığında en fazla çalışmanın makale türünde yazıldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi makale çalışmalarının yüksek lisans ve doktora tezlerine göre daha kısa sürede hazırlanabiliyor olması ve denetimlerinin yüksek lisans ve doktora tezlerine göre kolay olması olabilir. Bir diğer sebebi ise yüksek lisans tezlerinden ve doktora tezlerinden makaleler üretilmesi olabilir.

Lisansüstü çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımına bakıldığında merak duygusu ve iç motivasyonla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar en fazla deneysel türde yapılmıştır. Yurt içinde 6 çalışma, yurt dışında 10 çalışma deneysel türde yapılmıştır. En az çalışma ise karma türde yapılmıştır. Yurt içinde 1, yurt dışında ise 2 çalışma karma türde

yapılmıştır. Tanrıkulu ve Türkcü Kocataş (2021) da motivasyonla ilgili yaptıkları çalışmada en fazla deneysel çalışmaların yapıldığını tespit etmişlerdir.

Merak duygusu ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili çalışma en fazla betimsel türde yapılmıştır. Yurt içinde 6 çalışma, yurt dışında 12 çalışma betimsel türde yapılmıştır. En az çalışma ise ilişkisel türde yapılmıştır. Yurt içinde 1, yurt dışında ise 2 çalışma ilişkisel türde yapılmıştır. İç motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili çalışma yurt içi ve yurt dışı yüzde olarak en fazla betimsel türde yapılmıştır. Yurt dışında betimsel türde 16 çalışma yapılmışken yurt içinde 3 çalışma yapılmıştır. Fakat yurt içinde en fazla çalışma ilişkisel türde (4) yapılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında toplam en az çalışma deneysel türde yapılmıştır. Yurt içinde 1 çalışma, yurt dışında 3 çalışma deneysel türde yapılmıştır. Fakat yurt dışında en az ilişkisel türde (2) çalışma yapılmıştır.

Çalışmanın sonucunda merak, iç motivasyon ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğu ve birbirlerini destekledikleri tespit edilmiştir. Öğrenmede merak ve motivasyon göz ardı edilmeyecek kadar önemlidir. Bireyler sahip oldukları güçlü merak duygusu ve iç motivasyonla kalıcı öğrenme gerçekleştirebilir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde içsel motivasyonun bebeklik döneminden başladığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bireylerin sahip olduğu içsel motivasyon, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara sağlamış olduğu deneyimler tarafından teşvik edilebilir. Hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin bunları dikkate alarak çocuğun doğasında var olan öğrenme motivasyonunu sürdürmeye çaba göstermeleri önerilmektedir.

Ayrıca okullar çoklu öğrenme ve eğitim biçimlerini destekleyebilmeli, öğrencilerin doğal hayal gücünü ve merakını canlandıran, heyecanlandıran bir ortam hâline gelmelidir. Eğitimin ve toplumun gelişen ve artan ihtiyaçlarını karşılamak için öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirmelerine ve motivasyon sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla okulların öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması gerekmektedir.

Literatürün de göstermiş olduğu gibi motivasyon, öğrenmenin temel bileşenlerinden biridir ve içsel olarak motive olmuş öğrenciler daha yüksek oranlarda başarıya ulaşmaktadır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin öğrencilere uygun bir ortam sunması ve daha da önemlisi öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için kişisel çalışma ortamı yaratmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin başarı duygusu ve bilgiye olan merakı, ders başarıları ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bilgi boşluğuna odaklanılarak hazırlanan bulmaca, örnek olay vb. çalışmaların gerçekleştirilmesinin öğrencilerin ders başarılarını artırmada önemli etkileri olacağı söylenebilir. Öğretmenler, yukarıda bahsedilen durumlara benzer şekilde, öğrencilerin derslerinde kaygı ve can sıkıntısı yaşamasını engellemelidir.

Yaşam boyu öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik etmenin sırrı, çocuğu merak etmeye teşvik etmektir. Ödüller ve cezalar insanları motive etmenin tek yolu değildir. Sadece ödül ve cezalara odaklanan sistemlerin sürdürülebilir ve üretken içsel motivasyona ulaşabilmesi mümkün değildir. Bu sebeplerden dolayı aile ve öğretmenlerin öğrencileri başarıya ulaştırmada dışsal motivasyon araçları yerine iç motivasyon araçları geliştirmeleri için uğraş vermelidir. Çünkü uzmanlara göre içsel motivasyon daha iyi öğrenme sonuçları vermektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin başarı duyguları sadece ders başarısı ile değil, bu çalışmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkileri etkileme potansiyeline sahip birçok değişkenle de ilişkilidir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda, söz konusu değişkenlerin (örneğin, başarı hedefleri) başarı duygusu, bilgiye karşı merak ve ders başarısı arasındaki ilişkileri nasıl ve ne şekilde etkilediğini inceleyen çalışmalardan elde edilecek bulguların, başarı duygusunu önemli derecede aydınlatacağı belirtilebilir.

İçsel motivasyon ve performans ilişkileri farklı örneklerde ve farklı kültürlerde ele alınabilir. Hangi iç motivasyon faktörlerinin hangi durum ve koşullarda etkili olduğu saha çalışmalarıyla ortaya koyulabilir. İçsel motivasyon, merak ve öğrenme arasındaki etkileşimde farklı değişkenlerin rolleri belirlenerek alanyazına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, N., Kapıkıran, Ş., & Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74-85.
- Ådén-Wadenholt, G. (2015). *Expected information gain predicts curiosity* [Master thesis]. Umea Universitet.
- Ahmad, J., & Siew, N. M. (2021). Curiosity towards STEM Education: A Questionnaire for Primary School Students. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 289-304.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 343-361.
- Albelbisi, N. A., & Yusop, F. D. (2019). Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a massive open online course (MOOC) environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 1-16.
- Altıngül-Yorgancı, B. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları* (Tez No. 299327) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunışık, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik merak, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi* (Tez No. 446595) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Asmus, E. P. (2021). Motivation in music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 31-46.
- Autio, O. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation in technology education. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 15, 45-54.
- Bakioğlu, A., & Kurnaz, Ö. (2014). *Araştırmada kalite* (3. basım). Nobel.
- Balantekin, Y., & Bilgin, A. (2017). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1), 161-177. <http://doi.org/10.17051/io.2017.04081>
- Barto, A. G. (2013). Intrinsic motivation and reinforcement learning. In *Intrinsically motivated learning in natural and artificial systems* (pp. 17-47). Springer.
- Başaran İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bilgin, İ., Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., & Tatar, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 39-53.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Boyacı, Ş., & Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat.
- Buluş, M. (2015). Predictive power of self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction in teacher candidates. *Turkish studies international periodical for the languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 181-196. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8999>
- Ceylan, Ş., Gözün-Kahraman, Ö., & Ülker, P. (2015). Çocukların meraklarına ilişkin annelerin ve öğretmenlerin düşünceleri: Bilim kavramı. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Chaves, C., Hervas, G., García, F. E., & Vazquez, C. (2016). Building life satisfaction through well-being dimensions: A longitudinal study in children with a life-threatening illness. *Journal of Happiness Studies*, 17(3), 1051-1067.
- Chechi, V. K., Chakraborty, R., & Lakhanpal, D. (2020). Validation of academic intrinsic motivation scale in the indian context. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(7), 3250-3256.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *Hacettepe University Journal of Education*, 42, 108-120.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Çekim, Z., & Aydın, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 451-468.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?. *International Review of Education*, 59(3), 319-330.
- Demirel, M., & Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 111-134.
- Di Domenico, S. I., & Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 145.
- Dizdar, A. (2009). *Çalışanların içsel motivasyon algısı ve konuyla ilgili bir uygulama* (Tez No. 446595) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dubosarsky, M. D. (2011). *Science in the eyes of preschool children: findings from an innovative research tool* [Unpublished Doctoral Thesis]. The University of Minnesota.

- Duval, T. S., Silvia, P. J., & Lalwani, N. (2012). *Self-awareness & causal attribution: A dual systems theory*. Springer Science & Business Media.
- Ekiz, S., & Kulmetov, Z. (2016). The factors affecting learners' motivation in English language education. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 1(1), 18-38.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Gerdes, J., Durden, T. R., & Poppe, L. M. (2013). Play and learning in the primary years. G2200.
- González Ardeo, J. M. (2016). Learning motivation and strategies of ESP university students. *LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22(2016), 141-169.
- Gootee, M. (2014). *Ethnic differences in academic achievement, self-esteem, locus of control, and learning motivation between filipinos and Caucasians* [Unpublished Doctoral dissertation]. The University of the Rockies.
- Gottlieb, J., Oudeyer, P. Y., Lopes, M., & Baranes, A. (2013). Information-seeking, curiosity, and attention: Computational and neural mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(11), 585-593.
- Grum, D. K., & Grum, B. (2015). Competitiveness and motivation for education among university students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(3), 125-136.
- Gumartifa, A., Agustiani, I. W. D., & Elfarissyah, A. (2022). Curiosity factors and english language achievements: Non-English students department. *English Education Journal*, 12(1), 46-53.
- Gurning, B., & Siregar, A. (2017). The effect of teaching strategies and curiosity on students' achievement in reading comprehension. *English Language Teaching*, 10(11), 191-198.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360-407.
- Halimoğlu, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine karşı merak, motivasyon ve fen okuryazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 579715) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, (pp. 3025–3034). Hawaii.
- Hardianti, T., Pohan, L. A., Maulina, J., & Hasanah, U. (2020). Relationship between curiosity and intrinsic motivation for science process skills. In *Proceedings of the 7th International Conference on Multidisciplinary Research (ICMR 2018)*. (pp. 723-727).

- Harmon-Jones, E., Gable, P. A., & Price, T. F. (2013). Does negative affect always narrow and positive affect always broaden the mind? Considering the influence of motivational intensity on cognitive scope. *Current Directions in Psychological Science*, 22(4), 301-307.
- Hartini, H., Harmi, H., Fadila, F., Wahyudi, E., & Warlizasusi, J. (2020). Expressing the level of curiosity of students studying in college. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 8(2), 112-116.
- Hartini, H., Kartadinata, S., Yusuf LN, S., M Solehuddin, M. S., & Wahyudi, E. (2019). The curiosity of education faculty students in Learning. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, 9(2), 3306-3312.
- Hassan, A., & Mahmud, M. (2018). Learning motivation for slow learners with tablet technology. *International Journal for Studies on Children, Women, Elderly and Disabled*, 5(10), 201-210.
- Hemingway, P., & Brereton, N. (2009). What is a systematic review? *Hayward Medical Communications*, 2, 1-8.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Yun Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89-115). Lawrence Erlbaum.
- Hopkins, D., Craig, W., & Knight, O. (2015). *Curiosity and powerful learning*. McREL.
- Hughes, C. (2014 October 23). Awakening student curiosity. *OECD/CCR/Ecolint Character for a Challenging 35 Century Conference at Geneva* (pp.1-17). Geneva, 36.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012, October). Defining gamification: A service marketing perspective. In *Proceeding of the 16th international academic MindTrek conference* (pp. 17-22).
- İmren, M. (2021). Merak etmek iyidir [Neden merak ederiz] <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/merak-etmek-iyidir>
- İlter, I. (2019). Akademik motivasyonsuzluk ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 192-224.
- Jepma, M., Verdonschot, R. G., Van Steenbergen, H., Rombouts, S. A., & Nieuwenhuis, S. (2012). Neural mechanisms underlying the induction and relief of perceptual curiosity. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 6, 5.
- Jirout, J., & Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2), 125-160.
- Jørgensen, Ö., Bäckström, M., & Björklund, F. (2012). A measure of internal and external motivation to control in-group bias. *Lund Psychological Reports*, 12(2).
- Kahyaoğlu, M., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal Of Computer and Education Research*, 6(12), 358-376. <https://doi.org/10.18009/jcer.472673>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.

- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of research in personality*, 43(6), 987-998.
- Kaya, G. İ. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 103-114.
- Keskitalo, T., Ruokamo, H., & Gaba, D. (2014). Towards meaningful simulation-based learning with medical students and junior physicians. *Medical Teacher*, 36(3), 230-239.
- Kına, K., & Kına, U. (2020). *İnsanın merak yolculuğu*. Destek.
- Kırmızı, F. S., & Kapıkıran, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 251-265.
- Kidd, C., & Hayden, B.Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. *Neuron*, 88(3), 449-460.
- Kim, K., Sano, M., De Freitas, J., Haber, N., & Yamins, D. (2020, November). Active world model learning with progress curiosity. In *International conference on machine learning* (pp. 5306-5315). PMLR.
- Koçyiğit, D. (2016). Motivasyon ve verimlilik arasındaki ilişki: Bir vakıf üniversitesi örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 31, 15-25.
- Kodaz, A. F. (2016). *İyimserlik, geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Tez No. 445154) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. PrenticeHall.
- Kopan, T. C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel merak düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 643327) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurnaz, H. (2018). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Kurtbaş, İ. (2011). Merak(ın) sosyolojisi psikolojik dürtü, sosyal uyaran, kültürel nosyon ve ideolojik bir konsept olarak “Sosyal Merak”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 18-58.
- Laçın Ş. C., & Tezcan, R. (2008). Çocukların fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerinin gelişimini etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 7(3), 569-577.
- Law, K. M., & Breznik, K. (2017). Impacts of innovativeness and attitude on entrepreneurial intention: Among engineering and non-engineering students. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(4), 683-700.
- Lazebnikova, A., Koval, T., & Troyan, V. (2018). Motivation as a condition and background for successful learning activity. *Revista Espacios*, 39(38).
- Li, M.; Frieze, I.H.; Nokes-Malach, T.J., & Cheong, J. (2013). Do friends always help your studies? Mediating processes between social relations and academic motivation. *Soc. Psychol. Education*, 16(1), 129-149.

- Litman, J.A. (2012). Epistemic curiosity. Invited chapter. In S. Norbert (Ed.) *Encyclopedia of the science of learning* (pp.1162-1165). Springer-Verlag.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- Lundgren E. (2017). *Curiosity and motivation toward visual information* [Unpublished Master Thesis]. Umea Universitet.
- Lyness, J. M., Lurie, S. J., Ward, D. S., Mooney, C. J., & Lambert, D. R. (2013). Engaging students and faculty: implications of self-determination theory for teachers and leaders in academic medicine. *BMC medical education*, 13(1), 1-7.
- Mallory, L. A., Calaman, S., White, M. L., Doughty, C., Mangold, K., Lopreiato, J., Auerbach, M., & Chang, T. P. (2016). Targeting simulation-based assessment for the pediatric milestones: A survey of simulation experts and program directors. *Academic Pediatrics*, 16(3), 290-297.
- Malik, M.A.R., Choi, J.N., & Butt, A.N. (2019). Distinct Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Rewards on Radical and Incremental Creativity: The Moderating Role of Goal Orientations. *Journal of Organizational Behavior*, 40(9-10), 1013-1026.
- Marczewski, A. (2013). Gamified UK [The intrinsic motivation RAMP]. <https://www.gamified.uk/gamification-framework/theintrinsic-motivation-ramp/>
- Marvin, C. B., & Shohamy, D. (2016). Curiosity and reward: Valence predicts choice and information prediction errors enhance learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(3), 266.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Opwis, K., & Tuch, A. N. (2013, October). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements. In *Proceedings of the First International Conference on gameful design, research, and applications* (pp. 66-73).
- Méndez López, M. G., & Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(1), 109-124.
- Moorhouse, P. (2021). Touch wood. *Nursery World Select*, 2021(1), 21-23.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Myers, P. R. (2013). *Connecting school and work: Designing a learning environment to enhance curiosity and wonder* [Doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of Positive Psychology* (pp. 239-263). Springer.
- National Research (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academic Press.
- National Research Council [NRC]. (2000). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. The National Academies Press.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2018). Understanding motivation: Building the brain architecture that supports learning, health, and community participation. *Working Paper No. 14*.
- Nedergård, D. (2016). *Internal motivation in Gamification: An intervention study in an exercise context* [Master thesis]. Umea Universitet.

- Nusbaum, E. C., Silvia, P. J., Beaty, R. E., Burgin, C. J., Hodges, D. A., & Kwapil, T. R. (2014). Listening between the notes: Aesthetic chills in everyday music listening. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 104.
- O'Keefe, P. A., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2017). *The science of interest* (pp. 49-67). Springer International Publishing.
- Orkin, M. (2013). *Fostering intrinsic motivation, learning goals, and fluid beliefs of intelligence among struggling readers: An intervention study* [Doctoral dissertation]. Tufts University.
- Oudeyer, P. Y., Gottlieb, J., & Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. *Progress in brain research*, 229, 257-284.
- Oudeyer, P. Y., & Smith, L. B. (2016). How evolution may work through curiosity-driven developmental process. *Topics in Cognitive Science*, 8(2), 492-502.
- Özdemir, O., Özdemir, M., & Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.
- Özdemir, G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 599637) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özmen, H. (2010). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (8. baskı). S. Çepni (Ed.), *Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları içinde* (ss.34-98). Pegem Akademi.
- Özsaray, A. E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin ingilizce dersine ilişkin başarılarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarısı arasındaki ilişkiler* (Tez No. 446043) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, P.(2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi* (Tez No. 381553) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696.
- Peterson, E. J., & Verstynen, T. D. (2022). Embracing curiosity eliminates the exploration-exploitation dilemma. *BioRxiv*, 671362.
- Reio Jr, T. G., Petrosko, J. M., Wiswell, A. K., & Thongsukmag, J. (2006). The measurement and conceptualization of curiosity. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 117-135.
- Polston-Murdoch, L. (2015). *Innovative behavior in local government: Exploring the impact of organizational learning capacity, authentic leadership, psychological empowerment, and the moderating role of intrinsic motivation* [Doctoral dissertation]. Regent University.
- Putra, E. D., Cho, S., & Liu, J. (2017). Extrinsic and intrinsic motivation on work engagement in the hospitality industry: Test of motivation crowding theory. *Tourism and Hospitality Research*, 17(2), 228-241.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill/Prentice Hall.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance* (pp. 373–404). Academic.
- Rice, A. J. (2020). *Simulation-based learning and senior internal medicine residents' motivation: a qualitative study* [Doctoral dissertation]. Capella University.
- Ryan, R. M., & Deci L. E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-58.
- Sayın, Ş. (1990). *Yaratıcı toplum yolunda- çağdaş eğitim*. Cem.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of human-computer studies*, 74, 14-31.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Sevgi, O. (2004). Fen bilimleri sözlüklerinde Türkçe kelime kullanımı. M. Atık (Ed.), *V. Türk dil kurultayı bildirileri içinde* (ss. 2667-2686). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D., & Sychev, O. A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215-1238.
- Shin, J., & Grant, A. M. (2019). Bored by interest: How intrinsic motivation in one task can reduce performance on other tasks. *Academy of Management Journal*, 62(2), 415-436
- Silvia, P. J. (2012). Curiosity and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 157-166.
- Sinclair, S. (2014). *Does achievement goal orientation moderate the effect of utility value and performance concerns on learning, motivation, and behavioral engagements?* [Doctoral dissertation], Department of Psychology, University of Utah.
- Skog, E. (2017). *The value of intrinsic motivation in relation to primary reward* [Master thesis]. Umea Universitet.
- Soydan, S. (2013). The strategies of Montessori teachers to raise the curiosity in children. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19398/206116>
- Stahl, A. E., & Feigenson, L. (2015). Observing the unexpected enhances infants' learning and exploration. *Science*, 348(6230), 91-94.
- Stephens, M. (2007). *A history of news*. Oxford University Press.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Şükrü, A., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Tanrikulu, L., & Türkcü Kocataş, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyon çalışmaları alanyazın taraması. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 99-110.

- Tian, X. (2012). *Preschool teachers' perspectives on caring relationships, autonomy, and intrinsic motivation in two cultural settings* [Doctorate dissertation] Portland State University.
- Tu, J. C., & Chu, K. H. (2020). Analyzing the relevance of peer relationship, learning motivation, and learning effectiveness—design students as an example. *Sustainability*, 12(10), 4061.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (20 Nisan 2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Varki, E. (2020). *Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 646904) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 1-10.
- Waltemath, W. S. (2019). *Best practices for using intrinsic motivation to maximize student music learning and musical achievement in the instrumental music rehearsal* [Doctoral dissertation]. Lamar University-Beaumont.
- Wieking, B. A. (2016). *Technology integration and student learning motivation* [Master's thesis, Northwestern College, Orange City, IA]. Northwestern College.
- Yazıcı, T., & Kartal, O. (2020). Epistemik merakın eğitimdeki rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 570-598.
- Yıkılmaz, M., & Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 297-315.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Kamaşak, R., Yozgat, U., & Yavuz, M. (2017). Knowledge process capabilities and innovation: testing the moderating effects of environmental dynamism and strategic flexibility. *Knowledge Management Research & Practice*, 15(3), 356-368.
- Silvia, P. J. (2012). Curiosity and motivation. R. Ryan (Ed.) *The Oxford handbook of human motivation* içinde (ss.157-166). Oxford University.
- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo study. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 954.
- Zuckerman, O., & Gal-Oz, A. (2013). To TUI or not to TUI: Evaluating performance and preference in tangible vs. graphical user interfaces. *International Journal of Human-Computer Studies*, 71(7-8), 803-820.

ÖZ GEÇMİŞ

Ümit GÖKTAŞ İlkokulu Rize’de, ortaokul ve liseyi Artvin’in Arhavi ilçesinde tamamladı. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde eğitim hayatına başlayarak 2013 yılında lisans eğitimini tamamladı. Çalışma hayatına 2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak başladı ve hâlen Erzurum’da Abdurrahmangazi Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir.

