



SOSYAL PSİKOLOJİNİN EĞİTİME UYGULANMASI

24.04.2025

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS
PSİ 523 UYGULAMALI SOSYAL
PSİKOLOJİ DERSİ
9. HAFTA

GİRİŞ

- 1996 yılında, bir grup sağlık uzmanı tarafından 6 hafta boyunca, Yerli Kanadalı ve Siyahi kökenli 11 lise öğrencisi araştırma projelerine dahil edildi. Deneyimleri etkileyiciydi; cerrahi operasyonları gözlemleme, üniversite araştırmacılarıyla birlikte çalışma ve sağlık profesyonellerini izleme fırsatı buldular (Galt, 1996). 1994 yılında başlayan Toronto Üniversitesi Yaz Mentorluk Programı, sağlık alanında meslek peşinde koşan Siyahi ve Yerli Kanadalıların eksikliğiyle ilgili bir endişeyi gidermek için kuruldu. Program, azınlık gruplarından lise öğrencilerini üniversite ortamına maruz bırakmak ve onları gölge profesyoneller olarak çalıştırarak, onları bilim ve tıp alanında kariyer düşünmeye teşvik etmek için tasarlandı. Program, özellikle daha önce üniversiteyi bir eğitim seçeneği olarak görmeyen azınlık öğrencilerine yönelikti, çünkü ya yeterince zeki olmadıklarına ya da üniversite düzeyinde başarılı olmak için gerekli beceri ve araçlara sahip olmadıklarına inanıyorlardı. Mentorluk programı o kadar başarılı oldu ki, yıllar içinde Toronto Üniversitesi'ndeki hukuk, mühendislik ve sosyal hizmet gibi diğer fakülteleri de kapsayacak şekilde genişletildi. Program şu anda her yıl 100'den fazla öğrenciyi kabul etmektedir. Etkililiğin bir göstergesi olarak, katılımcıların lise notları ortalama %10 oranında artmıştır. Tıp Fakültesi öğrenci işlerinden sorumlu dekan yardımcısı Miriam Rossi'ye göre, "Üniversitenin bir seçenek olduğunu gördüklerinde, lisedeki çabalarını iki katına çıkarırlar" (Sibbald, 1998'den alıntılanmıştır). Bir öğrencinin dediği gibi, "Şimdi yapabileceğimi biliyorum" (Galt, 1996'dan alıntı).

GİRİŞ

- Öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve isteklerini hangi faktörler etkilemiş olabilir?
- Daha önce kendilerini marjinal öğrenciler olarak gören bu öğrenciler neden akademik yeteneklerini daha olumlu görmeye başladılar?
- Mentorlar, öğretmenler ve rol modellerle etkileşimler öğrencilerin akademik başarılarını ve isteklerini nasıl etkiler?
- Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşime girdiği ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girdiği bir eğitim almanın sosyal bir süreç olduğunu unutmamalıyız. Vinyette, azınlık öğrencilerinin sağlık profesyonelleriyle etkileşimlerinin öğrencilerin akademik isteklerini değiştirmelerine yol açtığı görülmektedir.
- Sosyal psikolojik kavramlara dayalı müdahaleler, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı değil, aynı zamanda öğrencilerde geniş tabanlı duygusal, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimini teşvik eden öğrenme ortamları yaratmayı da amaçlamaktadır.

KİŞİSEL SÜREÇLER: GELİŞİMİ ARTIRMAK, BAŞARISIZLIĞI AZALTMAK

- Psikoloji mezunu olan Susan, istatistik dersindeki performansı konusunda endişeli. "Matematiği başaramayacağından" endişeleniyor. Duygularıyla başa çıkmak için, istatistik sınavından önceki gece arkadaşlarıyla dışarı çıkmak gibi onu dersin gerekliliklerinden uzaklaştırmaya yardımcı olacak faaliyetlerde bulunur. Ödevlerini zamanında (veya hiç) teslim etmemek için "bilgisayar sorunları" gibi bahaneler bulur. Sonuç olarak, Susan sınavda başarısız olur.
- Susan olsaydın nasıl hissederdin? Başarısız olduğu için Susan, yeteneğiyle ilgili anlayışının doğru olduğuna inanıyor: «Matematikte berbatım.»
- Öğrencilerin akademik yeteneklerine ilişkin inançları değiştirilebilir mi? Bu değişiklikler daha iyi akademik başarı ve öğrenme motivasyonu ile sonuçlanabilir mi?
- Sosyal psikoloji ve onlarca yıllık araştırmalar bu değişikliklerin meydana gelebileceğini göstermiştir.

ÖĞRENCİ PERFORMANSINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

- Susan'ın istatistik dersindeki düşük performansına yol açan şey nedir?
- Matematiğe karşı olumsuz tutumu mu yoksa matematik dersleriyle ilgili önceki olumsuz deneyimleri mi?
- Susan, performansını içsel bir özelliğe (yani düşük yetenek) bağlıyor.
- Bu atıf, onu benzer başka bir derste aynı uyumsuz davranışta bulunmaya yönlendirecek mi?

TUTUMLAR VE AKADEMİK DAVRANIŞ

- Tutum ve davranış arasındaki bağlantıyı inceleyen klasik bir araştırma incelemesinde, Wicker (1969) tutum ve davranışların her zaman tutarlı olmayabileceğini belirtmiştir.
- Susan, psikoloji eğitiminin bir parçası olarak istatistik dersine önem verebilir, ancak davranışları (yani, ders çalışmak yerine arkadaşlarıyla dışarı çıkmak) olumlu tutumuyla tutarsız görünüyor. Bu tür tutarsızlıkları ele almak için Ajzen (1991) **Planlı Davranış Kuramını** formüle etmiştir.
- Kuram, bir kişinin belirli bir şekilde davranma niyetini öngören birden fazla davranış belirleyicisini (tutumlar, öznel normlar ve algılanan davranışsal kontrol) dikkate alır. Nihai davranış öngören, bu tür davranış niyetleridir.
- Davranışsal inançlar (yani, bir eylemin belirli bir sonuca yol açacağına dair inançlar) ve sonucun değerlendirilmesi, davranışa yönelik bir tutum içerir. Örneğin, üniversitede çok çalışmanın akademik başarıya yol açacağına ve akademik başarının önemli olduğuna inanabilirsiniz. Bu iki inanç, ders çalışmaya karşı olumlu tutumunuzu oluşturur.
- Ancak birçok davranış sosyal bağlamda gerçekleştirilir - başkalarının bizden ne beklediğinin farkındayız ve bu beklentilere uymak için motive olabiliriz (veya olmayabiliriz). Bu nedenle, tutumlarımıza ek olarak, **öznel normlar** da davranışsal niyet ve davranış etkileyebilir. Ailenizin sizden üniversitede çok çalışmanızı beklediğinin farkında olabilirsiniz. Onları hayal kırıklığına uğratmak istemediğiniz için, beklentilerini karşılamak için motive olursunuz.

TUTUMLAR VE AKADEMİK DAVRANIŞ

- Ancak, istediğimiz sonuca yol açacak amaçlanan davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğimiz konusunda her zaman kontrolümüz yoktur. Örneğin, üniversitede iyi notlar almak istiyorsunuz ve iyi notların aileniz, arkadaşlarınız ve hocalarınız tarafından olumlu karşılandığını biliyorsunuz.
- Bunu başarmak için düzenli olarak çalışmak ve tüm ödevleri yapmak gibi davranışlarda bulunarak çok çalışmanız gerektiğini biliyorsunuz.
- Bununla birlikte, iyi çalışma becerilerine sahip olmadığınız, materyali anlama yeteneğiniz olmadığı veya gürültülü "partilerin" yapıldığı bir yurttaki halde en azından bir C ortalama elde edebilirsiniz.
- **Kontrolünüz dışında olduğuna inandığınız faktörler** nedeniyle istediğiniz sonuçları elde edemeyeceğinizi bildiğinizde size ne olur?
- Üniversitede iyi notlar almak için gereken çalışma becerilerine sahip değilseniz (veya bu tür becerileri geliştiremeyeceğinize inanıyorsanız), çok çalışmayabilirsiniz. Yani, çalışma niyetiniz ve çok çalışma seviyeniz, algılanan kontrol eksikliğiniz nedeniyle azalacaktır.

TUTUMLAR VE AKADEMİK DAVRANIŞ

- Planlı davranış kuramını bir çerçeve olarak kullanan Sideridis ve Padelidu (2001), yüksek performanslı ilkokul çocuklarında iyi notlar almanın önemini, düşük performanslı ilkokul çocukları ile karşılaştırdı. Spesifik olarak, araştırmacılar çocukların **iyi notlar alma motivasyonunun planlı davranış kuramının temel bileşenleriyle nasıl ilişkili** olduğunu incelemek istediler:
 - a) **yüksek akademik başarıya yönelik tutumlar** (çalışmanın sonuçları ve okulda başarılı olmanın öneminin değerlendirilmesi hakkındaki inançlar),
 - b) **yüksek akademik performansla ilgili öznel normlar** (başkalarının çocukların akademik performansı üzerindeki etkisi ve çocukların başkalarının beklentilerine uymak için ne kadar motive olduklarına dair inançlar),
 - c) **algılanan davranışsal kontrol** (çocukların çalışmayı ne kadar kolay veya zor gördükleri),
 - d) **davranışsal niyet** (çocukların yüksek notlar elde etmek için ne kadar kararlı oldukları) ve
 - e) **dil ve matematik derslerindeki gerçek akademik performans.**

TUTUMLAR VE AKADEMİK DAVRANIŞ

- Sideridis ve Padelidu (2001), yüksek ve düşük performanslı çocukların planlı davranış kuramına dayalı olarak çok farklı profillere sahip olduğunu buldular.
- Düşük performanslı çocuklar iyi bir öğrenci olmanın önemini küçümsemiş, başarmak için çok çalışmaya dair zayıf niyetler ifade etmiş, akademik başarının önemi hakkında daha zayıf öznel normlar algılamış ve daha düşük akademik performans göstermiştir.
- Okulda başarılı olmaya dair algılanan önem, çalışma konusundaki tutumları ve çok çalışmanın sonuçları hakkındaki inançları öngörmüş (yordamış), iyi notlar alma yeteneği üzerinde algılanan kontrolle bağlantılı bulunmuş ve ayrıca öznel normların algılanmasıyla da ilişkili olabileceği görülmüştür.
- Bu, öğrencilerde öğrenmenin önemini artırabilir. Ayrıca öğrencilerin **yetenekleri hakkındaki inançlarını ve akademik sonuçları üzerindeki kontrol miktarlarını artırabilirse, öğrencilerin daha iyi notlar elde etmek için daha çok çalışmak isteyecekleri** (davranışsal niyet) anlamına gelir.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE PERFORMANS

- Açılış vinyetinde okuduğumuz öğrenciler ve talihsiz istatistik öğrencimiz Susan'ın çok az ortak noktası olabilir - biri bir başarı öyküsü, diğeri değil. Ancak her iki durumda da öğrencilerin **okuldaki deneyimleri kendilerini nasıl gördüklerini biçimlendirdi.**
- Mentorluk programındaki araştırmacılar, profesyoneller ve diğer öğrencilerle olan olumlu etkileşimleri nedeniyle, azınlık öğrencileri artık kendilerini sağlık veya bilim mesleklerinde hayal edebiliyor ve üniversitede başarılı olabileceklerine inanıyorlardı. Kendilerini görme biçimleri değişti ve notları ve kariyer arzuları buna göre değişti.
- Buna karşılık, Susan sadece "matematiği başaramayacağına" inanıyordu. Düşük performansını matematiksel yetenek eksikliğine bağlıyor, istatistik dersinde yaklaşan sınavlarda başarısız olmayı bekliyordu ve muhtemelen performansından utanacaktı (özellikle diğer öğrenciler başarılı olursa).
- Susan daha çok çalışmak için motive olacak mı? Muhtemelen hayır - çünkü bunun pek bir anlamı yok. Hatta dersi bırakmayı veya çalışma alanını tamamen değiştirmeyi düşünebilir.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE PERFORMANS

- Öğrencilerin **akademik yetenekleriyle ilgili sahip oldukları duygu, tutum ve algılara** -özellikle diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında- **akademik benlik kavramı** denir (Cokley, 2000; Cokley ve Patel, 2007).
- Akademik benlik kavramının okul ortamlarında motivasyonu ve performansı etkilediği (kendini geliştirme etkisi) ve benzer şekilde okuldaki iyi performansın daha olumlu bir akademik benlik kavramına (beceri geliştirme etkisi) yol açtığı bulunmuştur.
- Bu nedenle, akademik benlik kavramı ve akademik başarı karşılıklı bir ilişkiye sahiptir (Cokley ve Patel, 2007; Guay, Marsh ve Boivin, 2003; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005).
- Ayrıca, akademik benlik kavramının öğrencinin yaşına, cinsiyetine veya etnik kökenine göre farklılık gösterebileceğine dair kanıtlar vardır. Örneğin, ilkokul çocuklarından oluşan bir örneklemde, Guay ve meslektaşları (2003), çocuklar büyüdükçe, akademik benlik kavramlarının daha tutarlı hale geldiğini ve akademik başarı ile daha güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu bulmuşlardır.
- Bu, öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin skolastik becerileri (okuma, yazma ve matematik becerileri) hakkındaki olumlu inançlarını geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda **performanslarıyla ilgili yapıcı geri bildirimler veren bir sınıf ortamı yaratmalarının önemli olduğu** anlamına gelir.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE PERFORMANS

- İlkokul ve lise öğrencilerinin okulda başarılı olmaları, verilen görevler için daha fazla çaba göstermeleri ve daha yüksek hedefler belirlemeleri için olumlu bir akademik benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olmak son derece önemli olsa da bu, öğrenciler üniversiteye girerken akademik benlik kavramını unutmamız gerektiği anlamına gelmez.
- Susan, **matematik yeteneğiyle ilgili inanç ve beklentilerinden kesinlikle etkilenmiştir** (büyük olasılıkla benzer koşullarda önceki olumsuz deneyimlerden gelişmiştir).
- Bu inançlar daha sonra istatistik dersinin gerekliliklerine harcadığı çabayı etkiledi ve büyük olasılıkla ana dalıyla ilgili kararlarını da etkileyecek.
- Akademik benlik kavramı (özellikle matematik yeteneği ile ilgili olarak), sınıfındaki diğer kişilerin istatistikte daha az zorluk çektiğini öğrenirse daha da etkilenecektir.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE PERFORMANS

- Rodriguez (2009), akademik benlik kavramının bu öğrencilerin kullanmayı **seçtikleri öğrenme stratejilerini nasıl öngördüğünü** (yordadığını) de incelemiştir.
- Akademik benlik kavramları yüksek olan öğrencilerin, ders materyalinin daha derinlemesine anlaşılmasını, kavramların entegrasyonunu ve ders içeriğine daha eleştirel bir yaklaşımı teşvik eden öğrenme stratejilerini kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu buldu. Bu stratejiler önemli ölçüde daha iyi akademik tutum ve performansı yorduyordu.
- Bu nedenle, üniversite eğitmenleri, bir öğrencinin çalışma programının başlarında daha **olumlu inançları ve yeterlilik duygusunu teşvik eden** dersler/etkinlikler ve öğrenme görevleri tasarlamalıdır. Bunlar da öğrencileri daha etkili öğrenme stratejileri kullanmaya, daha yüksek akademik hedefler belirlemeye ve eğitimlerine daha fazla önem vermeye motive edecek ve bunların tümü daha fazla akademik başarıya yol açacaktır.
- Olumlu bir akademik benlik kavramı geliştirmeyen öğrenciler (Susan gibi) eğitimlerine ilgisiz hale gelirler, daha etkisiz öğrenme stratejileri kullanırlar ve daha düşük akademik performans gösterirler - bunların hepsi daha da olumsuz bir akademik benlik kavramını besler (Marsh ve diğerleri, 2005; Rodriguez, 2009).

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE BAŞARIDA KÜLTÜRÜN ROLÜ

- Akademik benlik kavramı ve başarı, azınlık öğrencileri için özellikle kritik bir konudur.
- Akademik benlik kavramlarının üniversite öğrencisi olmakla tutarlı hale geldiğini tahmin edebiliriz; yani akademik bir ortamda olmakla "özdeşleşmeye" başladılar.
- Akademik benlik kavramlarındaki bu değişiklik, başarılı olmak için daha yüksek motivasyon, öğrenme görevlerine daha fazla katılım ve akademik başarıya daha fazla önem verme anlamına gelmektedir.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE BAŞARIDA KÜLTÜRÜN ROLÜ

- Ne yazık ki bu, tüm kültürel gruplardaki öğrenciler için geçerli değildir. Kevin Cokley ve meslektaşları (Cokley, 2000, 2002; Cokley ve Moore, 2007) olumsuz benlik kavramının Afro-Amerikan öğrencilerin katılımı ve başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir.
- Cokley (2002) ve diğerlerine (örneğin, Steele ve Aronson, 1995) göre, Afro-Amerikalı öğrenciler okula olumlu bir bakış açısıyla başlarlar ve başarılı olmak için motive olurlar. Ancak, bu öğrenciler eğitim sisteminde ilerledikçe, onların akademisyenlerle özdeşleşmeleri, başarılı olma motivasyonları ve okuldan aldıkları zevk önemli ölçüde azalır. Neden?
- Öğretmenler ve sınıf arkadaşları onlar için daha düşük beklentilere sahip olabilirler ve kültürel olarak ilgili materyal eksikliği gibi faktörler nedeniyle kendileri de bir eğitim ortamında meşgul olmakta zorlanabilirler (Cokley, 2002; Steele ve Aronson, 1995).
- Akademik benlik kavramı ile okuldaki başarısı arasındaki bu "kopukluğu" **akademik özdeşleşememe** olarak görebiliriz (Cokley, 2002; Cokley ve Moore, 2007; Steele ve Aronson, 1995).

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE BAŞARIDA KÜLTÜRÜN ROLÜ

- Akademik özdeşleşememe olgusunu araştırmak için, Cokley (2002), farklı kayıt yıllarını ve çeşitli lisans programlarını temsil eden iki üniversite öğrencisi grubunda (359 Afrikalı Amerikalı öğrenci ve 229 Avrupalı Amerikalı öğrenci) akademik benlik kavramı ile akademik performans (GPA) arasındaki ilişkiyi karşılaştırdı.
- Daha önceki tartışmamızla tutarlı olarak, her iki öğrenci grubu için de akademik benlik kavramı ile genel not ortalaması arasında pozitif bir ilişki vardı.
- Bununla birlikte, etnik kökene göre akademik benlik kavramı puanları incelendiğinde, Afro-Amerikalı öğrencilerin Avrupalı Amerikalılara kıyasla anlamlı derecede daha az pozitif akademik benlik kavramı puanına sahip oldukları görülmüştür.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE BAŞARIDA KÜLTÜRÜN ROLÜ

- Ayrıca, Cokley (2002) akademik benlik kavramı ile performansın kayıt yılı ve cinsiyete göre korelasyonunu incelediğinde, korelasyonun Afro-Amerikalı erkekler için keskin bir şekilde azaldığını, Afro-Amerikalı kadınlar ve Avrupalı Amerikalı erkekler için aynı kaldığını ve Avrupalı Amerikalı kadınlar için arttığını buldu.
- Bu, eğitim ortamının öğrencilerin kendilerini nasıl gördükleri üzerinde olumlu ya da olumsuz derin bir etkisi olabileceği anlamına gelir.
- İstenmeyen bir kültürel iklimle, başkalarının etnik grubuyla ilgili daha düşük beklentileriyle ve bir görevde ara sıra başarısızlıkla karşı karşıya kalırsa, bir öğrenci okulun (veya matematik gibi okul içindeki belirli bir alanın) kendisini tanımlamadığına ve önemli olmadığına inanmaya başlayabilir.
- Benlik kavramları, akademik alandan akademik olmayan bir alana ve dolayısıyla akademik özdeşleşememeye doğru kayar (Cokley, 2002; Steele, 1997).

KENDİ KENDİNİ ENGELLEME

- Okula karşı olumsuz tutumların gelişmesi ve akademik başarının öneminin küçümsenmesi, öğrencilerin benlik kavramlarını koruyan veya benlik imajlarını geliştiren çeşitli davranışlarda bulunmalarına neden olabilir.
- Bu kendi kendine hizmet eden stratejiler ilk başta zararsız, olumlu ve hatta adaptif görünebilir, ancak birçok sosyal psikolog, uzun vadede kendi kendine hizmet eden stratejilerin kendi kendini yenilgiye uğratabileceğine inanmaktadır (Baumeister ve Scher, 1988).
- Kendini engelleme, bir başarı görevinden önce (veya onunla eş zamanlı) başarılı performansın önünde engeller yaratmayı ifade eder (Berglas ve Jones, 1978; Urdan, 2004; Urdan ve Midgley, 2001). Aslında, insanlar bir görevde kendi performanslarını engellerler, böylece başarısızlık için hazır bir mazeretleri olur. Bu şekilde, kendini engelleme, suçu bireylerden uzaklaştırarak başarısızlığın maliyetini azaltmakla kalmaz, aynı zamanda başarının değerini de artırır çünkü başarı engele rağmen gerçekleşmiştir.

KENDİ KENDİNİ ENGELLEME

- Diyelim ki Susan'ın bir istatistik sınavı yaklaşıyor ve ne kadar çok çalışırsa çalışsın sınavda başarısız olacağından korkuyor. Bu nedenle, sınavdan önceki gece arkadaşlarıyla dışarı çıkmaya ve sadece birkaç saat çalışmaya karar veriyor. Kendi performansını engellemenin Susan için iki avantajı var:
 1. Sınavda başarısız olursa, düşük performansını yeterince çalışmamasına ve bir gece önce arkadaşlarıyla dışarıda olmasına bağlayabilir.
 2. Sınavda başarılı olursa, özellikle iyi performansından memnun olabilir çünkü bunu engelli koşullar altında elde etmiştir.
- Her iki durumda da Susan benlik saygısını koruyor.

KENDİ KENDİNİ ENGELLEME

- Bu iyi bir strateji gibi görünse de bazı araştırmacılar (örneğin, Thompson, 1994; Urdan ve Midgley, 2001; Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998), kendini engellemenin tekrar tekrar kullanılmasının uzun vadede akademik benlik kavramı, akademik performans ve diğer başarı ölçütleri üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir.
- Murray ve Warden (1992)'a göre, akademik ortamlarda bir strateji olarak kendini engellemeye güvenmek, başarılı bir sonuç olsa bile kişinin performansının sorumluluğunu alabilmesini engelleyebilir.
- Zuckerman ve meslektaşları (1998), bir yıllık bir süre boyunca büyük bir lisans öğrencisi örnekleminde kendini engelleme ile akademik performans, başa çıkma stratejileri ve benlik saygısı gibi çeşitli akademik uyum ölçütleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.
- Yüksek engelleme uygulayanların, daha olumsuz başa çıkma stratejileri (örneğin, psikolojik ve davranışsal kopukluk, olumsuz kendine odaklanma) kullandıkları ve akademik olarak daha az iyi performans gösterdikleri, düşük olanlara göre daha az etkili çalışma alışkanlıkları da kullandıkları, zamanla üniversiteye daha zayıf uyum gösterdikleri ve başa çıkma yöntemi olarak kendini engellemeye daha da fazla güvendikleri bulunmuştur.
- Böylece, akademik bir ortamda kendini engelleme ve zayıf uyumun birbirini güçlendirdiği bir döngü yaratılmıştı.

KENDİ KENDİNİ ENGELLEME

- Kendini engellemenin uzun vadeli zararlı etkileri olabileceği göz önüne alındığında, eğitimciler, öğrenciler bazı görevlerde başarısız olsalar bile, öğrencileri akademik çalışmaları için çaba göstermeye teşvik etmede ne yapabilirler?
- Öğretmenler, öğrencilerin düşük performansı yetenek eksikliğine atfetmekten kaçınmalarına ve bunun yerine bunu öğrenme sürecinin normal bir parçası olarak görmelerine nasıl yardımcı olabilirler?
- Bazı sınıf ortamları kendini engelleme kullanımını teşvik edebilir (Turner ve diğerleri, 2002; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998).
- Urdan ve meslektaşları (1998), yetenek ve rekabetin vurgulandığı sınıflardaki öğrencilerin bireysel ustalık, çaba ve öğrenmenin vurgulandığı sınıflardaki öğrencilere göre kendini engelleme stratejileri kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.
- Sınıf yapısı, performansın yetenekle bağlantılı olduğu fikrini vurgulamak için tasarlandığında, çok iyi olmadıklarına inanan öğrencilerin akademik benlik kavramlarını koruyan stratejilere (örneğin, kendi kendini engelleme) katılma olasılıkları daha yüksek olacaktır.

KENDİ KENDİNİ ENGELLEME

- Yetenek ve performanstan ziyade bireysel ustalık ve çabayı vurgulayan bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenler, öğrencilere öğrenme görevleri arasında seçenekler sunmak, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini gösterebilecekleri birden fazla yol oluşturmak ve öğrencilerin kısa vadeli ulaşılabilir (ancak yine de zorlu) öğrenme hedefleri belirlemelerine yardımcı olmak gibi öğretim stratejileri kullanmışlardır.
- Örneğin, Turner ve meslektaşları (2002), matematik derslerindeki altıncı sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerin öğrenmeyi vurguladığı, öğrencileri yeni beceriler göstermeye motive ettiği ve ders materyalinden zevk almayı vurguladığı sınıflarda olduklarında kendi kendine engel olma ve diğer kaçınma davranışlarında bulunma olasılıklarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır.
- Bu sınıflardaki öğretmenler, öğrencilere matematiğin bir kısmını anlayamadıklarında utanmamalarını ve hata yapmanın sorun olmadığını söylediler.

ÖĞRENCİ PERFORMANSI NASIL GELİŞTİRİLEBİLİR?

- Kendini engelleme ve akademik benlik kavramı üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin performansını iyileştirmenin, sınıftaki ödül olasılıklarını ve öğretim stratejilerini değiştirerek başarılabilirliğini göstermektedir.
- Başka bir deyişle, bir öğretmen bir öğrencinin davranışını değiştirmek istiyorsa, yalnızca bireyden ziyade duruma veya bireyin ve durumun etkileşimine odaklanmak yapıcı olabilir.
- Bu, elbette sosyal psikolojik bakış açısını yansıtır.

İÇSEL MOTİVASYON VE DIŞ ÖDÜLLER

- Genel olarak, içsel yönelimli bir sistemde, insanların bir hobi, bir egzersiz veya öğrenilen yeni bir şey olsun, bir faaliyete katılmaya motive olacağına inanılır.
- Yani, bireyler bu davranışı dış ödüller (örneğin, notlar, tanınma, şöhret) için değil, sadece aktiviteye katılmaktan zevk aldıkları için yapacaklardır.
- Ayrıca, bir faaliyet için büyük maddi ödüller sağlamanın geri tepebildiği ve insanların faaliyet için içsel motivasyonunu baltalayabileceği bilinmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Freedman, Cunningham, & Krismer, 1992; Lepper ve Henderlong, 2000).
- Neden böyle bir baltalama meydana geliyor?
- İnsanlar bir aktiviteye katıldıkları için dışsal ödüller aldıklarında neden daha az içsel zevk alırlar?
- Ve bunun okulla ve çocukları eğitme şeklimizle ne ilgisi var?

İÇSEL MOTİVASYON VE DIŞ ÖDÜLLER

- Deci (1978) ve diğerleri (örneğin, Lepper & Henderlong, 2000; Tang ve Hall, 1995) okulların çok dışsal yönelimli olduğunu savunmuştur. Bir okul projesinde başarılı olduğunuzda bir öğretmenin size "altın yıldız" verdiğini hatırlayabilir veya kötü yaptığınızda başkalarının önünde utandığınızı hatırlayabilirsiniz.
- Altın yıldızlar, notlar, sınıftaki dereceler ve yarışma, çocukları öğrenmenin dışsal yönlerine odaklamaya hizmet eder.
- Öğrencilere iletilen istenmeyen mesaj, akademik görevler üzerinde çalışmanın ilginç olmadığı veya çok az değerli olduğu ve insanların öğrenmesini sağlamak için ödüllere ihtiyaç duyulduğudur (Deci ve Ryan, 1985; Freedman ve diğerleri, 1992; Lepper ve Henderlong, 2000).
- Dahası, bu mesaj, çocuklar okul sisteminde ilerledikçe daha belirginleşir ve başarı hedeflerinde içsel bir yönelimden dışsal bir yönetime doğru uyumsuz bir değişime yol açar.

İÇSEL MOTİVASYON VE DIŞ ÖDÜLLER

- Daryl Bem'in **Benlik Algısı Kuramı**, motivasyondaki değişimin nasıl olabileceğine dair bir açıklama sunar.
- Bem'in (1972) kuramına göre, eylemlerimizi bağımsız ve mantıklı bir şekilde gözlemleyerek kendi tutum ve inançlarımızı keşfederiz. Tıpkı diğer insanların davranışlarından tutumları hakkında sonuçlar çıkardığımız gibi, tutumlarımızı da kendi davranışlarımızı gözlemleyerek çıkarırız. Örneğin, yürüyüş yapıyorsanız, yaptığınız şeyi sevdiğiniz sonucuna varabilirsiniz.
- Benlik algısı kuramına göre, herhangi bir karşılık almadan bile zevk aldığımız bir şeyi yaptığımız için bir ödül (özellikle büyük bir ödül) almaya başladığımızda, davranışımızı - faaliyete katılmayı - zevkten (içsel faktör) ziyade ödüle (dışsal faktör) atfetmeye başlarız.
- Bem, bir ödülün (özellikle büyük bir ödülün) bizim için göze çarpan bir ipucu olduğunu ve davranışlarımızı açıklamak için odak noktamızın içsel bir faktörden dış bir faktöre kaydığını öne sürer.
- Sonuç olarak, zevk ve ilgi gibi iç faktörler artık faaliyete katılmak için yeterli gerekçe sağlamıyor gibi görünmektedir. Buna **aşırı gerekçelendirme etkisi** denir, aşırı bir dış ödül almanın bir sonucu olarak motivasyon ve ilgi kaybına atıfta bulunur (Bem, 1972; Lepper, Greene, & Nisbett, 1973)

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Lepper ve meslektaşları (1973), bir eğitim ortamında aşırı gerekçelendirme etkisini incelemek için anaokulu çocuklarının "sihirli kalemlerle" oynamaktan zevk aldıkları gözlemine dayanan bir deney gerçekleştirdiler. Çocuklar rastgele üç deney koşulundan birine atandı:
 1. ödül beklentili koşul,
 2. ödül yok ve
 3. ödül beklentisiz koşul.
- Her katılımcı, araştırmacılardan biri tarafından bir oyun odasına getirildi, sihirli kalemler ve kağıtlar sunuldu ve kız ve erkek çocukların sihirli kalemlerle ne tür resimler çizmeyi sevdiklerini görmek için okulu ziyaret eden bir kişi olduğu söylendi.
- Ödül beklentisiz ve ödül koşullarında, araştırmacı çocuğa ziyaretçi için bazı resimler çizmek isteyip istemediğini sordu.
- Ancak ödül beklentili koşulda, araştırmacı çocuğa bir "İyi Oyuncu Ödülü" (altın mühürlü ve kurdeleli bir sertifika) gösterdi ve çocuğa, ziyaretçinin bu ödülleri sihirli kalemlerle resim çizmek isteyen çocuklara vereceğini bildirdi.

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Her üç koşulda da, araştırmacı odadan ayrıldı ve "ziyaretçi" (aslında ikinci bir araştırmacı) çocukla birlikte oturmak için odaya girdi. İkinci araştırmacı çocuğa ne tür bir resim çizmek istediğini sordu. Çocuğun daha sonra ikinci araştırmacının nezaretinde yaklaşık 6 dakika boyunca çizim yapmasına izin verildi. Bu oturumun sonunda ödül beklentili ve ödül beklentisiz koşullardaki çocuklara ödül verildi.
- Deney oturumunu takip eden yaklaşık iki hafta boyunca, her üç koşuldaki katılımcılar, araştırmacılar tarafından tek yönlü aynaların arkasından sınıflarında gözlemlendi. Araştırmacılar, çocukların diğer aktiviteler ve materyaller (örneğin, yapı taşları, şövaleler) arasından hedef aktiviteye (yani sihirli kalemlerle oynama) katıldıkları süreyi not ettiler.

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Aşırı gerekçelendirme hipotezi ile tutarlı olarak, Lepper ve meslektaşları (1973), ödül beklentili koşuldaki çocuklar için, sihirli kalemlerle çizim yaptıkları için ödüllendirildikten sonra hedef aktiviteye olan ilgilerinin önemli ölçüde azaldığını, buna karşın ödül beklentisiz ve ödül olmayan koşuldaki çocuklar için sihirli kalemlere olan ilginin azalmadığını bulmuşlardır.
- Araştırmacılar ayrıca, ödül beklentili koşuldaki çocuklar tarafından üretilen çizimlerin kalitesinin, hem deney oturumunda hem de oturum sonrası gözlemlerde diğer çocuklar tarafından üretilenden daha düşük olduğunu belirtti.
- Bu bulgular, bir ödül beklentisinin okul görevlerinde içsel motivasyonu ve performansı etkileyebileceğini açıkça göstermektedir.
- Aşırı gerekçelendirme etkisinin sadece ilkokul çocuklarında değil, aynı zamanda lise ve üniversite öğrencilerinde de ortaya çıktığı bulunmuştur (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Tang ve Hall, 1995).

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

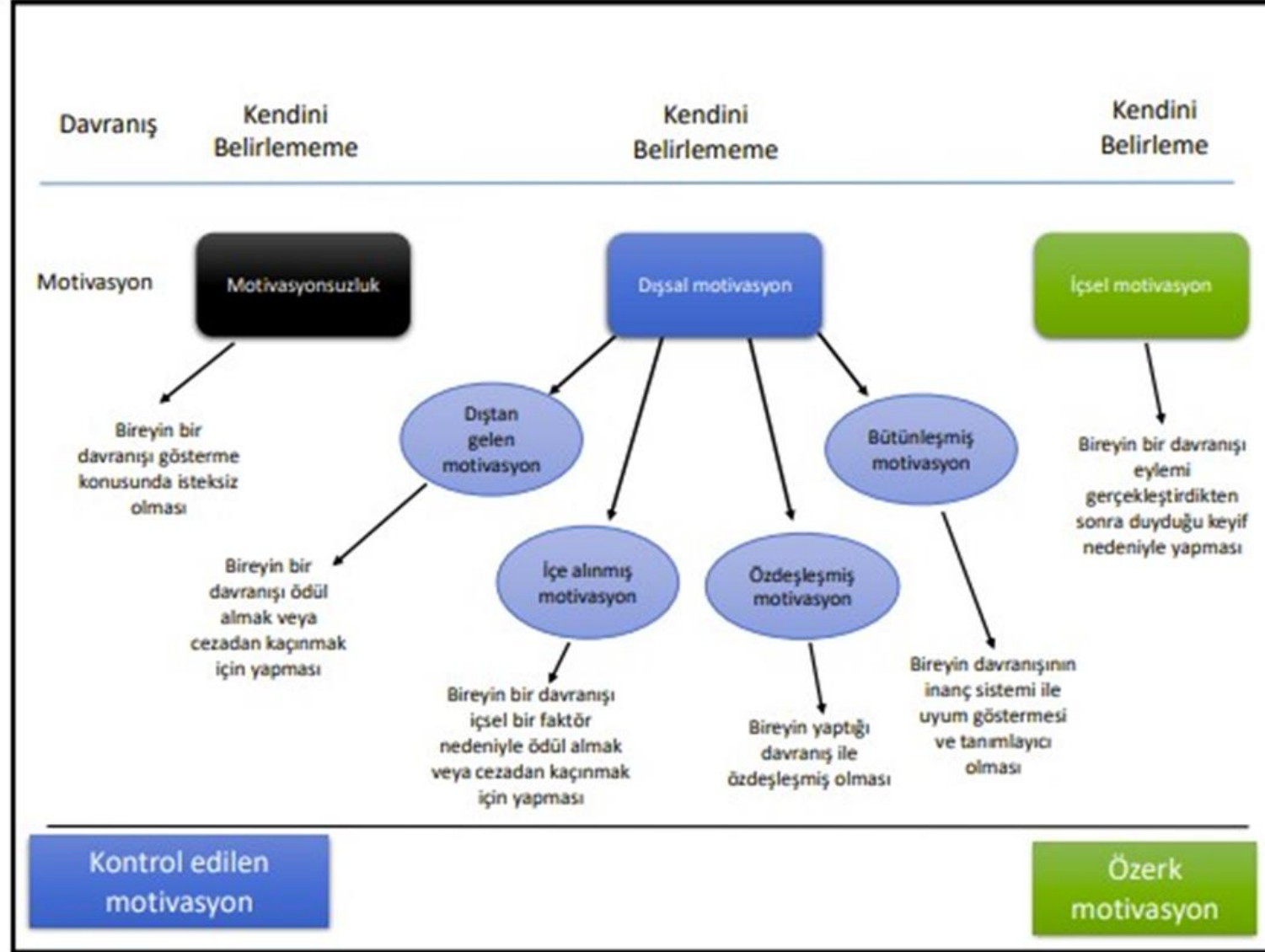
- Öğrencilerin motivasyonu ve başarı davranışı arasındaki bağlantıyı açıklamaya yardımcı olan daha güncel bir kuram, Deci ve Ryan'ın (1985) **Öz Belirleme Kuramı**dır.
- Öz belirleme, bireyin kendisini özerk olarak görme ve belirli bir şekilde davranma baskısı hissetmeden eylem ve davranışlarda bir seçeneğe sahip olma derecesidir (Deci ve Ryan, 1985).
- Başka bir deyişle, bir öğrencinin bir görevi öğrenme arzusu kendi içinden mi geliyor yoksa öğretmenler, ebeveynler veya toplum tarafından dışarıdan mı empoze ediliyor?
- Öz belirleme, içsel olarak motive edilmiş davranışlarda açıkça görülür. Örneğin, bir öğrenci bir ödül düşünmeden (örneğin, derste daha iyi not) veya başkaları tarafından bunu yapmaya zorlandığını hissettiği için (örneğin, öğretmen ona söylediği için) bir konu hakkında kendiliğinden fazladan okuma yapmayı seçebilir.

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Ancak içsel motivasyon, öz-belirleme sürekliliğinin yalnızca bir ucunda yer alır. Saf içsel motivasyondan uzaklaştıkça, **daha az içsel** olarak motive edilen ve **daha fazla dışsal** olarak motive edilen davranışlarla karşılaşırız.
- **Dışsal düzenleme**, sürekliliğin diğer ucundadır ve normalde saf dışsal motivasyon olarak düşündüğümüz şeydir. Bu durumda, öğrenci sadece iyi bir not almak ve cezadan kaçınmak için bir ödev üzerinde çalışacak ve çalışmaya katılmaktan zevk almayacaktır.
- Deci ve Ryan (1985; Ryan ve Deci, 2004) içsel motivasyon ile dışsal düzenleme arasında **üç ara dışsal motivasyon** düzeyi tanımlamıştır:
 1. bütünleşik düzenleme,
 2. özdeşleşmiş düzenleme ve
 3. içe alınmış düzenleme.

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- **Bütünleşik düzenleme**, bireylerin hem içsel hem de dışsal bilgileri tutarlı bir dizi değer, hedef ve öncelikler veya benlik duygularıyla bütünleştirdiği, kendi kendine belirlenen **en dışsal motivasyon** biçimidir. Bu durumda, "iyi bir öğrenci" olmak kişinin benlik kavramının bir parçası haline gelir ve kişi dışsal öncelikleri içselleştirmiştir (Ryan ve Deci, 2004).
- **Özdeşleşmiş düzenlemede**, bireyler kendileri için önemli hale gelen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak faaliyetlerde bulunurlar. Bu daha **faydacı** bir eğitim görüşüdür. Bir öğrenci ödevleri tamamlamayı ve sınavlar için çok çalışmayı seçebilir, çünkü bu, bireyin öğrenmeye içsel bir ilgisi olduğu için değil, bir hedefe (örneğin, bir derece elde etmek) doğru ilerlemesine yardımcı olur.
- **İçe alınmış düzenlemede**, birey "olmalı" duyguları tarafından yönetilir (Ryan ve Deci, 2004). Bu durumda, bireyin seçimleri benlikle bütünleşmez ve seçimler bireyin dışından kontrol edilir. Bu nedenle, bir öğrenci kötü bir nottan kaçınmak için bir sınava çalışabilir, aynı zamanda ailesini hayal kırıklığına uğrattığında kendini kötü hissedeceği için de çalışabilir.
- Son olarak, öz belirleme sürekliliğinin biraz dışında kalan bir **motivasyonsuzluk** vardır. Burada öğrenci, düşük öz-yeterlilik, yetersizlik ve eylemleri ile sonuçları arasında çok az bağlantı olduğu duygusuyla boğuşacaktır.



<i>Regulatory Styles</i>	<i>Amotivation</i>	<i>Extrinsic Motivation</i>				<i>Intrinsic Motivation</i>
		<i>External Regulation</i>	<i>Introjected Regulation</i>	<i>Identified Regulation</i>	<i>Integrated Regulation</i>	
Associated Processes	Low perceived competence; low self-efficacy	Salience of extrinsic rewards or punishments; compliance	Focus on approval from self and others	Valuing of activities and goals	Congruence of goals within self-schema	Pure interest in activity; inherent satisfaction
Response to Question: <i>Why do I go to university?</i>	I really don't know why I'm in university and I don't care.	I need a university degree to get a high-paying job.	My family expects me to attend, and I don't want to let them down.	A university education will help prepare me for my desired career.	It is important to have a university education to participate fully in our society.	<i>I love to learn new things.</i>

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Vallerand ve Bissonnette (1992), yukarıda özetlenen farklı motivasyon türlerinin öğrencilerin bir derse devam etmeleriyle nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir.
- Okul yılının başında, zorunlu bir derse kaydolan yaklaşık 1.000 ortaokul öğrencisinden okula gitme, ödev yapma ve diğer çeşitli akademik görevlere katılma nedenlerini ölçen bir anket doldurmaları istenmiştir.
- Dersi bitiren öğrencilerin akademik faaliyetlere yönelik içsel motivasyon düzeyleri, dersi bırakan öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır.
- Ayrıca, kendi belirledikleri dışsal motivasyonun iki türünde (yani özdeşleşmiş ve bütünleşik düzenleme) daha yüksek puan alan ve motivasyonsuzlukta daha düşük puan alan öğrenciler, dersi bırakan öğrencilere göre daha yüksek devamlılık seviyeleri göstermiştir (Vallerand & Bissonnette, 1992).

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Vallerand, Fortier ve Guay (1997) lise öğrencileriyle de benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Daha düşük düzeyde motivasyon sergileyenlerin (yani, içsel motivasyon, bütünleşik düzenleme veya özdeşleşmiş düzenleme) yalnızca liseyi bırakma niyetini ifade etme olasılıkları daha yüksek olmakla kalmadı, aynı zamanda niyetlerini sürdürme olasılıkları da daha yüksekti.
- Vallerand ve meslektaşlarının (1997) çalışmasındaki kritik unsurlardan biri, öğrencilerin okula katılma motivasyonlarının okul ortamındaki diğer kişilere (öğretmenler, ebeveynler ve okul yöneticileri) ilişkin algılarından nasıl etkilendiğidir. Öğrenciler, (örneğin) öğretmenlerinin onları akademik faaliyetlerle ilgili kendi kararlarını vermeye teşvik ettiğini ve okul çalışmaları üzerinde bir dereceye kadar kontrol sahibi olduklarına inandıklarında kendilerini daha yetkin hissettiler ve daha yüksek düzeyde öz belirleme davranışı sergilediler ve sonuç olarak okulu bırakma niyeti daha düşük oldu.

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Peki bu, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme etkinliklerine katılmaları için dışsal ödüller vermemesi gerektiği anlamına mı geliyor? Hayır. Dışsal ödüller, eğitim ortamlarında öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu koruyacak şekilde kullanılabilir, ancak eğitimcilerin bunları kullanmadan önce göz önünde bulundurmaları gereken bazı koşullar vardır.
- Tang ve Hall (1995), bir göreve ilk **ilgi düzeyi, görevin tamamlanmasında bir ödül alma beklentisi ve hatta bir ödülün özellikleri** gibi değişkenlerin, aşırı gerekçelendirme etkisinin bir eğitim ortamında meydana gelip gelmediğini tahmin etmede de (yordama) önemli olduğunu belirtmiştir.
- Daha önce belirtildiği gibi, öğrenciler öğrenme görevini ödül olmadan bile ilginç bulurlarsa (örneğin, güneş sisteminin bir modelini inşa etmek), o zaman ödüllendirilmek motivasyonu azaltacak ve belirli bir görevdeki sonraki performansı azaltacaktır. Ancak, eğer görev başlangıçtan itibaren öğrenciler için ilgi çekici değilse o zaman içsel motivasyon etkilenmeden kalır ve hatta bir ödül dahil edildiğinde artabilir (McGraw, 1978).

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Ayrıca, Lepper ve arkadaşlarının (1973) çalışmasında, beklenmedik bir ödül alan çocukların, ödül bekleyen çocuklarda görüldüğü gibi, sihirli kalemlerle oynamaya olan ilgilerinde bir azalma göstermediklerini ve çizimlerinin kalitesinde bir düşüş göstermediklerini unutmayın.
- Bir görevi tamamladığınızda ödül almayı beklemek, görevi ödüle bağlar. Başka bir deyişle, öğrenciler, etkinlik özünde ilginç olduğu için değil, bir ödül alacakları için etkinliğe katıldıklarını varsayarlar.
- Ancak öğretmenler dikkatli olmalı. Beklenmedik ödüller, bir görevi tamamlamak veya başarılı olmak için sık sık verilirse, öğrencilerde ödül beklentisi oluşur ve daha sonra aşırı gerekçelendirme etkisi nedeniyle içsel motivasyonda bir düşüş olabilir.

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Öz belirleme kuramı bağlamında, Johnmarshall Reeve ve meslektaşları (2004, 2008), öğretmenlerin öğrencilerde özerkliği ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmek ve böylece öğrenciler arasında içsel motivasyonu korumak için kullanabilecekleri stratejiler önermektedir: Örneğin,
 1. öğrenciler tarafından kontrol edici olarak algılanabilecek şekillerde davranmak yerine, öğretmenlerin öğrencilere bağımsız çalışmaya katılmaları için daha fazla zaman vermeleri,
 2. üretilen çalışmanın kalitesini övmeleri (tamamlanması ve son teslim tarihlerini karşılaması yerine),
 3. öğrencilerin sorularını dinlemek için daha fazla zaman harcamaları,
 4. belirli görevlere katılmaları için daha fazla gerekçe sunmaları ve
 5. bir görevde ustalık geliştirmeye odaklanan geri bildirim vermeleri.

ÖDÜLLER VE İÇSEL MOTİVASYON

- Sınıfın fiziksel ortamı bile öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyebilir.
- Örneğin, özerklik yönelimli sınıflarda, öğretmenden ziyade öğrenciler öğrenme materyallerine daha yakın konumlandırılır, böylece bu materyallere özgürce erişebilirler (Reeve, 2004; Reeve ve diğerleri, 2008).
- Tüm bu eylemler, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bir kontrol duygusu sürdürmelerine, eylemlerinin (ve sonuçlarının) kendilerinden geldiğine ve başkaları tarafından empoze edilmediğine inanmalarına ve akademik görevlerde bir yeterlilik duygusu geliştirmelerine yardımcı olur.
- Başka bir deyişle, sınıf ortamı ve öğrenmenin kendisi öğrenciler için ödüllendirici hale gelir.

AŞIRI GEREKÇELENİRME ETKİSİNİN AZALTILMASI

- Amabile, Hennessey ve Grossman (1987), öğrencileri içsel olarak daha motive olmaları için eğitmenin, bir ödül verildiğinde bile okul çalışmalarına olan ilgilerini sürdürmelerine yardımcı olup olmayacağını inceledi.
- Başka bir deyişle, öğrencileri aşırı gerekçelendirme etkisine karşı "bağışık" olacak bir müdahale geliştirmek istediler.
- Araştırmacılar, 68 ilkokul çocuğundan (üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar) her birini çalışmanın ilk kısmında rastgele bir içsel motivasyon eğitim grubuna veya bir kontrol grubuna atadı.
- Daha sonra, çalışmanın ikinci bölümünde, içsel motivasyon eğitim grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin yarısına yaratıcılık görevine katılmaları için bir ödül vaat edildi. Bu nedenle, dört grup çocuk vardı:
 1. içsel motivasyon eğitimi/ödüllü,
 2. içsel motivasyon eğitimi/ödüksüz,
 3. kontrol/ödüllü ve
 4. kontrol/ödüksüz.

AŞIRI GEREKÇELENDİRME ETKİSİNİN AZALTILMASI

- İçsel motivasyon eğitimi, çocuklara 11 yaşındaki iki çocuğun bir yetişkinle okul çalışmalarının çeşitli yönleri hakkında konuştuğu video kasetlerini göstermeyi içeriyordu.
- Video kasetlerdeki diyalog, katılımcıların (a) okul ödevi yapmanın içsel nedenlerine odaklanmalarını sağlamak için tasarlanmıştı (örneğin, "En çok sosyal bilgileri seviyorum. Diğer insanların dünyanın farklı yerlerinde nasıl yaşadıklarını öğrenmeyi seviyorum") ve
- (b) okul ödevi yapmanın dışsal, sosyal olarak empoze edilen ödülleri değil, okul ödevi yapmaktan zevk almak (örneğin, "Bazen öğretmenimin yaptığım bir şey hakkında bana not vereceğini bildiğimde, bunu düşünüyorum. Ama sonra yaptığım şeyi sevmemin, gerçekten zevk almamın daha önemli olduğunu hatırlıyorum").
- İçsel motivasyon eğitimindeki çocuklar, video kasetleri gördükleri ve tartıştıkları 20 dakikalık iki eğitim oturumu için deneyci ile küçük gruplar halinde bir araya geldiler. Çocukların okul ödevi yapma konusundaki duygularına odaklanmalarına yardımcı olmak için eğitim oturumlarına bir dizi etkinlik de dahil edildi. Örneğin, katılımcılardan çeşitli okul etkinlikleri için tercihlerini belirtmeleri istendi. Kontrol durumundaki çocuklar da küçük gruplar halinde deneyci ile bir araya geldi; Ancak, odak noktası çocukların en sevdiği okul dışı etkinliklerdi.

AŞIRI GEREKÇELENĐİRME ETKİSİNİN AZALTILMASI

- Oturumlar bittikten sonra, içsel motivasyon eğitim grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin yarısı ödül manipölasyonu ile tanıştırıldı.
- Araştırmacı onlara, deneyci için bir hikaye anlatmaya söz verirlerse, bir anlık kamerayla iki fotoğraf çekebileceklerini söyledi (ödül).
- Ödül, bu çocuklara, bir hikaye anlatırlarsa, deneycinin kamerayı kullanmalarına izin vereceğine dair bir anlaşma imzalatarak özellikle dikkat çekici hale getirildi. Bu anlaşma, oturumun geri kalanında çocukların gözü önünde tutuldu.
- Ödül sözü verilmeyen katılımcıların diğer yarısı için, fotoğraf çekme ve hikaye anlatımı, oturum sırasında yapılacaklar listesi sunuldu, böylece bir etkinlik başka bir etkinliğe katılmanın ödülü olarak görülmedi. Tüm gruplar için hikaye anlatımı, bir kitaptaki bir dizi resme eşlik edecek kısa bir hikaye oluşturmayı içeriyordu.

AŞIRI GEREKÇELENİRME ETKİSİNİN AZALTILMASI

- Çocuk hikayelerinin yaratıcılığını incelerken, Amabile ve meslektaşları (1987) bazı ilginç sonuçlar elde ettiler. İlk olarak, aşırı gerekçelendirme etkisiyle tutarlı olarak, ödüllendirilen kontrol grubu katılımcıları, ödüllendirilmeyen akranları tarafından üretilenlerden daha az yaratıcı hikayeler üretti.
- İkincisi ve araştırmanın en önemli kısmı, içsel motivasyon eğitimi artı ödül alan çocuklar, kontrol artı ödül koşulundaki çocuklar tarafından üretilenlerden daha karmaşık ve yaratıcılıkta daha yüksek hikayeler üretti. Bu bulgu, içsel motivasyon manipölasyonunun aşırı gerekçelendirme etkisinin ortaya çıkmasını önlemede etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, beklentilerin aksine, içsel motivasyon eğitimi alan ve ödüllendirilen çocuklar, eğitimi alan ancak ödüllendirilmeyen çocuklara göre yaratıcılıklarında daha yüksek puan aldılar.
- Amabile ve meslektaşları, içsel olarak motive olmuş çocuklar için ödölün, durumun algılarını, ödölün zararlı etkilerini aktif olarak etkisiz hale getirecek şekilde değıştirmelerine yol açmış olabileceğine inanıyorlardı. Sebep ne olursa olsun, bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin motivasyonunu ve bir ödöl durumuna ilişkin algılarını değıştirmek için müdahaleler geliştirmenin gerçekten mümkün olduğunu ve böylece olağan aşırı gerekçelendirme etkisinin en aza indirilebileceğini ve hatta tersine çevrilebileceğini göstermektedir.