

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
YORDANMASI**

Mehmet ÜNAL

Danışman

Doç. Dr. Diğdem Müge SİYEZ

İZMİR

2013

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18.07.2013

Mehmet ÜNAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Diğdem M¼ge SİYEZ

¼ye : Doç. Dr. Aslı UZ BAş

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼retim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../...

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR

Öncelikle tezimin her aşamasında desteğini hissettiğim, kendisinden çok şey öğrendiğim sayın hocam Doç. Dr. Diğdem Müge SİYEZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Doç. Dr. Aslı UZBAŐ ve Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS'a değerli bilgileri ile tezime katkıda buldukları için teşekkür ederim.

Verdikleri eğitimle mesleki olarak gelişmeme katkı sağlayan Ankara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinin kıymetli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşamım boyunca desteklerini, ilgilerini, sevgilerini benden esirgemeyen anneme babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Son sözüm kızım Ceyda'ya ve her durumda yanımda olduğunu bildiğim, anlayışını benden esirgemeyen eşim Esra ÜNAL'a; sizi seviyorum.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	I
TEŞEKKÜR	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
ÖZET.....	IX
ABSTRACT	X
BÖLÜM I.....	1
1.1 GİRİŞ	1
1.1.1 Problem Durumu	1
1.1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.1.4 Problem Cümlesi.....	8
1.1.5 Alt Problemler	9
1.1.6 Sayıtlılar	9
1.1.7 Sınırlılıklar	9
1.1.8 Tanımlar	9
II. BÖLÜM	11
2.1 İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1.1 GÜdülenme	11
2.1.2 Akademik GÜdülenme	12
2.1.3 GÜdülenme Kuramları.....	13
2.1.3.1 Psikanalitik Kuram.....	13
2.1.3.2 Davranışçı Kuram	14
2.1.3.3 İnsancıl Kuram	16
2.1.3.4 Bilişsel GÜdülenme Kuramları.....	19
2.1.4 GÜdülenmenin Başarıya Etkisi.....	22
2.1.5 Kişilik.....	23
2.1.6 Özyeterlik.....	28
2.1.7 Mükemmeliyetçilik	31

2.1.9 Akademik Güdülenme İle İlgili Araştırmalar	34
2.1.9.1 Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt İçinde Araştırmalar.....	34
2.1.9.2 Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	38
III. BÖLÜM.....	44
3.1 YÖNTEM.....	44
3.1.1 Araştırma Modeli	44
3.1.2 Evren ve rneklem	44
3.1.3 Veri Toplama Araçları	47
3.1.3.1 Akademik Güdülenme leği.....	47
3.1.3.2 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi.....	48
3.1.3.2.1. “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin Lise ğrencileri İçin Geçerlik ve	
Güvenirlik alışması.....	48
3.1.3.3 Özyeterlik leği	51
3.1.3.4 ocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik leği.....	52
3.1.3.6 Kişisel Bilgi Formu	52
3.1.4 Verilerin zleme Teknikleri	52
BÖLÜM IV	54
4.1 BULGULAR	54
4.1.1 Betimsel İstatistikler.....	54
4.1.2 Lise ğrencilerinde Akademik Güdülenme Puanlarının Yordanmasına	
İlişkin Bulgular.....	57
BÖLÜM V.....	61
5.1 TARTIşMA VE YORUM.....	61
5.1.1 Kişilik Değişkeninin Akademik Güdülenmeyi Yordamasında İlişkin	
Bulguların Tartışılması ve Yorumu	61
5.1.2 Mükemmeliyetçilik Değişkeninin Akademik Güdülenmeyi Yordamasında	
İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	63
5.1.3 Özyeterlik Değişkeninin Akademik Güdülenmeyi Yordamasında İlişkin	
Bulguların Tartışılması ve Yorumu	64
BÖLÜM VI.....	66
6.1 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
KAYNAKÇA	68

EKLER..... 81

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Başarı GÜdüsü Yüksek ve Düşük Olan Bireyler Arasındaki Farklılıklar	19
Tablo 2. Konak İlçesinde Bulunan Anadolu Liseleri.....	45
Tablo 3. Örneklemin Sınıflara Göre dağılımı	46
Tablo 4. Beş Faktörlü Kişilik Testi Faktör Analizi Bilgileri	50
Tablo 5. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler	55
Tablo 6. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları.....	56
Tablo 7. Lise Öğrencilerinde Akademik GÜdülenme Puanlarının Yordanmasına İlişkin R^2 ve R değişimi.....	58
Tablo 8. Sorumluluk, Mükemmeliyetçilik ve Özyeterlik Değişkenlerinin Akademik GÜdülenme Düzeyini Yordamasına İlişkin B, Beta Korelasyonu ve Anlamlılık Düzeyi	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	17
Şekil 2. Beş Faktör Kişilik Özellikleri (McCrae ve Costa, 1986).....	25

ÖZET

Bu araştırmada lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada akademik güdülenmeyi yordayan değişkenler olarak, kişilik, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenleri seçilmiştir. Bu araştırma betimsel yöntemli ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışması niteliğindedir.

Araştırmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir İli Konak İlçesinde bulunan Anadolu Liselerinde 9, 10, 11, 12. sınıflarda öğrenim gören 293'ü kız, 209'u erkek toplam 502 lise öğrencisi katılmıştır.

Çalışmada veri toplama araçları olarak "Akademik Güdülenme Ölçeği", "Özyeterlik Ölçeği", "Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği", "ocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel özümlemesi SPSS 17 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Akademik güdülenme değişkeni bağımlı değişken olarak ele alınmış ve bu değişkenin kişilik, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı adımsal çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda kişilik, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerinin akademik güdülenmeyi yordadığı belirlenmiştir. Sorumluluk sahibi, kendine yönelik mükemmeliyetçi ve özyeterlik algısı yüksek öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerinin de yüksek olması beklenebilir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Güdülenme, Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri, Mükemmeliyetçilik, Özyeterlik.

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine some variables that to predict academic motivation among high school students. In this study, personality, self efficiency and perfectionism were chosen as variables that predict academic motivation. This study is a descriptive regressional study.

The participants of the research were high school students (9th, 10th, 11th, 12th) in Konak, İzmir at the education year of 2011-2012. 293 of sample were female, 209 of sample were male.

“Academic Motivation Scale” , “Self Efficiency Scale”, “Adjective Based Personality Inventory” “Child and Adolescent Perfectionism Scale” and Information Form were used as data gathering instruments. Statistical analyses of data was made by using SPSS 17 (Statistical Package for Social Sciences).

Academic motivation variable was evaluated as a dependent variable and whether this variable was predicted by the independent variables, personality, self efficiency and perfectionism were analysed by Stepwise Multiple Regression Analysis.

The results showed that personality, self oriented perfectionism and self efficiency variables predicted academic motivation. The students who are conscious, self oriented perfectionist and self efficient have high academic motivation.

Key Words of Research: Academic Motivation, Five Factors Personality Traits, Perfectionism, Self Efficiency.

BÖLÜM I

1.1 GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.1 Problem Durumu

Güdülenme, belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme (Schunk, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme organizmayı hedefe ulaşmak için davranım yapmaya iten içsel ve dışsal olayların tümüdür (Erkuş, 1994). En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2000).

Bireye istendik davranış davranışlar kazandırmayı amaçlayan eğitim-öğretim sürecinde güdülenme kritik bir önem taşımaktadır. Öğrencinin akademik yaşamın gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun güdülenme düzeyini etkilemektedir. Güdülenme başarı için gerekli bilişsel etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. (Bozanoğlu, 2004).

Pek çok faktör öğrencilerin güdülenme düzeylerini etkileyebilmektedir. Başarılı olma gereksinimi, kişilik, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik bu faktörler arasında sayılabilir.

Güdülenme ile öğrenme isteği ve başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenmeye dönük amaç belirleme, öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırma gibi konular üzerinde durulurken, güdülenme kavramının dikkate alınması gerekmektedir (Yazıcı, 2009)

İnsanların duygu ve düşüncelerini gerçekleştirmek için bir hedefe yönelmeleri ve bir hedef doğrultusunda ilerlemeye devam etmeleri sahip oldukları güdülenme düzeyine bağlıdır. Yaşamın önemli bir bölümünü kapsayan öğrenme sürecinde de güdülenmenin önemi büyüktür. Okulda öğrenme güdüsü, yapılan çalışmalara istekli bir şekilde katılma, verilen ödevi tamamlama isteği, araştırma yapma ve başarılı olma isteği olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2006).

Normal zekaya sahip öğrencilerin kendilerinden beklenildiği kadar ve bunlardan bazılarının da kendi akranları kadar bile başarılı olamaması, zeka dışında başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin varlığını düşündürmektedir. Zeka faktörü dışarıda tutulduğunda, bu faktörlerin başında güdülenme gelmektedir (Bozanoğlu, 2004). Öğrenmek için güdülenmiş öğrenciler, derse katılır ve bilgiyi tekrar etme, onu daha önceden bilinen bir bilgi ile ilişkilendirme ve soru sorma gibi faaliyetlerde bulunurlar. Güdülenmiş öğrenciler, bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmektense daha fazla çaba gösterirler. Yapmaları istenmeden kendi kendilerine görevler edinirler, boş zamanlarında ilgilendikleri konularda kitaplar okur, problem ve bulmaca çözerler (Schunk, 2009).

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması, öğretme sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin niteliklerine de büyük ölçüde bağlıdır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan

isteksizliği, sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Yani güdülenme, öğrenme - öğretme sürecini etkileyen en önemli faktördür (Kelecioğlu, 1992).

Güdülenme pek çok farklı konu ile ilişkili bir kavramdır. Akademik güdülenme de bu konulardan biridir. Akademik güdülenme kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır.

Hemen hemen her anne baba çocuğunun akademik olarak güdülenmiş olmasını ister. Pek çok aile çocuğunun derslere ilgi duymadığından şikayet etmektedir. Öğrencinin derslere ilgi duymama sebeplerinden birinin de akademik olarak güdülenmemiş olma olduğu söylenebilir. Yine pek çok öğretmenin karşılaştığı bir güçlük de akademik olarak güdülenmemiş öğrencilerin derslere karşı ilgisiz tavırlarıdır. Merak eden, sorular soran, ödevlerini titizce hazırlayan öğrenciler öğretmenin de derse güdülenme seviyesini arttırabilir.

Bu araştırmada ele alınan ve akademik güdülenmeyi etkilediği düşünölen ilk kavram kişiliktir. Kişiliğin tanımı ile ilgili olarak kuramcılar arasında ortak bir görüş bulunmamaktadır. Burger'a (2006) göre, kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanmaktadır.

Çevreye bakıldığında bazı bireylerin olay ve durumlara karşı duygusal tepkiler verdikleri görülür. Bazı kişiler, yeni ve farklı düşönelere, davranışlara karşı hoşgörölü, açık ve kabul edicidirler. Bazıları ise, bunun tam tersi yapıdadırlar. Öte yandan dikkatli, organize olmuş ve etik davranma eğiliminde olan bireyler de toplumda yer almaktadır. Uyumlu, toplumsal ilişkilerde yumuşak huylu bireyler de vardır. Enerjik ve toplumsal çevresi oldukça geniş kişiler de görölebilir. Tüm bu

özelliklere sahip bireyleri tanımlayan kişilik modeli, beş faktör modelidir (McCrae ve Costa, 2003)

Kişilik çok boyutlu bir yapı olduğu için kuramcılar kişiliği faktörler halinde ele almaya çalışmışlardır. Günümüzde kişilik alanında en yaygın kabul gören kuramlardan biri beş faktör kişilik modelidir. Bu modelde kişilik dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık / uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırmacıların beş faktörlü kişilik kuramı üzerinde birbirine yakın görüşleri kişilik, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkilerle ilgili çalışmaların başlangıç noktası olmuştur (Costa ve McCrae, 1992).

Neden bazı insanlar daha fazla güdülenirken bazıları daha az güdülenirler sorusuna verilen cevaplardan birinin de kişilik özellikleri olduğu düşünülmektedir. Kişilik özellikleri açısından insanlar A ve B tipi olarak ayrılırlar. A Tipi kişilikteki insanlar zorlukların üstesinden gelmek ve başarılı olmak için güdülenmişlerdir. Öte yandan B tipi kişilikteki insanlar daha rahat ve aceleci olmayan insanlardır. Bazen çok çalıştıkları olur ama A tipi insanlar kadar kendilerini baskı altına sokmazlar (Burger, 2006).

Kişilik bireysel farklılıklarla ilgilenmektedir. Bazı öğrenciler derse aktif katılır, ödevini en iyi biçimde yapmaya çalışır, sorumluluklarını yerine getirme konusunda gayret gösterirler. Bazı öğrenciler ise kendilerinden beklenen çabayı sergilememektedirler. Benzer koşullarda bazı öğrencilerin akademik olarak güdülenmiş olup bazılarının ise güdülenmemesinin altında yatan nedenlerden birinin öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları söylenebilir.

Literatüre bakıldığında kişilik özellikleri ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin Komarraju, Karau (2005) içsel güdülenmenin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk özellikleri ile dışsal güdülenmenin ise dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve nevrotizm

özellikleri ile ilişkili olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Philips, Abraham ve Bond (2003) ise içsel güdülenme ile sorumluluk özelliği arasında pozitif ilişki olduğu görüşünü ortaya koymuştur.

Bu araştırmada ele alınan diğer bir değişken özyeterliktir. Özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarı ile tamamlama konusunda kapasitesine duyduğu inançtır. Özyeterlik, kişinin yetenekleriyle ilgili inancına dayanır ve kişinin amaçlarına ulaşması için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000; akt. Ekici, Gürçay ve Yılmaz, 2007).

Akademik özyeterlik ile güdülenme arasındaki ilişki karşılıklıdır. Bireyler beceri elde etmede ve bilgi kazanmada ilerlediklerine ilişkin algıları, onların akademik öz yeterliklerini arttırmaktadır. Öğrencilerin güdülenme yönelimleri, onların öz yeterliklerini etkilemektedir. Yüksek özyeterliğe sahip olma öğrenme amaçları ile ilişkilidir. Öğrenme amaçlarına sahip öğrenciler başarısızlıklarının sebebini yetersiz strateji seçimi ve öğrenme yaşantısı olarak değerlendirirler. Bunun tersi olarak performans amaçlı öğrenciler ise başarısızlıklarının sebebini yetenek ve şansa bağlarlar, bu durum onların öz yeterliklerini azaltır (Schunk, 1996; akt. Aydın, 2010).

Schunk (1990) tarafından yapılan bir çalışmada özyeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılma düzeylerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin zorluklarla karşılaştıkları zaman, kendi yeteneklerine güvenemeyen öğrencilere göre daha fazla çaba sarf ettiklerini belirlenmiştir.

Bu araştırmada ele alınan diğer bir değişken mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçilik, kusursuz olmak için çabalama (Flett ve Hewitt, 2002) makul olmayan yüksek standartlara ulaşma ve bu standartları koruma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Hill, Zrull ve Turlington, 1997; akt. Siyez, Uz Baş, 2010). Burns'e (1980) göre mükemmeliyetçilerin standartları ulaşılmayacak şekilde yüksektir, kişi sürekli ve takıntılı bir biçimde imkânsız amaçlara ulaşmak için

kendini zorlar ve kişi kendi değerini tamamiyle üretkenliği ve başarılı olma açısından değerlendirir.

Mükemmeliyetçiliğin hem olumlu yanları hem de olumsuz yanları bulunmaktadır. Aşırı, gerçeklikten uzak beklentiler ergenlik döneminde bulunan bireylerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir. Mükemmeliyetçi kişiliğe sahip olanlar yüksek standartları içinde barındıran davranışlar sergileme eğilimi içindedirler. Çünkü imkansız gibi görünen hedefler seçmektedirler ve beklentileri yüksektir. Mükemmeliyetçi bireyler akademik konularda en iyisini yapmak için ellerinden geleni yapmaya çalışacaklardır. Dolayısıyla akademik güdülenmelerinin ve akademik konulardaki beklentilerinin de yüksek standartlarda olması beklenebilir.

Altun ve Yazıcı (2010) mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin okul motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Olumlu mükemmeliyetçilik ile okul motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

104 üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik dışsal güdülenme ile, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ise içsel güdülenme ile ilişkili bulunmuştur (Stoeber, Feast, Hayward, 2009). Van Yperen (2006) içsel ve dışsal güdülenme ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiş, benzer sonuçlara ulaşmıştır.

1.1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kişilik özellikleri, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücünü belirlemektir.

1.1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitimde güdülenme öğrenci performansında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler öğrenmek için, ebeveynler çocuklarının eğitimsel gelişimini izleyebilmek için, öğretmenler daha iyi eğitimci olabilmek için, okul yöneticileri okullarının her yönden iyileşmesini garantilemek için güdülenme kavramını anlamaya, önemsemeye, bu kavramla ilgilenmeye muhtaçtır. Motivasyon her düzeyde fark edilmeli, korunmalı, artırılmalı, ödüllendirilmelidir (Renchler, 1992).

Maehr ve Meyer'e (1997) göre güdülenme kavramı, yaşamla ilgili pek çok etkinlikte olduğu gibi öğretme ve öğrenme konusunda da merkezi bir role sahiptir. Günümüzde güdülenmenin önemine ilişkin artan farkındalık geçmişte bazı gereksinimleri karşılanan birer makine olarak görülen öğrencilerin, artık sonuçları ve olasılıkları değerlendirerek karar verebilen, belirlediği amaçlarını yaşama aktarabilen ve anlam oluşturabilen bireyler olarak görülmesini sağlamıştır (akt. Eryılmaz ve Aypay, 2011). Güdülenme, eğitim-öğretim alanında da dikkate alınan önemli bir anahtar niteliğindedir. Bireyin verimli bir öğrenim yaşantısı geçirmesi yine bireyin güdülenme düzeyi ile yakından ilişkili olup, bu konuda yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik çıktılar üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand ve diğ., 1992, 1993; akt. Akbay, 2009).

Harter'a (1981) göre öğrenme sürecinde, öğrencilerin istekli olması öğrenmeyi etkileyen en önemli kavramlardan biridir. Okul öncesi çocukların öğrenmeye istekli oldukları görülür. Ayakkabılarını bağlamak, düğmelerini takmak için saatlerce çalışırlar ve sonunda başarılılar. Evde okula giden büyük abla veya erkek kardeş varsa, onlar çalışırken çocuk bir kağıt ve kalem alır ve onun üzerine bir şeyler yazar, anlamasalar da kitap alırlar ve kitapla zaman geçirirler. Okula gitmek için kendilerini hazır hissederler. Okul öncesi çocuklarda öğrenme için güdülenme sorunu olmadığı görülür. Ancak birkaç yıl sonra okula başlayınca öğrenme istekleri azalır ve öğrenme konusu sorun olmaya başlayabilir. Öğrenciler konuların birçoğunun sıkıcı, aptalca, düz ve günlük hayatta işe yaramaz olduğundan söz ederler

(akt. Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Öğrenmeye yönelik güdülenme sorunu okul yıllarında başlar, öğrencilerin akademik başarısını etkiler yaşam kalitelerini düşürür (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011).

Öğrenme güdüsünün ne denli önemli olduğu öğrencilerin güdüsüzlüğünden şikayet eden, öğrencileri nasıl güdüleyeceğini araştıran öğretmenlerin açıklamalarında açıkça görülebilir. Birçok öğretmen için iyi öğrenci öğrenmeyi isteyen yani güdümlü olan öğrencidir. Bu anlayışın temelinde güdümlü öğrencilerin öğretmenin işini kolaylaştırıyor olması bulunmaktadır. Güdümlü öğrencilerin çoğunlukla olduğu gruplarda en azından disiplin sorunları en aza inmekte ve dersin gerekleri yerine getirilmektedir. Hatta güdümlü öğrencilerin öğretmenleri de güdülediği böyle durumlarda öğretmenin öğrencilerine daha kaliteli öğretim vermeye, yeniliklerden haberdar etmeye çalıştığı gözlenmektedir (Açıkgöz, 2000).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi ile kişilik özellikleri, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki incelenerek ilgili yazına katkı sağlanacağına inanılmaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçların öğrencilerin akademik güdülenmelerini arttırmaya yönelik hazırlanacak programlara zemin oluşturması, akademik güdülenme konusunda gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışmada akademik güdülenmeyi yordayıcı değişkenler olarak kişilik özellikleri, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik kabul edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ele alınacak değişkenlerle akademik güdülenmeyi inceleyen araştırma sayısının az olması nedeniyle araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.1.4 Problem Cümlesi

Kişilik özellikleri, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücü nedir?

1.1.5 Alt Problemler

1. Kişilik özelliklerinin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücü nedir?
2. Özyeterliliğin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücü nedir?
3. Mükemmeliyetçiliğin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücü nedir?

1.1.6 Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.1.7 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında İzmir İli Konak ilçesinde bulunan Anadolu Liselerinin 9, 10, 11 ve 12'nci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.1.8 Tanımlar

Akademik Güdülenme: "Akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" olarak ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Kişilik: Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve nasıl davranacağını, nasıl hissedeceğini etkileyen ve içimizde gelişen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri içerisine alan kişi içi süreçlerdir (Burger, 2006).

Öz yeterlik: Özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1977).

Mükemmeliyetçilik: Kendisi ve başkaları için performansının üzerinde hedefler belirleyip, bunlara hata yapmadan ulaşılması gerektiği düşüncesidir (Camadan, 2009).

II. BÖLÜM

2.1 İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada ilk olarak güdülenme, güdülenmenin başarıya etkisi, güdülenme kuramları ve akademik güdülenme kavramları açıklanmıştır. Ardından kişilik, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik kavramlarının açıklaması yapılmıştır. Bu bölüm sonunda ise akademik güdülenme, kişilik, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Güdülenme

Güdülenme kavramının kökeni Latince “movere” kelimesidir ve harekete geçirmek anlamına gelmektedir. Sözcük İngilizce’de “motivation” olarak yer bulmuş ve Türkçe yazında da son yıllara kadar motivasyon ve güdülenme kavramı eşzamanlı olarak kullanılmıştır. Ancak son yıllarda, gerek psikologlar gerekse eğitimciler arasında güdülenme kavramı daha tercih edilir olmuştur (Bozanoğlu, 2004).

Güdülenme davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanır (Woolfolk, 1998). Güdülenmiş olmak bir şey yapmak için hareket etmek anlamına gelir (Ryan ve Deci, 2000).

Fidan (1996), güdülenmeyi okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olarak görmektedir.

Kaynakları dikkate alındığında güdülenme içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olmak üzere ikiye ayrılır. Eğer birey dışsal bir uyarının etkisiyle harekete geçiyorsa, bu dışsal güdülenmeyi ifade eder. Örneğin ana-babasının “ödevini yapmazsan bilgisayar oyunu oynayamazsın” demesi üzerine ödevini yapmaya başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Ancak birey herhangi bir dışsal uyarının, kontrolün etkisi olmaksızın davranımda bulunuyorsa bu durum içsel güdülenmeyi ifade eder. Örneğin geometri dersine ilgi duyan bir çocuk ona “çalış” denmemesine rağmen geometri alıştırmaları yapıyor ise o çocuk içsel olarak güdülenmiştir.

2.1.2 Akademik Güdülenme

Akademik güdülenme akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır. (Bozanoğlu, 2004). Birçok psikolog ve eğitimci öğrenci güdülenmesinin okul öğrenmesi için önemli bir faktör olduğunda fikir birliğindedirler (Ryan ve Connell, 1898). Akademik güdülenme öğrencilerin akademik konularda gösterdikleri ısrarın, çabanın, isteğin gücünü belirleyen, öğrenci başarısını etkileyen önemli bir kavramdır.

Akademik güdülenme basitçe bir kişinin okula devam etmesini ve okulda derece almasını etkileyen bir faktör olarak tanımlanabilir (Clark ve Schroth, 2010). Akademik olarak güdülenmemiş öğrenciler işlerini tamamlama, okula devam konusunda dikkat göstermemektedirler (Yonezawa, Jones ve Joselowski, 2009; akt. Wormington, Corpus ve Anderson, 2012). Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin okula devam etme, okulda başarı elde etme gibi amaçları vardır. Akademik olarak güdülenme seviyesi düşük öğrenciler, okula devam konusunda isteksizlik, devamsızlık problemleri, akademik başarısızlık, okulu terk etme gibi sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

2.1.3 Güdülenme Kuramları

Güdü kuramlarının gelişimi, öğrenme kuramlarının gelişimine benzemektedir ve davranışlıktan bilişselliğe doğru uzanan bir çizgi izlemektedir. Güdü kuramları ilk zamanlarda dürtü, içgüdü gibi kavramlara dayandırılırken son zamanlarda nedensel yüklemeler, zyeterlik, kontrol düşünceleri ve amaç gibi kavramlara dayandırılmaktadır (Açıkgoz, 2000). Bu araştırmada güdülenmeye ilişkin dört temel yaklaşım üzerinde durularak ana hatları ile bu kuramlar açıklanmaya çalışılacaktır.

Gdlenmeye ilişkin dört temel yaklaşım vardır. Bunlar:

1. Psikanalitik Kuram,
2. Davranışçı Kuramlar,
3. İnsancıl Kuramlar,
4. Bilişsel Kuramlar.

2.1.3.1 Psikanalitik Kuram

Freud, insan davranışlarını biyolojik terimlerle, içgüdü kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. İnsanlar hazza ulaşma ya da acıdan kaçınmaya güdülenmişlerdir. Bu güdülenme haz ilkesi olarak bilinmektedir. Freud haz ilkesini cinsellik içgüdüsüyle açıklamıştır. Cinsellik çok geniş anlamda kullanılmış ve tüm fiziksel hazların kaynağı olarak görülmüştür. Bu enerjiyi sağlayansa libidodur. Davranışa güdülenme, psikodinamik kişilik kuramında tanımlanan organizmanın biyolojik ihtiyacını psikolojik enerjiye eviren ve sadece haz ilkesine göre çalışan id, gerçeklik ilkesine göre hareket eden ego ve toplumsal değerleri dikkate alan süperego arasındaki enerji akışıyla açıklanmaktadır. Kurama göre bütün duygu, düşünce ve davranışlarımızın amacı hazza ulaşmak ve acıdan kaçınmaktır. (Bozanoğlu, 2004).

Bilinçdışında işlevde bulunan içgüdüler biyolojik ihtiyaçlara karşılık gelirler ve psikolojik olarak arzular ve istekler aracılığı ile kendilerini ifade ederler. İstek davranışı güdüleyen bir etmendir, a olan birey yiyecek arama davranışına yönelir.

İçgüdüler bir taraftan davranışı güdülerken bir taraftan da davranışın yönünü tayin eder. İçgüdüler belli bir nesneye, uyarana karşı bireyin duyarlılığını arttırarak davranış üzerinde seçici bir denetim sağlar (Gençtan, 2002)

Freud'un kuramı öğretim yöntemlerinin nasıl düzenleneceği veya öğrencileri güdülemek için ne yapılabileceğine dair yeteri kadar bilgi sunmamaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996; akt. Bozanoğlu, 2004).

2.1.3.2 Davranışçı Kuram

Davranışçılar güdülenmeyi pekiştirme ile açıklamaktadırlar. Davranışçı yaklaşıma göre güdülenme pekiştireçlerle arttırılır. Pekiştireçler, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme ihtimalini arttıran uyarıcılardır (Bacanlı, 2002). Ödül, davranış sonunda verilen pekiştireçleri, uyarana ise davranış destekleyen ya da engelleyen durumları ifade eder (Woolfolk, 1998). Davranışçılara göre güdülenme dışsal bir süreçtir ve birey sürekli olarak dışsal uyarıların etkisi altındadır. Bu uyarılar öğrenme sürecini farklı şekillerde etkilemektedir. Ancak bu anlayış içsel kaynakların tamamen ret edildiği anlamına gelmez. Davranışçılar kendini değerlendirme, beklenti tahmin ve niyetlerin güdülenmeyi etkileyen önemli içsel unsurlar olduğunu kabul ederler (Moore, 2001; akt. Yazıcı 2009)

Davranışçı kuram, hayvanların gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları üzerine yaptıkları çalışmalara dayanarak, güdünün, öğrenmeyi nasıl etkilediğini açıklamaya ve elde ettikleri sonuçları insanların öğrenmesine uygulamaya çalışmışlardır (Açıkgöz, 2007). Bu kuram, davranışın nedenlerini, öğrenme deneyimleri ya da koşullanma ile açıklamaktadır. Kalıtımın etkisini inkâr etmezler ama koşullanmanın etkisiyle karşılaştırdıklarında önemsiz bulurlar. Davranışçılara göre güdülenmeyi anlamak için temel koşullanma ilkelerini incelemek gerekir. Koşullanma iki sınıfa ayrılmaktadır. Bunlar klasik koşullanma ve edimsel koşullanmadır (Burger, 2006).

Klasik koşullanma yoluyla öğrenme, ilk kez Rus bilim adamı Ivan Pavlov tarafından ortaya atılmıştır. Klasik koşullanma, önceden aralarında bağlantı

bulunmayan bir uyarıcı ile bir tepki arasında bağ kurulması sonucu oluşur. Klasik koşullanma, başlangıçta nötr (ilişkisiz) olan bir uyarının, geçirilen yaşantılar sonucu koşullu uyarıcı haline gelmesi durumudur. Klasik koşullanma, koşulsuz ve koşullu etkilerin birleşimlerini içerir (Erden ve Akman, 2001).

Koşullu uyarıcı, öğrenilmiş olan bir uyarıcıdır. Başlangıçta etkisiz olan, fakat koşulsuz bir uyarıcıyla eşleştirilmesi sonucu koşullu davranımı uyandırır hale gelen uyarıcıdır. Uyarıcı - tepki bileşimi sonucu olarak, koşullu uyarıcılar koşullanmamış uyarıcıların yerini almaya başlar (Fidan, 1996). Klasik koşullamanın başlıca özelliği normal koşullarda nötr özelliği olan bir uyarıcının (örneğin zil sesi), belirli bir tepkiye neden olan bir diğer uyarıcı (örneğin yiyecek) ile tekrar tekrar eşleştirilmesi sonucunda aynı tepkiye (örneğin salyalama) neden olmasıdır. Genellikle eşleşmelerin sıklığı koşullamanın oluşması için gerekli bir koşul olsa da insan öğrenmeleri açısından, bazen tek bir eşleme bile koşullanmaya yetebilmektedir (Uz Baş, 2010).

Pavlov, yaptığı deneysel çalışmalar sonucunda, deneklerin bir çeşit öğrenme tipini sergilediğini fark etmiştir. Köpeğin başlangıçta yiyeceğe verdiği tepki bir refleks tepkisi iken, öğrenme sonucu yeni bir uyarıcı da aynı tepkiyi ortaya çıkarabilmektedir (Uz Baş, 2010).

Edimsel koşullanmada ise davranışın tekrarlanma olasılığını o davranışın sonucu belirlemektedir. Skinner, organizmanın tepkisel ve edimsel davranışlara sahip olduğunu ve klasik koşullama süreci ile sadece tepkisel davranışların koşullanabileceğini öne sürmüş, edimsel davranışların koşullanmasında edimsel koşullamayı önermiştir (Senemoğlu, 2011).

Davranışçı kuramlara göre öğrencilerini güdülemek isteyen öğretmenlerin öncelikle akademik güdünün göstergesi olan davranışları saptaması ve bu davranışları pekiştirmesi, güdüsüz ya da ilgisiz davranışları ise sınıfın akışını bozmamak şartıyla görmezden gelmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2000).

Edimsel koşullanma, davranışın sıklığını etkileyen sonuçlarla ilgilendir. Ardından gelen bir davranışın sıklığını arttıran sonuca pekiştirme, azaltana ise cezalandırma denir. Pekiştireçler davranışın tekrarlanma olasılığını arttırırken, cezalar ise bu olasılığı azaltmaktadır. Skinner, olumlu pekiştireç ve olumsuz pekiştireç isimli iki tür pekiştireç tanımlamıştır. Olumlu pekiştireç, verildiği zaman davranışın ortaya çıkma olasılığını arttıran uyarandır. Bir sınavı çok çalışıp yüksek not alan bir öğrencinin, diğer sınavlarını çalışma olasılığı artacaktır. Olumsuz pekiştireç, ortadan kaldırıldığı, ya da verilmediği zaman davranışın ortaya çıkma olasılığı arttıran uyarıcıdır (Burger, 2006). Davranışların öğretilmesi ya da biçimlendirilmesi için edimsel koşullamadan yararlanılabilir. Edimsel koşullamada istenilen davranış pekiştirilerek ve istenmeyen davranış ise pekiştirilmeden söndürülerek davranış yönlendirilir (Fidan,1996).

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

2.1.3.3 İnsancıl Kuram

Bu çalışmada insancıl kuramın önemli temsilcilerinden olan Maslow'un kuramına yer verilmiştir.

2.1.3.3.1 Maslow ve Temel İhtiyaçlar Kuramı

İnsan ihtiyaçlarını ele alıp inceleyen ve güdülenme konusundaki çalışmalara katkı sağlayan diğer bir kuram da "Maslow'un Temel İhtiyaçlar Kuramı"dır. Bu yaklaşımın önemli iki temel varsayımı vardır. Bunlardan birincisi, bireyin gösterdiği her davranışın, bireyin sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur.

Birey ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Diğer bir deyişle bireyin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar vardır. İhtiyaçlar davranışı belirleyen önemli bir faktördür. İkinici varsayım ise, ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Buna göre birey belirli bir hiyerarşi izleyen ihtiyaçlara sahiptir. Bireyin alt düzeydeki bir ihtiyaç belirli bir ölçüde karşılanmadıkça, birey bir st ihtiyaını karşılamaya yönelemez. Başka bir deyişle st basamaktaki ihtiyaç alt basamaktaki ihtiyaç tatmin edilmişse ortaya çıkar (Maslow, 1970; akt. Burger, 2006).

Maslow'a göre bütün insan ihtiyaçları aşağıdan yukarıya doğru beşli bir kademe içinde incelenebilir. Söz konusu kademelendirme şekil 1'deki gibidir;

şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Bu kurama göre insanoğlunun doğuştan getirdiği bazı ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir yapıya sahiptir; bir önceki ihtiyaç yeter düzeyde doyurulmadan birey diğer ihtiyaını doyurmaya yönelmez. Örneğin, açlık ve

susuzluk gibi temel ihtiyaçlar saygı sevgi gibi ihtiyaçlardan önce doyurulmalıdır. Doyurulmamış olan ihtiyaçlar organizmaya hükmeder ve bireyin tüm enerjisi bu ihtiyaı doymaya yönelir. Birey bu doğuştan getirilen ihtiyaçları tarafından güdülenir, onlara doyum bulmak amacıyla harekete geçer. Yoksunluğu duyulan ihtiyaç temel güdüleyici olur ve davranışı belirleyici hale gelir (Maslow, 1987; akt. Duy, 2010)

Fizyolojik gereksinimler öncelikle karşılanması gereken hayati temelleri olan gereksinimlerdir. Eğer hem fizyolojik hem de güvenlik gereksinimleri karşılanırsa, beğenilme, bireyler arası ilişkiler ve sevgi gereksinimleri karşılamak amacıyla birey güdülenmeye başlayacaktır (Brophy, 1998).

Maslow'un kuramı öğrencileri tanımak, onların bazı davranışlarını anlamak için önemli ipuçları vermektedir. Örneğin, alt düzeydeki ihtiyaçları giderilmedikçe bilme-anlama ihtiyaının hissedilemeyeceğini bilen bir ğretmen, eksiklik gereksinimlerinin mümkün olduğunca giderilebileceği bir ortam hazırlayabilir. Ayrıca bu sınıflama öğretmene öğrencilerin bazı davranışlarını anlamada ve öğrencilere onların gereksinimlerine göre yaklaşmada yardımcı olabilir. Örneğin, disiplini bozan bir öğrencinin bu davranışının nedeni alışkanlık değil arkadaşlarından kabul görme gereksinimi olabilir (Aıkęoz, 2000).

Öğrencilerin akademik olarak gdlenebilmesi için fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının giderilmesi önemlidir. Schunk'a (2009) göre fizyolojik ya da güvenlik ihtiyaçları giderilmemiş öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmalarını beklemek gerçekçi değildir. Kahvaltı etmeden okula gelmiş ve öğle yemeği alacak parası olmayan ğrenci sınıftaki görevine yeteri kadar odaklanamaz. Bazı okullarda çete davranışlarıyla ilgili şiddet ve baskı problemleri vardır. Sürekli şiddet görmekten korkan ya da bir çeteye katılması için baskı gören öğrencilerin, akademik göreve yoğunlaşmaları zorlaşabilir.

2.1.3.4 Bilişsel GÜdülenme Kuramları

Bu çalışmada bilişsel güdülenme kuramlarından Beklenti - Değer Kuramı, Başarı – Amaç Kuramı ve Yükleme Kuramına yer verilmiştir.

2.1.3.4.1 Beklenti - Değer Kuramı

J. W. Atkinson hem beklenti – değer kuramının hem de akademik güdülenmenin önde gelen isimlerindedir. Kapsamlı bir güdülenme kuramı geliştiren Atkinson, insanların başarıya ulaşmak için gösterdikleri çabaların ödül beklentisine bağlı olduğunu ileri sürmüştür ve başarıya güdülemeyi aşağıdaki formülle ifade etmiştir (akt. Yazıcı, 2009).

Güdülenme = Algılanan başarı olasılığı x Başarının güdüleyici değeri.

Başarı güdüsü yüksek ve düşük olan bireyler arasındaki farklılıklar Tablo 1’de gösterilmiştir (Açıkgöz, 2000).

Tablo 1. Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Olan Bireyler Arasındaki Farklılıklar

YÜKSEK	DÜŞÜK
Öğrenmiş olmak için öğrenir.	Öğrenmiş görünmeye çalışır.
Orta güçlükte amaçlar koyar.	Çok kolay ya da çok zor amaçlar koyar.
Yeterlilik duyguları gelişmiştir.	Yeterlilik duyguları gelişmemiştir.
Çabaya yükleme yapar.	Dışsal etkenlere yükleme yapar.
Güçlkle karşılaşınca onu aşmaya çalışır.	Güçlkle karşılaşınca yılgınlığa kapılır.

Eğer kendi başarısı hakkındaki beklentisi düşükse güdülenme de o oranda düşmektedir. Görev değerleri “Bu görevi niye yapıyorum?” sorusuna odaklanır. Değer, elde edilme olasılığı bulunan başarının kişi için ne kadar çekici olduğunu açıklamaktadır. Değerler çaba düzeyini etkilemektedir. Değeri düşük bir iş güdülenme seviyesini de düşürmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Beklenti – Değer kuramına göre bireyler çeşitli seçenekleri değerlendirebilirler, birbiriyle karşılaştırabilir sonunda kendi değer verdiği ve gerçekleşme olasılığı en yüksek olanı seçebilir (Açıkgöz, 2000).

2.1.3.4.2 Başarı – Amaç Kuramı

Başarı Amaç Kuramı ile ilgili çalışmalar, 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında Dweck, Nicholls, Ames ve Maehr'in öncü çalışmalarıyla başlamıştır. Bu kurama göre öğrencilerin güdülenmesi ve başarıyla ilişkili davranışları akademik işlerle uğraşırken benimsedikleri sebepler ve amaçlar göz önünde bulundurarak anlaşılabilir (Eliot, 1999).

Başarıya ulaşmada öğrencilerin amaçlarını olması önemlidir, çünkü amaçlar öğrencilerin daha fazla çaba göstermelerine, dikkatlerini yoğunlaştırmalarına, yöntem değişikliği yapmalarına ve kararlı davranmalarına yardım etmektedir. Ancak cevaplanması gereken önemli soru öğrencilerin hangi tür amaçlar belirlediğidir. Amaç kuramına göre belirlenen amaçlar yakın, belirgin, orta düzeyde zorlayıcı amaçlar olduğunda, öğrenci yüksek düzeyde güdülenmektedir (Woolfolk, 1998).

Dweck ve Leggett (1988) kuramlarında öğrenme amaçları ve performans amaçları olmak üzere iki tür amaç yönelimine odaklanmışlardır. Bireyin bir aktiviteye öğrenme amacıyla yaklaştığı durumlarda becerilerini arttırmak ve geliştirmek için çabaladığını belirtmektedir. Bireyler çabayı başarının önemli bir anahtarı olarak görürler ve hata yapmaya ve zorluklarla karşılaşmaya rağmen ısrar etmeye ve mücadele etmeye devam ederler. Bunun tersine bir aktiviteye performans amacıyla yaklaşıldığında ise, bireyler yeteneklerini diğerleriyle karşılaştırma içindedir ve mücadeleden kaçınacaklardır çünkü bu yeteneklerinin seviyesini yüksek gösterme olasılığını tehdit edecektir. Sonuçta, performans amaçlı bireyler zorlukla karşılaştıklarında başarısızlık riskini almak yerine geri çekilecektir (Akt. Aydın, 2010)

Bu kuram bireylerin davranışlarındaki ısrarı ve çabayı amaç yönelimlerine bağlamaktadır. Öğrenme amacına sahip bireyler kendileri ve öğrenmek için öğrenirler, öğrenme sürecinde kullanışlı stratejiler kullanırlar. Performans amacına sahip bireylerde önemli olan başkalarıyla yarışmak ve kendini ispatlamaktır. Bu amaca sahip bireyler zorluklar karşısında çabuk pes ederler. Bu kuram, bireylerin güdülenmelerini sağlayan etkenleri açık şekilde ortaya koymaktadır. Bu açıdan anlaşılır bir kuramdır ve bu kuram sayesinde öğrencilerin güdülenmelerinin hangi amaçlardan kaynaklandığını anlayabilmek mümkün olabilir (Aydın, 2010).

2.1.3.4.3 Başarı Yükleme Kuramı

Bilişsel güdülenme kuramlarından en dikkat çekici olanlardan biri de yükleme kuramıdır. Weiner (1972) tarafından geliştirilen yükleme kuramı, bireylerin olayların meydana gelişini nasıl algıladıklarıyla ve yüklemelerin bireylerin beklentilerindeki ve davranışlarındaki etkisiyle ilgilenir.

Kuram, herhangi bir insanın bir olay karşısında gösterdiği davranışa yönelik sorulabilecek “neden” sorusuna insanların verdikleri yanıtlarla ilgilenir. Söz konusu davranışı gösteren soruya hedef olan kişi olabileceği gibi bu bir başkası da olabilir (Bozanoğlu, 2004).

Weiner’a (1979) göre, insanlar kendi başarı ve başarısızlıklarını açıklamak için bir çok neden bulabilirler. Örneğin, insanlar bir testten düşük / yüksek puan alma karşısında “sorular zordu / kolaydı” , “çalışmadığım / çalıştığım yerden çok soru çıktı”, “ şanslıydım / şansızdım” gibi açıklamalar kullanabilmekteler. Yükleme kuramına göre, bu tek tek nedenler başarı davranışını yeteri kadar açıklayamamaktadır. Başarı davranışını asıl açıklayan, kestirebilen cümlelerin altında yatan boyutlardır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Denetim Merkezi: Algılanan nedenin kaynağını (içsel yada dışsal)
2. Süreklilik: Algılanan nesnenin sürekliliğini gösteren boyut (sabit ya da değişken)
3. Kontrol Edilebilirlik: Algılanan nedenin birey tarafından kontrol edilebilirliğini (kontrol edilir ya da kontrol edilemez) gösteren boyut (akt. Bozanoğlu, 2004).

Weiner'a (1972) göre, başarı durumlarında yetenek, çaba ve sağlık gibi nedenler içsel olarak kabul edilirken, görev zorluğu, diğerlerinden yardım almak ve şans ise algılanan dışsal sonuçlarından birisidir. Yükleme Kuramı, kişilerin öncelikle nedenleri ortaya çıkarmak üzere güdülendiğini, daha sonra kişilerin davranışlarını, kişi tarafından çıkarılan bu nedenler üzerine dayandırdığını ve tüm bu süreçlerin genel kurallar tarafından yönlendirildiğini belirtmektedir. Ancak kurama göre meydana gelen bu süreç gelişmiş ve karışık değildir. Nedenlerle ilgili yüklemeler yapmak diğer insanları ve onların nasıl davranacaklarını anlamamızı kolaylaştırır.

Birçok öğrenci başarısızlıklarının nedenlerini açıklamaya çalışır. Başarılı öğrenciler başarısız olduklarında içsel ve kontrol edilebilir yüklemeler yaparlar. Örneğin yönergeyi yanlış anladıklarını, çok çalışmadıklarını ya da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söylerler. Bunların farkında olan öğrenci başarısızlığını kontrol edilebilir nedenlere yükler ve başarılı olabilmek için en kısa sürede yeni stratejiler üzerinde odaklanır. Bu da öğrenciyi başarma, gurur duyma, kendini iyi hissetmeye yöneltir (Woolfolk, 1998). Başarısız öğrencilerin yüklemeleri genellikle dışsaldır ve yüklemelerle ilgili olarak rastlanabilecek en kötü olasılıklardan birisi yüklemelerin içsel, durağan ve kontrol edilemez oluşudur. Örneğin, bir öğrenci başarısızlığının yeteneksizliğinden kaynaklandığını ve bunu değiştiremeyeceğini düşünüyorsa başarmak için hiçbir çaba göstermek istemez. Böyle öğrencileri güdülemek oldukça zordur (Açıkgöz, 2000).

2.1.4 Güdülenmenin Başarıya Etkisi

Başarı, bir işin, düşüncenin, arzunun ya da projenin, bir kişi veya kurumun isteği doğrultusunda ve yöntemine uygun olarak, belirli bir süre içinde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Akça, 2002). Başarı gerek eğitimciler gerekse de aileler açısından oldukça önemli görülmektedir.

1980'lerin sonunda motivasyonel ve bilişsel faktörlerin öğrencilerin öğrenme ve başarılarını nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalara yoğunlaşıldı (Pintrich ve Schunk, 2002; akt. Linnenbrink ve Pintrich, 2002).

Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (2000) çalışmalarında 409 birinci sınıf psikoloji öğrencisinin akademik başarılarının yordayıcıları olarak zihinsel yetenek, öğrenme stilleri, kişilik ve başarı güdülerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda zihinsel yetenek ve başarı güdüsü ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Gottfried (1985) başarı ve bilişsel olmayan faktörler ile akademik içsel güdülenme arasındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırmanın sonucunda, içsel güdülenme ile öğrencilerin yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında pozitif ilişki, içsel güdülenme ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki bulunmuştur. Buna paralel olarak Fortier, Vallerand ve Guay (1995) akademik güdülenme ile akademik performans arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir.

2.1.5 Kişilik

Psikolojinin kişilik alanı, bir bütün olarak bireyle ve bireysel farklılıklarla ilgilenir. Neden bazı insanlar şu ya da bu şekilde davranmakta fakat diğerleri başka şekilde davranmaktadır? Neden kardeşler ya da ikizler benzer koşullarda büyüseler de farklı davranışlar sergilemektedirler? Neden aynı koşullar farklı insanlarda farklı tepkiler ortaya çıkarmaktadır (Somer, Korkmaz, Tatar, 2004).

Sıkça kullanılan bir kavram olarak kişilik sözcüğünün üzerinde anlaşmaya varılmış genel bir tanımı bulunmamaktadır. Her ne kadar üzerinde anlaşmaya varılmış ortak bir tanım olmasa da bazı öğelerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Tanımlamaların çoğunda bireysel farklılıkların önemi vurgulanmaktadır. Tanımların çoğunun içerdiği bir başka ortak öğe olarak kişiliğin, bir çeşit kuramsal yapı ya da organizasyon olarak ele alınmış olmasıdır. Yani kişilik, davranışsal gözlemle elde edilen anlam çıkarmalara dayanan bir soyutlamadır. Bir diğer ortak öğe ise kişiliğin tutarlı davranış kalıplarını açıklayan özellikler bütünü olmasıdır. Yani kişilik zamana ve durumlara karşı sabit ve süreğendir (İnanç ve Yerlikaya, 2011).

Cüceloğlu'na (1999) göre, kişilik; bireyin iç dış çevresi ile kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Burger'a (2006) göre, kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabilir. Eroğlu (1998) ise kişiliği, zamanın insanlara birer biyolojik ve sosyal özellik olarak yüklediği ve belirli bir zaman içerisinde de sürekliliğini koruyan psikolojik davranışlarındaki farklılıkların ve ortaklıkların hepsini belirleyen eğilim ve karakterlerin tamamına verilen bir ad olarak tanımlamaktadır. İnanç ve Yerlikaya'ya (2011) göre, kişilik; bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünüdür.

Kişilik kuramcılarını kişiliği açıklamak için çok çeşitli kuramsal yapılar ortaya atmışlardır. Bu farklı kaynaklardan çıkan kuramlar zaman zaman birbirleriyle uyum gösterdikleri gibi zaman zaman da çelişmişlerdir. Özellikleri tanımlayan sıfatlar kişiliği tamamen kapsamamakla birlikte, kişiliğin ele alınmasında geniş bir çerçeve sağlamaktadır. Kişilik özelliklerinin çalışılmasında temel bir yaklaşım, insanların gösterdikleri bireysel farklılıkların dünyadaki bütün dillerde kodlandığı ve sözcükler halinde yansıdığı hipotezi ve bu hipotezden hareketle kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflama oluşturma çabalarıdır (Somer, 1998).

Kişiliğin beş boyutta açıklanması 1960'lı yıllarda başlamış, 1980 ve 1990'larda hız kazanmıştır. 1980'lerin sonlarına doğru, kişilik psikologları kişilik literatüründeki karmaşık bulguların düzenlenmesi için anlamlı ve kullanışlı bir sınıflandırma sağlayabilen "Beş Faktör Modeli"nin beş güçlü faktörü üzerinde genel bir anlaşma sağlamışlardır (Taggar, Hackett ve Saha, 1999; akt. Demirkan, 2006). Araştırmaların çok geniş bir kısmı, kişilikle ilgili ortak özellik yaklaşımlarının çoğunun beş faktör tarafından kapsanmış olabileceği fikrinde birleşmişlerdir. Bu beş boyutlu yaklaşımı Büyük Beşli (Big Five) olarak adlandırmışlardır (Friedman ve Schustack, 1999; akt. Demirkan, 2006). Yapılan çalışmalar kişilik ile ilgili çalışmaların beş faktörde derlenebileceğini göstermiştir. Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık / uyumluluk, deneyime açıklık/kültür ve sorumluluk olarak birçok kültürler arası çalışmada doğrulanmıştır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

McCrae ve Costa (1987), Peabody ve Goldberg (1989), Goldberg (1992) yaptıkları çalışmalarda kişiliği beş temel faktörün temsil ettiğini belirtmişlerdir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Şekil 2. Beş Faktör Kişilik Özellikleri (McCrae ve Costa, 1986)

Faktör	Özellikler
1. Duygusal denge	Sakin ya da kaygılı Güvenli ya da güvensiz Kendinden memnun ya da kendine acıma
2. Dışadönüklük	Sosyal ya da çekingen Eğlenceyi seven ya da ciddi Şefkatli ya da mesafeli
3. Yeniliğe Açık	Hayalci ya da gerçekçi Çeşitlilik ya da sıradanlık Bağımsız ya da uysal
4. Uyumluluk	Yumuşak kalpli ya da katı Güvenen ya da şüphe duyan Yardımcı ya da işbirliği yapmayan
5. Sorumluluk/Titizlik	Düzenli ya da düzensiz Dikkatli ya da dikkatsiz Disiplinli ya da dürtüsel

Duygusal denge: İnsanları duygusal kararlılık ve kişisel uyum sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirir. Duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren insanlar, duygusal denge boyutunda yüksek bir puan alacaktır. Duygusal denge düzeyi yüksek olan insanlar, düşük olan insanlara göre günlük olaylar karşısında daha sık stres yaşarlar (Gunthert, Cohen ve Armeli, 1999; Suls, Green ve Hills, 1997; akt. Burger, 2006). Üzüntü, öfke, kaygı ve suçluluk gibi pek çok olumsuz duygu çeşiti bulunsa da, araştırmalar bu olumsuz duygulardan birine eğilimi olan insanların genellikle diğerlerine de eğilimli olduğunu göstermiştir (Costa & McCrae, 1992) Duygusal denge düzeyi düşük olan bireyler sakin, iyi uyum

göstermiş, aşırı ve uyumsuz duygusal tepkilere yatkın olmayan kişilerdir (Burger, 2006).

Dışadönüklük: Bu boyutun bir ucunda aşırı dışadönükler, diğer ucunda ise aşırı içedönükler bulunur. Dışadönükler oldukça sosyal kişilerdir; aynı zamanda enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve girişkendirler. İçedönükler genellikle bu özellikleri göstermezler ama asosyal ve enerjisi olmayan kişiler olduklarını söylemek de yanlış olur. Bir grup araştırmacının gözlemlediğine göre, “ İçedönükler soğuk değil çekingen, izleyici değil bağımsız, uyuşuk değil ağır adımlı insanlardır” (Costa ve McCrae, 1992). Araştırmalar, dışadönüklerin içe dönüklere göre daha çok arkadaşı olduğunu ve sosyal ortamlarda daha çok zaman geçirdiklerini göstermiştir (Burger, 2006).

O'Connor ve Paunonen (2007) yaptıkları meta analiz çalışmasında dışadönük olma özelliği ile akademik performans arasında zaman zaman negatif yönde anlamlı sonuçlar çıktığını belirlemiştir.

Yeniliğe Açıklık: Kişiler arası ilişkilerde açık olmaktan çok, deneyime açık olmak anlamındadır. Bu boyutu oluşturan özellikler arasında güçlü bir hayal gücü, yeni görüşleri kabul etme isteği, çok yönlü düşünme ve zihinsel merak vardır. Açıklık boyutunda yüksek puan alan kişiler, gelenek dışı ve bağımsız düşüncelere sahiptirler. Açıklık boyutu düşük olan kimseler ise daha gelenekseldir ve yeni bir şeydense bilineni tercih ederler. Bu tanımı göz önünde bulundurduğumuzda, yenilikçi bilim adamlarının ve yaratıcı sanatçıların yeniliğe açıklık boyutunda yüksek olduğunu kabul edebiliriz (Feist, 1998; Akt. Burger, 2006).

Uyumluluk / Yumuşak Başlılık: Yumuşak başlılıkla ilgili sınıflandırmalar, bir kişinin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında şefkatten düşmanlığa kadar uzanan bir çizgi boyunca kişiler arası uyumun niteliğini değerlendirmek için kullanılır. Yumuşak başlılık boyutunda yüksek puan alanlar yumuşak kalpli, iyi huylu, güvenli, yardımsever, bağışlayıcı, saf ve dürüst olarak tanımlanmaktadır. Bu

boyutta düşük puan alan kişiler kötümser, kaba, güvensiz, işbirliğine kapalı, intikamcı, merhametsiz, sınırlı ve çıkarıcı olarak tanımlandı (Sneed, 2002).

Sorumluluk / Titizlik: Sorumluluk kişilik özelliği, itaatkârlık, düzenlilik, öz disiplin, başarı yönelimlilik gibi özellikleri içinde barındıran bir kişilik boyutunu ifade etmektedir. Sorumluluğu yüksek kişiler disiplinli, dikkatli, başarıma duygusu yüksek olurken; sorumluluk düzeyi düşük kişiler dikkatsiz, dağınık ve tembel olarak değerlendirilmektedir (Costa ve McCrae, 1995; akt. Tabak, Basım, Tatar ve Çetin, 2010). Macdonald (1995) ise, sorumluluk boyutunu adaptasyonel bir bakış açısından ele almıştır. Yazara göre bu boyut hazzı erteleyebilme, hoş olmayan görevlerde sabır gösterebilme, detaylara dikkat etme, sorumlu ve güvenilir bir biçimde hareket etmeyi kapsamaktadır.

Beş faktör kişilik özelliklerinden okul mezuniyet puanının en önemli yordayıcısı sorumluluk özelliğidir. Çünkü sorumluluk sahibi öğrenciler daha organize, dikkatli, güvenilir, öz disiplinli ve başarı yönelimlidirler (McCrae ve Costa, 1987). Akademik performansta nevrozizm, dışadönüklük, yeniliklere açıklık, uyumluluk özelliklerinin etkisi azdır (Richardson, Abraham, 2009). Benzer biçimde O'Connor ve Paunonen (2007) yaptıkları meta analiz çalışmasında, Sorumluluk özelliğinin akademik başarı ile tutarlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirlemiştir.

O'Connor ve Paunonen (2007) yaptıkları meta analiz çalışmasında yeniliklere açık olma özelliği ile akademik performans arasında zaman zaman pozitif yönde anlamlı sonuçlar çıktığını belirlemiştir.

Kişilik özelliği araştırmacıları, insanı mevcut girdilerin etkisinde tüm durumlarda değişmez biçimde davranan bir varlık olarak görmemektedirler. Kişinin belirli bir durumda nasıl davranacağı sahip olduğu kişilik özelliğine bağlı olduğu kadar, durumun ortaya çıkardığı güdüsel değişkenlere de bağlıdır (Somer, Korkmaz, Tatar, 2004).

McCrae, Costa ve Dye (1991) kişiliğin bir yönü olan sorumluluk boyutunun başarı ihtiyacı ve çalışma kararlılığını etkilediğini ifade etmişlerdir.

Özer ve Altun (2011) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenlerini cinsiyet, okul başarısı, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik özyeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak incelemiştir. Araştırmaya 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin akademik çalışmalarını erteledikleri bulunmuştur.

2.1.6 Özyeterlik

Özyeterlik, Bandura'nın ilk defa 1977'de Sosyal Öğrenme Kuramı'nda önemle üzerinde durduğu bir kavramdır (Bıkmaz, 2004). Yaptığı çalışmalarla kuramını davranışçı yaklaşımdan farklılaştırmış ve kuramını Sosyal Bilişsel Kuram olarak yeniden adlandırmıştır (Bandura, 1997).

Bebeklik döneminde, aileler ve bebek bakıcıları çocukların özyeterliklerini etkileyen farklı deneyimler sağlarlar. Çocukların çevre ile etkin etkileşim kurduğu ev deneyimleri özyeterliğe pozitif etki eder (Bandura, 1997; Meece 1997). Schunk ve Pajares'e (2002) göre, özyeterliğin ilk temelleri ailede atılır. Çocuklara teşvik edici, meraklandırıcı ve ustalık deneyimlerine izin veren bir çevre sağlayan aileler çocuğun özyeterliğini oluştururlar.

Bandura (1997) özyeterliği, bireylerin belirli eylemleri yapmak veya özel bazı işleri başarmak için, yeteneklerine duydukları güven düzeyleri olarak tanımlar. Özyeterlik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu olmaktan öte bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir bütünüdür. Diğer bir deyişle özyeterlik bireyin, farklı durumlarla baş etme ve bir etkinliği başarma yeteneği ile kendi kapasitesine ilişkin algılayışıdır (Pajares, 1996).

Bandura'ya (1977) göre özyeterlik inancı davranış değişikliği meydana getirmede önemli bir belirleyicidir. Düşük özyeterlik inancı davranıştan kaçmaya neden olabilirken buna karşılık yüksek özyeterlik inancı bir davranışı başlatmada ve devam ettirmede itici bir güce sahiptir.

Yeterlilik inançları insanların bir etkinlik için ne kadar çok çaba göstereceklerini, karşılaşılan zorluklara ne kadar süre kararlılık göstereceklerini ve elverişsiz koşullarda nasıl esnek olabileceklerini belirlemeyi sağlarlar. Özyeterlik ne kadar yüksekse gösterilen çaba, sebat ve esneklik de o kadar fazla olur (Pajares, 1996). Bandura (1997) insanın, yaptıkları ile istenen sonuçları üretebileceğine inanmadıkça, o işi yapma güdüsünün az olacağını ifade ederek özyeterliğin önemini vurgulamıştır.

Özyeterlik öğrenme ve güdülenmede güçlü bir kuvvet sağlamaktadır (Bandura, 1977). Yüksek düzeydeki özyeterlik inancı birçok açıdan bireyin başarısını ve iyi oluşunu artırır. Kendi kapasitelerine güvenen insanlar zor görevleri uzak durulması gereken tehditler olarak algılamak yerine kendi gelişimlerine katkıda bulunan bir mücadele olarak ele alabilirler. Kendilerine zorlu amaçlar belirleyip, bu amaçlara ulaşmak için yüksek düzeyde bağlılıklarını sürdürebilirler. Başarısızlıkla karşılaştıklarında çabalarını arttırıp güçlendirebilirler ve hemen özyeterlik inançlarını geri kazanabilirler. Başarısızlıklarını yetersiz çabalarına, eksik bilgilerine ve becerilerine bağlama eğilimindedirler. Olayları kontrol edebileceklerine dair inançla durumlara yaklaşabilirler. Bunun gibi etkili bakış açısı kişisel başarılar üretmede, stresi azaltmada ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltmada etkilidir (Bandura, 1994).

Bandura (1994) özyeterlik inancının gelişmesinde dört bilgi kaynağının olduğunu belirtmektedir.

1. Performans Başarıları: Bireylerin yaşantılarının sonucunda elde ettikleri bilgilere bağlı olarak kişisel başarıları ile ilgili görüşüdür. Bireyler yaşantıları esnasında görevlerini gerçekleştirmekte başarılı olurlarsa, özyeterlik inancı yükselmekte,

görevlerini yerine getirmekte başarısız olduklarında ise özyeterlik inançları düşmektedir. Bu durum daha sonra yerine getirecekleri görevlerdeki başarı derecesini etkilemektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar: Bireyler kendi davranışlarının yanı sıra başkalarının davranışlarını da gözlemleyerek, onların başarısı ya da başarısızlığına bağlı olarak, özyeterlik inancını geliştirebilirler.

3. Sosyal Onay: Başkalarının, bireylerin bir işi yapıp yapamayacağına dair görüş, nasihat, teşvik ve onayları kişilerin o görevi gerçekleştirmesine dair özyeterlik inancı üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yapmaktadır.

4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar: Bireyin bir görevi gerçekleştirirken içinde bulunduğu, fiziksel ve psikolojik durumu başarısını etkilemektedir. Kaygı, aşırı stres, korku gibi olumsuz güçlü duygular fiziksel çabasını da etkilemekte görevin başarılmasında olumsuz etkide bulunmaktadır (Bandura, 1986).

Birçok çalışma özyeterliğin akademik güdülenme ve akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir (Pajares, 1996; Schunk, 1995)

Özyeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılma düzeylerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin zorluklarla karşılaştıkları zaman, kendi yeteneklerine güvenemeyen öğrencilere göre daha fazla çaba sarf ettikleri belirlenmiştir (Schunk, 1990).

Son 20 yılda özyeterlik öğrencilerin güdülenme ve öğrenmelerinde önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmıştır. Performansa dayalı algılanan yetenek olarak, özyeterlik, sonuç beklentileri, benlik kavramı veya kontrol odağı gibi, ilgili motivasyon yapılarından kavramsal ve psikometrik olarak farklılaşmaktadır. Özyeterlik inancının öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme süreçlerine, öğrencilerin akademik başarılarına etki ederek öğrencilerin küçük performans değişimlerine karşı hassas olduğu bulunmuştur (Zimmerman, 2000).

Özyeterlik inancı, etkinlik seçimi, çaba seviyesi, ısrar ve duygusal tepkiler gibi akademik motivasyonun anahtar endeksleri ile uyum göstermektedir (Zimmerman, 2000). Özyeterlik algısı yüksek öğrenciler yeteneklerinden şüphe duyanlara göre daha hazırdırlar, daha sıkı çalışırlar, daha uzun süre dayanırlar ve zorluklarla karşılaştıklarında daha az ters duygusal tepkiye sahiptirler (Bandura, 1997). Yüksek özyeterlik sahibi öğrenciler düşük özyeterlik sahibi öğrencilere göre daha yüksek performans sergiler ve daha uzun süre çaba gösterirler (Bouffard-Bouchard, Parent, ve Larivee, 1991).

Zimmerman ve Kitsantas (1997; 1999) özyeterlikle üniversitede derece alma seçimi, derslerde başarı ve azimli olma arasında önemli düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir.

Algılanan özyeterlik, öğrencilerin motivasyonel yapılarının yanında öğrenme metodlarını da etkilemektedir. Özyeterlik akademik başarı ve azim motivasyonu üzerinde önemli rol oynamaktadır. Multan, Brown ve Lent (1991) motivasyon ve azim ile ilgili yaklaşık 70 çalışmayı içeren meta analiz çalışmasında öğrencilerin özyeterlik inançlarının olumlu etkilerini tespit etmiştir.

2.1.7 Mükemmeliyetçilik

Hollender'e (1978) göre, mükemmeliyetçilik, bireyin ya da çevrenin bir işin gerektirdiğinden daha yüksek performans beklentisi içinde olmasıdır. Burns (1980) mükemmeliyetçiliği, bireyin ve diğerlerinin beklentilerini, olaylara ilişkin yorumlarını ve değerlendirmelerini de içeren bir 'bilişsel ağ' olarak tanımlamıştır. Mükemmeliyetçiler, kendilerine gerçek üstü yüksek standartlar koyarak bunlara katı biçimde bağlı olan ve kendi değerlerini, bu standartlara ulaşma durumlarına göre belirleyen kişiler olarak değerlendirilmiştir.

Frost ve dig. (1990) mükemmeliyetçiliği şu şekilde tanımlamışlardır; kişinin performansının üzerinde standartlar belirlemesi ve bu isteğine ulaşamamasına ilişkin toleransı olmamasıdır.

Araştırmacılar mükemmeliyetçiliği kişi-içi ve kişilerarası özelliklere göre sınıflandırılan üç boyutlu bir yapı olarak kavramlaştırmaktadır. Bunlar, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliktir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, mükemmel olmaya yönelik güçlü motivasyonlar, kendini değerlendirmeler ve kişinin kusurları hakkındaki zihin meşguliyetini içeren kişi-içi bir boyuttur. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, kişinin diğerleri tarafından koyulan standart ve beklentileri karşılamaya dair güçlü gereksinimlerini içeren kişilerarası bir boyuttur. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ise diğerlerinin mükemmel olmasına yönelik beklenti ve zihin meşguliyetlerini içeren diğer bir kişiler arası boyuttur (Hewitt ve Flett 1991; akt. Siyez, Uz Baş, 2010).

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik özelliği yüksek olan bireyler, oldukça hırslı ve yaptıkları işlerde son derece titizdirler (conscientious). Bu tip mükemmeliyetçiler içsel kontrol odağına sahiptirler ve belli şartlar altında yüksek düzeyde başarı gösterme potansiyelleri vardır. Buna ek olarak, bu tip mükemmeliyetçilerin güdülenme kaynakları içseldir ve başarı gerektiren durumlarla karşılaştıklarında, bu durumdan kaçınmak yerine yaklaşma eğilimleri vardır (Flett, Hewitt ve Martin, 1995; akt. Çakıcı, 2003).

Mükemmeliyetçiliğin iki boyutu (kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve başkaları için mükemmeliyetçiliği) görev katılımı (bir anlamda kişinin öğrenme amacı) açısından farklılık gösterir. Kendi için mükemmeliyetçi olan bireyler daha öğrenme amaçlı ve görev odaklı özellikler gösterirken, başkaları için mükemmeliyetçilik özelliği gösteren kişiler bir anlamda içsel güdülenme yoksunluğu yaşarlar ve daha performans amaçlı kişilerdir (Flett, Hewitt ve Martin, 1995; akt. Çakıcı, 2003).

Mükemmeliyetçilik kavramı; olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik şeklinde iki boyutlu olarak ele alınmaktadır. Mükemmeliyetçilik, öğrencinin çabaları üzerinde tetikleyici bir rol oynayarak pozitif etkilere önderlik ediyorsa olumlu mükemmeliyetçilik, diğer yandan öğrencinin

başarısızlıklara odaklanmasına neden olarak yüksek kaygı, erteleme ve kaçınma gibi negatif etkileri beraberinde getiriyorsa olumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmaktadır (Rice ve Ashby, 2007). Rice ve Ashby'nin mükemmeliyetçilik açıklamalarına paralel bir biçimde Hamachek'de (1978) mükemmeliyetçiliğin normal ve anormal boyutlarını vurgulamıştır. Hamachek (1978) sağlıklı mükemmeliyetçilerin kendilerine yüksek standartlar koyduklarını, bu standartlara ulaşmak için harcadıkları yoğun çabadan yüksek düzeyde doyum sağladıklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda bu tip mükemmeliyetçilerin, başarısızlık durumlarında kendilerine karşı daha esnek olduklarını ve hataları kabul düzeylerinin de daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Nörotik mükemmeliyetçilerin ise, her koşulda çok yüksek standartları olduğunu ve hiçbir zaman çabalarının yeteri kadar iyi olduğu inancına sahip olmadıklarını belirtmektedir.

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik motivasyonun içsel motive formu, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik dışsal motive formu olarak kavramsallaştırılmıştır, Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin içsel güdülenme ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal güdülenme ile ilişkili olduğu beklenebilir. (Stoeber ve ark., 2009).

Stoeber, Feast ve Hayward (2009) araştırmalarında, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyon ve sınav kaygısı ile ilişkili uyumsuz bir mükemmeliyetçilik biçimi olduğunu belirlemiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile de içsel motivasyon ilişkili bulunmuştur.

Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan (2008) mükemmeliyetçilik, akademik başarı, ve sosyal destek ile sınav kaygısı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri akademik başarılarını negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Mükemmeliyetçilik sınav kaygısını en fazla yordayan değişken olmuştur.

2.1.9 Akademik Güdülenme İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik güdülenme ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.9.1 Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt İçinde Araştırmalar

Erkan (1991) niversite giriş sınavı puanları ve ortaöğretim başarı puanları ile öğrencilerin bazı özelliklerini incelemiştir. Bu zellikler, sınav kaygısı, verimli ders çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü, genel akademik yetenek ve sınava hazırlanma düzeyleridir. Araştırma sonucunda lise akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güdüleri yüksek, sınav kaygıları düşük öğrencilerin ğrenci seçme sınavında daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Yağcı (1999) lise ğrencilerinde güdülenme düzeyi ve SS başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 547 lise ğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda içsel güdülenme ile başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirken dışsal güdülenme ile başarı arasında ilişki bulunamamıştır. Kız ğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunurken dışsal güdülenmede herhangi bir fark görülmemiştir.

Geçer (2002) ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde ğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 1820 ğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ğretmen yakınlık davranışlarının  ğretim düzeyinde de güdülenme ile orta düzeyde ilişki gösterdiğini, ğretmen yakınlığının tutum ve güdüyü yordadığı belirlenmiştir.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) niversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı

bölümlerde öğrenim gören 238 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği ile Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, akademik erteleme davranışı ile çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, etkili olmayan zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü arasında anlamlı düzeyde pozitif; motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizinde ise motivasyon ve olumsuz zaman yönetiminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Demir (2008) uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 1560 uzaktan eğitim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı fark bulunmazken; sınıf, yaş, bölüm ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur.

Akbay (2009) cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelemiştir. Araştırmanın örnekleme, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 763 lisans öğrenci oluşturmaktadır. Toplam örneklem ve erkek örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Kız örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik özyeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Azizoğlu ve Çetin (2009) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, Balıkesir il merkezine bağlı dört ilköğretim okulundaki 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 389 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri, motivasyonları ve fene karşı tutumları ölçekler yardımıyla belirlenmiştir. Cinsiyetin

6 ve 7. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği, ancak tutuma anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Altı ve yedinci sınıflar arasında motivasyon ve tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farklı öğrenme stillerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farkların olduğu, ancak fen tutum düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı ortaya konmuştur.

Kapıkıran ve Özgüngör (2009) sosyal desteğin, cinsiyet, anne babanın eğitim durumu ve kardeş sayısının akademik güdülenmeyi ve başarıyı yordama gücünü incelemiştir. 386 lise öğrencisine Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve kişisel bilgi anketi uygulanmıştır. Sonuçlar güdülenmenin yordayıcılarının bir önceki yılın akademik ortalaması, algılanan aile desteği ve annenin eğitim düzeyi olduğunu göstermiştir.

Altun ve Yazıcı (2010) mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin okul motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Trabzon'daki 19 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 1100 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi (571 kız, 529 erkek) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Okul Motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, olumlu mükemmeliyetçilik cinsiyet, yaş, kinestetik ve görsel öğrenme stili değişkenlerinin okul motivasyonunun anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Olumlu mükemmeliyetçilik ile okul motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin de okul motivasyonunu anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir.

Aydın (2010) öğrencilerin coğrafya derslerine ilişkin güdülenmelerinin cinsiyete, okul türüne ve sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Isparta ilinin merkez ilçesindeki farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 481 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki içsel güdülenmeleri ile dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca,

öğrencilerin coğrafya dersindeki güdülenmeleri ile cinsiyet, okul türü ve devam ettikleri sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aydın (2010) ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme, öz yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 856 lise öğrencisi katılmıştır. Akademik başarı değişkeni bağımlı değişken olarak ele alınmıştır ve bu değişkenin akademik güdülenme, akademik öz yeterlilik, sınav kaygısı ve cinsiyet bağımsız değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı adimsal çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, cinsiyet, sayısal öz yeterlilik, sınav kaygısı duyuşsallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı belirlenmiştir.

Yıldırım (2011) Türkiye, Japonya ve Finlandiya'daki öğrencilerde özyeterlik, içe yönelik motivasyon ve kaygı arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin matematik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları her üç ülkede de öz-yeterlik inancının matematik başarıları üzerinde pozitif etkisinin olduğunu ve bu etkinin Finlandiya'da daha fazla olduğunu ve içe yönelik motivasyon ve kaygının öz-yeterlik ile matematik başarıları arasındaki aracı rolünün zayıf olduğunu göstermiştir.

Eryılmaz ve Aypay (2011) ergenlerin öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanmaları ile akademik motivasyon arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya Ankara Keçiören İlçesinde lise eğitimi gören 14-16 yaşları arasındaki 122 kız (%51.7) ve 114 (%48.3) erkek olmak üzere toplam 236 ergen katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, içsel ve dışsal motivasyonun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ile öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Yılmaz (2012) biyoloji öğretmeni adaylarının biyolojiye ilişkin tutumlarının, alana ilişkin özyeterlik inançları ve akademik özyeterlik inançlarının, biyoloji başarı motivasyonlarını yordama derecesini araştırmıştır. Çalışma grubunu Biyoloji Eğitimi

Anabilim Dalından 125 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Alan Başarı Motivasyonu, Alan Tutum, Akademik Özyeterlik ve Alana İlişkin Özyeterlik Ölçekleri kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarının alan başarı motivasyonu, akademik özyeterlik, alana ilişkin özyeterlik ve alana ilişkin tutumlarının yüksek olduğu; ayrıca alan başarı motivasyonlarının %30'unu açıklayan ana değişkenlerin alana ilişkin özyeterlik ve alana ilişkin tutum olduğu tespit edilmiştir.

2.1.9.2 Akademik GÜdülenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gottfried (1985) başarı ve bilişsel olmayan faktörler ile akademik içsel güdülenme arasındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırmanın sonucunda, içsel güdülenme ile öğrencilerin yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında pozitif ilişki, içsel güdülenme ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Fortier, Vallerand ve Guay (1995) çalışmasında akademik güdülenme ile akademik performans arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir.

Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (2000) çalışmalarında birinci sınıf psikoloji öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcıları olarak zihinsel yetenek, öğrenme stilleri, kişilik ve başarı güdülerini incelemişlerdir. Çalışmaya 409 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetenek ve başarı güdüsü ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır .

Wormington, Corpus ve Anderson (2012) 1061 lise öğrencisinin akademik güdülenme, performans ve okula bağlılığını ölçmüştür. Kümeleme analiz sonucunda motivasyonun tüm çeşitlerinde birbirine yakın dört motivasyon profili belirtmiştir. Yüksek miktarda ve kaliteli motivasyon türlerinde olan öğrencilerin güçlü akademik performansları olduğu rapor edilmiştir.

Akademik Güdülenme ve zyeterlik ile İlgili Araştırmalar

Pajares ve Graham (1999) göreve özel matematik performansındaki çeşitli motivasyon etkilerini belirlemek ve bu değerlerin ortaokulun ilk yılı boyunca değişip değişmediğini incelemek amacıyla 273 öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin göreve özel özyeterliği hem yılın başında hem de yılın sonunda başarıyı yordayan tek motivasyon değeri olmuştur.

Walker, Greene ve Mansell (2006) 191 niversite öğrencisinin bilişsel yükümlülük içsel ve dışsal motivasyonları ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özyeterlik ve içsel motivasyon arasındaki ilişki pozitif çıkmıştır. Analizler zyeterlik ve içsel motivasyonun bilişsel ykmllğu anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir.

Turner, Chandler, Heffer (2009) 224 niversite öğrencisinin anne baba tutumları, akademik güdülenmeleri ve özyeterliklerinin akademik performansları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre akademik güdülenmenin ve özyeterliğin akademik performansı yordadığı ortaya çıkmıştır.

Prat-Sala ve Redford (2010) 163 psikoloji birinci sınıf öğrencisinin motivasyon yönelimleri, özyeterlikleri ve çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları içsel ve dışsal motivasyon yöneliminin çalışma yaklaşımı ile ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Yüksek zyeterlikte sınıflandırılan öğrencilerin çalışma yaklaşımlarını daha derin ve stratejik olarak benimsedikleri, düşük zyeterlikte sınıflandırılan ğrencilerinse daha yüzeysel bir çalışma yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir.

Akademik Güdülenme ve Kişilik zellikleri ile İlgili Araştırmalar

Phillips, Abraham ve Bond (2003) 125 niversite öğrencisinin derece performanslarını beş faktörlü kişilik özellikleri, motivasyon biçimi (zdenetleme kuramı) ve amaç-özel biliş (planlı davranış teorisi) açısından açıklamıştır. Final

sınavına girmeden 2-3 ay önce 125 öğrenci bir ölçek doldürmüştür. İlişkileri keşfetmek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Niyet ve algılanan davranış kontrolü en güçlü yordayıcılar olmakla birlikte final notları varyansının %32'sini açıklamıştır. Dışsal motivasyon, sorumluluk değişkenlerinin niyet üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Komarraju ve Karau (2005) 172 lisans öğrencisine “Neo Five Factor Inventory” (Costa ve McCrae, 1992) ve “Academic Motivation Inventory” (AMI; Moen ve Doyle, 1977) ölçeklerini uygulamıştır. Araştırma sonucunda AMI ölçeğinin 3 alt boyutu (ilgililik, başarı, kaçınma) ile kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmuştur. “İlgililik” en iyi deneyime açıklık ve dışadönüklükle açıklanmıştır. Başarı en iyi titizlik, nevrozizm ve deneyime açıklıkla açıklanmıştır. Son olarak kaçınma en iyi nevrozizm ve dışadönüklük ile açıklanmıştır; sorumluluk / titizlik ve deneyime açıklıkla negatif korelasyon bulunmuştur.

Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner (2008) 315 üniversite birinci sınıf öğrencisinin birinci çeyrek mezuniyet notlarının yordayıcısı olarak kişilik ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları kişilik özelliklerinden sorumluluk ve içsel motivasyonun yüksek seviyede, dışsal motivasyonun ise düşük seviyede öğrencilerin ilk çeyrek okul başarısını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Komarraju, Karau ve Schmeck (2009) 308 üniversite öğrencisine Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği uygulamış, üniversiteden mezun oldukları mezuniyet puanlarını almıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda sorumluluk ve yeniliklere açık olma içsel motivasyon varyansının %17' sini açıklamıştır; sorumluluk ve dışadönüklük dışsal motivasyonun %13'ünü açıklamıştır ve sorumluluk ve yumuşak başlılık motivasyonsuzluk varyansının %11'ini açıklamıştır. Dört kişilik özelliği (sorumluluk, yeniliklere açık olma, nevrozizm ve yumuşak başlılık) öğrencilerin üniversite mezuniyet ortalamaları varyansının %14'ünü açıklamıştır; bir şeyler başarmak için içsel motivasyon öğrencilerin üniversite mezuniyet ortalamaları varyansının %5'ini açıklamıştır. Son olarak sorumluluk sahibi olmanın, üniversite öğrencilerinin başarıya motivasyonları ile

mezuniyet ortalamaları arasındaki ilişkinin kısmı belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur.

Clark ve Schroth (2010) kişilik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkileri 451 birinci sınıf üniversite öğrencisi üzerinde incelemiştir. Yapılan çoklu regresyon sonuçları beş faktöre göre içsel motivasyonun üç türü, dışsal motivasyonun üç türü ve motivasyonsuzluğu belirlemiştir. Sonuçlar üniversite eğitimi için içsel motive olanların dışadönük, yumuşak başlı (uyumlu) sorumluluk sahibi ve yeniliklere açık olduğunu, dışsal motive olanların ise dışadönük, yumuşak başlı (uyumlu), sorumluluk sahibi ve nevrotik olduklarını, motivasyondan yoksun olanlarınsa uyumsuz olduklarını belirlemiştir.

Spinath, Freudenthaler ve Neubauer (2010) sekizinci sınıfta okuyan 1313 öğrencinin cinsiyete göre okul başarılarının zeka, kişilik ve okul motivasyonuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Analiz Matematik notlarını en belirgin şekilde yordayan değişkenlerin beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk ve nevrotizm olduğunu belirlemiştir.

Akademik Güdülenme ve Mükemmeliyetçilik ile İlgili Araştırmalar

Accordino, Accordino ve Slaney (2000) lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ile başarı, başarı motivasyonu, depresyon ve özsaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 123 on ile onikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçları öğrencilerin kişisel standartlarının akademik başarının önemli belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kişisel standartları da önemli ölçüde başarı motivasyonunu yordamıştır. Mükemmeliyetçilik, depresyon ve özsaygı arasındaki ilişkiler, öğrencilerin kişisel standartlarının arttıkça depresyon düzeylerinin azaldığını, özsaygılarının ise arttığını göstermiştir.

Stoeber ve Eismann (2007) 146 genç müzisyende mükemmeliyetçiliğin boyutlarının içsel ve dışsal motivasyon, çaba, başarı ve sıkıntı ile nasıl bir ilişkisi olduğunu incelemiştir. Araştırma sonuçları mükemmeliyetçilik için savaşın içsel

motivasyon, yüksek çaba ve yüksek sıkıntı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Müzik öğretmenlerinden algılanan baskı içsel motivasyonla ilişkili, kusurlara olumsuz tepki, dışsal motivasyon ve yüksek sıkıntı ile ilişkili bulunmuştur. Sonuçlar mükemmeliyetçiliğin müzisyenlerde hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu göstermektedir. Kusurlara olumsuz tepkiler açıkça sağlıksızdır.

Stoeber ve Rambow (2007) 9'uncu sınıftan 121 ergen öğrencinin okulda mükemmeliyetçilik, aileden algıladıkları mükemmellik baskısı, motivasyon, okul başarısı ve iyi oluşu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları kusurlara olumsuz tepkilerin başarısız olma korkusu, somatik belirtiler, depresif semptomlar ve algılanan aile baskısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Zıt olarak mükemmellik için çaba, başarı beklentisi, okul motivasyonu ve okul başarısı ile ilişkili çıkmıştır. Mükemmellik için çaba ile depresif semptomlar arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bulgular öğrencilerde mükemmellik için çabanın uyumlu, pozitif özellikte ve sağlıklı olduğunu, kusurlara olumsuz tepkilerinse uyumsuz, olumsuz olduğunu, motivasyonu ve iyi oluşu olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Stoeber, Feast ve Hayward (2009) 104 üniversite öğrencisinin çok boyutlu sınav kaygısı, içsel - dışsal motivasyon ve mükemmeliyetçiliğin iki formu (kendine yönelik, sosyal kaynaklı) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile çalışmak için içsel sebepler arasında pozitif korelasyon bulunmuştur ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile dışsal sebepler arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Analiz sonuçları sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyon ve sınav kaygısı ile ilişkili uyumsuz bir mükemmeliyetçilik biçimi olduğunu göstermektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile de içsel motivasyon ilişkili bulunmuştur.

Stoeber, Otto ve Dalbert (2009) mükemmeliyetçilik ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Analiz sonuçları, sorumluluk sahibi olmanın kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile, nevrozizm ile de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Sorumluluk

ve nevrozizm sosyal kaynaklı ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliği boylamsal olarak yordamıştır. 14-19 yaş arasında 214 ergene 5-8 aylık aralarla iki defa mükemmeliyetçilik ve büyük beşli kişilik ölçeği uygulanmıştır. Beklenildiği gibi sorumluluk kendine yönelik mükemmeliyetçilikteki boylamsal artışları yordamıştır. Nevrotizm boylamsal olarak ne kendine yönelik mükemmeliyetçiliği ne de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği yordamamıştır.

III. BÖLÜM

3.1 YÖNTEM

3.1.1 Araştırma Modeli

Ergenlerde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenleri incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel yöntemli ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışması niteliğindedir. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1998)

3.1.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir İli Konak ilçesinde yer alan Anadolu Liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir İli Konak İlçesinde 11 Anadolu Lisesinde toplam 5400 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmanın evreninde yer alan okullar ve öğrenci sayıları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Konak İlçesinde Bulunan Anadolu Liseleri

OKUL ADI	ÖĞRENCİ SAYILARI
Atatürk Lisesi (İngilizce)	960
Atatürk Lisesi (Almanca)	120
Atatürk Lisesi (Fransızca)	120
İzmir Kız Lisesi	720
Konak Anadolu Lisesi	720
Konak Hürriyet Anadolu Lisesi	480
Selma Yiğitalp Anadolu Lisesi	480
Vali Vecdi Gönül Anadolu Lisesi	360
Namık Kemal Lisesi	480
50. Yıl Anadolu Lisesi	600
Konak Kenan Evren Anadolu Lisesi	360
TOPLAM	5400

Araştırma örnekleminin belirlenmesi için ilk olarak uygun örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre %5 hata payı ve %95 güven aralığı için uygun örneklem büyüklüğü 493 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre İzmir İli Konak İlçesindeki Anadolu liseleri 2011 SBS taban puanlarına göre yüksek orta ve düşük başarı olarak 3 tabakaya ayrılmıştır. Tabakalamada 2011 SBS taban puanlarının ortalamasının bir standart sapma üstünde olan okullar başarısı yüksek, ortalamasının bir standart sapma altında olan okullar başarısı düşük ve bu arada kalanlarda orta derecede başarılı okullar olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın evreninde yüksek başarı grubunda bir okul, düşük başarı grubunda 2 okul, orta derecede başarılı okullar grubunda da 8 okul yer almaktadır.

Araştırmanın evreninde yer alan okulların başarı oranları ve ulaşılabilecek öğrenci sayısı dikkate alınarak yüksek başarıyı temsil eden okullardan bir okulun, orta başarıyı temsil edecek okullardan 2 okulun, düşük başarıyı temsil eden

okullardan bir okulun araştırmanın örnekleme dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu okulların belirlenmesinde ise bir random yöntemi olan tesadüfi sayılar tablosu kullanılmıştır. Bunun sonucunda da bu araştırmada uygulama yapılacak okullar Atatürk Lisesi, Selma Yiğitalp Anadolu Lisesi, Vali Vecdi Gönül Anadolu Lisesi, Konak Kenan Evren Anadolu Lisesi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya her okuldan ve her sınıf düzeyinden birer şube alınmasına karar verilmiştir. Okullardaki şubelerin belirlenmesinde de tesadüfî sayılar tablosu kullanılmıştır.

Tablo 3. Örneklemin Sınıflara Göre dağılımı

Sınıf	f	%
9	144	29
10	99	20
11	126	25
12	133	26
Toplam	502	100

Araştırmanın örnekleme 502 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %58'i kız (n=293), %42'si erkektir (n=209). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı incelendiğinde 144 öğrencinin (%29) 9. sınıfa, 99 öğrencinin (%20) 10. sınıfa, 126 öğrencinin (%25) 11. sınıfa ve 133 öğrencinin (%26) 12. sınıfa devam ettiği belirlenmiştir

3.1.3 Veri Toplama Araçları

3.1.3.1 Akademik Güdülenme leği

Akademik Güdülenme leği (AG), 2004 yılında Bozanoğlu tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5’li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100’dr. Elde edilen puanın ykseklıği, akademik güdülenmenin ykseklığine işaret etmektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır.

AG’nn yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliğine kanıt olarak, başlangıçta ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla, gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçek yıl tekrarı yapan ile süper lisede okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri bakımından birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Bozanoğlu, 2004).

Ölçeğin güvenirliği üzerine yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

AG’nn bu araştırmanın örneklemine oluşturan grup için kendini aşma alt boyutu Cronbach alfa değerı .710, bilgiyi kullanma alt boyutu Cronbach alfa değerı .674, keşif alt boyutu Cronbach alfa değerı .642 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa değerı ise .841 olarak bulunmuştur.

3.1.3.2 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi; Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerliğini sınamak için faktör analizi ve benzer ölçek geçerliği yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizinde beş farklı kişilik boyutunu (dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık) ölçebilecek özellikte 40 sıfat çifti belirlenmiştir. Elde edilen boyutlar, beş faktör kişiliğe ait varyansın %52.6'ını açıklamıştır. Geliştirilen ölçeğin dış geçerliğini sınamak için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Bu karşılaştırmalardan beklenen yönde sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

3.1.3.2.1. “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin Lise Öğrencileri İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

SDKT'nin yapı geçerliğini test etmek için 502 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin uygunluğunu gösteren Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı .891 hesaplanarak verinin gereken yeterliliği sağladığı gözlenmiştir. Başka bir yeterlilik göstergesi ise Barlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur. ($\chi^2= 7716.092$, $df=780$, $p < .000$). Bu bulgular elde edilen veriler üzerinden faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizinde ölçeğin beş faktörlü yapısı dikkate alınarak faktör sayısı 5 ile sınırlandırılmış ve varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Herhangi bir maddenin bir faktör için uygun olup olmadığına karar verirken faktör yükü en az .40 ve en yakın faktördeki faktör yükü arasında en az .10 puanlık farkın olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2006).

Tablo 4’de görüldüğü gibi; 40 maddeden oluşan Beş Faktörlü Kişilik Testinin Dışadönüklük, Sorumluluk, Yumuşakbaşlılık., Deneyime Açıklık ve Duygusal

Denge olmak üzere beş alt boyutunun olduğu gözlenmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörün SDKT'ye ait varyansın %47.76'sını açıkladığı görülmüştür.

Tablo 4. Beş Faktörlü Kişilik Testi Faktör Analizi Bilgileri

Madde Numarası	1.Faktör (Dışadönük)	2.Faktör (Sorumluluk)	3.Faktör (Yumuşakbaşlılık)	4. Faktör (Deneyime Açıklık)	5.Faktör (Duygusal Denge)
32	0.77	0.09	-0.08	0.17	-0.04
17	0.76	-0.06	0.02	0.09	0.21
27	0.76	0.09	-0.13	0.16	-0.08
39	0.76	0.09	0.25	0.13	-0.12
7	0.75	0.05	-0.08	0.20	-0.01
2	0.62	-0.04	0.20	0.05	0.17
37	0.62	0.29	-0.02	0.29	-0.15
22	0.58	0.12	0.29	0.16	-0.18
36	0.53	0.14	0.18	0.15	-0.18
12	0.40	0.37	0.15	0.07	0.07
35	0.02	0.76	0.18	-0.02	-0.12
10	0.02	0.72	0.24	0.03	-0.07
30	0.18	0.68	0.25	0.07	-0.10
5	0.05	0.65	0.26	-0.05	-0.03
25	0.21	0.57	0.03	0.28	-0.25
20	0.19	0.53	0.10	0.16	-0.14
11	-0.35	0.48	0.06	-0.11	0.47
31	-0.27	0.46	0.16	-0.02	0.39
15	0.27	0.45	-0.30	0.21	-0.05
29	0.00	0.26	0.68	0.05	-0.02
14	0.06	-0.07	0.62	-0.07	0.13
19	-0.03	0.24	0.61	0.14	-0.05
34	0.11	0.27	0.57	0.14	-0.15
38	0.11	0.33	0.54	0.13	-0.18
4	0.07	0.05	0.52	0.18	-0.15
9	0.10	0.36	0.50	0.29	-0.02
24	-0.14	0.24	0.49	-0.03	-0.32
40	0.09	0.07	0.43	-0.03	-0.23
28	0.23	-0.10	0.41	0.31	-0.11
8	0.14	0.01	-0.02	0.70	-0.03
33	0.36	0.08	0.07	0.64	-0.08
13	0.15	0.03	0.22	0.64	0.00
3	-0.01	0.14	0.08	0.62	0.06
18	0.37	-0.05	0.14	0.54	0.01
23	0.33	0.14	0.04	0.47	0.06
6	0.23	-0.20	-0.07	0.01	0.64
1	0.30	-0.13	-0.22	0.01	0.58
21	-0.20	0.06	-0.21	0.02	0.56
26	-0.22	-0.12	-0.22	-0.03	0.56
16	0.00	-0.39	0.02	0.03	0.50

İlk faktörde (Dışadönüklük) yer alan 10 maddenin faktör yükleri .400 ile .770 değişmekte ve SDKT'ye ait varyansın %13.92'sini açıklamaktadır. İkinci faktörde (Sorumluluk) yer alan 9 maddenin faktör yükleri .76 ile .45 arasında

değişmekte ve SDKT'ye ait varyansın %10.72'sini açıklamaktadır. Üçüncü faktörde (Yumuşak başlılık) yer alan 10 maddenin faktör yükleri .68 ile .41 arasında değişmekte ve SDKT'ye ait varyansın %9.39'unu açıklamaktadır. Dördüncü faktörde (Deneyime açıklık) yer alan 6 maddenin faktör yükleri .70 ile .47 arasında değişmekte ve SDKT'ye ait varyansın %7.29'unu açıklamaktadır. Beşinci faktörde (Duygusal dengesizlik) yer alan 5 maddenin faktör yükleri .64 ile .50 arasında değişmekten ve SDKT'ye ait varyansın % 6.43'ünü açıklamaktadır. Genel olarak bakıldığında boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilen sınırların üzerinde olduğu ve açıklanan varyansın tatminkâr düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin lise öğrencileri için güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puana yönelik iç tutarlık katsayısı toplam 502 öğrenci üzerinde Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanmış ve .831 olarak bulunmuştur.

3.1.3.3 Özyeterlik ölçeği

Özyeterlik ölçeği (ÖYÖ) literatürde yer alan özyeterlik ölçeklerinden yararlanılarak hazırlanmış hipotetik ifadelerin bulunduğu bir kendini değerlendirme aracıdır. Beş tersine çevrilmiş ve iki olumlu ifadeyi içeren toplam yedi maddeden oluşmaktadır. Psikometrik özellikleri belirlemek üzere 40 kişilik bir öğrenci grubuna bir hafta ara ile verilen ölçeğin test test-tekrar güvenilirlik katsayısı .84'dür. Madde toplam korelasyonları .386 - .732 aralığında olup güvenilirlik alfası .90'dır (Aysan, 2002). Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Siyez ve Aysan, 2007). Özyeterlik ölçeğinin bu araştırmanın örneklemini oluşturan grup için Cronbach alfa değeri .638 olarak bulunmuştur.

3.1.3.4 Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Flett ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Uz Baş ve Siyez (2009) tarafından yapılan ölçek çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçilik özelliklerini değerlendiren bir kendini anlatma ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan versiyonunda dokuzu kendine yönelik mükemmeliyetçiliği, dokuzu sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği ölçen 18 madde bulunmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu için .82 ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik için .64 olarak bulunmuştur.

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin bu araştırmanın örneklemini oluşturan grup için Cronbach alfa değeri kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda .757, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutunda .891, ölçeğin tamamında ise .867 olarak bulunmuştur.

3.1.3.6 Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin bazı özelliklerinin belirlenmesi için üç sorudan oluşan bir bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form öğrencilerin okulu, cinsiyeti, sınıfı ile ilgili sorular içermektedir.

3.1.4 Verilerin Çözümleme Teknikleri

Uygulamalar sonucunda 572 öğrenciden veri toplanmıştır. Analiz işlemine geçilmeden önce tüm ölçekler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, ölçek maddelerinin tamamını yanıtlamayan ya da desen çalışması yapan (n=70) katılımcıların verileri analize dahil edilmemiştir. Bu işlemler neticesinde 502 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla “aşamalı çoklu regresyon” (stepwise multiple regression) analiz yöntemi kullanılmıştır.

Regresyon bir değişkene ilişkin ölçümlerin grup ortalamasına doğru çekilmesine denir. Regresyon analizi ise aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2007).

Aşamalı çoklu regresyon analizinde, öncelikle bağımlı değişken ile en yüksek korelasyonu veren, yani bir anlamda bağımlı değişkenin varyansına en büyük katkıyı yapacak olan bağımsız değişken seçilerek işleme başlanır. Daha sonra bağımlı değişkenin varyansına birinci ile birlikte en büyük katkıyı getiren bağımsız değişken analize alınır ve işleme bu şekilde devam edilir. Aşamalı çoklu regresyon analizinde bağımlı değişkenin varyansına önemli katkısı olmayan bağımsız değişken analiz dışı bırakılır (Büyüköztürk, 2003).

BÖLÜM IV

4.1 BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği, Özyeterlik Ölçeği, Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği ve Mükemmeliyetçilik Ölçeğine verdikleri yanıtlara dayanarak hesaplanan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Aşamalı çoklu regresyon yöntemiyle özyeterlik, kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücü saptanmıştır.

Bu bölümde, öncelikle bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra sadece aşamalı çoklu regresyon analizi yöntemi ile analize giren beş faktörlü kişilik ölçeğindeki alt boyutlardan sorumluluk, özyeterlik ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkenlerinin akademik güdülenme puanlarını yordama gücünü gösteren bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik güdülenme, bağımsız değişkenleri ise özyeterlik, beş faktörlü kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçiliktir. Tablo 5’de araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistikle yer verilmiştir.

Tablo 5. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		n	\bar{X}	ss	Min.	Mak.
Bağımlı	Akademik Güdülenme	502	67.67	11.01	40	96
Bağımsız	Sorumluluk	502	35.66	7.50	11	49
	Duygusal denge	502	23.91	6.66	7	49
	Dışadönüklük	502	47.59	9.62	11	63
	Yeniliğe Açıklık	502	46,18	6.34	19	56
	Yumuşak Başlılık	502	47.14	8.34	10	63
	Özyeterlik	502	17.56	2.39	8	21
	Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	502	31.29	6.00	11	45
	Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	502	29.49	7.97	9	45

Tablo 5’de görüldüğü gibi, örneklemin akademik güdülenme puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 67.67$, $ss = 11.01$), sorumluluk puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 35.66$, $ss = 7.50$), duygusal denge puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 23.91$, $ss = 6.66$), dışadönüklük puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 47.59$, $ss = 9.62$), yeniliğe açıklık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 46.18$, $ss = 6.34$), yumuşak başlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 47.14$, $ss = 8.34$), özyeterlik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 17.56$, $ss = 2.392$), kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 31.29$, $ss = 6.00$) ve son olarak da sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 29.49$, $ss = 7.97$) olarak bulunmuştur.

Tablo 6. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları

Değişkenler	Toplam Akademik Güdülenme	Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif	Özyeterlik	Duygusal Denge	Dışadönüklük	Deneyime Açıklık	Yumuşak Başlılık	Sorumluluk Sahibi	Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik
Toplam Akademik Güdülenme	1	.839**	.825**	.833**	.344**	-.180**	.151**	.248**	.272**	.490**	.454**	.107*
Kendini Aşma	.839**	1	.579**	.496**	.365**	-.156**	.142**	.279**	.166**	.420**	.363**	.091*
Bilgiyi Kullanma	.825**	.579**	1	.547**	.298**	-.191**	.187**	.294**	.319**	.384**	.379**	.081
Keşif	.833**	.496**	.547**	1	.201**	-.112*	.061	.067	.214**	.413**	.391**	.093*
Özyeterlik	.344**	.365**	.298**	.201**	1	-.289**	.296**	.313**	.250**	.368**	.083	-.138**
Duygusal Denge	-.180**	-.156**	-.191**	-.112*	-.289**	1	-.131**	-.144**	-.259**	-.164**	.022	.054
Dışadönüklük	.151**	.142**	.187**	.067	.296**	-.131**	1	.583**	.202**	.328**	.133**	.023
Deneyime Açıklık	.248**	.279**	.294**	.067	.313**	-.144**	.583**	1	.324**	.310**	.105*	-.065
Yumuşak Başlılık	.272**	.166**	.319**	.214**	.250**	-.259**	.202**	.324**	1	.452**	.054	-.018
Sorumluluk	.490**	.420**	.384**	.413**	.368**	-.164**	.328**	.310**	.452**	1	.358**	.036
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	.454**	.363**	.379**	.391**	.083	.022	.133**	.105*	.054	.358**	1	.401**
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	.107*	.091*	.081	.093*	-.138**	.054	.023	-.065	-.018	.036	.401**	1

**p<.001, *p<.005

Regresyon analizi yapabilmek ve anlamlı olan değişkenleri belirlemek amacıyla değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonları incelenmiştir. Tablo 6'da değişkenlerin birbiriyle olan korelasyonları incelendiğinde, akademik güdülenme ile

özyeterlik arasında ($r = .344^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile duygusal denge puanı arasında ($r = -.180$, $p < .05$) negatif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile dışadönüklük arasında ($r = .151$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile yeniliğe açıklık arasında ($r = .248$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile yumuşak başlılık arasında ($r = .272$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile sorumluluk arasında ($r = .49^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasında ($r = .454^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında ($r = .107^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.1.2 Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenme Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin, sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yordanması için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Akademik güdülenmenin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenme Puanlarının Yordanmasına İlişkin R^2 ve R değişimi

Değişken N=502	Çoklu R	R^2	R^2 Değişimi	F Değişimi	sd1	sd2	F Değişimi P
Sorumluluk Sahibi Olma	0.49	0.240	0.240	157.64	1	500	0.00
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0.573	0.329	0.089	66.240	1	499	0.00
Özyeterlik	0.605	0.366	0.037	29.343	1	498	0.00

Tablo 6’da görüldüğü gibi, sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenleri lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Beş faktörlü kişilik boyutlarından duygusal denge, dışadönüklük, yeniliğe açıklık, yumuşak başlılık boyutları ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik değişkenlerinin akademik güdülenmenin anlamlı yordayıcıları olmadıkları görülmüştür ve analize bu değişkenler dahil edilmemiştir.

Sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerinin akademik güdülenmeyi ne derece yordadığını belirlemek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Sorumluluk, Mükemmeliyetçilik ve Özyeterlik Değişkenlerinin Akademik Güdülenme Düzeyini Yordamasına İlişkin B, Beta Korelasyonu ve Anlamlılık Düzeyi

DEĞİŞKEN	B	Std Hata	Beta	t	p
(1. Adım)					
(Sabit)	42.062	2.084		20.18	0.00
Sorumluluk	0.718	0.057	0.49	12.555	0.00
(2. Adım)					
(Sabit)	29.697	2.48		11.974	0.00
Sorumluluk	0.55	0.058	0.375	9.556	0.00
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0.586	0.072	0.32	8.139	0.00
(3. Adım)					
(Sabit)	16.466	3.433		4.796	0.00
Sorumluluk	0.432	0.06	0.294	7.178	0.00
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0.608	0.07	0.331	8.659	0.00
Özyeterlik	0.956	0.176	0.208	5.417	0.00

İlk aşamada akademik güdülenme puanlarının en iyi yordayıcısı ya da akademik güdülenme puanlarındaki varyansın en fazla açıklayıcısı olarak “sorumluluk” değişkeni analize girilmiş ve toplam varyansın %24’ünü açıklamıştır. Akademik güdülenme ve sorumluluk puanları arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.49$, $R^2=.24$, $F(1,500)= 157,64$, $p<.05$).

İkinci aşamada sorumluluk değişkenine ek olarak analize “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” değişkeni de dahil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %8,9 olup iki değişken birlikte akademik güdülenme puanlarındaki toplam varyansı %32,9’a yükseltmiştir. Akademik güdülenme ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.573$, $R^2=.329$, $F(1,499)= 66.24$, $p<.05$).

Üçüncü aşamada ise sorumluluk ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkenlerine ek olarak özyeterlik değişkeni analize girmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %3,7 olup üç değişken birlikte akademik güdülenme puanlarındaki toplam varyansı %36,6'ya yükseltmiştir. Akademik güdülenme ve özyeterlik arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.605$, $R^2=.366$, $F(1,498)= 29.343$, $p<.05$).

Özetle, lise öğrencilerinin sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, özyeterlik değişkenlerinin akademik güdülenme puanlarındaki toplam varyansın %36,6'sını açıkladığı görülmüştür.

Aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda akademik güdülenme ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği (modeli) aşağıda verilmiştir.

$$\text{AKADEMİK GÜDÜLENME} = 42.062 + 0.718 \text{ SORUMLULUK} + .586 \text{ KENDİNE YÖNELİK MÜKEMMELİYETÇİLİK} + .956 \text{ ÖZYETERLİK}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenleri sabit tutulduğunda sorumluluk değişkeni şöyle yorumlanabilir: Sorumluluk puanlarındaki 1 puanlık artış akademik güdülenme puanlarında ortalama 0.71 puan artışına yol açmaktadır.

Benzer olarak, sorumluluk ve özyeterlik değişkenleri sabit tutulduğunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkeni şöyle yorumlanabilir: Kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkenindeki 1 puanlık artış akademik güdülenme puanlarında ortalama 0.586 puan artışına yol açmaktadır.

Son olarak, sorumluluk ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkenleri sabit tutulduğunda özyeterlik değişkeni şöyle yorumlanabilir: Özyeterlik değişkenindeki 1 puanlık artış akademik güdülenme puanlarında ortalama .956 puan artışına yol açmaktadır.

BÖLÜM V

5.1 TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin aşamalı regresyon analizinde yer alan sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin en önemli yordayıcısının beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk olduğu ve lise öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Sorumluluk değişkenini sırasıyla kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik izlemiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenleri ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte dışadönüklük, duygusal denge, yeniliğe açıklık, yumuşak başlılık ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik değişkenlerinin akademik güdülenmenin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

5.1.1 Kişilik Değişkeninin Akademik Güdülenmeyi Yordamasında İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırma bulguları incelendiğinde, sorumluluk değişkeninin lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıktığı ve lise öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında, akademik güdülenme ve sorumluluk arasındaki ikili korelasyonun pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Yani, lise öğrencilerinin sorumluluk puanları arttıkça akademik güdülenme puanları da artmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu alan yazınla paralellik göstermektedir.

Costa, Mcrae ve Dye (1991) kişiliğin bir yönü olarak sorumluluk boyutunun, 1929'da Harston, May ve Maller tarafından ele alındığını ve ego gücünün bir yönü olarak da, 1953'de Murray ve Kluckhohn tarafından sorumluluk, istek gücü ve inisiyatif gibi terimlerle tanımlandığını belirtmektedir. Digman ve Inouye (1986) bu faktörü başarı isteği olarak adlandırmıştır (akt. Somer, 2004). Bu özellikte düşük olanlar ertelemeye ve hayal kırıklığı karşısında çabuk pes etmeye eğilim göstermektedirler. Somer (2004)'e göre sorumluluk özelliği güdüleyici özellikleri kapsamaktadır.

Macdonald, sorumluluk boyutunu adaptasyonel bir bakış açısından ele almıştır. Yazara göre bu boyut hazzı erteleyebilme, hoş olmayan görevlerde sabır gösterebilme, detaylara dikkat etme, sorumlu ve güvenilir bir biçimde hareket etmeyi kapsamaktadır (Macdonald, 1995).

Litetarürde sorumluluk ve güdülenme arasında pozitif ilişki olduğunu belirten çalışmalara rastlanmıştır (Phillips, Abraham ve Bond, 2003; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner,2008),

Sorumluluk sahibi öğrenciler düzenli, titiz, özdisiplini yüksek, başarı yönelimli öğrencilerdir (Costa ve McCrae, 1995; akt. Tabak, Basım, Tatar ve Çetin, 2010). Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler öğrenciler akademik etkinliklere katılma konusunda güdülenmemiş öğrencilere göre daha fazla istek duyarlar, bununla birlikte zor görevleri üstlenmek isterler, başarılı olma istekleri yüksektir. Sorumluluk özelliğine sahip olan öğrencilerle yüksek akademik güdülenmişlik düzeyine sahip öğrencilerin literatür bulguları göz önüne alındığında benzer yönleri

olduğu görülmektedir. Sorumluluk sahibi öğrenciler verilen görevleri en iyi biçimde yapmaya çalışırlar, okulda sorumluluklarını yerine getirme konusunda gayretlidirler.

Duygusal denge boyutu ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Duygusal olarak dengesiz insanlar aşırı duygusal değişiklikler göstermekte, bir hali başka bir halinden çok farklı olabilmektedir. Yine günlük olaylar karşısında çok fazla stres yaşayabilmektedirler. Ya çok kaygılı ya çok kaygısız olabilmektedirler. Duygusal denge puanı yüksek olanların günlük yaşam olaylarından kolay etkilendikleri, akademik olarak da güdülenmişliklerinin de kararsız olduğu düşünülmektedir.

Dışadönüklük ve yeniliğe açıklık değişkenleri ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Anlamlı ilişki bulunmamasının nedeninin dışadönük ve yeniliklere açık öğrencilerin zamanlarının önemli bölümünü sosyalleşmeye ayırmaları olduğu söylenebilir.

5.1.2 Mükemmeliyetçilik Değişkeninin Akademik Güdülenmeyi Yordamasında İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırma bulguları incelendiğinde, kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkeninin lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin yordayıcısı olarak ortaya çıktığı ve lise öğrencilerinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mükemmeliyetçiliğin akademik güdülenme üzerindeki olumlu etkisi araştırma sonuçlarında tutarlı bir biçimde tekrar eden bir olgu olarak ortaya konmaktadır (Altun ve Yazıcı, 2010; Stoeber, Feast ve Hayward, 2009).

Mükemmeliyetçiler kendileri için yüksek standartlar koyarlar, kendi potansiyellerinin tamamını kullanmak için çaba sarf ederler ve kendi beklentilerini ölçemedikleri zaman kendilerini aşırı derecede eleştirebilirler. Ayrıca meydan

okumaktan, imkansız olarak görünen bir hedefi takip etmekten ve hedefe ulaşmak için gerekli yollara yoğun biçimde odaklanmaktan büyük bir doyum elde ederler (Başer, 2007).

Kendine yönelik mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olanların içsel olarak güdülendikleri, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilerin ise dışsal olarak güdülendikleri söylenebilir. Kendine yönelik mükemmeliyetçi kişilerin daha titiz, sorumluluk sahibi ve öğrenme amaçlı oldukları söylenebilir. Başarısızlıktan korkarlar, sınavlara hazırlanma konusunda isteklidirler. Beklentileri yüksektir ve amaçlarına ulaşmamak mükemmeliyetçi kişileri rahatsız eder. Hedeflerine ulaşmak için içsel olarak motive oldukları söylenebilir. Bu yönleri ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanı yüksek öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olması beklenebilir.

5.1.3 Özyeterlik Değişkeninin Akademik Güdülenmeyi Yordamasında İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırma bulguları incelendiğinde, özyeterlik değişkeninin lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıktığı ve lise öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Literatürde bu araştırma bulgusunu destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır (Prad-Sala ve Redford, 2010; Walker, Greene ve Mansell, 2006; Pajares ve Graham, 1999).

Yüksek düzeydeki özyeterlik inancı birçok açıdan bireyin başarısını ve iyi oluşunu artırır. Kendi kapasitelerine güvenen insanlar zor görevleri uzak durulması gereken tehditler olarak algılamak yerine kendi gelişimlerine katkıda bulunan bir mücadele olarak ele alabilirler. Kendilerine zorlu amaçlar belirleyip, bu amaçlara ulaşmak için yüksek düzeyde bağlılıklarını sürdürebilirler. Başarısızlıkla karşılaştıklarında çabalarını arttırıp güçlendirebilirler ve hemen özyeterlik inançlarını

geri kazanabilirler. Başarısızlıklarını yetersiz çabalarına, eksik bilgilerine ve becerilerine bağlama eğilimindedirler. Olayları kontrol edebileceklerine dair inançla durumlara yaklaşabilirler. Bunun gibi etkili bakış açısı kişisel başarılar üretmede, stresi azaltmada ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltmada etkilidir (Bandura, 1994).

Özyeterlik algısı yüksek bireylerin kendilerine akademik konularda güven duydukları, bir davranışı başlatmak için itici güce sahip oldukları, kendilerine zor amaçlar belirledikleri, zor görevleri kendi gelişimleri için fırsat gördükleri görülmektedir. Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin de kendilerine zor amaçlar belirledikleri ve zor görevleri kendi gelişimleri için fırsat olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Akademik olarak yüksek seviyede güdülenmiş öğrencilerin yüksek özyeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

BÖLÜM VI

6.1 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgulardan yola çıkılarak bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla kişilik özellikleri, özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve öğrenilmiş çaresizlik değişkenleri ele alınmıştır. Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin en iyi yordayıcısının kişilik özelliklerinden sorumluluk değişkeni olduğu, bunu kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ileride yapılacak araştırmalar için birtakım öneriler sunmak mümkündür.

Yeni yapılacak çalışmalarda akademik güdülenme kavramı ile anne baba tutumları, bağlanma stilleri, sosyal destek, akademik erteleme gibi değişkenlerin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklemini İzmir İli Merkez Konak İlçesinde bulunan Anadolu Liseleri oluşturmuştur. Akademik güdülenmeyle ilgili daha genel sonuçlara ulaşmak için araştırma örneklemini genişletilerek ve örnekleme farklı yaş gruplarından kişiler dahil edilerek benzer araştırmaların yapılması mümkündür.

Yine literatürde akademik güdülenme ile ilgili yapılmış deneysel çalışmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Akademik güdülenme düzeyinin artmasında katkı yapabilecek değişkenlerle deneysel çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte yine araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uygulayıcılara yönelik de birtakım önerilere yer verilmesi uygun olacaktır.

Araştırma bulgularına göre kişilik değişkeni akademik güdülenmeyi en fazla etkileyen değişken olmuştur. Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarında ailelere de önemli görevler düşmektedir. Bu yüzden ailelere çocukların sorumluluk düzeylerini nasıl geliştireceklerinin somut örneklerle açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bünyesinde öğretmenlere ve idarecilere; kişilik, mükemmeliyetçilik ve özyeterliğin önemini vurgulayacak eğitim seminerleri ve bilgi toplantıları düzenlenebilir.

Psikolojik danışmanlar, okullarda akademik güdülenme sorunu yaşayan öğrencilere yardım hizmeti sunarken öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerinde etkili olan kişilik, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik düzeylerini ölçerek/belirleyerek daha etkili bir yardım hizmeti sunabilir.

Psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin sorumluluk sahibi olma ve özyeterlik düzeylerinin nasıl arttırılacağı konusunda okuldaki öğretmenler ve idarecilere seminer verebilir.

KAYNAKÇA

Accordino, D.B., Accordino, M.P. ve Slaney, R.B. (2000), An investigation of perfectionism, mental health, achievement and achievement motivation in adolescents. *Psychology in The Schools*, 37, 535-545.

Açıkgöz, K.Ü., (2000) *Etkili öğrenme ve öğretme* (3.baskı.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akbay, S.E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Akça, H. (2002). *Başarının sekiz temel direği* (1. baskı). Ankara: Tuğra Yayıncılık.

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). *Öğrencilerin okul motivasyonlarını yordayan bazı değişkenler*. International Conference On New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010, Antalya.

Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki güdülenmelerinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 814-834.

Aydoğdu, İ. (2010). *Romantik ilişkilerin kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aysan, F. (2002). Öğretmenlerin ğrencilerin davranışlarını algılamalarına ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 47-63.

Azizoğlu, N. ve etin, G. (2009). 6. ve 7. sınıf ğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. (5.baskı.), Ankara: Nobel Yayınları.

Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik leğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279

Bacanlı, H. ve şahinkaya, .(2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite ğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (7)2, 57-73.

Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* (ss. 71-81). NY: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

Başer, S.C. (2007). *Batıkent ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., ve Parivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. ve Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Camadan, F. (2009). *Orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Clark, M.H. ve Schroth, C.A. (2010) Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24.

Costa, P. T ve McCrae, R. R., (1986). Clinical assessment can benefit from recent advances in personality psychology. *American Psychologist*, 41, 1001–1003.

Costa, P.T., McCrae, R.R. ve Dye, D.A. (1991) Facet scales for agreeableness and conscientiousness; a revision of the neo personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 9 (12), 887-898

Costa, P.T., ve McCrae, R.R. (1992). *NEO PI-R: Professional Manual: Revised NEO FFI*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Cüceloğlu, D., 1999, *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çelik, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güdülleri ve Anne Baba Beklentilerine İlişkin Alguları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dağ,İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demirkan, S. (2006). *Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, iş doyumunu ve beş faktör kişilik özelliklerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Duy, B. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (5. bs.) Ankara: Pegem Akademi.

Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2007). Akademik öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.

Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.

Eroğlu, F., (1998). *Davranış bilimleri*. (4.bs.) İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1219-1233.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (1.baskı), Ankara: Alkım Yayınevi.

Flett G. L, Hewitt P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A. ve Munro, Y. (2001). The child and adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment. Unpublished Manuscript.

Fortier, M.S., Vallerand, R.J., ve Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.

Frost, R. O., Martin, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.

Geçer, A. K. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gençtan, E.(2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.

Gottfried, A.E., (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2004). *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39: 384-394.

İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E., (2011). *Kişilik kuramları*. (4. baskı.) Ankara: Pegem Yayınevi.

Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009), Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaufman, J. C., Agars, M. D. ve Lopez-Wagner, M. C. (2008) The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-Serving Institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496.

Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.

Komarraju, M. ve Karau S.J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39, 557-567.

Komarraju M., Karau, S. J. ve Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.

MacDonald, K. (1995). Evolution, the five-factor model and levels of personality. *Journal of Personality*, 63, 525-567.

McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (1987). Validation of the 5 factor model of personality across instruments and observes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood*. New York: The Guilford Press.

Meece, J. L. (1997). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill.

Moen, R., ve Doyle, K.O.,Jr. (1977). Construction and development of the Academic Motivations Inventory (AMI). *Educational and Psychological Measurement*, 37, 509-512.

Molnar, D. S., Reker, D. L., Culp, N. A., Sadava, S. W., ve DeCourville, N. H. (2006). A mediated model of perfectionism, affect, and physical health. *Journal of Research in Personality*, 40, 482–500.

Multon, K. D., Brown, S. D., ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 30–38.

O'Connor, M. C. ve Paunonen, S. V. (2007). Big five personality of post secondary academic performance. *Personality And Individual Differences*. 43, 971-990.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology* 24, 124–139.

Phillips, P., Abraham, C., ve Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435–448.

Powers, T. A., Koestner, R., ve Topciu, R. A. (2005). Implementation intentions, perfectionism, and goal progress: Perhaps the road to hell is paved with good intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 902–912.

Prat-Sala, M. ve Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305

Rice, K. G. ve Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 72-85.

Richardson, M. ve Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23, 589–605.

Ryan ,R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57,749-761.

Ryan, R., M. ve Deci, E., L., (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) Ankara: Nobel Yayınları.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, (pp.281-303). New York: Plenum Press.

Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (ss. 3–21). San Diego: Academic Press.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (20. baskı.). Ankara: Pegem Yayınları.

Siyez, D. M. ve Aysan, F. (2006). Sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanan ve kullanmayan öğrencilerin öz-yeterlilikleri ve yaşam doyumları ile stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Selçuk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-22, 327-346.

Siyez, M. D. ve Uz Baş, A. (2010). Lise öğrencilerinde sigara, alkol ve esrar kullanımını yordayıcı bir değişken olarak mükemmeliyetçilik. *Yeni Symposium Dergisi*, 48(4), 256-263.

Sneed, C. D., (2002), Correlates and implications for agreeableness in children, *Journal of Psychology*, 136 (1), 134-148.

Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (42), 17-32.

Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Spinath, B., Freudenthaler, H. H. ve Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*. 48, 481-486.

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

Stoeber, J., Feast, A. ve Hayward, J. A., (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences* 47, 423-428.

Stoeber, J. ve Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relation with motivation, effort, achievement and distress. *Personality and Individual Differences*. 43, 2182-2192.

Stoeber, J., Otto, K. ve Dalbert, C. (2009). Perfectionism and the big five: conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 47, 363-368.

Stoeber, J. ve Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school student: Relations with motivation, achievement and well-being. *Personality and Individual Differences* 42, 1379-1389.

Tabak, A., Basım, H. N., Tatar, İ. ve Çetin, F. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Savunma sanayiinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 10(2), 539-557.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Turner, E. A., Chandler, M. ve Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337- 346.

Uz Baş, A. ve Siyez, D. M. (2010) Adaptation of The Child and Adolescent Perfectionism Scale To Turkish: The validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 9(3), 898-909.

Uz Baş, A. (2010). Klasik koşullanma ve bitişiklik kuramları. Kaya A. (Ed.) (285-293). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 _ 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1432–1445.

Walker, C. O., Greene, B. A. ve Mansell, R. A., (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology* (7th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Wormington, S. V, Corpus, J. H. ve Anderson, K.G. (2012). A person – centred investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning And Individual Differences*. 22, 429-438.

Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yazıcı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi*, Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed), (379-405). Motivasyon. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 277-291.

Yılmaz, M., (2012). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Biyolojide Başarılı Olma Motivasyonunu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. X'uncu Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012.Niğde.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91,

Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29–36.

Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1–10.

EKLER

EK 1 BİLGİ FORMU

1. Okul Adı :

2. Sınıf : 9 () 10 () 11 () 12 ()

3. Cinsiyet : K () E ()

EK 2 AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

	Kesinlikle Uygun değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgilimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırm ki, teneffüs zili ne kadar erken çaldığına şaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3 ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz ve her bir madde de verilen durumda kendinize ne ölçüde güvendiğiniz, her bir maddenin yanında verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.

Teşekkürler.....

	ÖLÇEK MADDELERİ	Bana uygun değil	Bana uygun	Bana çok uygun
1.	Sorunlarla başa çıkmada yeterli değilim.	a	b	c
2.	Yeteneklerimi kullandığıma inanmıyorum	a	b	c
3.	Beklenmedik şeyler ortaya çıktığında onlarla başa çıkamıyorum.	a	b	c
4.	Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınıyorum.	a	b	c
5.	Karşılaştığım bir sorunu çözene kadar uğraşırım.	a	b	c
6.	Başlangıçta karmaşık gelen bir sorunla uğraşma zahmetine girmem.	a	b	c
7.	Sorunları çözemeyip vazgeçtiğim oluyor.	a	b	c

EK 4 ÇOCUK VE ERGEN MÜKEMMELLİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci, aşağıda bazı cümleler yer almaktadır. Bu cümleler yer almaktadır. Bu cümleleri okuyarak seni en iyi tanımlayan rakamı **yuvarlak içine al**. Doğru yanıtlar vermen, araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. LÜTFEN HİÇBİR SORUYU BOŞ BIRAKMA!

Eğer okuduğun cümle senin için **hiç uygun değilse** 1'i yuvarlak içine al.
 Eğer okuduğun cümle senin için **çoğunlukla uygun değilse** 2'yi yuvarlak içine al.
 Eğer okuduğun cümle senin için **ne doğru ne yanlışsa** 3'ü yuvarlak içine al.
 Eğer okuduğun cümle senin için **çoğunlukla doğruysa** 4'ü yuvarlak içine al.
 Eğer okuduğun cümle senin için **çok doğruysa** 5'i yuvarlak içine al.

Teşekkürler...

		Doğru			Yanlış	
1.	Yaptığım her şeyin mükemmel olmasına çalışırım.	1	2	3	4	5
2.	Yaptığım her şeyde en iyi olmak isterim.	1	2	3	4	5
3.	Yaşamımda benden mükemmel olmamı isteyen bekleyen insanlar var.	1	2	3	4	5
4.	Her zaman sınavda en yüksek notu almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5.	Her zaman yapabileceğim en iyisini yapmamam beni gerçekten rahatsız eder.	1	2	3	4	5
6.	Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5
7.	İnsanlar benden yapabileceğimden daha fazlasını bekliyorlar.	1	2	3	4	5
8.	Bir hata yaptığımda kendime çok kızarım.	1	2	3	4	5
9.	Eğer her zaman yapabileceğim en iyisini yapmazsam, diğer insanlar başarısız olduğumu düşünür.	1	2	3	4	5
10.	Diğer insanlar daima mükemmel olmamı beklerler.	1	2	3	4	5
11.	Eğer ödevimde bir hata bile varsa moralim bozulur.	1	2	3	4	5
12.	Çevremdeki insanlar her konuda kusursuz olmamı bekliyorlar.	1	2	3	4	5
13.	Yaptığım her şey mükemmel olmalı.	1	2	3	4	5
14.	Öğretmenler ödevimin mükemmel olmasını bekliyorlar.	1	2	3	4	5
15.	Yaptığım her şeyde en iyisi olmak zorunda değilim.	1	2	3	4	5
16.	Her zaman diğerlerinden daha iyi olmam beklenir.	1	2	3	4	5
17.	Başarılı olsam da, sınıftaki en yüksek notlardan birini almamışsam başarısız olduğumu hissederim.	1	2	3	4	5
18.	İnsanların benden çok şey istediklerini hissediyorum.	1	2	3	4	5

