

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYON PROFİLLERİNİN
PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU,
AKADEMİK ERTELEME
VE YAŞAM DOYUMU İLE İLİŞKİSİ

Meryem DEMİR GÜDÜL
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2015

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYON PROFİLLERİNİN
PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU, AKADEMİK ERTELEME
VE YAŞAM DOYUMU İLE İLİŞKİSİ

Meryem DEMİR GÜDÜL

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı)

Danışman: Prof. Dr. A. Aykut Ceyhan

İkinci Danışman: Prof. Dr. Gürhan Can

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi



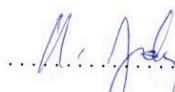
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan, 2015

*Bu Tez Çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri'nce desteklenmiştir. Proje no: 1303E043

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Meryem DEMİR GÜDÜL'ün "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi" başlıklı tezi 16.04.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. A.Ayktut CEYHAN	
Üye	: Prof.Dr. Esra CEYHAN	
Üye	: Prof.Dr. Uğur SAK	
Üye	: Prof.Dr. Nilüfer ÖZABACI	
Üye	: Doç.Dr. Erdal HAMARTA	


Prof.Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON PROFİLLERİNİN PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU, AKADEMİK ERTELEME VE YAŞAM DOYUMU İLE İLİŞKİSİ

Meryem DEMİR GÜDÜL

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2015
Danışman: Prof. Dr. A. Aykut Ceyhan
İkinci Danışman: Prof. Dr. Gürhan Can

Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim sürecinde sergiledikleri davranışların önemli belirleyicilerden biridir. Bu önemli kavrama ilişkin kapsamlı açıklama getiren kuramlardan birisi Öz-belirleme kuramıdır. Öz-belirleme kuramında yedi farklı akademik motivasyon türü tanımlanmıştır. Öğrenciler bu motivasyon türlerine aynı anda farklı düzeylerde sahip olabilmekte ve bu motivasyonel özelliklerine dayalı olarak çeşitli profilleri sergileyebilmektedirler. Bu çalışmada Öz-Belirleme Kuramına dayalı olarak geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinde yer alan akademik motivasyon türleri temel alınmış olup, bu türlere dayalı olarak üniversite öğrencilerinin sergiledikleri motivasyon profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu profillerin öğrencilerin cinsiyetleri, algıladıkları başarıları, psikolojik ihtiyaç doyumları, akademik erteleme ve yaşam doyumları ile ilişkisinin ortaya konması da hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesine devam eden 1700 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “İhtiyaç Doyumu Ölçeği”, “Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Bilgi Anketi” ile toplanmıştır. Veri analizinde akademik motivasyon profillerini belirlemek için hiyerarşik ve hiyerarşik olmayan kümeleme analiz yöntemleri ve motivasyon profilleri ile diğer değişkenlerin ilişkisini ortaya koymak için ise ki kare istatistiği, tek yönlü varyans analizi ve tek yönlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın kümeleme analizi bulguları öğrencilerin üç farklı akademik motivasyon profili sergilediklerini göstermiştir. Bu profillerden ilki yüksek düzeyde

içsel ve dışsal motivasyon düzeylerine, düşük düzeyde motivasyonsuzluk düzeyi sahip öğrencilerden oluşan “yüksek düzey motivasyonlu profil”dir. İkinci profil ise orta düzeyde içsel ve dışsal motivasyon ve ortalamanın altında motivasyonsuzluk düzeyine sahip öğrencilerden oluşan “orta düzeyde motivasyonlu profil”dir. Son profil ise düşük düzeyde içsel ve dışsal motivasyonsuzluk puanları ile yüksek düzeyde motivasyonsuzluk puanına sahip öğrencilerden oluşan “düşük düzeyde motivasyonlu profil”dir.

Bulgular yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyum düzeylerinin diğer profilde yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek, akademik erteleme düzeylerinin ise anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca orta düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin de psikolojik ihtiyaç doyum düzeylerinin düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilere göre önemli düzeyde yüksek, akademik erteleme düzeylerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. En düşük psikolojik ihtiyaç doyum düzeyine ve en yüksek akademik erteleme düzeyine ise düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri kontrol edildiğinde yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin diğer profilde yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca orta düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin de yaşam doyum düzeylerinin düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alanlara göre önemli düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. En düşük yaşam doyum düzeyine ise düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin üç farklı motivasyon profili sergilediği, bu profillerin motivasyonel açıdan benzer eğilimler gösterip, sadece niceliksel açıdan farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrenciler diğer profillerde yer alan öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışı sergilediği, yaşamlarından daha çok doyum elde ettiği ve psikolojik ihtiyaçlarının ise daha yüksek düzeyde doyuma ulaştığına işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik motivasyon, akademik erteleme, motivasyon profili, Öz-belirleme Kuramı, psikolojik ihtiyaç doyum, yaşam doyum

ABSTARCT**THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' ACADEMIC
MOTIVATION PROFILES AND PSYCHOLOGICAL NEEDS, ACADEMIC
PROCRASTINATION AND LIFE SATISFACTION**

Meryem DEMİR GÜDÜL

Department of Educational Sciences (Guidance and Psychological Counseling Program)
Anadolu University Institute of Educational Sciences, April 2015

Advisor: Prof. Dr. A. Aykut Ceyhan

Second Advisor: Prof. Dr. Gürhan Can

Academic motivation is one of the important determinants of the behaviors that the students display in the education process. One of the theories, which provide comprehensive insight into this important concept, is the self-determination theory. In the self-determination theory seven different motivation types are defined. The students may have these types of motivation simultaneously at different levels, and may display a variety of profiles based on such motivational characteristic. The purpose of this study is to determine the motivation profiles displayed by university students based on the motivational types which are defined in academic motivation scale developed based on the self-determination theory. In addition, another objective is to establish the relationship of these profiles with the students' sex, perceived academic achievement, psychological need satisfaction, academic procrastination, and life satisfaction.

The sample of the study consists of 1700 university students who are currently continuing to study at the Anadolu University. The data of the study was collected using "Academic Motivation Scale," "Need Satisfaction Scale," "Tuckman Procrastination Scale", "Life Satisfaction Scale," and "Information Survey." For the data analysis, there were used hierarchical and non-hierarchical cluster analysis methods to determine the academic motivation profiles, and chi-square statistics, one way analysis of variance, and one-way analysis of covariance to establish the relationship between the motivation profiles and other variables.

The findings of the cluster analysis carried out under the study indicated that the students display three different academic motivation profiles. The first one of these profiles is the "high-level motivation profile" which consists of the students with high-level intrinsic and extrinsic motivation and low-level amotivation. The second profile is

the “medium-level motivation profile” which consists of the students with medium-level intrinsic and extrinsic motivation, and an amotivation level below the average. The final profile is the “low-level motivation profile” which consists of the students with low-level intrinsic and extrinsic motivation scores and high-level amotivation scores.

The findings showed that the students with high-level motivation profile have a significantly higher level of psychological need satisfaction and lower level of academic procrastination compared to the students in the other profile group. In addition, the findings suggested that the students with medium-level motivation profile have also a considerably higher level of psychological need satisfaction and lower level of academic procrastination than the students with low-level motivation. It was found out that the students with the low-level motivation profile have the lowest level of psychological need satisfaction and highest level of academic procrastination.

Controlling the students’ levels of psychological need satisfaction, the findings related to the life satisfaction scores based on the academic motivation profiles suggested that the students with high-level motivation have a significantly higher level of life satisfaction compared to the students in other profile groups. The findings also suggested that the students with medium-level motivation have a considerably higher level of life satisfaction compared to those involved in the low-level motivation profile group. It was also found out that the students with low-level motivation profile have the lowest level of life satisfaction.

Consequently, it is seen that the students display three different motivation profiles, and these profiles have similar tendencies in respect of motivation but only differentiate in quantitative terms. The findings of the study indicated that the students with high-level motivation profile display less academic procrastination behavior; are more satisfied with their lives, and their psychological needs achieve a higher level of satisfaction compared to the students in other profile groups.

Key Words: Academic motivation, academic procrastination, cluster analysis, life satisfaction, motivation profile, Self-determination Theory, psychological need satisfaction

ÖNSÖZ

İnsanları harekete geçiren gücün ne olduğu bir çok araştırmacı gibi benim de yanıtını merak ettiğim sorulardan birisi olmuştur. Örneğin bazı bireyler yataktan kalkamazken bazılarının sabah erkenden kalkıp spor yapmaları ya da bazı öğrencilerin en fazla on dakika ders çalışabilirken bazılarının ise saatlerce ders çalışmaları nasıl açıklanabilir? Alanyazında bu sorulara yanıt vermeye yönelik çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlardan motivasyonu açıklamada özellikle “özerkliğe” vurgu yapan Öz-belirleme Kuramı beni derinden etkilemiştir. Bu kuram bir davranışı dışsal ya da içsel baskılardan kurtulmak için değil, davranışın kendisinden elde edilen haz için tamamen gönüllü olarak gerçekleştirmenin önemini ortaya koymaktadır. Kuram en temelde de insanın kendi yaşamını kendisinin belirleme eğiliminde olduğu varsayımına dayanmaktadır. İnsanın doğasına ilişkin bu görüş hem bir psikolojik danışman hem de bir bilim insanı olarak insan doğasına ilişkin benimsediğim görüş ile oldukça paralellik göstermektedir. Bu nedenle tez sürecimde Öz-Belirleme Kuramının görüşlerini okumaktan ve bu görüşler doğrultusunda sürekli etkileşim içinde bulunduğum üniversite öğrencilerinin motivasyonel özelliklerini araştırmaktan oldukça keyif aldım. Bu çalışma ile ülkemizde son yıllarda bu kuramı temel alan araştırmalarla gelişen alanyazına katkıda bulunmuş olmaktan memnuniyet duymaktayım.

Doktora eğitiminin bu son aşamasını diğer tüm aşamalarında olduğu gibi hem hocalarımla hem iş arkadaşlarımla hem de ailemin önemli katkı ve destekleri ile tamamladım. Öncelikle lisansüstü eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak gelişimimde büyük emekleri olan, Öz-Belirleme Kuramı ile tanışmamı sağlayarak tezimi yapılandırmamda çok büyük katkıları olan ve ayrıca her zaman desteğini yanımda hissettiğim Sayın Prof. Dr. Gürhan Can’a çok teşekkür ederim. Bu sürecin her aşamasında ve özellikle en çok zorlandığım aşama olan tez yazma aşamasında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, değerli geri bildirimleri ile yazma sürecimi kolaylaştıran ve ayrıca bu süreçte anlayışını benden esirgemeyen Sayın Prof. Dr. A. Aykut Ceyhan’a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme toplantıları boyunca değerli görüşlerini benimle paylaşarak tezime önemli katkılar sağlamış olan Sayın Prof. Dr. Esra Ceyhan ve Prof. Dr. Uğur Sak'a teşekkür ederim. Ayrıca tezimin savunma jürisinde yer alan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Nilüfer Özabacı ve Sayın Doç. Dr. Erdal Hamarta'ya da teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda lisansüstü eğitimim boyunca bir bütün olarak gelişimime katkı sağlamış olan çok değerli bölüm hocalarımın her birine teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte destek ve yardımlarını sunarak beni yalnız bırakmayan tüm iş arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim. Özellikle tez konumu belirleme aşamasında bana verdiği destek için Levent Vural'a, veri toplama aşamasındaki yardımları için Cem Gürbüz'e ve verilerin analizindeki yardımları için Murat Doğan Şahin'e teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında yanımda olarak bana fikir, destek ve umut veren, bu zorlu süreçte çok keyifli bir yol arkadaşlığı yapan ve bundan sonraki akademik yaşamımın her aşamasında desteğini yanımda görmeyi umut ettiğim sevgili dostum Seray Tatlı Dalioğlu'na teşekkürlerimi sunarım. Uzun yıllardır yaşamımın her aşamasında olduğu gibi bu aşamasında da bana cesaret ve güç veren sevgili dostum Belkıs Ateş Cangı'ye teşekkür ederim.

Bu uzun süreçte bana gösterdiği anlayış ve destek için, farklı bir alandan olmasına rağmen beni sabırla dinleyip öneriler sunarak tezime getirdiği katkılar için, ayrıca yaşamıma anlam ve umut katarak her türlü zorlukla baş etmemi kolaylaştırdığı için sevgili eşim Fatih Güdül'e sonsuz teşekkür ederim. Bugün var olduğum kişi olmamda çok büyük emekleri olan, her ihtiyacım olduğunda yanımda olacaklarını hissettirerek hayatta adımlar atmamı kolaylaştıran değerli annem Firdes Demir, değerli babam Fikri Demir ve kıymetli abim Mustafa Demir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZGEÇMİŞ

Meryem DEMİR GÜDÜL

Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Doktora Programı

Eğitim

Yüksek Lisans	2010	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı
Lisans	2008	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

İş

2009 - Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Kütahya – 1986 Cinsiyeti: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTITÜ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTARCT	vi
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Amaç	8
Önem.....	9
Sınırlılıklar	13
Tanımlar	14
İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN	15
Akademik Motivasyonla İlgili Alanyazın.....	15
Psikolojik İhtiyaçlar Kavramı İle ilgili Alanyazın.....	32
Akademik Erteleme Kavramı İle İlgili Alanyazın.....	37
Yaşam Doyumu Kavramı İle İlgili Alanyazın.....	41
Akademik Motivasyon, Akademik Erteleme, Psikolojik İhtiyaç Doyumu ve Yaşam Doyumu İle İlgili Araştırmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	76
Araştırmanın Modeli.....	76
Çalışma Grubu	76

Veri Toplama Araçları	77
Verilerin Çözümlemesi	80
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	84
Akademik Motivasyon Profillerine İlişkin Bulgular	84
Akademik Motivasyon Profilleri İle Cinsiyet Ve Algılanan Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	94
Akademik Motivasyon Profillerine Göre Psikolojik İhtiyaç Doyum Düzeyine Yönelik Bulgular	95
Akademik Motivasyon Profillerine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine Yönelik Bulgular	97
Akademik Motivasyon Profillerine Göre Yaşam Doyumu Düzeylerine Yönelik Bulgular	99
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	102
Tartışma	102
Sonuç	113
Öneriler	115
EKLER	119
KAYNAKÇA	130

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	<i>Akademik Motivasyon Belirleme Araştırmaları.....</i>	74
Tablo 2.	<i>Ders Temelli Akademik Motivasyon Belirleme Araştırmaları.....</i>	75
Tablo 3.	<i>Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	85
Tablo 4.	<i>Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Türleri Arasındaki İlişkilerine Yönelik Korelasyon Katsayıları.....</i>	86
Tablo 5.	<i>Hiyerarşik Kümeleme Analizinin Son On Aşamasına İlişkin Algoritma Listesi ve Katsayılar Arasındaki Farklar.....</i>	87
Tablo 6.	<i>Motivasyon Türlerine İlişkin Küme merkezleri arasındaki farka yönelik Welch Testi Sonuçları.....</i>	90
Tablo 7.	<i>Motivasyon Türlerine İlişkin Puanların Kümelere Göre İkili Ortalama Karşılaştırma Sonuçları.....</i>	91
Tablo 8.	<i>Akademik Motivasyon Profillerinin Motivasyonel Özellikleri.....</i>	92
Tablo 9.	<i>Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetleri ve Algıdıkları Akademik Başarıları Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Profillerine İlişkin Dağılımları ve Ki-Kare Analizi Sonuçları.....</i>	94
Tablo 10.	<i>Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerine Göre Psikolojik İhtiyaç Doyum Puanlarına İlişkin Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	96
Tablo 11.	<i>Akademik Motivasyon Profillerine Göre Psikolojik İhtiyaç Doyum Düzeylerine İlişkin İkili Grup Karşılaştırmaları Sonuçları.....</i>	97
Tablo 12.	<i>Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	98
Tablo 13.	<i>Akademik Motivasyon Profillerine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin İkili Grup Karşılaştırmaları Sonuçları.....</i>	114

Tablo 14.	<i>Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaç Doyum Düzeyleri Kontrol Edildiğinde Gerçekleştirilen Akademik Motivasyon Profillerine Göre Yaşam Doyumlarına İlişkin Dağılımları ve Tek Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....</i>	100
Tablo 15.	<i>Akademik Motivasyon Profillerine Göre Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin İkili Grup Karşılaştırmaları Sonuçları.....</i>	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. *Düzenleme Stilleri, Nedensellik Odağı ve İlgili Süreci Göstere Öz-
Belirleme Sürekliliği*..... 27
- Şekil 2. *Kümelerin motivasyon türlerine göre küme merkezi puan dağılımları*..... 89
- Şekil 3. *Akademik Motivasyon Profillerinin Dağılımı* 93

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlar günlük yaşamlarında farklı davranışları farklı düzeylerde sergilemektedirler. Örneğin bazı bireyler daha ince görünmek için yoğun biçimde fiziksel aktiviteler yaparken bazı bireyler bilgisayar oyunları oynamaya oldukça fazla zaman ayırmaktadırlar. İnsanların çeşitli davranışları neden farklı düzeyde sergiledikleri psikoloji alanının temel sorularından birisi olmuştur. Bu soruya cevap için gerçekleştirilen araştırmalar ve oluşturulan kuramlar davranışların niteliğini ve niceliğini belirleyen çok sayıda etmen bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu etmenler davranışa ilişkin algılar, tutumlar, inançlar ve o davranışı gerçekleştirmek için sahip olunan beceriler ve motivasyon gibi etmenleri içermektedir. Davranışın gerçekleştirilmesinde ve davranışın sergilenme düzeyinde etkili etmenlerden biri olan motivasyon kavramı temel olarak bireyi davranışa yönlendiren, davranışın şiddetini belirleyen ve davranışın sürdürülmesini sağlayan güç olarak betimlenir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Motivasyonun davranış üzerindeki rolünü bir örnekle ifade etmek gerekirse bireyin sağlıklı beslenmeye yönelik motivasyonu onun günlük yaşamında hangi besinleri seçeceğini, hangilerinden uzak duracağını, hangi sıklıkta besleneceğini ve bunu ne kadar süre sürdüreceğini belirleyen önemli bir etmendir. Benzer biçimde, insan yaşamında eğitime için ayrılan zaman düşünüldüğünde bireylerin okula ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarının günlük yaşam aktivitelerinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Eğitim yaşamları boyunca öğrencilerin derin öğrenmeler gerçekleştirmelerinde, başarılı olmalarında, okullarından ve beraberinde yaşamlarından doyum elde etmelerinde motivasyon önemli bir belirleyici durumundadır (Wentzel and Wigfield, 2009). Bu çerçevede, motivasyon derse hazırlanma ve derse katılım gösterme, okula devam etme gibi akademik yaşamda önemli davranışları gerçekleştirmek için öğrenciyi yönlendiren bir güç olmaktadır. Bu gücü yüksek olan öğrenciler yeni konular öğrenmeye isteklidir ve bunun için çaba harcamakta, karşılaştıkları güçlükler ile mücadele etmektedirler. Ancak motivasyonun sağladığı gücü düşük olan öğrenciler ise öğrenmeye istekli olmamakta, derslere katılım göstermemekte, öğrenmek için çaba harcamamakta ve zorluklar karşısında hemen vazgeçebilmektedirler. Dolayısıyla

motivasyon öğrencilerin okula devamları, akademik başarıları, çalışma alışkanlıkları ve okuldan tatmin düzeyleri gibi birçok değişkenle ilişkili bir kavramdır.

Literatürde motivasyonu açıklamaya yönelik çeşitli kuram ve yaklaşımlar yer almaktadır. Bu kuram ve yaklaşımlar incelendiğinde geliştirilen ilk kuramlarda motivasyonu kökeninin dürtü ve ihtiyaçlara dayandırıldığı görülmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Ancak bireyi bir davranışa dürtülerin yönlendirdiği görüşünün davranışların büyük kısmını açıklamada yetersiz kalması ile motivasyonu daha kapsamlı biçimde açıklayan ve özellikle bilişsel temele dayanan kuramlar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu kuramların en önemlilerinden biri Sosyal Bilişsel Kuramıdır (Bandura, 1977). Bu kuramda motivasyon kapsamlı biçimde ele alınmış ve kendisinden önceki kuramlardan farklı olarak motivasyonun öz-yeterlik, hedefler, sonuç beklentisi, değerler ve sosyal karşılaştırma ile ilişkisine vurgu yapılmıştır. Sosyal Bilişsel Kuramın açıklamaları motivasyona ilişkin daha detaylı açıklamalar getiren kuramların oluşmasına zemin oluşturmuştur. Bu kuramlardan biri Beklenti-Değer Kuramı (Eccles ve diğ., 1987)'dir. Bu kuramda motivasyon davranışın sonucuna ilişkin beklentiler ile davranışa verilen değer bağlamında açıklanmıştır (Anderman, Gray ve Chang, 2013; Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Bir davranışın sonucuna ilişkin beklentilerin motivasyonla ilişkisine yönelik görüşler Başarı Motivasyonları Kuramının (Atkinson, 1964) da temelini oluşturmuştur. Bu kuramda da motivasyon başarı yaklaşma, başarı kaçınma olmak üzere iki boyutta ele alınmış ve bu iki farklı başarı motivasyonunun farklı eğitsel ve psikolojik sonuçları olduğu ortaya konmuştur (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013; Wigfield, Tonks ve Lutz Klauda, 2009). Bilişsel temele dayanan bir başka kuram olan Yükleme Kuramı (Weiner, 1986) ise bireyin bir başarı ya da başarısızlık durumunun “nedenine” ilişkin algısına odaklanmıştır. Bireyin başarı ya da başarısızlığına ilişkin yüklemelerinin motivasyonun temeli olduğu savunulmuştur (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Başarıya odaklanan bir diğer kuram ise Başarı Yönelimleri Kuramlarıdır (Muraya, Elliot ve Freidman, 2012). Yükleme kuramından farklı olarak bu kuramda bireylerin “neden başarılı olmak istediğine” odaklanılmış ve farklı başarı yönelimleri tanımlanmıştır. Bu kuramda motivasyon başarı yönelimlerinin temeli olan yetkinlik ile ilişkili olarak ele alınmıştır (Schunk ve diğ., 2013).

Bilişsel temele dayanan bu kuramlardan bir diğeri ise öz-belirleme kuramıdır. Öz-belirleme kuramı kendisinden önceki kuramlardan farklı olarak motivasyonlu davranışa ilişkin daha detaylı açıklamalar getirmiştir. Motivasyonda davranışın “nedenine” odaklanan bu kuram, motivasyonlu davranışın tamamen gönüllüğe dayanan öz-belirlenmiş (self-determined) ve kişilerarası veya kişinin kendi içindeki zorlamalara dayanan kontrollü türlerinin olduğunu ileri sürmüştür. Bir davranışa ilişkin motivasyonun öz-belirlenmiş olması durumunda bu davranışın dayanağının seçim olduğu, kontrollü olması durumunda davranışının dayanağının uyma olduğu vurgulanmıştır. Öz-belirlemeye dayanan motivasyon özerk motivasyon olarak isimlendirilirken, uymaya dayanan motivasyon kontrollü motivasyon olarak adlandırılmıştır. Öz-belirleme kuramının temelini oluşturan bu ayırım, kuramın insan doğası görüşünden kaynaklanır (Deci Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Deci ve Ryan, 2004).

Öz-belirleme kuramı insanı aktif, gelişim yönelimli bir varlık olarak tanımlar. Bireylerin düzenleme (regulation) süreçleri ile kendi davranışlarını kendisinin belirleme eğilimleri bulunduğunu belirtir. Ayrıca insanların kendileri için çekici olmayan ancak sosyal yaşamda etkili fonksiyonları olan etkinlikleri içselleştirme eğilimlerine doğuştan sahip olduğunu ileri sürer (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2004). Bu eğilimlere bağlı olarak da gerçekleştirilen eylemin nedenlerine bağlı farklı motivasyon türleri tanımlanır. Bunlar içsel nedenlere dayanan içsel motivasyon, dışsal nedenlere dayanan dışsal motivasyon ve herhangi bir içsel veya dışsal nedenin olmadığı motivasyonsuzluktur. İçsel motivasyondaki içsel nedenler haz alma ve meraktır, birey dışsal sonuçlardan ziyade sadece kişisel doyum elde ettiği için davranışlar sergilemektedirler (Ryan and Deci, 2000). Dışsal motivasyonda ise cezadan kaçınma, ödül kazanma gibi dışsal nedenler bireyi harekete geçirmektedir. Ayrıca kuram dışsal motivasyonu öz-belirleme ya da otonom olma düzeylerine göre dışsal düzenleme (external regulation), içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), özdeşleşmiş düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş düzenleme (integrated regulation) olmak üzere dört farklı boyutta bir yapı olarak ele almışlardır. Bunlardan dışsal düzenlemede temel olarak davranışın nedenini cezadan kaçma veya ödül kazanma oluşturmaktadır. İçe yansıtılmış (introjected) düzenlemede ise davranış kaygı ve suçluluk duygusu gibi içsel baskılardan kaynaklanmaktadır (Pelletier, Fortier,

Vallerand, Tuson, Briere ve Blais, 1995). Özdeşleşmiş düzenlemede ise davranış bireyin bu davranışı kendisi için değerli bulması ve bu davranışla özdeşleşmesi ile gerçekleşir. Dışsal motivasyonun sonuncusu olan bütünleşmiş düzenlemede ise bireyin davranışı kendi ihtiyaçları ile uyumlu olduğunda ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2008; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007; Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Bu motivasyon türleri öz-belirleme uzamı (self-determination continuum) olarak adlandırılan bir çizgi üzerinde otonom olma düzeylerine göre en çok otonom olandan en az otonom olacak biçimde sıralanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Bu sıralama “içsel motivasyon > bütünleşmiş düzenleme > özdeşleşmiş düzenleme > içe yansıtılmış düzenleme > dışsal düzenleme > motivasyonsuzluk” biçiminde gösterilmektedir (Deci ve Ryan, 2000, Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007). Bu motivasyon türleri özerk ve kontrollü motivasyon türleri altında toplanabilmektedir. Özerk motivasyon, içsel motivasyon ile dışsal motivasyonun iyi içselleştirilmiş formlarını içermektedir. Kontrollü motivasyon ise düşük içselleştirme düzeyine sahip dışsal motivasyon türlerini kapsamaktadır (Deci ve Ryan, 1985, Deci ve diğ., 1991).

Öz-belirleme kuramı bireylerin sahip olduğu motivasyon türlerini belirleyen etmenleri de açıklamaya odaklanmıştır. Bu kurama göre içsel motivasyona dayalı davranışlar psikolojik ihtiyaçların bir işlevidir (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyona dayalı davranışların belirleyicileri olan psikolojik ihtiyaçlar ise özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacı bireyin davranışlarını kendi iradesi ile gerçekleştirmesi ihtiyacıdır. Yetkinlik ihtiyacı ise bireyin çevresi üzerinde etkililiği olduğunu hissetmesidir. İlişkili olma ihtiyacı bireylerin diğer insanlar tarafından desteklendiğini hissettiği ilişkiler geliştirmesi, yakınları ile bağlantılı olma ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyonun bu ihtiyaçlardan özellikle özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarının doyurulmasına bağlı olduğu öne sürülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Diğer bir ifadeyle, bireylerin özerklik ve yetkinlik ihtiyaçları doyurulduğunda içsel motivasyona dayalı davranışlar sergileyebilmektedirler (Deci, 1975). Bununla birlikte motivasyonsuzluk ise her üç temel psikolojik ihtiyacın doyulumunun düşük olmasının bir sonucudur (Deci ve Ryan, 2000b). Özetle davranışlarının seçimlerine dayandığını hisseden, kendilerini yaşamda karşılaştıkları

durumlarla baş etmede yetkin hisseden ve çevresi ile iyi ilişkiler geliştiren bireyler içsel motivasyona dayalı davranışlar sergileyebilmektedir.

Öz-belirleme kuramının ortaya koyduğu motivasyon türleri ve sonuçlarını incelemek için gerçekleştirilen araştırmalar içsel motivasyonun bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleriyle ilişkili bir çok olumlu sonuç ortaya çıkardığını göstermektedir (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). İçsel motivasyona sahip olan öğrencilerin akademik alanda öğrenme, başarı, çaba sarf etme, katılımcı olma, doyum sağlama gibi açılardan dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyi yüksek olanlara göre daha avantajlı oldukları belirtilmektedir (Deci ve diğ., 1991; Fortier, Vallerand ve Guay, 1997; Guay ve Vallerand, 1997; Ratelle, Guay, Roy ve Litalien, 2010; Turner, Chandler ve Heffer, 2009). Bunların yanı sıra içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin amaçlarını sürdürmede daha ısrarcı oldukları (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007; Vallerand ve Bissonette, 1992), buna karşın nadiren okulu terk etme davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). Dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyi yüksek bireyler ise daha çok kaygı yaşayıp (Vansteenkiste ve diğ., 2005), daha çok uyumsuz başa çıkma stratejileri kullanmaktadırlar (Ryan ve Connell, 1989). Tüm bu araştırma sonuçları öz-belirleme kuramı kapsamında ortaya konan motivasyon türlerinin eğitsel değişkenleri açıklayan önemli kavramlardan olduğunu göstermektedir.

Bireylerin eğitim yaşamlarını olumsuz biçimde etkileyen değişkenlerden biri akademik erteledir. Akademik erteleme, akademik görevleri akılcı olmayan biçimde ve görevi yapmamış olmaktan kaygı yaşayınca kadar erteleme olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme özellikle üniversite öğrencilerinde yaygın bir davranış biçimi olarak göze çarpmaktadır (Çetin, 2009; Onwuegbuzie, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer, Demir, Ferrari, 2009; Walker, 2004). Ayrıca akademik erteleme, akademik başarısızlık (Balkıs, Erdinç, Buluş ve Duru, 2006; Çakıcı, 2003; Orpen, 1998), öz-saygı azalması (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007), kaygı (Onwuegbuzie, 2004; Senècal, Koestner ve Vallerand, 1995) ve depresyon (Ferrari, 2004; Senècal, Koestner ve Vallerand, 1995) gibi bir çok olumsuz sonuca neden olmaktadır. Bu durum yaşamda döngüsel olarak devam etmekte, öğrenciler başarısız oldukça, öz-saygısı düştükçe, depresyon düzeyleri

yükseldikçe daha çok ertelemektedirler (Steel, 2007). Ayrıca akademik erteleme davranışı sergileyen bireylerin zaman yönetimi becerilerinin zayıf (Kağan, 2009; Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995), akademik tutumlarının olumsuz olduğu (Orpen, 1998) ve düzenli çalışma alışkanlıkları olmadığı (Solomon ve Rothblum, 1984), en temelde de öz-düzenleme becerilerinin zayıf olduğu (Ferrari, Johnson, McCown, 1995; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007) belirtilmektedir. Bu becerilerin yanısıra mükemmeliyetçi olma (Çakıcı, 2003; Seo, 2008), nevrotik ve dağınık kişilik özelliklerine yüksek düzeyde sahip olma (Eerde, 2004; Kağan, Çakır, İlhan ve Kandemir, 2010), dürtüsel özellikler sergileme de akademik bir görevi son ana kadar geciktirmeyi belirleyen etmenlerin başında gelmektedir. Bireyin beceri ve psikolojik özellikleri kadar akademik görevlerin özellikleri de ertelemeye etkili olabilmektedir. Öğrenciler yapmaktan hoşlanmadıkları, ilgilerini çekmeyen akademik görevleri daha çok erteleyebilmektedir (Milgram, Marhevsky ve Sahed, 1995). Nitekim erteleme davranışını açıklamaya çalışan araştırmalarda akademik erteleme ve akademik motivasyon arasındaki ilişkilere vurgu yapılmıştır. Bu araştırmalarda akademik erteleme davranışının, etkin zaman kullanımı becerilerinin yoksunluğundan ya da tembellikten farklı olarak bir motivasyonel problem olarak değerlendirilmesi gerektiği (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995), ertelemenin motivasyon azlığı ya da eksikliğinden meydana geldiği öne sürülmektedir (Tuckman ve Sexton, 1992; Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008). Ayrıca erteleme davranışı gösteren bireylerin zor motive oldukları ve mümkün olan son ana kadar erteleme davranışı gösterdikleri belirtilmektedir (Tuckman, 1998). Ertelemenin doğasını anlamak amacıyla gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması da (Stell, 2007) ertelemenin güçlü ve tutarlı yordayıcılarından birisinin görev isteksizliği olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin akademik yaşama ilişkin sahip oldukları motivasyon türleri ve bunların düzeyleri onların psikolojik özellikleri ile de ilişkilidir. Bu çerçevede, bireylerin davranışlarının benlikleri ile daha yüksek düzeyde uyumlu olması, davranışlarının daha çok içsel motivasyona dayanması daha yüksek psikolojik sağlığa işaret etmektedir (Deci ve Ryan, 2000b). Psikolojik sağlıkla ilgili temel kavramlardan birisi ise öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş mutluluk olarak da açıklanabilmekte olup, olumlu duygulanımın çok olmasını, olumsuz duygulanımın az olmasını ve yaşam doyumunun yüksek olmasını içermektedir (Diener, 1984). Öznel iyi

oluş, öz-belirleme kuramı açısından bireyin davranışlarının bireyin iradesine, seçimine dayanması bağlamında merkezi bir öneme sahiptir (Deci ve Ryan, 2011). Bu açıdan bireyler özerk biçimde davrandıklarında, davranışlarını sergilemek için gönüllü olacaktır, daha çok enerjik hissedecek ve daha çok olumlu deneyim yaşayacaktır (Ryan ve Deci, 2011).

Öznel iyi oluşun bilişsel yönünü oluşturan yaşam doyumunu ise bireyin kendi kriterlerine göre yaşamını değerlendirmesidir (Myers ve Diener, 1995). Bu değerlendirme şu anki yaşam koşullarını, geçmişi ve geleceği içeren bir değerlendirmedir (Diener ve Lucas, 1999). Öğrencilerin günlük yaşantılarının büyük kısmını akademik yaşam ve bu yaşama ilişkin sorumluluklar oluşturmaktadır. Bu nedenle yaşamlarını değerlendirmeleri sonucunda elde ettikleri doyuma akademik yaşantılarının da etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırma sonuçları da akademik yaşantıların yaşam doyumunda önemli değişkenlerden birisi olduğunu (Chow, 2005; Powers, 2008; Tuzgöl Dost, 2007), içsel akademik motivasyonun yaşam doyumunu (Levesque, Stanek, Zuehlke, Ryan, 2004), psikolojik katılımı (Miquelon, Vallerand, Grouzet ve Cardinal, 2005) yordadığı ve genel olarak da iyi oluşu olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Özer, 2009). Benzer biçimde üniversitede okuduğu bölümde “açıkta kalmamak” sebebiyle bulunanların yaşam doyumlarının “istediği mesleği yapmak” sebebiyle bulunanlara göre daha düşük olduğu da görülmüştür (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçesi, 2007). Öğrencilerin akademik yaşamlarını dışsal baskılardan, suçluluk, utanç gibi duygulardan kaçınmak için değil akademik yaşamdan keyif alındığı, benliği ile uyumlu bulduğu için sürdürmeleri yaşam doyumlarını da olumlu etkileyebilecektir.

Öz-belirleme kuramında içsel motivasyon ile iyi düzenlenmiş dışsal motivasyon türlerine sahip olmanın eğitimde olumlu sonuçları olduğu, tersine iyi düzenlenmemiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu içeren kontrollü motivasyona sahip olmanın ise olumsuz sonuçlarını olduğu öne sürülmüştür. Ancak bu araştırmalarda motivasyon türlerinin tek tek etkisi incelenmekte, yüksek özerk motivasyon gösteren bireylerin ne düzeyde dışsal motivasyona sahip oldukları incelenmemektedir. Ancak içsel ve dışsal motivasyonun birlikte çalışıyor olabileceği vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2012; Hayenga ve Corpus, 2010; Ratella ve diğ., 2007). Öğrenciler motivasyon türlerinin her

birine farklı düzeylerde sahip olabilirler ve kendilerine özgü bir motivasyon biçimi sergileyebilirler. Motivasyonun bir davranışın nedeni olarak ele alındığı düşünüldüğünde, öğrencilerin eğitime yönelik davranışlarında hem içsel nedenler hem de dışsal nedenler var olabilir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Aynı zamanda öğrenciler arasında hem içsel hem dışsal nedenlere benzer biçimde sahip alt gruplar olabilir. Bu durum, araştırmalarda bireylerin sahip olduğu farklı türlerdeki motivasyon kombinasyonlarına dayalı profillerin belirlenmesi ve bu profillerin eğitsel, psikolojik ve sosyal sonuçlarının karşılaştırılmasını önemli hale getirmektedir. Ayrıca çevrenin motivasyon profilinin içeriğini belirlemedeki rolünün ve bunların sonuçlarının araştırılmasının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Vallerand, Pelletier ve Koestner, 2008). Alanyazında bu amaçla gerçekleştirilmiş araştırmalarda (Boiché ve Stephan, 2014; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007) öğrenciler arasında motivasyonel açıdan farklı alt gruplar olduğu ve bu grupların eğitsel ve psikolojik değişkenleri farklı düzeylerde sergilediği ortaya konmuştur. Ancak ülkemizde akademik motivasyon profilini belirlemeye yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Diğer eğitim kademelerine göre üniversite eğitiminin öğrencilerin özerk motivasyon sergilemelerine uygun ortam yarattığı göz önüne alındığında öncelikle üniversite öğrencilerinin doğal biçimde sergiledikleri motivasyon profillerini belirlemek ve araştırmak önem kazanmaktadır. Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin ortaya konarak, bu profillerin akademik, psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmada ilk olarak üniversite öğrencilerinin sergiledikleri akademik motivasyon profillerini belirlemek ve sonrasında öğrencilerin akademik motivasyon profilleri ile onların cinsiyetleri, algıladıkları akademik başarıları, psikolojik ihtiyaç doyumları, akademik erteleme düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencileri ne tür akademik motivasyon profilleri sergilemektedirler?
2. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon profilleri ile algıladıkları başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine göre psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine göre akademik erteleme düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç puanları kontrol edildiğinde akademik motivasyon profillerine göre yaşam doyum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Önem

Öz-belirleme kuramı eğitimde önemli bir kavram olan motivasyona ilişkin detaylı açıklama getirmekte ve akademik motivasyonu davranışın nedenlerine dayalı olarak açıklamaktadır. Bu kuram bireyin sergilediği davranışları bu davranışlardan zevk alarak kendi iradesi ile başlattığında ısrarla sürdürdüğünü, bunun sonucunda da yaşam döngüsünde daha başarılı ve mutlu olabileceğini ileri sürmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Nitekim literatürde çok sayıda kültürler arası araştırma sonuçları (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Kusurkar, Ten Cate, Vas, Western ve Croiset, 2012; Seyis, 2011; Vansteenkiste, Zhou, Lens ve Soenes, 2005) eğitim yaşantılarından keyif aldıkları için okula devam eden öğrencilerin aileleri istediği için ya da iyi bir meslek sahibi olmak için devam edenlere göre eğitimlerini daha kesintisiz bir biçimde sürdürdüklerini, akademik görevlerde daha başarılı oldukları, okula karşı daha olumlu duygular beslediklerini ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırmaların genelde değişken odaklı (örn. regresyon analizi, yol analizi) olmaları eleştirilmekte, bu tür araştırmalardan ziyade birey odaklı bir yöntem olan kümeleme analizi ile motivasyon türlerinin kombinasyonlarına dayalı motivasyon profillerinin araştırılması ve bu profiller ile sonuç değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir (Vallerand,1997). Çünkü gerçek yaşam koşullarında içsel ve dışsal motivasyonun kombinasyonları var olabilmekte ve bu durum ancak birey temelli araştırmalar ile ortaya konabilmektedir.

Aynı zamanda Vansteenkiste ve diğ. (2009) belirttiği gibi birey merkezli analizler Öz-belirleme Kuramının iç geçerliliği hakkında bilgi verici de olmaktadır. Bu tür birey merkezli araştırmalarla motivasyon profilleri ortaya konup, bu profiller yardımıyla öz-belirleme kuramının “motivasyonun niceliğinin yanında niteliğinin de önemli olduğu” görüşünü inceleme fırsatı bulunabilir (Boiché ve Stephan, 2014). Bu profillerin hem eğitsel hem de psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisinin araştırılması kuramın dış geçerliliği hakkında da bilgi sağlar (Vansteenkiste ve diğ., 2009). Ancak literatürde kümeleme analizi ile öğrencilerin akademik motivasyon profillerini belirlemeye yönelik az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Boiché ve Stephan, 2014; Hayenga ve Corpus, 2010; Kusurkar, Croiset, Galindo-Garre ve Cate, 2013; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senécal, 2007; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx ve Lens, 2009). Türkiye’ de ise doğrudan öğrencilerin akademik motivasyon profilleri ile sonuç değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik birey merkezli yöntemlerin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Sadece ergen sporcuların spora yönelik motivasyon profillerinin belirlendiği bir araştırmaya (Çağlar ve Aşçı, 2010) rastlanmıştır. Bu yönü ile araştırma Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon türlerinin kombinasyonlarına dayalı olarak ne tür motivasyon profilleri sergilediklerini ortaya koyan ilk araştırma olması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilecek bulgular üniversite öğrencilerinde istendik akademik motivasyon profilleri oluşturabilmelerinde alınabilecek önlemlere ışık tutabilecektir. Ayrıca farklı kültürlerde motivasyon profillerini belirlemek amaçlı gerçekleştirilen araştırmaların sadece birkaçında (Boiché ve Stephan, 2014; Ratella ve diğ., 2007) motivasyonun içsel motivasyon, dışsal motivasyonun tüm boyutları ve motivasyonsuzluk küme analizine dahil edilmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla motivasyon özerk-kontrollü veya içsel-dışsal olarak incelenmiştir. Bu araştırmada ise akademik motivasyonun yedi boyutu da kümeleme analizine dahil edilmiştir. Bu açıdan araştırma öğrencilerin doğal olarak sergiledikleri akademik motivasyonlarını detaylı olarak görme fırsatı verebilecektir.

Akademik motivasyon profillerinin ortaya konmasının yanında bu profillerde yer alan öğrencilerin özelliklerini ortaya koymak da önemlidir. Bu özelliklerin başında cinsiyet gelmektedir. Hangi profilin hangi cinsiyete sahip öğrenciler tarafından daha çok sergilendiğini bilmek önemli bir bulgu olacaktır. Bu bulgu öğrencilerin ideal

profillere ulaşmalarında alınacak önlemlerin ve yapılacak müdahalelerin özellikle hangi cinsiyete yönelik olması gerektiğinin ipuçlarını verebilecektir.

Farklı profillerde yer alan öğrencilerin sahip oldukları özelliklerden bir diğeri de akademik başarı algılarıdır. Bu araştırma ile diğeri araştırmalarla ortaya konan içsel motivasyon arttıkça başarının arttığı bulgusu hem motivasyon profilleri için hem de bizim kültürümüz için test edilmiş olacaktır. Çünkü alan yazından Öz-belirleme kuramına dayalı olarak akademik motivasyon ve akademik başarı ilişkisini ortaya koyan araştırmalara rastlanmış olsa da Türkiye’de lise öğrencilerinde (Seyis, 2010) ve öğretmen adaylarında gerçekleştirilen az sayıda araştırma (Eymur ve Geban, 2011; Özder ve Motorcan, 2013; Uyulgan ve Akkuzu, 2014) bulunmaktadır. Akademik motivasyon profili ve akademik başarı ilişkisine odaklanan araştırmaya ulaşılamamıştır. Hangi akademik motivasyon profilini sergileyen öğrencilerin akademik başarılarını daha yüksek olarak algıladığını belirlemek öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik alınacak önlemlere ışık tutabilecektir. Akademik başarının öğrencilerin yaşamlarının birçok alanında etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmada elde edilecek bulgular hem eğitim alanında hem de ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara akademik başarıda motivasyon türlerine farklı düzeylerde sahip olmanın rolü hakkında bilgi verici olabilecektir.

Bu araştırmada ayrıca akademik motivasyon kümelerinin psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkisi de incelenmiştir. Motivasyon profili araştırmalarının daha çok motivasyon profillerinin sonuçlarına odaklanması nedeniyle motivasyonun belirleyicisi kabul edilen değışkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar büyük önem kazanmaktadır. Bu tür bir çalışma psikolojik ihtiyaçlar ile akademik motivasyon profilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacağı için Öz-Belirleme Kuramının geçerliliğı hakkında da bilgi verici olabilecektir. Üniversite öğrencilerinin motivasyonel özellikleri hakkında elde edilen bu detaylı bilgiler ise hem ders süreçlerini yürüten öğretim elemanlarının uygulamalarını şekillendirmelerine hem de üniversite öğrencileri ile çalışan psikolojik danışmanların uygulamalarına katkı sağlayabilecektir.

Öğrencilerin profillerine göre belirlenmesinde önemli olan özelliklerinden birisi de akademik ertelemedir. Çünkü akademik erteleme üniversite öğrencilerinin hem

akademik durumlarını (akademik başarı gibi) hem kişisel ve sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyen ve yaygın olan bir davranış biçimidir (Çetin, 2009; Onwuegbuzie, 2004; Schubert Walker, 2004; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009). Schouwenburg (2005) erteleme ile çalışmanın gerekli ve değerli bir uğraşı olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede akademik görevlerini öğrenmekten zevk aldığı için yerine getiren öğrencilerin, akademik görevlerini daha az ertelemesi beklenmektedir. Ayrıca içselleştirme süreci dışsal nedenleri kişiliğin bir parçası haline getirme sonucunda ertelemenin azalması beklenmektedir. Özetle içsel motivasyon ve içsel motivasyona yakın sahip bireylerin daha az erteleme davranışı sergilemesi beklenmektedir. Ancak bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Balkıs, 2006; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Lee, 2005; Orpen, 1998; Senècal, Koestner, Vallerand, 1995). Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konması ertelemeyi anlama ve önleme çalışmaları için oldukça yararlı olacaktır. Aynı zamanda literatürde erteleme ve akademik motivasyon profillerinin ilişkisini inceleyen sadece bir araştırmaya rastlanmamış olup (Vansteenkiste ve diğ., 2000), bu araştırmada da sadece nitelikli ve nicelikli profiller erteleme açısından karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte, bu araştırmalar ile hangi tür profiller sergileyen öğrencilerin daha çok erteleme davranışını sergilediğini belirlemek daha anlamlı müdahale planlarının hazırlanmasına da katkı sağlayabilecektir.

Öğrencilerin motivasyon profillerine göre farklılaşmanın belirlenmesinde önemli olabilecek bir diğer değişken ise yaşam doyumdur. Araştırma sonuçları yaşam doyumu ile depresyon (Dorahy ve diğ. 2000; Gündoğar ve diğ., 2007; Serin, Serin ve Abaş, 2010), umutsuzluk ve kaygı (Gündoğar ve diğ., 2007; Serin, Serin ve Abaş, 2010) arasında negatif ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular bireylerin yaşamlarını değerlendirdiğinde yaşamlarından memnun olmalarının önemini daha somut biçimde ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları yaşam doyumunda kişisel değişkenler kadar akademik değişkenlerin de etkili olduğunu göstermektedir. (Chow, 2005; Powers, 2008; Tuzgöl Dost, 2007) Dolayısıyla akademik başarı, akademik doyum, devamlılık gibi akademik değişkenler üzerinde etkili bir faktör olan akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin üniversite öğrenci örnekleminde ortaya konması da son derece önemlidir. Çünkü üniversite eğitimleri sadece bir meslek edinmekten ziyade yeni şeylerden öğrenmekten zevk almak gibi içsel nedenlere dayanan öğrencilerin

yaşamlarının genelinden de daha memnun olmaları olasıdır. Ancak akademik motivasyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan az sayıda araştırma literatürde yer almaktadır (Levesque, Stanek, Zuehlke ve Ryan, 2004; Ratelle, Vallerand, Senecal ve Provencher, 2005; Özer, 2009). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine göre yaşam doyumlarını inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bununla birlikte Ratelle ve diğ. (2007)'nin araştırmalarında ise okul doyumu ile akademik motivasyon profillerinin ilişkisi incelenmiş ve yüksek otonom ve kontrollü motivasyona sahip profildeki bireylerin daha yüksek okul doyumuna sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenlerle bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile akademik motivasyonlarının ilişkisinin ortaya konması ve yaşam doyumunu arttırmaya yönelik çalışmalara katkı sağlayabilecektir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2013–2014 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi örgün eğitim veren fakültelere devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada akademik motivasyon profillerinin oluşturulmasında temel alınan motivasyon değişkeni Öz-belirleme Kuramında yer alan motivasyon kavramı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada ele alınan psikolojik ihtiyaç doyumu değişkeni İhtiyaç Doyumu Ölçeğinin (Deci ve Ryan, 1985) ölçtüğü özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçları ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmada ele alınan akademik erteleme değişkeni Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeğinin (Tuckman, 1991) ölçtüğü özellik ile sınırlıdır.
5. Bu araştırmada ele alınan yaşam doyumu değişkeni Yaşam Doyumu Ölçeğinin (Diener ve diğ., 1985) ölçtüğü özellik ile sınırlıdır.
6. Bu araştırmada ele alınan algılanan akademik başarı değişkeni öğrencilerin kendi başarılarına yönelik algıları ile sınırlıdır.

Tanımlar

İçsel motivasyon: Bir şeyin doğal olarak ilginç ya da eğlenceli bulunduğu için yapılması olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Dışsal motivasyon: Bir şeyi onun neden olacağı sonuçlar için yapmak olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyonsuzluk: Harekete geçmek için bir niyetin olmaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Özerk motivasyon: İçsel motivasyon ve özdeşleşmiş düzenlemeyi içeren, irade ve seçim hissi ile tanımlanan motivasyondur (Deci ve Ryan, 2012).

Kontrollü motivasyon: Dışsal düzenleme ile içe yansıtılmış düzenlemeyi içeren, baskı ve zorlamayla tanımlanan motivasyondur (Deci ve Ryan,2012).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Öz-belirleme kuramına göre gelişimin sürmesi, bütünlük ve iyi oluşun doğal psikolojik besinleri olarak tanımlanmıştır (Ryan ve Deci, 2000b). İhtiyaçlar psikolojik sağlık ya da iyi oluş için gerekli olmakta ve insanların evrensel olarak üç temel psikolojik ihtiyaca sahip olduğu (özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma) ileri sürülür.

Akademik erteleme: Bireyin sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım gibi görevleri nedensiz ve kaygı yaşayınca kadar geciktirmesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Yaşam doyumu: Bireyin yaşam alanlarına ilişkin değerlendirmelerini sonucunda yaşamından elde ettiği doyumu yansıtır (Myers ve Diener, 1995).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde akademik motivasyon, psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu kavramlarına ilişkin açıklamalar sunulmuştur. Öncelikle her bir kavrama ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiş, ardından ilgili değişkenlerin arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalar verilmiştir.

Akademik Motivasyonla İlgili Alanyazın

Motivasyon ve Akademik Motivasyon Kavramı

Günlük yaşamımızda sıklıkla kullandığımız motivasyon kelimesi Latince harekete geçmek (to move) olan “movere” kelimesinden türemiş olup, genel olarak bir işe başlamaya, başlanan işi sürdürmeye ve işi tamamlamaya yardım eden güç anlamına gelmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Türkçe’ de de motivasyon kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011).

Motivasyon psikoloji alanyazında temel olarak “davranışların nedeni nedir?” ve “davranışların şiddeti neden çeşitli olmaktadır?” sorularına cevap vermek üzere araştırılmıştır (Reeve, 2009). Bu çalışmalarda motivasyon farklı kuramcılar tarafından farklı yönleri ön plana çıkartılarak tanımlanmıştır. Örneğin Hull (1943) motivasyonun davranışın öncüsü olduğuna vurgu yapmıştır (akt. Schunk, 2011). Schunk, Meece ve Pintrich (2013) ise motivasyonu amaç yönelimli aktiviteler aracılığıyla davranışı teşvik etme ve sürdürme süreci olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda motivasyonun bir üründen ziyade süreç olduğuna, zihinsel ya da fiziksel bir etkinlik gerektirdiğine, gerçekleştirilen etkinlik için güç ve yönelim kazandıran hedefler içerdiğine değinilmiş, en temel olarak da motivasyonun bir etkinliği gerçekleştirilmeye teşvik ettiği ve etkinliği sürdürdüğü vurgulanmıştır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Bu açıklamaya benzer

biçimde Ormrod (2013) motivasyonun bireyi bir eyleme yöneltmesinin yanında bir eylemi yapmayı sürdürmesini sağlayan içsel güç olduğunu ifade etmiştir. Cüceloğlu (2004) ise motivasyonun bireyi uyardığını, faaliyete geçirmeyi sağladığını ve bireyin davranışını bir amaca yönelttiğini vurgulamıştır. Can (2009) ise motivasyon ya da güdülenme kavramının anlaşılabilmesi için öncelikle güdü kavramının anlaşılmasının, ardından bu iki kavram arasındaki ilişkinin açıklanmasının gerekliliğine değinmiştir. Bu bağlamda da güdülenmenin istek duyma hali olduğunu, güdünün ise bu isteği uyandıran fizyolojik ya da psikolojik dinamik güç olduğunu, davranışın da bir ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan güdünün bu ihtiyacı giderme doğrultusunda bireyi güdülemesi ile oluştuğunu ortaya koymuştur. Tüm bu tanımlar çerçevesinde motivasyonun bireyi belirli bir hedefe yönelten, bu hedefe ulaşmak için gerekli davranışı sergilemeyi ve bu davranışı sürdürmeyi sağlayan güç olduğunu söylenebilir.

Motivasyon insanların birçok alandaki davranışlarının belirleyicisi durumundadır. Bunlardan birisi de akademik alandır. Bu kapsamda öğrencilerin akademik yaşamları boyunca okula devam etme, derslere ve sınavlara hazırlanma, ev ödevlerini yapma gibi gerçekleştirmeleri gereken bir çok görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev ve sorumlulukları gerçekleştirmeye yönelik güç olarak tanımlanabilecek akademik motivasyon ise öğrencilerin okula devam etme ve okula katılma durumlarını, öğrenmelerini, akademik başarılarını belirleyen önemli bir kavramdır (Wentzel and Wigfield, 2009). Öğrencilerin akademik motivasyonu doğrudan gözlenmemektedir. Ancak Schunk, Meece ve Pintrich (2013) bir çok araştırmacının üzerinde uzlaştığı, motivasyonun varlığını gösteren davranışsal göstergelerin olduğunu vurgulamakta ve bunları görev seçimi, çaba, süreklilik ve başarı olarak sıralamaktadırlar. Bu çerçevede eğitimde motivasyon incelenirken öğrencinin seçim şansı olduğunda yapmak istediği görevin, görevi gerçekleştirilirken ne kadar çaba harcadığının, görevi gerçekleştirmek için ne kadar süre harcadığının ve sonucunda elde ettiği başarının motivasyonun göstergeleri olduğu belirtilmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Bu göstergeler ve motivasyon tanımları dikkate alındığında akademik motivasyonun öğrencilerin okuldaki görevlerine yönelik seçimlerinden elde edecekleri başarıya kadar değişen genişlikte akademik yaşam üzerinde etkili olduğu, öğrencileri akademik hedeflere yönelten önemli bir güç olduğu belirtilmektedir.

Motivasyon Kuramları

Motivasyon psikoloji biliminin açıklamaya çalıştığı temel kavramdan birisidir. Bu nedenle çok sayıda araştırmacı tarafından bu konuda çalışmalar yapılmış ve çeşitli kuramları geliştirilmiştir. Motivasyon kuramları bireylerin yaptıkları şeyleri neden yaptıkları sorusuna ilişkin cevap vermeye çalışmaktadırlar. Bu soruya cevap vermek için ise davranışın gerçekleşmesini sağlayan enerjiye ve davranışa yön verme süreçlerini açıklamaya çalışmışlardır (Reeve, 2009). Örneğin Freud (1914) ve Hull (1943)'un açıklamalarını kapsayan dürtü (drive) teorileri dürtünün bedensel ihtiyaçlardan doğduğunu, davranışa dürtülerin enerji sağladığı ve dürtülerin azaltılmasının öğrenmeyi arttırdığını ve sürdürdüğünü ileri sürülmektedir (Reeve, 2009). Bu kapsamda Freud (1917) bu dürtülerin en önemlilerin cinsellik ve saldırganlık olduğunu, Hull (1943) ise açlık, susuzluk, cinsellik ve acıdan kaçınma olduğunu öne sürmüşlerdir (Deci ve Moller, 2005; Ryan ve Deci, 1985). Ancak araştırma sonuçlarının bu iddiaların tamamen doğru olmadığını göstermesi ve bu kuramların motivasyon kavramını açıklamada yetersiz kaldığının anlaşılması üzerine araştırmacılar 1950'lerden itibaren başka kuramlar oluşturmaya yönelmişlerdir. Özellikle son otuz yıldır sosyal-bilişsel kuramlar hem motivasyon hem de akademik motivasyonu açıklamada oldukça etkili olmuşlardır (Deci ve Moller, 2005; Wentzel ve Wigfield, 2009). Bu nedenle motivasyon araştırmalarına yön veren sosyal-bilişsel temelli kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır. Ardından araştırmada temel alınan öz-belirleme kuramına ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

Sosyal Bilişsel Kuram

Motivasyona açıklama getiren kuramlardan biri Bandura (1977) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuramdır. Bu kurama göre motivasyonda düşünce, inanç ve duygular oldukça önemlidir. Sosyal bilişsel kuramın motivasyona ilişkin görüşleri öğrenme üzerinde sosyal çevrenin etkili olduğu görüşü üzerine inşa edilmiştir. Bu yaklaşıma göre insan bilgi, beceri, strateji, inanç, kural ve tutumları diğer insanlarla olan etkileşimleri sonucunda öğrenir. Bireyler öğrendikleri bu davranışları ise kendi kapasitesine ilişkin algılarına ve eylemin sonuçlarına ilişkin beklentilerine dayalı olarak gerçekleştirirler. Bu süreçler karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile açıklanır ve bu ilkeye göre davranış

sosyal/çevresel faktörlerin, davranışsal faktörlerin ve kişisel faktörlerin karşılıklı etkileşimine dayanır. Bireyin biliş, inanç, beceri ve duyguları davranışlarını, davranışları da kişisel özelliklerini etkiler. Aynı zamanda kişisel özellikler çevreyi, çevre de bireyi etkiler. Böylece sosyal çevre davranış üzerinde, davranış da çevre üzerinde etkilidir. Ayrıca, bu yaklaşım bireyin düşünce duygu ve eylemleri üzerinde yüksek düzeyde kontrolleri olduğunu ve bireyin hem kendini kontrol ettiğini hem de çevreyi etkilediğini öne sürer. Tüm bu açıklamalar ışığında bireylerin öz-düzenleme kapasitesine sahip olduğu ve bu kapasite bağlamında kendilerine amaçlar belirleyip bunlara ulaşmak için uygun stratejiler kullanabildikleri anlaşılmaktadır (Schunk ve Pajares, 2009; Schunk ve Usher, 2012).

Sosyal bilişsel kurama göre bireyin kendi yetkinliğine ilişkin algısı olan öz-yeterlik kavramı öğrenme ve motivasyon üzerinde oldukça belirleyicidir. Öz-yeterlik görev seçimi, çaba ve görevde devamlılık bağlamında bireyin motivasyonunu etkiler. Dolayısıyla yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler zorlu hedefler oluşturma, gayretli çalışma, zorluklar karşısında dirençli olma eğilimine sahiptirler (Schunk ve Usher, 2012). Ancak motivasyon sadece öz-yeterlikten etkilenmemektedir. Aynı zamanda amaçlar, sonuç beklentileri, değerler ve sosyal karşılaştırmalar da motivasyonun belirleyicileridir. (Schunk ve Usher, 2012). Buna yönelik olarak Bandura (1986) bireylerin istedikleri sonuçları başaracaklarına inanmadıklarını zaman davranışı yapmak için motive olmadıklarını öne sürmektedir (akt. Anderman, Gray ve Chang, 2013). Özetle Sosyal Bilişsel Kuram motivasyonun bireyin kendi yetkinliğine ilişkin algısına, hedeflerine, davranışın sonuçlarına ilişkin beklentilerine, davranışa verdiği değere ve yaptığı sosyal karşılaştırmalara dayandığını işaret etmektedir.

Beklenti-Değer Kuramı

Motivasyona bilişsel bakış açısıyla yaklaşan kuramlardan biri de beklenti değer kuramıdır. Bu kuram, Lewin (1938)'in bir davranışa verilen kişisel önem vurgusu ve Tolman (1932)'in başarıda beklentinin etkisi vurgusuna dayanmaktadır (Wigfield, Tonks ve Kaluda, 2009). Bu dayanaklar ışığında Eccles ve diğ. (1987) Atkinson'ın başarı motivasyonları kuramını da dikkate alarak modern ya da çağdaş beklenti- değer kuramını oluşturmuşlardır. Bu yaklaşımın motivasyona ilişkin temel görüşü ise

motivasyonun pozitif beklenti ve değerlere bağlı olduğudur (Anderman, Gray ve Chang, 2013; Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Böylece bireyin beklenti ve değerleri, bir görevi seçmesinde ve başarısında doğrudan etkilidir. Dolayısıyla bireyin bir davranışın sonucuna ilişkin pozitif inançları, onun kendi yeteneklerine ve görevin zorluğuna ilişkin algılarına dayanır. Birey gerçekleştirmesinin imkansız olduğunu düşündüğü görevlere ise motive olmaz. Ayrıca, davranışın gerçekleşmesinde bireyin başarılı sonuçlar elde edebilmesi için kendi yeteneklerine ilişkin algısının yanı sıra davranışa değer vermesi de oldukça önemlidir. Bu durum öznel görev değeri olarak adlandırılır ve bireyin görev ya da etkinliğe verdiği değeri ve ilgisine yönelik algısını içerir (Anderman, Gray ve Chang, 2013; Schunk, 2011; Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Sonuç olarak Beklenti-Değer kuramına göre bir görevi yapmada belirleyici olan unsurlar; görevin birey için önemli olması, görevin bireyin ilgisini çekmesi, birey için görevin işe yarar olması ve görevi yapmanın bedeline ilişkin algıdır (Anderman, Gray ve Chang, 2013; Wigfield, Tonks ve Kaluda, 2009).

Başarı Motivasyonu Kuramı

Başarı Motivasyonu kuramı Atkinson (1964) tarafından beklenti değer kuramından etkilenecek oluşturulmuştur. Bu kurama göre bireyin davranışı; davranış, motivasyon, başarı olasılığı ve güdüleyici değerlerin etkileşimine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, davranışı belirleyen bileşenlerden biri olan motivasyon, başarı yaklaşma motivasyonunu ve başarısızlıktan kaçınma motivasyonunu içerir. Başarı yaklaşma motivasyonu bireylerin başarı umudunu yansıtır ve başarıda gurur deneyimi yaşama kapasitelerini gösterir. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu ise bireylerin başarısızlık korkularını yansıtır ve başarısız olduklarında yaşadıkları utanç deneyimi kapasitelerini gösterir. Bu kurama göre bu iki motivasyon birbirinden bağımsızdır. Buna bağlı olarak başarı yaklaşma motivasyonu yüksek ve başarısızlıktan kaçınma motivasyonu düşük olan öğrenciler performanslarıyla ilgili kaygı yaşamaksızın başarı etkinliklerine daha çok katılırken, başarısızlıktan kaçınma motivasyonu yüksek ve başarı yaklaşma motivasyonu düşük olan öğrenciler ise başarısızlık korkusu eğilimine sahip olurlar ve bu korkuyla başa çıkmak için erteleme ve kendini engelleme stratejilerini kullanırlar (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013; Wigfield, Tonks, Lutz Kluda, 2009).

Atkinson (1964)'a göre davranışın ikinci bileşeni başarı olasılığıdır. Başarı olasılığı bireyin başarı ihtimaline ilişkin öznel başarı inancını içerir. Üçüncü bileşen olan güdüleyici değerler ise kişinin başarıda yaşadığı gururdur. Görev çok kolay olduğunda başarıda yaşanan gurur çok fazla değilken, zor bir görev başarıldığında yaşanan gurur daha fazladır. Dolayısıyla güdüleyici değer görevin zorluluğu ile ters ilişki göstermektedir. Bu iki bileşen göz önüne alındığında ise başarı motivasyonunun görevin zorluğu orta düzeyde olduğu zaman en yüksek düzeyde ortaya çıktığı belirtilmektedir. Atkinson'un modeline göre yüksek düzeyde başarı yönelimli motivasyona sahip ve düşük düzeyde başarısızlıktan kaçınma düzeyine sahip bireyler orta düzeyde zorluğa sahip görevleri seçmektedir. Bununla birlikte, yüksek düzeyde başarısızlıktan kaçınma motivasyonu, düşük düzeyde başarıya yaklaşma motivasyonu olan bireyler, ya çok kolay ya da çok zor görevleri seçerler (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013; Wigfield, Tonks, Lutz Klauda, 2009).

Yükleme Kuramı

Motivasyona ilişkin bilişsel açıklamalar getiren kuramlardan diğeri ise Yükleme Kuramıdır. Weiner (1986) tarafından geliştirilen bu kuram, bir olayın nedenine ilişkin algı anlamına gelen yükleme kavramına açıklamalar getirir. Özellikle başarı ya da başarısızlık durumunda “neden?” sorusuna verilen yanıtları içerir. Bu kuramın iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan ilki insanların dünyayı daha tahmin edilebilir ve kontrol edilebilir yapmak için kendi dünyalarını anlamaya ve yönetmeye motive olduklarıdır. İnsanların sahip olduğu bu özellik öğrenme ve çevreye uyumlarını sağlamaktadır. İkinci varsayım ise insanların bir bilim adamı gibi kendi ve diğer insanların davranışlarını belirleyen nedenleri anlamaya çalıştığıdır. İnsanların sahip olduğu bu özellik insanları bir olayın neden olduğu ve insanların neden öyle davrandığını aramaya yöneltmektedir. Özellikle başarı durumu için geliştirilen bu kurama göre, öğrenciler bu temel eğilimleri doğrultusunda başarı ya da başarısızlıklarını anlamlandırmaya çalışırlar ve bu duruma ilişkin çevresel ve kişisel olmak üzere iki temel biçimde yüklemeler gerçekleştirirler (Graham ve Williams, 2009; Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Örneğin öğrenciler herhangi bir başarı ya da başarısızlık durumlarını yetenek ve çabalarına, bunun yanı sıra görevin zorluğuna, şansa, duygu durumuna ya da öğretmenin tutumuna yükleyebilirler.

Yüklemeler hem çevresel hem de kişisel birçok özelliğten etkilenirler ve bireye özgü olarak çok çeşitli biçimde sergilenirler. Bu kurama göre yüklemeler şu üç temel boyutta sahiptir: odak, kararlılık ve kontrol edilebilirlik. Bu boyutlardan odak nedenin içsel ya da dışsal olarak algılanması, kararlılık nedenin zaman içinde durağan ya da değişken olması, kontrol edilebilirlik ise nedenin kontrol edilebilir olup olmaması ile ilgilidir (Anderman, Gray ve Chang, 2013; Can, 2009; Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Örneğın bir öğrenci başarısını uzun süreli bir çalışmaya yüklerse bu yükleme odak açısından içsel, kararlılık açısından durağan, kontrol edilebilirlik açısından kontrol edilebilir, başarısını şansa yüklediğinde ise bu yükleme dışsal, değişken ve kontrol edilemez özelliklere sahip olacaktır.

Başarı Yönelimleri Kuramları

Bu kuramlar temel olarak sosyal-bilişsel kuram ile yükleme kuramı ve başarı motivasyonu kuramlarından etkilenerek geliştirilmiş olup, başarı hedeflerine (achievement goals) odaklanmışlardır (Muraya, Elliot ve Freidman, 2012). Bu kuramlar çeşitli araştırmacıların eş zamanlı gerçekleştirdikleri çalışmalara dayanır. Bu araştırmacıların başarı yönelimlerine ilişkin açıklamalarında bazı farklılıklar olmakla birlikte çoğunlukla birbiri ile uyumaktadır (Schunk ve diğ., 2013).

Başarı Yönelimleri Kuramları, başarıyla ilişkili davranışların nedenlerini oluşturan amaçları anlamaya çalışır. Örneğın AA almak için çalışan bir öğrencinin sınava neden çalıştığından daha çok, neden AA almak istediğı ile ilgilenir. Ayrıca motivasyonun bir süreç olduğunun ve inançlar, algılar ve stratejilerle ilişkili olduğunun vurgulandığı bu kuramda yetkinliğın motivasyonda oldukça önemli bir yapı olduğuna da öne sürülür (Muraya, Elliot ve Freidman, 2012). Öğrencilerin başarıya ilişkin amaçlarını belirleyen farklı başarı yönelimleri olduğu belirtilir. Bu yaklaşımda başarı yönelimleri ilk olarak iki türe ayrılarak ele alınmıştır. Farklı yaklaşımlar tarafından bu iki yönelim öğrenme-performans (Elliot & Dweck, 1988), hakim olma-performans (Ames ve Archer, 1988), görev yönelimi-ego yönelimi (Nicholls, 1984) olarak adlandırılmıştır.

Elliot ve Dweck'in ayırımında öğrenme başarı yaklaşımı öğrenmeyi, yeni beceriler geliştirmeyi, yetkinliğı geliştirmeyi hedefleyen yaklaşımı ifade eder. Dolayısıyla

bu yaklaşımda bireyin kendi koyduğu standartlar önemlidir. Performans başarı yaklaşımında ise yeteneği geliştirmeye ve bu yeteneğin diğerleri ile karşılaştırılmasına odaklanılır. Bu yaklaşımda ise diğerleri ile karşılaştırma, yetenekli olduğunu ortaya koyma ve dışsal standartlar önemlidir. Öğrenme başarı yaklaşımına sahip öğrenciler başarılı olmayı bir konuyu ya da dersi anlamak, o konuda bilgi ve becerilerini geliştirmek için isterler ve zor görevlerden kaçınmazlar. Değerlendirme işlemini kendi yargılarına göre yaparlar. Performans başarı yaklaşımına sahip öğrenciler ise başarılı olmayı bir konu ya da derste yetenekli olduğunu kanıtlamak ve başarısız görünmemek için isterler ve böylece kendilerini sosyal çevrelerine göre değerlendirirler (Schunk ve diğ., 2013).

İkili başarı yaklaşımının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlarına ilişkin araştırma sonuçları daha farklı başarı yaklaşımlarının oluşturulması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Özellikle performans başarı yaklaşımının hem olumlu hem olumsuz sonuçlarla ilişkisinin ortaya konması, bu başarı yaklaşımının gözden geçirilmesine neden olmuş ve araştırmacılar (Elliot & Harackiewicz, 1996) bu yaklaşımı performans-yönelme, performans-kaçınma olmak üzere iki boyuta ayırmışlardır. Bunlardan performans yönelme başarı yaklaşımında birey diğerlerinden daha iyi olmak ve yetkinliğini diğerlerine kanıtlamak için başarılı olmayı isterken, performans kaçınmada bireyler başarısızlıktan ve yetersiz görünmekten kaçınmak için başarılı olmayı istemektedirler (Elliot & Harackiewicz, 1996). Performans başarı yaklaşımına yönelik geliştirilen bu ayırım, aynı zamanda öğrenme başarı yaklaşımında da yaklaşma ve kaçınma boyutlarında bir ayırma gidilmesine zemin hazırlamıştır.

Öğrenme başarı yaklaşımı, öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma olmak üzere iki türe ayrılır (Elliot ve McGregor, 2001). Bunlardan öğrenme-kaçınma başarı yaklaşımında kişi başarılı olmayı daha önce sergilediği başarıdan daha düşük bir başarı sergilememek için ister. Öğrenme-yaklaşma başarı yaklaşımında ise birey daha önceki başarısından daha iyi başarı elde etmek için başarılı olmak ister. Böylece öğrenme ve performans başarı yönelimindeki yaklaşma ve kaçınma temelindeki ayırım sonucu 2 x 2 başarı yönelimleri modeli ortaya çıkmıştır (Elliot ve McGregor, 2001).

Başarı yönelimlerinin ayrımı, bireyin yetkinliğe ilişkin tanımlanmalarına ve yetkinliğe verdiği değere dayanmaktadır. Yetkinlik bireyin içsel değerlendirmelerine dayanıyorsa bireyin başarı yönelimi öğrenme-başarı yönelimi olmaktadır. Eğer dışsal değerlendirmeye dayanıyorsa bireyin başarı yönelimi performans yönelimi olmaktadır. Yetkinlik değeri ise yetkinliği başarı gibi olumlu ya da başarısızlık gibi olumsuz olarak yorumlamayı ifade eder. Bu yorumlar beyinde hızla gerçekleşir ve başarı yönelimini yorumlama olumlu ise yaklaşma, olumsuz ise kaçınma ortaya çıkar (Elliot ve McGregor, 2001). Bu açılardan bakıldığında yetkinliğin içsel değerlendirmeye dayanması ve olumlu algılanmasının sonucu öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin ortaya çıktığı ve bu yönelimin en olumlu yönelim olduğu belirtilebilir. Değerlendirmenin yine içsel kriterlere dayanırken yetkinliğe ilişkin olumsuz tanımlamanın olması nedeniyle başarısız olmaktan korkmaya dayanan öğrenme-kaçınma yaklaşımının ikinci olumlu yönelim olduğu söylenebilir. Performans-yaklaşma başarı yönelimi ise değerlendirmenin dışsal, yetkinliğin ise olumlu değerlendirildiği yönelim olması nedeniyle hem olumlu hem de olumsuz bir yönelimdir. Ancak performans-kaçınma başarı yönelimi ise hem dışsal değerlendirmelere dayanması hem de yetkinliğe ilişkin olumsuz anlayış nedeniyle en istenmeyen yönelim olduğu belirtilebilir (Muraya, Elliot & Freidman, 2013).

Öz-belirleme Kuramı

Öz-belirleme kuramı Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiş olup, hızla gelişen bir motivasyon kuramıdır. Bu motivasyon kuramı çerçevesinde kişilik gelişimi, öz-düzenleme, evrensel psikolojik ihtiyaçlar, yaşam hedefleri, enerji, bilinçdışı süreçler, kültür ve motivasyon ilişkisi, çevrenin motivasyon üzerindeki etkisi ve iyi oluşa ilişkin açıklamalar da yapılır (Deci ve Ryan, 2008). Bununla birlikte bu kuramın temel kavramları öz-belirleme ve özerklik kavramlarıdır. Öz-belirleme kavramı “seçim” ile ilgilidir. Bireyin seçim yapma deneyimi ve sonucunda kendi davranışının belirleyicisinin kendisi olması anlamına gelir ve öz-belirlemenin bir kapasiteden daha çok, bir ihtiyaç olduğu vurgulanır (Deci ve Ryan, 1985). Özerk olma kavramında ise bireyin kendi iradesiyle, gönüllü olarak bir davranışı gerçekleştirmesi kastedilir ve kuramda öz-belirleme ile aynı anlamda kullanılır. Bu kuramda özerk olmanın yaşam boyu gelişimde merkezi bir güç olduğu ve bireyin özerk olduğunda aktivitelere ve

ilişkilere yüksek katılım, irade ve yaratıcılık sergilediği savunulur. Bu nedenle motivasyon kavramına özerk ya da kontrollü motivasyon bakış açısıyla yaklaşmanın motivasyonun değerlendirilmesinde önemli olduğu vurgulanır (Deci ve Ryan, 2012).

Öz-belirleme kuramında motivasyon: Öz-belirleme kuramı özerkliğe ilişkin yaptığı vurgu ile motivasyona kendisinden önceki kuramlardan farklı bir bakış açısı getirir. Daha önceki kuramlar motivasyonun varlığı ve yokluğu ile ilgilenirken, öz-belirleme kuramı motivasyonu davranışın nedenine göre türlere ayırır (Deci ve Ryan, 2009). Motivasyonun tek bir yapı göstermediği, bu nedenle önemli olanın sadece motivasyon azlığı ya da çokluğu olmadığı, motivasyon türleri ve bu türlere bağlı olarak motivasyonun niceliği kadar niteliğinin de önemli olduğunu savunulur (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca iyi oluş, etkili performans sergileme, öğrenme gibi bir çok önemli sonucun belirleyicisi olarak motivasyonun toplam miktarından daha çok türünün ve niteliğinin önemli olduğu vurgulanır (Deci ve Ryan, 2008).

Özerkliğin gelişim, büyüme ve iyi oluş üzerinde oldukça önemli etkilerinin olduğunu savulduğu bu kuramda motivasyon ilk olarak özerk ve kontrollü olarak sınıflandırılır. Bu çerçevede, özerk motivasyon seçim ve iradeye dayanır. Bu motivasyona dayalı olarak gerçekleştirilen davranışlar tamamen davranışın kendisi için bir psikolojik özgürlükle gerçekleştirilir (Vansteenkiste ve diğ., 2009). İçsel motivasyon ile dışsal motivasyonun iyi içselleştirilmiş formları bu motivasyonun içine girer. Kontrollü motivasyon ise baskı ve zorlamaya dayanmaktadır ve düşük düzeyde içselleştirmeye sahip olan dışsal motivasyon türleri bu motivasyonun içine girer. Dolayısıyla özerk motivasyonda “seçim” vardır, kontrollü motivasyonda ise “uyma” vardır. Ayrıca bu iki motivasyona bağlı davranışlar motivasyonel olmakla birlikte bu motivasyon yaklaşımlarında davranışın düzenlemesi süreçleri birbirinden oldukça farklıdır (Deci ve Ryan, 1985, Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991).

Öz-belirleme kuramında motivasyon genel olarak özerk ve kontrollü motivasyon türlerine ayrılmakla birlikte davranışın nedenine bağlı olarak daha detaylı biçimde de türlere ayrılmıştır. Bunlar içsel nedenlere dayanan *içsel motivasyon*, dışsal nedenlere dayanan *dışsal motivasyon* ve hareket için ne içsel ne de dışsal bir nedene bağlı olan *motivasyonsuzluktur* (Deci ve Ryan, 1985).

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon temel olarak bireyin bir etkinliği tamamen içsel doyum elde ettiği için gerçekleştirmesi olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 1985; 2004). İçsel doyumun kaynağı davranışın birey için ilginç ve eğlenceli olmalıdır. İçsel motivasyona bağlı gerçekleştirilen davranışlarda, davranış sonrası dışarıdan gelecek ödüller ya da davranışı gerçekleştirmeye yönelik baskılar davranışın belirleyicisi değildir, çünkü birey davranışı yapmayı tamamen özgür, doğal ve spontan biçimde tercih eder (Ryan ve Deci,1985; Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla içsel motivasyona bağlı davranışlar öz-belirlemenin tipik bir örneğidir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991) .

İnsanlar doğuştan itibaren merak ve keşfetme duyguları ile dışsal pekiştireçlere ihtiyaç duymadan davranışlar sergilerler ve bu doğal motivasyonel eğilim insanın gelişiminde oldukça önemli yere sahiptir (Ryan ve Deci, 2000). Ancak bireylerin hangi davranışları gerçekleştirmeleri için içsel motivasyona sahip olmaları gerektiğini söylemek oldukça zordur. Çünkü içsel motivasyon birey ve etkinlik arasında gerçekleşir, bir birey için bir davranış içsel motivasyona bağlı olarak sergilenirken diğer birey için içsel motivasyona bağlı olarak gerçekleştirilmeyebilir (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca doğuştan sahip olduğumuz içsel motivasyonun yaşam boyu sürmesinde içsel çevre de oldukça etkilidir. Öz-belirleme kuramına göre içsel motivasyonun önemli belirleyicisi olan çevre bireyin temel psikolojik ihtiyaç doyumunun desteklemesi ya da engellemesi ile içsel motivasyonu artırır ya da azaltır (Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon araçsaldır, davranış elde edilecek bir sonuç için gerçekleştirilir. Birey bir davranışı, davranıştan ziyade davranışın sonuçları için sergiler (Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Çocukluk yıllarında içsel motivasyonla sergilenen davranışlar zamanla uyulması gereken sosyal kurallarla birlikte azalır ve birey kendisine çok ilginç gelmeyen davranışları sergilemek zorunda kalmaya başlar. Böylece içsel doyum elde etmekten ziyade ödül elde etmek ya da cezadan kaçınmak için davranışlar sergilemeye başlar, bunlar da dışsal motivasyonun temelini oluşturur (Deci ve Ryan, 2000a).

Dışsal motivasyon kontrollü motivasyondur, çünkü birey davranışı sergilemek için baskı hisseder. Ancak öz-belirleme kuramında içselleştirme ve bütünleşme süreçleri

ile dışsal nedenlerin içselleştirilebileceği ve kontrollü motivasyonun özerk motivasyona dönüşebileceği vurgulanmıştır. Çünkü bu yaklaşım insanların doğuştan kendilerine ilginç gelmeyen, fakat sosyal yaşamda etkili işlevleri olan etkinlikleri düzenleyerek kendileri ile içselleştirme ve bütünleştirmeye motive olduğunu ve bu süreçlerin de sosyal yaşamda önemli fonksiyonları olduğunu vurgular (Deci ve diğ., 1991). Bu içselleştirme süreci ise yaşam boyu sürekli olarak sosyal değerlerin ve düzenlemelerin içselleştirilmesini sağlar. Bu yüzden içselleştirme süreci gelişimsel açıdan oldukça önemlidir (Ryan ve Deci, 2000a).

İçselleştirme süreçlerine bağlı olarak dışsal motivasyonun özerk olma düzeyine göre türlere ayrılır. Bunlar en az özerk olandan en çok özerk olana doğru dışsal düzenleme (external regulation), içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), özdeşleşmiş düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş düzenleme (integrated regulation) olarak adlandırılırlar. Dışsal düzenleme de temel olarak davranış dışsal istekleri yerine getirmek, cezadan kurtulmak ya da beklenen dışsal ödülü elde etmek için gerçekleştirilir. Bu düzenlemede davranış özerk değil kontrollüdür. İçe yansıtılmış düzenlemede ise davranış kaygıdan, cezadan kaçınmak ya da davranış sonrası gurur yaşamak için gerçekleştirilir. Bu düzenlemede de davranış benliğin bir parçası haline gelmemiş olup, düzenleme hala kontrollüdür. Çünkü davranış bir seçimden değil dışsal baskılardan kaynaklanmaktadır. Özdeşleşmiş düzenlemede ise davranış bireyin kendisi için de önemli olduğundan dolayı gerçekleştirilir. Bu düzenlemede davranış daha çok benliğin parçası haline gelmiştir. Birey davranışı yapmayı kendisinin seçtiğini daha çok hissetmekte olup, davranışı daha istekli olarak sergiler. Bu nedenlerle özdeşleşmiş düzenleme daha özerk bir düzenleme biçimidir. Ancak motivasyon hala dışsaldır, çünkü davranış dışsal baskılardan kaynaklanmasa da amaca ulaşmak için kullanışlı bir yol olduğu için sergilenmektedir. Dışsal motivasyonun en özerk olanı ise bütünleşmiş düzenlemedir. Bu düzenleme de birey tamamen davranışla bütünleşmiştir ve davranış bireyin değerleri, ihtiyaçları ve kişiliği ile uyumludur. Ancak bu düzenleme de hala dışsal bir düzenlemedir. Çünkü içsel motivasyonda davranış tamamen bireyin o davranışa yönelik ilgisinden kaynaklanırken, bu düzenlemede davranış bireyin tüm değerleri ile uyumlu olan önemli sonuçları için gerçekleştirilir (Deci ve diğ., 1991; Ryan ve Deci, 2000a).

Motivasyonsuzluk: Motivasyonsuzluk bir davranışı gerçekleştirme yönelik ne içsel ne de dışsal herhangi bir isteğin olmaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). Motivasyonsuzluk bireyin davranışa değer vermemesi, davranışı gerçekleştirmek için dışsal bir baskı hissetmemesi ve davranışın sonucuyla ilgili bir beklentisi olmaması durumunda gerçekleşir. Motivasyonsuzluk öğrenilmiş çaresizlikle benzerlikler sergiler. Birey motivasyonsuzlukta kendini yetersiz hisseder ve davranışları üzerinde çok az kontrolü olduğu ya da hiç kontrolü olmadığını hisseder. Motivasyonsuzluk içeren davranışları bir süre sonra sergilememeye başlar. Örneğin okula gitmesi için içsel ya da dışsal hiç bir nedene sahip olmayan bir öğrenci bir süre sonra okuldan ayrılır (Vallerand ve Ratelle, 2004).

Öz-belirleme kuramında motivasyon türleri öz-belirleme sürekliliği dizisi şeklinde sunulabilmektedir. Bu gösterim biçimi aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Davranış	Öz-belirleyen			Öz-belirleyen olmayan		
Motivasyon Türü	<u>İçsel</u>	<u>Dışsal</u>			<u>Motivasyonsuzluk</u>	
Düzenleme Türü	İçsel	Bütünleşmiş	Özdeşleşmiş	İçe Yansıtılmış	Dışsal	Düzenlemesiz
Algılanan nedensellik Odağı	İçsel	İçsel	Biraz İçsel	Biraz Dışsal	Dışsal	Kişisel olmayan
İlişkili Düzenleme Süreci	İlgi	Örtüşme	Kişisel önem	Öz-kontrol Ego-katılımı	Uyma Dışsal	Kasıtsız Gönülsüz
	Hoşlanma	Farkındalık	Bilinçli	İçsel ödül ve ceza	Ödül ve ceza	Yetersiz Kontrolsüz
	Doğal	Benlik ile sentez	Gönüllü			
	Doyum					

Şekil 1: Düzenleme Stilleri, Nedensellik Odağı ve İlgili Süreci Gösteren Öz-Belirleme Sürekliliği (Ryan ve Deci, 2000b, s. 72)

Şekil 1’de görüldüğü gibi bir davranış seçime ve iradeye dayalı olarak öz-belirleyen olmaktan öz-belirleyen olmayana doğru bir çizgi üzerinde yer alabilmektedir. Motivasyon türü ise içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk türleri olarak sıralanmıştır. Bu türler altında davranışın düzenlenmesi ise içsel motivasyonda içsel düzenlemeyi, dışsal motivasyonda dışsal, içe yansıtılmış, özdeşleşmiş ve bütünleşmiş düzenlemeleri, motivasyonsuzlukta ise herhangi bir düzenlemeyi içermemektedir. Nedensellik odağı ise motivasyonsuzlukta kişisel değilken, dışsal motivasyonun dışsal düzenlemesinde

dışsaldır. İçe yansıtılmış düzenlemede biraz dışsal, özdeşleşmiş düzenlemede biraz içsel olup, bütünleşmiş düzenleme ve içsel motivasyonda ise içsel nedensellik odağına dayanır.

İçsel motivasyona bağlı olarak sergilenen davranışa yönelik olarak birey doğal bir ilgi duyar, davranışı yapmaktan hoşlanır ve doyum elde eder. Bütünleşmiş düzenleme de ise bireyin değerleri ile davranış örtüşmüş durumdadır. Dolayısıyla bireyin davranışa ilişkin farkındalığı yüksektir. Özdeşleşmiş düzenlemede ise birey davranışa önem vermektedir ve davranışı yapmaya bilinçli biçimde gönüllüdür. İçe yansıtılmış düzenlemede ise birey davranışı yapmak için içsel ödül veya cezalar ile kendini kontrol etmektedir. Dışsal düzenlemede ise dışsal zorlamalara uyma, cezadan kaçış ya da ödül elde etme amacı vardır. Motivasyonsuzlukta ise davranışı gerçekleştirmeye yönelik gönülsüzlük, amaçsızlık söz konusu olup, birey kendini yetersiz ve davranışlarında da kontrolsüz hisseder.

İçsel ve Dışsal Motivasyon Hiyerarşik Modeli: Vallerand (1991) tarafından oluşturulan hiyerarşik model bireylerde motivasyonun çeşitli biçimlerde gösterilmesini ve bu gösterimlerdeki yapı, belirleyici ve sonuçların ortaya konmasını içerir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan bu model motivasyonun kompleks bir yapı gösterdiği ve bu nedenle farklı motivasyon türlerine odaklanma ihtiyacı oluştuğunu ifade eder. Bu ihtiyaç sonucunda motivasyonun içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk türleri bağlamında incelenmesi gerektiği vurgulanır (Vallerand ve Ratella, 2004). Ancak bu modelde içsel motivasyonun tek yapılı olarak değil, Vallerand ve diğ. (1989) tarafından önerilen üçlü bir sınıflandırmaya dayalı olarak ele alınması gerektiği belirtilir. Bu üçlü sınıflamaya göre içsel motivasyon bilmeye, başarmaya ve uyarılmaya yönelik motivasyonlardan oluşur. Bu çerçevede bilmeye yönelik içsel motivasyon öğrenmekten, araştırmak ve yeni şeyleri anlamaya çalışmaktan alınan doyum için bir davranışı sergilemeyi, başarmaya yönelik içsel motivasyon bir şeyler başarma ya da yaratma deneyiminden alınan doyum için bir davranışı sergilemeyi, uyarılmaya yönelik içsel motivasyon ise doyum uyarılmasının olması nedeniyle davranışa bağlanmayı içermektedir (Vallerand ve Ratella, 2004).

Hiyerarşik modelde farklı motivasyon türlerinin genel, bağlamsal ve durumsal olmak üzere üç farklı genelleme düzeyinde ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Örneğin bir kişi günlük yaşamında yaptığı bir çok aktivitede içsel motivasyona sahipken, eğitim yaşamında ise dışsal motivasyona sahip olabilir. Bunun yanı sıra birey sadece bir görevi yerine getirirken içsel ya da dışsal motivasyona sahip olabilir. Hiyerarşik modelde genel motivasyonun en çok genel düzeyde sabit olmasının beklendiği, bağlamsal düzeyde orta düzeyde bir sabitlik göstermesinin beklendiği, durumsal düzeyde ise motivasyonun belirli etkinlikte belirli zamanda ortaya çıkan motivasyon olması nedeniyle sabitliğinin en az olmasının beklendiği belirtilmektedir (Vallerand ve Ratella, 2004). Dolayısıyla hiyerarşik düzeydeki bu motivasyonların ölçümlerinin de ayrı olması gerekmektedir. Örneğin bireyin yaşamındaki genel motivasyonu genel motivasyon ölçekleri, eğitim yaşamındaki motivasyonu akademik motivasyon ölçeği ile ölçülmek durumundadır.

Hiyerarşik modelde bireyin motivasyonu üzerinde çevrenin önemli etkisi olduğu vurgulanmıştır. Örneğin öğretmenler öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarında önemli belirleyici olabilirlerken, aileler ise genel motivasyon üzerinde önemli etkilere sahip olabilirler. Bu etki özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyacının aracılık etkisiyle olmaktadır. Her hiyerarşik düzeyde çevrenin ihtiyaç doyumu aracılık etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Her düzeydeki sosyal faktörlerin etkisinin yanı sıra yukarıdan aşağıya etkisi (top down effect) sonucu bir hiyerarşik düzeydeki motivasyon alttaki bir motivasyonu etkilemektedir. Örneğin akademik motivasyonu yüksek olan birinin bir akademik göreve ilişkin motivasyonun da yüksek olması beklenir. Ayrıca bir alt düzeyde tekrarlı biçimde gerçekleşen motivasyon aşağıdan yukarıya etkisi (bottom up) ile bir üst düzeydeki motivasyonu etkilemektedir (Vallerand ve Ratella, 2004).

Hiyerarşik modele göre motivasyon üç genelleme düzeyinde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçlar içsel motivasyondan dışsal motivasyona doğru giderken olumsuzlaşmakta olup, motivasyon özerkleştikçe çıkan sonuçlar olumlu iken motivasyon özerk olmaktan uzaklaştıkça ortaya çıkan sonuçlar negatif olmaya başlamaktadır (Vallerand ve Ratelle, 2004). Bu kapsamda, modeli geliştirenler tarafından modelin daha fazla araştırmayla incelenmesi gerektiği önerilmektedir.

Sonuç olarak hiyerarşik modellerde de vurgulandığı gibi öz-belirleme kuramının ortaya koyduğu motivasyon türlerinin farklı düzeyde genellenebilirliği bulunmaktadır. Bu durum araştırmacıları bağlamsal ve durumsal düzeydeki motivasyonları incelemeye yöneltmiştir. Bağlamsal düzeyde motivasyonun eğitim, spor, çalışma yaşamı, psikoterapi gibi alanlarda incelendiği, durumsal düzeyde ise bağlamsal düzeydeki özel durumlara (örneğin matematik dersindeki motivasyon ya da sporcuların motivasyonları) araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Öz-Belirleme Kuramında Akademik Motivasyon

Öz-belirleme kuramına dayalı motivasyon türlerinin bağlamsal düzeyde incelendiği alanlardan birisi eğitim alanıdır. Öz-belirleme kuramı insanın doğuştan öğrenme eğilimi olduğu temel varsayımına dayanır. Bu varsayımına göre çocukluk yıllarındaki öğrenmenin temelini oyun davranışını oluşturmaktadır ve gelişimde oldukça önemli yeri olan bu oyunlar içsel motivasyona bağlı olarak gerçekleşmektedir. Çocuk kendisine ilginç gelen, merak ettiği şeylerle oynamakta ve bundan keyif almaktadır. Bu noktadan hareketle yetişkinlik döneminde de öğrenme etkinliğinin birey için ilginç olması durumunda içsel motivasyona dayalı öğrenmenin gerçekleşebileceği, bu tür öğrenme sonucunda da öğrenmenin daha derin, daha kavramsal ve unutmaya dirençli olacağı vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve Ryan, 2004). Bunun sonucunda da öğrenme yaşantılarının sistematik biçimde gerçekleştirilme süreci olan eğitim ortamında da bireyin içsel motivasyona sahip olmasının daha derin öğrenme, daha yüksek akademik başarı, daha fazla katılım sağlayacağı belirtilebilir. Bunu destekler biçimde Schunk, Meece ve Pintrich (2013) öğrencilere seçim şansı verildiğinde kendilerine keyif veren görevleri seçeceğini, bu görevleri gerçekleştirirken yüksek düzeyde çaba harcayacaklarını ve zorluklar karşısında hemen yılmayıp, mücadele edeceklerini ve sonucunda yüksek düzeyde başarı elde edeceklerini ortaya koymaktadırlar.

Öz-belirleme kuramının eğitime uygulanması ve öğrencilerin akademik motivasyonlarının incelenmesi ise iki temel boyutta gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki akademik motivasyon türlerinin farklı düzeylerdeki sonuçlarının incelenmesidir. Diğer boyut ise motivasyonu etkileyen çevresel özellikler ve içsel motivasyonu destekleyen okul ve aile ortamı özelliklerinin nasıl olduğunun ortaya konmasını kapsamaktadır. Bu

çerçevede akademik motivasyon türlerinin sonuçları incelenirken dünya genelinde yaygın olarak kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeğini (Academic Motivation Scale) de geliştiren araştırmacıların (Vallerand ve diğ. 1992) kabul ettiği akademik motivasyon türlerine ilişkin sınıflama dikkate alınmaktadır. Bu sınıflamaya göre (Vallerand, 1989) içsel motivasyon tek bir genel yapı sergilememekte olup bilmeye (to know), başarmaya (to accomplish things) ve deneyime (experience stimulation) yönelik içsel motivasyon olarak üç ayrı türe ayrılmaktadır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon bir etkinliği öğrenme, araştırma ve yeni bir şeyi anlamaya çalışırken elde edilen doyum için gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Başarmaya yönelik içsel motivasyon ise bir etkinliği başarma ya da yeni şeyler yaratma deneyiminden elde edilen doyum için gerçekleştirme ve son olarak deneyime yönelik içsel motivasyon ise bir etkinliği uyarılma duygusunu deneyimlemek için gerçekleştirmek olarak tanımlanmaktadır (Vallerand ve diğ. 1992). İçsel motivasyonun yanı sıra dışsal motivasyonun sınıflandırılması da orijinal modelden biraz farklı yapılmaktadır. Dışsal motivasyon dört tür yerine dışsal, içe yansıtılmış ve özdeşleşmiş düzenleme olarak üç tür olarak ele alınmaktadır. Araştırmalara göre akademik motivasyonun ölçülmesinde bütünleşmiş düzenlemenin özdeşleşmiş düzenlemeden farklılaşmadığı ortaya konmakta ve tek bir yapı olarak ele alınmasının daha uygun olduğu vurgulanmaktadır (Vallerand ve diğ. 1992). Motivasyonsuzluk ise orijinal modelde olduğu gibi korunmaktadır. Bu sınıflamayı temel alan Akademik Motivasyon Ölçeği birçok kültüre uyarlanmış olup, ölçeğin kullanıldığı bir çok kültürde öğrencilerin akademik motivasyonlarının özerk olmasının onların ders başarılarının, okul başarılarının önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür (Eymur ve Geban, 2011; Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Guay ve Vallerand, 1997; Özer ve Motorcan, 2013; Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Sonuç olarak öz-belirleme kuramı akademik motivasyonun özerk olmasında sosyal çevrenin oldukça belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu kurama göre ebeveyn ve öğretmenlerin öğrenciler ile özerkliği destekleyici ilişkiler kurması durumunda, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonlarının temeli olan doğal merakı sürdürecekleri ve içselleştirmenin özerk türlerini geliştirecekleri ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilere seçme şansı vermek, kontrolü en aza indirmek, karar verirken ihtiyaç duyacakları bilgiyi sağlamak özerkliği desteklemenin temel yollarıdır. Bunun içinde olumsuz geri bildirimlerin algılanan yetkinliği düşürdüğü ve

bunun da içsel motivasyonu azalttığı dikkate alınmalı ve bireye olumsuz geri bildirim vermekten kaçınarak, olumlu geri bildirimler vermeye çalışılmalıdır. Ayrıca sözlü iletişimin yanı sıra sözsüz iletişim ve benimsenen ilişki yaklaşımları da içsel motivasyonu etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle olumsuz, baskıcı bir tarz öğrencilerin hem yetkinlik hem de özerklik ihtiyaçlarını ve içsel motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecektir (Deci ve diğ., 1991).

Psikolojik İhtiyaçlar Kavramı İle İlgili Alanyazın

İhtiyaçlar ve Psikolojik İhtiyaçlar Kavramı

İhtiyaç bireyin yaşaması, gelişimi için gerekli herhangi bir durum olarak tanımlanabilmektedir (Reeve, 2009). İhtiyaçların doyurulması büyüme ve gelişimi sağlamakta, tersine ihtiyaçların doyurulmaması ise fiziksel ya da psikolojik iyi olma durumuna zarar vermektedir. Örneğin açlık ve susuzluk fiziksel sağlık için doyurulması gerekli en temel ihtiyaçlardır. Bunun yanı sıra bireyin sevildiğini ve bir gruba ait olduğunu hissetmesi de psikolojik olarak sağlıklı olması için doyurulması gerekli bir ihtiyaçtır. İnsanların ne tür ihtiyaçları olduğu ihtiyaçlarla ilgili akla gelen ilk sorulardan olmaktadır. Bu nedenle, ihtiyaçlar sahip oldukları özellikler açısından fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlar olarak sınıflandırılabilir (Reeve, 2009).

İhtiyaçlarla ilgili çalışmalar yapan kuramcılar bu ihtiyaçlardan bazılarını daha ön plana almışlardır. Örneğin Hull (1943) açlık, cinsellik gibi daha çok fizyolojik ihtiyaçlara vurgu yaparken, Murray (1983) ise fizyolojikten daha çok psikolojik ihtiyaçlara vurgu yapmaktadır (akt. Deci ve Ryan, 2000). Alanyazında bu temel sınıflamanın yanı sıra ihtiyaçlara ilişkin daha kapsamlı açıklama getiren kuramlar da bulunmaktadır. Bu kuramlardan en temel oldukları düşünülen ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, seçim kuramı ve öz-belirleme kuramlarının ihtiyaç kavramına ilişkin açıklamaları ise aşağıda verilmektedir.

Psikolojik İhtiyaç Kavramını Açıklayan Kuramlar

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow (1954) tarafından oluşturulan bu kuram insanın davranışlarının kaynağını açıklamaya yönelik bir kuramdır. Bu kurama göre bireyin davranışlarının altındaki motivasyon ihtiyaçlara dayanmaktadır (Can, 2009). Bu çerçevede Maslow (1987) insanların sahip olduğu ihtiyaçları beş kategoriye ayırmıştır ve bunları basit biyolojik ihtiyaçlardan kompleks ihtiyaçlara doğru sıralamıştır. Bunlardan ilki fizyolojik ihtiyaçlardır ve bu ihtiyaçlar fiziksel yaşamın devamını sağlamak için karşılanması gereken ihtiyaçlardır. Beslenme, su gibi ihtiyaçlar bu kategoride yer almaktadır. İkinci ihtiyaç türü ise güvenlik ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç ise insanların kendilerini güvende ve tehlikeden uzak olduklarını hissetmelerine dayanır. Üçüncü ihtiyaç olan sevgi ve ait olma ihtiyacı ise diğer insanlar ile sevgi temelinde bir ilişki kurmaya, sosyal bir gruba ait olmaya yönelik bir ihtiyaçtır. Dördüncü ihtiyaç ise değer görme/benlik saygısı ihtiyacıdır ve bu ihtiyaç insanların hem kendisinin hem de diğer insanların kendisi hakkında olumlu hislere sahip olması ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç hem özgüveni hem de takdir ve prestij çabalarını kapsamaktadır. Son ihtiyaç ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak tanımlanmış olup, bireyin tüm kapasitelerini en üst düzeyde geliştirme ihtiyacını kapsamaktadır. (Gerrig ve Zimbardo, 2012; Ormrod, 2013; Schunk, 2011). Dolayısıyla ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre fiziksel ihtiyaçları karşılanmış, kendini güvende hissedilen, seven ve sevilen, düşünen ve üreten insanlar tüm potansiyellerini ortaya çıkarma ihtiyacı ile motive olmaktadır.

Maslow (1970) kendisinden önceki kuramcılardan farklı olarak ihtiyaçların hiyerarşik bir yapı doğrultusunda ortaya çıktıklarını ileri sürmüştür (akt. Wahba ve Bridwell, 1976). Bu yapıya göre ihtiyaçlar en alt düzeyde yer alan fizyolojik ihtiyaçlarla başlamakta ve alt düzeydeki bir ihtiyaç karşılandığında daha üst düzeydeki ihtiyaçlar karşılanabilmektedir. Hiyerarşik biçimde sıralanan bu ihtiyaçların evrensel olduğu ve davranışların temelinde yer aldığı Maslow'un kuramının temel görüşünü oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar arasındaki farklılıklara da değinilen bu kuramda güvenlik, sevgi ve ait olma, ve saygı görme eksiklik ihtiyaçları olarak tanımlanırken, diğerleri büyüme ihtiyacı olarak adlandırılmıştır (Maslow, 1954). Eksiklik ihtiyaçlarının

karşılanması çevreye bağlı olmakla birlikte bir kez karşılanması ihtiyacın doyurulması için yeterlidir. Büyüme ihtiyaçları ise bireyin gelişimini arttırmaya yönelik ihtiyaçlar olduğu için hiç bir zaman tam anlamıyla doyurulmamaktadır ve bu ihtiyaçlar bireyi sürekli olarak kendini gerçekleştirmesine yönelik motive etmektedir (Omrod, 2013; Schunk, 2011).

Seçim Kuramı

Glasser (1998) tarafından oluşturulan bu kuram insanların davranışlarının kendi seçimlerine dayandığı temel görüşüne sahiptir. Bu kurama göre birey davranışlarını kendisi seçer ve yaşamının belirleyicisi dış güçler olmayıp kendisidir. İnsanın beş ihtiyaç tarafından yönlendirildiğini ve insanın yaşamı boyunca bu ihtiyaçlarını en iyi biçimde karşılamaya çalıştığını ileri sürer (Glasser, 1998). Davranışın belirleyicisi olan ve doğuştan sahip olunan bu beş ihtiyaç hayatta kalma, ait olma, güç, özgür olma ve eğlence ihtiyacı olarak sıralanır. Hayatta kalma ihtiyacı bireyin fiziksel olarak varlığını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu, beslenme, oksijen, güvenlik gibi ihtiyaçları içerir. Ait olma ihtiyacı ise insanın başka insanları sevmesi ve başka insanlar tarafından sevilmesini ve bunun yanı sıra değer verme ve değer verilme ihtiyacını kapsar. Sevme, sevilme ve ait olma ihtiyaçlarının karşılanmasının insanların mutlu bir yaşam sürmeleri için oldukça kritik olduğunun öne sürüldüğü bu kurama göre insanlar sürekli olarak bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Bir çok sosyal aktivite bu ihtiyacı karşılama amacına yöneliktir. Güçlü olma ihtiyacı ise bireyin diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde ait olma ihtiyacının giderilmesinin ardından güçlü olma, ilişkiyi kontrol etme ihtiyacını ifade eder. Ayrıca, insanlar üzerinde etkili olmanın yanı sıra güç ihtiyacı bir alanda yeterli olma ile de karşılanabilen bir ihtiyaçtır. Özgür olma ihtiyacı ise bağımsız olmayı, insanın kendi yaşamını kendisi seçmesi ve yönetmesine ilişkin ihtiyaçlarını içerir. Eğlence ihtiyacı ise öğrenme ile ortaya çıkmakta ve insanın yaşamında keyif aldığı, güldüğü, haz aldığı etkinliklere katılımı ile doyurulabilen bir ihtiyaçtır (Corey, 2008; Glasser, 1998). Glasser (1981)'e göre ihtiyaçlar evrenseldir ve birbirlerinden farklılık göstermekle birlikte birbirleri ile oldukça ilişkilidirler (akt. Kaner, 1993).

Öz-Belirleme Kuramı

Öz-belirleme kuramının insan doğası görüşü kuramın ihtiyaç kavramına ilişkin açıklamalarının temelini oluşturur. Bu görüşe göre tüm insanlar doğuştan sürekli olarak, doğal ve yapıcı özelliklere sahip karmaşık ve bütüncül bir benlik duygusu oluşturma eğilimindedirler. Aynı zamanda insanlar kendi görüşleri ile sosyal çevrelerinde yer alan diğer insanların görüşleri arasında karşılıklı bağlantılar kurma temel eğilimine de sahiptirler (Ryan ve Deci, 2004). Bu eğilimin sonucunda da insanlar doğuştan öğrenme, gelişme, önemli kültürel değerleri benimseme ve diğerleri ile ilişkide olup, onlara katkı sağlama eğilimindedirler (Sheldon ve Ryan, 2011). Bireyin doğuştan sahip olduğu bu eğilimlerini gerçekleştirmesinde çevrenin önemli rolü olduğu vurgulanır. Eğer çevre bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını desteklerse birey bu eğilimlerini gerçekleştirebilir. Bu nedenle öz-belirleme kuramı “organismic dialectical” yaklaşımı olarak da tanımlanır, organizmanın doğasında var olan eğilimlerin davranışa dönüşmesinde çevrenin belirleyici olduğunu ileri sürer. Bu çevresel koşulların ise temel psikolojik ihtiyaçları destekler nitelikte olması gerektiğini belirtir (Deci ve Ryan, 1985).

Öz-belirleme kuramında ihtiyaçlar gelişimin sürmesi, bütünlük ve iyi oluşun doğal psikolojik besinleri olarak tanımlanmıştır (Ryan ve Deci, 2000b). İhtiyaçların psikolojik sağlık ya da iyi oluş için gerekli olduğu ve insanların evrensel olarak üç temel psikolojik ihtiyaca sahip olduğu (özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma) ileri sürülür.

Psikolojik sağlık için her bir ihtiyacın doyumunun gerekli olduğu vurgulanır (Ryan ve Deci, 2000b). Bu çerçevede özerklik ihtiyacı bireyin davranışlarını kendi iradesi ile gerçekleştirmesi ihtiyacıdır. İnsanlar diğer insanların onları belirli şekillerde davranmaya zorlamalarından ziyade kendi amaç, istek ve arzuları doğrultusunda davranmaya ihtiyaç duyarlar (Deci ve Ryan, 1985). Bir özerklik deneyimini tanımlamada üç özellik işbirliği içinde çalışır. Bunlardan ilki algılanan nedensellik odağıdır ve içsel-dışsal olmak üzere iki kutupludur. Diğer özellik ise gönüllülüktür ve bireyin yaptığı şeyi yapmayı gerçekten istemesi ile ilgilidir. Üçüncü özellik ise algılanan seçimdir ve bireyin davranışı yapmada kendisinin seçme şansı olduğunu hissetmesiyle ilgilidir (Reeve, 2009).

Yetkinlik ihtiyacı ise bireyin çevresi üzerinde etkili olduğunu hissetmesidir (Deci ve Ryan, 1985). İnsanlar beceri, yetenek ve potansiyellerini geliştirme ve zorluk yaşadıklarında becerilerini kullanarak bunları aşma ve ilerleme ihtiyacı duyarlar (Reeve, 2009). Bu ihtiyaç bir eylemde güven ve etkililik hissetmeye dayanır. Yetkinlik ihtiyacı kararlı biçimde bireyin kapasite ve becerilerini sürdürüp, arttırabileceği etkinliklere katılmasına olanak sağlar (Deci ve diğ. 1991; Deci ve Ryan, 2004, 2009). İlişkili olma ihtiyacı ise diğer insanlar tarafından desteklendiğini hissettiği ilişkiler geliştirme, yakınları ile bağlantılı olma ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 1985). İnsanlar anlaşıldığını, kabul edildiğini ve değer gördüğünü hissettiği ilişkiler kurma ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 2004).

Öz-belirleme kuramına göre bu üç psikolojik ihtiyaç ideal gelişimde önemli bir rol oynar ve psikolojik sağlamlık tüm ihtiyaçların her birinin doyumuna bağlıdır (Deci ve Ryan, 2004). Okullarda bu üç psikolojik ihtiyacın desteklenmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin okuldaki etkinliklere gönüllü olarak, keyif alarak katılması öğrencinin kendisini okulda ne kadar özerk olarak algıladığı ile ilişkili olmaktadır. Araştırmalar sonucunda bireyin özerkliğini desteklemeye yönelik olarak seçim yapmasını, nedensel odağının içsel olmasını desteklemenin özerklik ihtiyacının doyumunu sağladığı, bunun sonucunda da içsel motivasyonun arttığı, bunların aksine ödüllerin, değerlendirmelerin, zaman sınırlamalarının özerklik ihtiyacının doyumunu azalttığı, bunun da içsel motivasyonu düşürdüğü ortaya konmuştur (Deci ve ark, 1991; Deci ve Ryan, 2000b). Dolayısıyla okulda seçimler yapabildiğini, kendi davranışlarının belirleyicisinin kendisi olduğunu hisseden öğrencilerin okula yönelik içsel motivasyona sahip olma düzeyleri artmakta, daha yaratıcı olabilmekte ve daha derin öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler.

Öğrencilerin okula yönelik içsel motivasyonlarının bir diğer belirleyicisi de yetkinlik ihtiyacıdır. Yetkinlik ihtiyacı ve akademik motivasyon ilişkisine ilişkin araştırmaların sonuçları, olumlu geri bildirim yetkinlik ihtiyacının doyumunu sağladığını, bunun sonucunda da bireylerin içsel motivasyonun arttığını ortaya koymaktadır. Bunların aksine olumsuz geribildirimlerin ise yetkinlik ihtiyacının doyumunu ve içsel motivasyonu azalttığı bulunmuştur (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2000b). Bu çerçevede içsel motivasyonda önemli yeri olan özerklik ve yetkinlik

ihtiyaçlarına yönelik Deci ve Ryan (2000b) algılanan yetkinliğin motivasyonun herhangi bir türü için gerekli olduğunu, algılanan özerkliğin ise motivasyonun içsel olması için gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. İçsel motivasyonda özerklik ve yetkinlik ihtiyacı kadar merkezi bir role sahip olmasa da önemli bir role sahip olan bir diğer ihtiyaç ise ilişkili olma ihtiyacıdır. Çünkü bu ihtiyacın doyumu içsel motivasyon için zemin hazırlanır, bireyler kendilerini güvende hissettiklerinde doğal büyüme eğilimleri ortaya çıkar (Deci ve ark, 1991; Deci ve Ryan, 2000b). Bunu destekler biçimde araştırmalar hem ebeveynleri hem de öğretmenleri ile sıcak ilişkiler geliştiren öğrencilerin daha çok içsel motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur (Ryan, Stiller, Lynch, 1994). Aynı zamanda ihtiyaç doyumu içselleştirme süreçlerinde de önemli bir role sahiptir. Çünkü özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyurulduğu bireylerde içselleştirme süreçleri daha hızlı olmaktadır. Buna bağlı olarak da ihtiyaç doyumu arttığında özerk motivasyon da artmaktadır (Deci ve Ryan, 2009). Bu nedenle okullarda eğitsel etkinliklerdeki kararlara öğrencilerin de katılma şansı verilmesi öz-belirleyici düzenlemeyi (self-determined regulation) arttırmaktadır. Ayrıca sınıf ve ev ortamında da öğrencilerin öz-belirleyici olmalarının desteklendiğini hissetmesi de onların içsel motivasyonlarını arttırmaktadır (Deci ve diğ. 1991, Kındap, 2011).

Akademik Erteleme Kavramı İle İlgili Alanyazın

Erteleme ve Akademik Erteleme Kavramı

Erteleme, bir çok insanın günlük yaşamında sergilediği davranışlardan birisidir. Zaman zaman kişiler için bir zaman yönetimi stratejisi olarak bile kullanılan erteleme bazı bireylerde problemlü düzeylerde olabilmekte ve yaşamlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Erteleme genel olarak bir görevi gerçekleştirmeyi ya da bir kararı vermeyi geciktirme eğilimi ya da kişilik özelliğidir (Milgram, Mey-Tal, Yuval Levison, 1997). Çeşitli araştırmacıların vurguladıkları temel özellikleri birleştirerek oluşturulan bir başka tanımda ise erteleme kavramı işlerin daha kötüye gideceği beklentisine rağmen isteyerek niyetlenen eylemin geciktirilmesi (Stell, 2007) olarak tanımlanmıştır.

Ertelemenin genel bir davranış eğilimi mi yoksa durumsal mı olduğu sorusu, araştırmacıları ertelemenin farklı türlerine yöneltmiştir. Bunlardan ilki olan *genel erteleme* tekrar eden birçok yaşam rutinini zamanında yapmakta zorluk çekme deneyimi olarak tanımlanmaktadır (Milgram ve diğ., 1987). Bir diğer erteme türü ise *karar vermeyi erteledir* ve birçok yaşam olaylarında zamanında karar vermeyi erteleme olarak tanımlanmaktadır. *Nevrotik erteleme* olarak adlandırılan diğer erteleme türü ise önemli yaşam kararlarını erteleme eğilimi olarak tanımlanırken, *kompulsif erteleme* olarak adlandırılan erteleme türü ise benzer kişilerde davranışsal ve karar vermeyi içeren erteleme olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir erteleme türü olan *akademik erteleme* ise genel olarak bireyin sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım gibi görevleri nedensiz ve kaygı yaşayınca kadar geciktirmesi anlamına gelmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Ertelemenin farklı türleri incelediğinde bireylerin bir kişilik özelliği olarak yaşamda birçok görevi ertelememekle birlikte sadece belirli bir takım kararları vermeyi ya da akademik görevler gibi bazı görevleri erteleyebildikleri görülmektedir. Dolayısıyla hem genel erteleme eğiliminin hem de alan temelli ertelemenin bireyin işlevselliğini etkilemesi nedeniyle ertelemenin nedenlerini, hangi durumlarda gerçekleştiğini anlamak ve hem bireyin kendisi hem de çevresi üzerinde nasıl etkileri olduğu sorularına açıklık getirmek oldukça önemlidir. Bu sorulardan ertelemenin nedenlerine yönelik verilen yanıtlar temel olarak iki grupta toplanabilmekte ve ertelemenin temel olarak görevin özellikleri ve bireysel özelliklerle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin eğer görev birey tarafından hoş bulunmuyorsa, bireye itici geliyorsa birey bu görevi yapmaktan kaçınabilmekte ve erteleyebilmektedir (Milgram ve diğ., 1995). Görevin özelliklerinin yanında kişisel özellikler de bir görevin ertelenmesinde önemli olmaktadır. Örneğin beş faktör kişilik özelliklerden sorumluluk kişilik özelliğinin düşük düzeyde olması ertelemeye yüksek düzeyde ilişkili görülmektedir (Steel, 2007).

Alan temelli ertelemelerden bir tanesi ise akademik erteledir. Akademik erteleme, akademik görevleri nerdeyse her zaman erteleme ve nerdeyse her zaman bu erteleme nedeniyle kaygı yaşama eğilimi olarak tanımlanmıştır (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Ancak Schouwenburg (1995) akademik ertelemeyi tanımlamada

ertelemenin “nedensiz” olmasının yeterli bir kriter olduğunu, ertelemede nedeniyle rahatsızlık yaşamının gerekli olmadığını öne sürmektedir. Kısacası akademik erteleme sorumlulukları, karar ya da görevleri yapılması gerektiği halde ertelemektir (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998, s. 317). Bununla birlikte akademik görevleri her erteleme bir akademik erteleme olarak tanımlanmamaktadır. Örneğin, erteleme bazı bireyler tarafından stresle başa çıkma ya da son ana bırakmanın verdiği yüksek enerjiden yararlanma stratejisi olarak da kullanabilmektedir (Ferrari, 1994). Dolayısıyla, görevlerin akılcı olmayan biçimde sürekli olarak son dakikaya ertelenmesi ve her zaman olmasa da bu durumdan rahatsızlık duyulması durumu akademik erteleme anlamına gelmektedir.

Akademik erteleme davranışının öğrenciler arasında ne kadar yaygın olduğu incelendiğinde dünyada özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygınlığının oldukça yüksek olduğu ortaya konmuştur (Onwuegbuzie, 2004; Schubert Walker, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984). Ülkemizde yapılan araştırmalarda da (Çetin, 2009; Uzun Özer, Demir, Ferrari, 2009) üniversite öğrencilerinin büyük kısmının akademik erteleme davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca akademik ertelemenin düşük akademik başarı (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Orpen, 1998), düşük öz-saygı (Çakıcı, 2003) ve öz-yeterlik (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Seo, 2008), sınav kaygısı (Onwuegbuzie, 2004; Senècal, Koestner, Vallerand, 1995) ve depresyonla (Ferrari, 2004; Senècal, Koestner, Vallerand, 1995; Washington, 2004) pozitif ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları, akademik ertelemenin bileşenlerini anlamayı önemli hale getirmektedir.

Akademik Erteleme İle İlişkili Etmenler

Akademik ertelemenin ilişki olduğu etmenlere bakıldığında çok boyutlu bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlardan birisi bilişsel boyuttur. Bilişsel boyutu oluşturan özelliklerin başında ise, mükemmeliyetçilik gelmektedir. Mükemmeliyetçilik ile akademik ertelemenin pozitif ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar (Flett, Blankstein, Hewitt, Koledin, 1992) mükemmeliyetçi öğrencilerin daha çok ertelediğini göstermektedir. Ayrıca bireyin kendisine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin düşük düzeyde olanlara göre daha az akademik

erteleme davranışı gösterdiklerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Çakıcı, 2003; Seo, 2008). Gerçekleştirilmesi gereken görevleri son ana bırakmada diğer bilişsel boyutlardan biri de rasyonel karar verme ve düşünme stilidir. Yapılan bir araştırma (Balkıs, 2007) akademik erteleme eğilimi olan öğretmen adaylarının, bilgi işleme sürecinde rasyonel ve sezgisel düşünme stillerini daha az kullanma eğiliminde olduklarını, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, karar vermede rasyonel davranmayan akademik ertelemeciler başa çıkma stili olarak da kaçınan başa çıkma stilini daha çok kullanmaktadırlar (Burns, Dittman, Nguyen ve Mitchelson, 2000).

Akademik ertelemelerde kişilik özellikleri de etkili olabilmektedir. Araştırmalar akademik ertelemenin nevrozizm ile de pozitif (Hess, Sherman ve Goodman, 2000), farkındalık ve sorumlulukla ise negatif ilişkiye (Eerde, 2004; Kağan, Çakır, İlhan, Kandemir, 2010) sahip olduğunu göstermektedir.

Akademik ertelemenin en temel bileşenlerinden bazıları zamanı etkili kullanma, uygun çalışma yöntemlerini benimseme ve kendini yönetme becerisidir. Bu bileşenlere ilişkin yapılan araştırma sonuçları akademik erteleme davranışını sıklıkla sergileyen öğrenciler ertelemeyen öğrencilere göre zaman yönetimi becerilerinin daha zayıf olduğunu (Kağan, 2009; Milgram, Marshevsky, ve Sadeh, 1995) ve stresle baş etme becerilerinin düşük olduğunu (Deniz, Traş ve Erdoğan, 2009) göstermektedir. Ayrıca araştırmalar erteleyen bireylerin daha çok gece çalıştıklarını (Balkıs, Duru, 2009; Ferrari, 1997; Hess, Sherman ve Goodman, 2000) ve düzenli çalışma alışkanlıkları olmadığını (Solomon ve Rothblum, 1984) işaret etmektedir. Ayrıca, bireyin kaygı yaşasa da işleri son ana bırakıyor olması kişinin kendisini kontrol etmede, düzenlemede eksiklik yaşadığını düşündürmektedir. Araştırma sonuçları da akademik erteleme ile öz-düzenlemenin negatif ilişkili olduğunu (Ferrari, Johnson, McCown, 1995; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007), öz-düzenlemenin akademik ertelemenin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Senècal, Koestner, Vallerand, 1995, Uzun Özer, 2010).

Yaşam Doyumu Kavramı İle İlgili Alanyazın

İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Kavramı

Son yıllarda psikoloji alanında problemlerin azaltılması yerine var olan becerilerin gelişimine odaklanılmaya başlanmıştır. Bu anlayış bireylerin mutluluklarının ve yaşam kalitelerinin artırılmasını ön plana çıkarmaktadır. Bu değişim pozitif psikolojinin gelişimine hız kazandırmıştır. Mutluluk, olumlu duygulanım, yaşamdan memnuniyet gibi kavramları içine alan pozitif psikolojinin temel kavramlarından birisi de öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş bireyin yaşamını değerlendirip, yargıya varmasıdır (Myers ve Diener, 1995). Yaşama ilişkin bu kişisel yargı üç boyutu içermektedir ve bu boyutlar olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur (Diener, 1984; Andrews ve Whitney, 1976). Öznel iyi oluş kavramının olumlu ve olumsuz duygulanım boyutları onun duyuşsal yanını, yaşam doyumunu boyutu ise onun bilişsel yanını oluşturur. Olumlu duygulanım neşe, eğlence gibi duyguları içerirken olumsuz duygulanım acı, öfke, keder gibi duyguları içermektedir. Bireyin olumlu duyguları daha çok olumsuz duyguları daha az yaşaması ve yaşamından doyum elde etmesi öznel iyi oluşun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Yaşam doyumunu temel olarak bireyin yaşam alanlarına ilişkin değerlendirmelerini yansıtır (Myers ve Diener, 1995). Yaşam doyumunu bireyin kriterlerine göre yaşamını değerlendirmesidir. Bireyin kendi kriterlerine göre yaşamını değerlendirmesi sonucunda yaşamından doyum elde etmesi, olumlu duygulanımı daha çok olumsuz duygulanımı ise daha az yaşaması onun mutlu olmasını sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarının da yaşam doyumunu ile depresyon (Dorahy ve diğ. 2000; Gündoğar ve diğ. 2007; Serin, Serin ve Abaş, 2010), umutsuzluk ve kaygı (Gündoğar ve diğ. 2007; Serin, Serin ve Abaş, 2010), arasında negatif ilişki olduğunu göstermesi bireylerin yaşamlarını değerlendirdiğinde memnun olmalarının önemini daha somut biçimde ortaya koymaktadır. Bu durumda üniversite öğrencilerinin yaşamlarından doyum elde etmeleri ise toplumlar için daha da önemli hale gelmektedir (Moller,1996).

Yaşam doyumunu da kapsayan iyi oluş kavramı öz-belirleme kuramının odaklandığı kavramlardan biridir. Öz-belirleme kuramı insanları nelerin motive ettiği ile

ilgilenmesinin yanı sıra, insanları nelerin geliştirdiğiyle de ilgilenmektedir ve iyi oluşa ilişkin mutlu hissetme ve tam işlevselliğe vurgu yapmaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Bu kurama göre iyi oluş açık olma, bağlılık ve sağlıklı işlevselliği içermektedir (Ryan ve Deci, 2011). İyi oluşun belirli besinlere ihtiyaç duyduğunu ve bu besinlerin de özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının desteklenmesi olduğunu öne sürmektedir. Bireyler özerk ve yetkin olduklarını, ilişkiler geliştirebildiklerini hissettiklerinde aktif, gelişen ve tam işlevsel bireyler olabilmektedirler, ancak bu ihtiyaçları doyurulmadığında işlevsellikleri ve iyi oluşları düşebilmektedir (Ryan ve Deci, 2011). İyi oluşa ilişkin bu açıklamaların araştırıldığı çalışmalar bireylerin iyi oluş düzeylerinin özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumundan oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır (Ryan, Bernstein ve Borwn, 2010; Baard, Deci ve Ryan, 2004). Türk kültüründe yapılan araştırmalar da psikolojik ihtiyaç doyumunun yaşam doyumunu yordadığını (Cihangir-Çankaya, 2005; İlhan ve Özbay, 2010; Toprak, 2014), ayrıca iş yaşamında psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşu da yordadığını (Doğan ve Eryılmaz, 2012) ortaya koymuştur. Ancak bireylerin yüksek düzeyde iyi oluşa sahip olmalarının sadece özerk ve yetkin hissetmeleriyle mümkün olamayacağı, iyi oluş için özerk davranmanın gerekliliği de vurgulanmaktadır (Ryan, 1982).

Yaşam Doyumu İle İlişkili Etmenler

Bireylerin yaşamlarını değerlendirip, sonucunda sahip olduğu yaşamdan doyum elde etmesi onların gelir durumu ile yakından ilişkili olabilmektedir. Araştırma bulguları hem başka kültürlerde sosyo-ekonomik düzeyin (Chow, 2005), hem de ülkemizde algılanan ekonomik durumun (Tuzgöl Dost, 2007) yaşam doyumunu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunu destekler biçimde Diner ve Diner (2009)' ın 31 ülkeden 13,118 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında ekonomik düzeyin düşük olduğu ülkelerde finansal doyumun yaşam doyumunu ile güçlü ilişki gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Tüm bu araştırma bulguları gelir düzeyi düşük olan gruplarda gelirin yaşam doyumuna etkisinin daha yüksek, yüksek gelir düzeyi olan gruplarda etkisinin az olduğu görüşünü desteklemektedir (Diener ve Biswas-Diener, 2002). Ayrıca ülkemizdeki üniversite öğrencileri ve Güney Afrika'daki üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada (Tuzgöl Dost, 2010) her iki ülkedeki öğrencilerden algılanan ekonomik düzeyi yüksek

olan öğrencilerin düşük ve orta olanlara göre daha yüksek yaşam doyumuna sahibi olduğu ortaya koyulmaktadır.

Hangi kişilik özelliklerine sahip bireylerin yaşamlarından daha fazla doyum elde etmekte olduğu sorusu da üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu anlamada önemli bir sorudur. Bu çerçevede alanyazında özellikle Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin yaşam doyumunu ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Beş faktörden yumuşak başlılık, özenli olma (conscientiousness), duygusal denge, dışa dönüklük boyutları yaşam doyumunu ile pozitif ilişki göstermekte ve yaşam doyumunun önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir (Eryılmaz, Öğülmüş, 2010; Lounsbury, Saudargas, Gibson, Leong, 2005). Nevrotizm ise yaşam doyumunu ile negatif ilişki göstermektedir (Eryılmaz, Öğülmüş, 2010). Öğretim elemanları ile yapılan bir araştırmada da benzer biçimde kişilik özelliklerden duygusal dengeliliğin yaşam doyumunun belirleyicilerinden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Şimşek, 2011). Ayrıca araştırmalar neşeliliğin, meraklı olmanın da yaşam doyumunun (Kashdan ve Steger, 2007) belirleyicileri olduğunu göstermektedir.

Yaşam doyumunun ilişkili olduğu bir diğer yapının da dini inanç (Fife, Adekunle, Mccoy, Brewer, 2011; Tuzgöl Dost, 2007) olduğu araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur. Psikolojik danışma programı öğrencileri ile yapılan nitel bir çalışmada da katılımcıların maneviyatın (sprituality) yaşam doyumları ile ilişkili olduğunu ifade ettikleri rapor edilmiştir (McKnight, 2005). Ülkemizde üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada ise bireyin inancına sıkı sıkıya bağlı olduğu kesin inanç ile yaşam doyumunu arasında pozitif, bireyin inancını sorguladığı gerilimli inanç ile yaşam doyumunu arasında negatif ilişki belirlenirken, diğer inanışlara açık olmayı ifade eden esnek inanış ile yaşam doyumunu arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır (Cirhinlioğlu ve Ok, 2010).

Ayrıca insanın temel özelliklerinden olan sosyal yaşama ilişkin yapılan araştırmalar da sosyal destek (Fife, Adekunle, Mccoy, Brewer, 2011) yalnızlık (Çeçen, 2007; Tuzgöl Dost, 2007), diğer kişilerle kurulan ilişkilerden memnuniyet (Chow, 2007), kişiler arası ilişkiler (Bailey ve Miller, 1998) ve sosyal katılım (Powers, 2008) özelliklerinin de yaşam doyumunu ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar

bireylerin yaşamlarını kendi kriterlerine göre değerlendirerek, doyum elde etmelerinde çevreleriyle ilişkilerinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Yaşam doyumunda bireyin içinde yaşadığı kültürün etkisi de önemli bir faktördür. Yapılan karşılaştırmalı araştırma sonuçları yaşam doyumunda kültürün etkisinin olabileceğini işaret etmektedir. Örneğin bir araştırmada (Dorahy ve diğ., 2000) çalışma grubunda yer alan Avusturalyalı üniversite öğrencilerinin Ganalı ve Nijeryalı öğrencilerden daha yüksek yaşam doyum puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’de ve Güney Afrika’ da yaşayan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada ise (Tuzgöl Dost, 2010) Güney Afrika’daki öğrencilerin yaşam doyumlarının Türkiye’deki öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin yaşamlarından doyum elde etmelerinde akademik başarılarının etkisi de araştırmacıların ilgisini çeken konulardan biri olmuştur. Araştırma sonuçları yaşam doyumunu ile akademik başarının ilişkili olduğunu ve akademik başarının yaşam doyumunun yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Chow, 2005; Powers, 2008; Tuzgöl Dost, 2007). Bu sonuçlar bağlamında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yaşamlarından da daha fazla doyum elde edebildikleri söylenebilir. Bu sonuçlar akademik başarının önemli bir yordayıcısı olan akademik motivasyon ile yaşam doyumunu arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusunu akla getirmektedir.

Akademik Motivasyon, Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik motivasyon, psikolojik ihtiyaç doyumunu, akademik erteleme ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Akademik Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Alanyazında akademik motivasyonla ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamında araştırmanın bağımsız değişkenleri ile öz-belirleme kuramına dayanan akademik motivasyonla arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar incelenmiştir. Bu bölümde sırasıyla cinsiyet, akademik başarı, psikolojik ihtiyaç doyumunu, akademik erteleme ve yaşam doyumunu ile akademik motivasyonun ilişkisine

yönelik araştırmalar sunulmuştur. Sonrasında ise akademik motivasyon ile psikolojik ihtiyaç doyumunu, yaşam doyumunu ve akademik motivasyon ilişkisini inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

Akademik Motivasyon ve Cinsiyet

Alanyazında bireylerin akademik motivasyonları ile cinsiyetlerinin ilişkisi incelenmiştir. Bu ilişkiyi inceleyen bir araştırmada (Vallerand ve Bissonnete, 1992) kadın üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon ile dışsal motivasyonun özdeşlemiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme türlerinin düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, dışsal motivasyonun diğer türü olan dışsal düzenleme ile motivasyonsuzluk düzeylerinin ise daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde bir diğer araştırmada (Vallerand ve diğer., 1992) ise kadın üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon puanları ile dışsal motivasyonun özdeşlemiş ve bütünleşmiş düzenleme türlerine ilişkin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyonun diğer türü olan dışsal düzenleme puanları bakımından ise cinsiyetler arasında bir farklılık olmadığı görölmüştür.

Ölkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada (Özer ve Motorcan, 2013) ise öğretmen adayı kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek, motivasyonsuzluk düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir araştırmada (Eymur ve Geban, 2011) da öğretmen adayı kadın öğrencilerin bilmeye, başarmaya ve deneyime yönelik içsel motivasyon düzeyleri ile özdeşlemiş düzenleme dışsal motivasyon düzeylerinin erkekler öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir diğer araştırmada (Seyis, 2011) ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeylerinde herhangi bir değişimin olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak akademik motivasyon ve cinsiyet ilişkisine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların önemli bir kısmı (Vallerand ve Bissonnete, 1992; Vallerand ve diğer., 1992; Özer ve Motorcan 2013; Eymur ve Geban, 2011) kadın öğrencilerin içsel motivasyon ve özdeşlemiş düzenleme dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ancak öğrencilerin

cinsiyetlerine göre dışsal düzenleme ile motivasyonsuzluk puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulguların (Eymur ve Geban, 2011; Vallerand ve Bissonnete, 1992) ise tutarlı olmadığı dikkati çekmektedir.

Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı

Alanyazında akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada (Fortier, Vallerand, Guay, 1995) akademik motivasyonun okul performansı ile ilişkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Bu araştırmada algılanan akademik öz-belirleme ve algılanan akademik yetkinliğin akademik motivasyon üzerindeki, akademik motivasyonun da okul performansı üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 200 dokuzuncu sınıf öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları oluşturulan modelin doğrulandığını göstermiş ve sonuç olarak algılanan akademik yetkinlik ve algılanan akademik öz-belirlemenin özerk akademik motivasyonu pozitif yönde etkilediği, ayrıca özerk akademik motivasyonun da okul performansını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ulaşılan bu bulguların özerk akademik motivasyonun başarılı eğitsel sonuçlar üzerindeki etkisinin önemini destekler nitelikte olduğu vurgulanmıştır.

Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada (Guay ve Vallerand, 1997) da ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerin özerkliği destekleme düzeyleri, öğrencilerin algıladıkları okul yetkinliği ve özerkliği, akademik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. 1607 dokuzuncu sınıf öğrencisinden elde edilen bulgular ebeveyn, öğretmen ve yönetici özerklik desteğinin öğrencilerin okul özerkliklerinde belirleyici olduğu, öğrencilerin okul yetkinliği belirleyicilerinin ise sadece ebeveyn ve öğretmen özerklik desteği ile sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul yeterliği ve özerkliğinin birlikte öz-belirleyici motivasyonu belirlediği, öz-belirleyici motivasyonun da başarıyı belirlediği ortaya konmuştur. Bulgular, 1098 onuncu sınıf öğrencisiyle bir önceki dönemdeki başarıları kontrol edilerek yapılan araştırma sonuçları (Guay ve Vallerand, 1997) ile de desteklenmiştir. Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada (Guay, Ratelle, Roy ve Litalien, 2010) ise akademik motivasyon, akademik başarı ve benlik kavramı ilişkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda

akademik benlik kavramı ile akademik başarı ilişkisinde akademik motivasyonun aracılık ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ülkemizde liseye devam eden öğrencilerin akademik motivasyonunu inceleyen bir araştırmada ise (Seyis, 2011) akademik motivasyon türlerinin (içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk) akademik başarıyı ne düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları akademik motivasyon türlerinden sadece motivasyonsuzluğun akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu, içsel ve dışsal motivasyonun ise akademik başarıyı anlamlı biçimde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırma (Kusurkar, Ten Cate, Vas, Westers ve Croiset, 2012) ise tıp fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve motivasyonun niteliğinin akademik performans üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. 383 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları özerk akademik motivasyonun iyi çalışma stratejilerini ve daha fazla çalışma çabasını olumlu biçimde belirlediği, bu ilişkinin akademik başarı üzerinde olumlu bir role sahip olduğu ortaya koymuştur.

Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerinin inceleyen bir araştırma (Özer ve Motorcan, 2013) ise 124 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda akademik motivasyonun özerk türleri ile akademik başarı arasında pozitif, özerk olmayan türleri arasında ise negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları düzeyleri arasındaki ilişkinin inceleyen bir diğer araştırma (Uyulgan ve Akkuzu, 2014) ise 780 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları içsel motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir diğer araştırmanın (Eymur ve Geban, 2011) sonuçları ise akademik başarı ile akademik motivasyonun yedi türünden sadece bilmeye yönelik içsel motivasyon ve deneyime yönelik içsel motivasyon arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, öğrencilerin bilmeye ve deneyime yönelik içsel motivasyonlarının arttıkça akademik başarılarının da arttığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla akademik motivasyonun akademik

başarıdaki aracılık rolünün araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırmaların farklı eğitim kademelerinde (orta okul, lise ve üniversite) gerçekleştirildiği ve ülkemizdeki araştırmaların ise daha çok öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir. Araştırma sonuçları ise içsel ve özerk motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de yüksek olduğunu (Eymur ve Geban, 2011; Özer ve Motorcan, 2013; Uyulgan ve Akkuzu, 2014) göstermekte, genel olarak akademik motivasyonun akademik başarının önemli bir yordayıcısı (Seyis, 2011) olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları akademik motivasyonun, akademik başarıyı belirleyen etmenler ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolünün olduğunu (Fortier, Vallerand, Guay, 1995; Guay ve Vallerand, 1997) göstermektedir.

Akademik Motivasyon ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu

Alanyazında akademik motivasyonun psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkisi de incelenmiştir. Bu araştırmalardan birinde (Faye ve Sharpe, 2008) psikolojik ihtiyaç doyumu ve kimlik oluşumlarının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarındaki rolünü araştırılmıştır. 362 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada kimlik oluşumu için Erikson'un psikolojik durumlar ölçeğinin kimlik çözümü (identity resolution) ve samimiyet çözümü (intimacy resolution) alt boyutları ile psikolojik ihtiyaç doyumunun motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar iki farklı modeli karşılaştırmalı olarak test etmişlerdir. İlk model özerk olma ve yetkin olma ihtiyaçlarının kimliği, ilişkili olma ihtiyacının samimiyeti yordadığı, kimlik ve samimiyetin de akademik motivasyonu yordadığı şeklinde, ikinci model ise kimliğin özerk olma ve yetkinlik ihtiyacını, samimiyetin yetkinlik ihtiyacını yordadığı ve ihtiyaçların hep birlikte motivasyonu yordadığı şeklinde oluşturulmuştur. Analizler sonucunda öz-belirleme kuramına dayanan ikinci modelin daha çok desteklendiği ortaya konmuş, yetkinlik ihtiyacı ve kimliğin motivasyonun güçlü yordayıcıları olduğu vurgulanmıştır.

Ödev yapmaya yönelik motivasyonun ihtiyaç doyumu ve öğretmen desteği ile ilişkisinin inceleyen bir araştırma (Katz, Kaplan ve Gueta, 2011) ise ilkökul ve orta okul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç doyum düzeylerinin ödev yapmaya yönelik motivasyonlarına etkisinde öğretmen desteğinin aracılık rolü yapısal

eşitlik modeli ile iki farklı okul sisteminde incelenmiştir. Araştırma bulgularının bu aracılık rolünü doğruladığını rapor eden araştırmacılar aracılık rolünün zayıf olduğunu da belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada (Arnone, Reynolds ve Marshall, 2009) ise araştırmaya yönelik içsel motivasyon ile psikolojik ihtiyaç doyumunun ilişkisi incelenmiş ve psikolojik ihtiyaç doyumu yüksek olan öğrencilerin araştırmaya yönelik içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu rapor edilmiştir. Online öğrenmeye yönelik motivasyonu ile ihtiyaç doyumu ilişkisini inceleyen bir araştırmada ise (Chen ve Jang, 2010) durumsal desteğin ihtiyaç doyumunu belirlediği, ihtiyaç doyumunun da öz-belirleyici motivasyonu belirlediği ortaya konmuştur.

Sonuç olarak akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaç doyumunun ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde genel psikolojik ihtiyaç doyumunun yanında alan temelli psikolojik ihtiyaç doyumunun da akademik motivasyonla ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda daha çok akademik motivasyonu yordayan değişkenlerin belirlenmesinin hedeflendiği ve psikolojik ihtiyaç doyumunun da yordayıcı bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Araştırma bulguları ise öz-belirleme kuramının ileri sürdüğü psikolojik ihtiyaç doyumu yüksek olduğunda özerk motivasyonun yüksek olacağı görüşünü desteklemekte ve hem genel (Faye ve Sharpe, 2008) hem de alan temelli (Arnone, Reynolds ve Marshall, 2009; Chen ve Jang, 2010; Katz, Kaplan ve Gueta, 2011) psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik motivasyonun önemli bir yordacısı olduğunu göstermektedir.

Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme

Alanyazında akademik motivasyon ile akademik erteleme değişkenleri arasındaki ilişkilerin de incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan Senècal, Koestner ve Vallerand (1995) araştırmalarında akademik erteleme ile kaygı, depresyon, öz-saygı ve akademik motivasyonun ilişkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, akademik erteleme ile içsel motivasyon ve özdeşleşmiş düzenleme arasında negatif, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Regresyon analizleri sonuçları da kaygı, depresyon ve öz-saygının birlikte akademik ertelemenin %14'ünü açıkladıklarını, motivasyon türlerinin ise %25'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu bulguların akademik ertelemenin bir motivasyon

sorunu olduğu görüşünü desteklediğini vurgulamışlardır. Bu görüşü destekleyen bir başka bulguya ise 102 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada (Orpen, 1992) ulaşılmış olup, akademik erteleme ile içsel akademik motivasyonun negatif ilişkiler, dışsal akademik motivasyonun ise pozitif ilişkiler olduğu anlaşılmıştır.

Akademik ertelemeyi açıklamayı hedefleyen bir araştırmada (Senècal, Julien ve Guay, 2003) hem okula hem de kişiler arası ilişkilere yönelik öz-belirleyici olmayan motivasyona sahip olmanın rol çatışması ile pozitif ilişkili olduğu, rol çatışmasının da akademik erteleme ile pozitif ilişkisi olduğu hipotezini test etmişlerdir. Bu amaçla 295 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları modelin doğrulandığını göstermiş olup, öz-belirleyici akademik motivasyon ve öz-belirleyici kişiler arası ilişkiler motivasyonunun rol çatışması aracılık rolüyle akademik ertelemeyi etkilediği ortaya konmuştur. Akademik ertelemenin akademik motivasyon ile ilişkisinin inceleyen bir başka araştırma (Borsota, 2001) ise 305 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip öğrencilerin daha düşük akademik erteleme sergiledikleri, yüksek düzeyde motivasyonsuzluğa sahip olanların yüksek düzeyde akademik erteleme davranışları sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalara karşın bir başka araştırmada (Lee, 2005) ise Koreli üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının akademik motivasyon ve akış deneyimleri ile ilişkisi incelenmiş ve araştırmanın sonunda akış deneyiminin akademik ertelemeyi akademik motivasyondan daha iyi düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar yüksek içsel akademik motivasyona sahip olan öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışı sergiledikleri bulgusuna ulaşılmış olsa da ertelemeyi belirleme de akış deneyiminin daha büyük etkisi olduğu rapor edilmiştir.

Ülkemizde de akademik erteleme ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Balkıs ve diğerlerinin (2006) 238 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada, akademik erteleme akademik motivasyon arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu ve akademik motivasyonun akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen akademik erteleme ve akademik motivasyonun ilişkisinin

incelendiği bir diğer araştırmada da (Kağan, 2009) benzer bulgulara ulaşılmış, akademik motivasyonun akademik ertelemenin yoradıcılarından biri olduğu ortaya konmuştur.

Akademik motivasyon, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelenmesinin hedefleyen bir diğer araştırma (Akbay, 2009) ise 763 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları akademik motivasyon, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Regresyon analizi kadın ve erkekler öğrenciler için ayrı ayrı gerçekleştirildiğinde ise akademik motivasyon ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının akademik motivasyon ve baş etme stratejileri tarafından ne derece yordadığının belirlenmesinin hedefleyen bir diğer araştırma (Kaya ve Kaya, 2014) ise 280 eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları baş etme stratejilerinin alt boyutlarından kaçınma, akademik motivasyonun alt boyutlarından kendini aşma ve keşfetme boyutlarının akademik ertelemenin yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin birlikte akademik ertelemenin %29'unu açıkladığını ortaya koymuştur.

Akademik erteleme ile öz-yeterlik ilişkisinde akademik motivasyonun aracılık etkisini inceleyen bir araştırma (Katz, Elliot ve Nevo, 2014) ise lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin özerk akademik motivasyonları düşük olduğunda öz-yeterlikleri düşük de olsa yüksek de olsa ödev yapmayı erteledikleri, ancak özerk motivasyonları düşük olduğunda eğer öz-yeterlikleri düşükse ödev yapmayı daha çok erteledikleri, öz-yeterlikleri yüksek olduğunda ise ödev yapmayı daha az erteledikleri bulgusuna ulaşımlardır.

Akademik ertelemde akademik motivasyon, başarısızlık korkusu, kontrol odağı ve mükemmeliyetçiliğin etkisini inceleyen bir başka araştırma (Brownlow ve Reasinger, 2000) ise üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları düşük erteleme düzeyine sahip öğrencilerin hem içsel hem de dışsal

motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek, kontrol odaklarının dışsal olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak akademik motivasyon ile akademik erteleme ilişkisinin inceleyen araştırmalarda genellikle akademik ertelemenin yordayıcılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Akademik motivasyonun da akademik ertelemeyi yordamadaki rolü araştırılmış ve genellikle araştırmalar üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde ise üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya koyan araştırmalar akademik motivasyonun akademik ertelemenin önemli bir negatif yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Özellikle içsel ve özerk akademik motivasyona yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin daha az akademik erteleme sergiledikleri (Borsota, 2001; Orpen, 1992; Senècal, Julien ve Guay, 2003) görülmektedir.

Akademik Motivasyon ve Yaşam Doyumu

Alanyazında akademik motivasyon ve yaşam doyumunun ilişkisini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan biri (Ratelle ve diğ., 2005) okul-boş zaman çatışmasının akademik işlevler ve ruh sağlığı ile ilişkisini motivasyonel bir model ile açıklanmayı hedeflemiştir. Bu çerçevede özerk akademik motivasyonun okul-boş zaman çatışmasının olumsuz belirleyicisi, bu çatışmanın da okul fonksiyonlarını olumsuz yordayıcısı, bunlarında depresyon ve yaşam doyumunu azlığının yordayıcıları olduğu modeli test edilmiştir. Araştırma kapsamından yapılan analizler sonucu modelin hem kadın hem erkek örneklerinde doğrulandığı, özerk motivasyonun akademik fonksiyonlarda belirleyici olduğu, akademik fonksiyonların öğrencilerin genel iyi oluşunda etkili olduğunu rapor edilmiştir.

Diğer bir çalışmada ise (Vansteenkiste, Zhou, Lens, ve Soenens, 2005) özerk çalışma motivasyonunun öğrenme ve iyi oluşun belirleyicilerinden biri olduğu hipotezinin Çinli öğrencilerde geçerli olup olmadığını incelemiştir. İyi oluşun göstergeleri olarak olumlu ve olumsuz duygulanım ile yaşam doyumunun kabul edildiği bu araştırmada öğrencilerle bir dizi araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların sonucunda özerk çalışma motivasyonunun uyumlu öğrenme tutumu, akademik başarı ve iyi oluşun

yordayıcıları olduğu, kontrollü çalışma motivasyonun ise okulu bırakma, uyumsuz öğrenme tutumları ve iyi olmama ile ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmacılar ailenin özerlik desteğinin çalışmaya yönelik özerk motivasyonun aracılık etkisi ile öğrencilerin uyumlu öğrenme tutumları ve iyi oluşlarında etkili olduğunu da ortaya koymuşlardır.

Akademik motivasyon ve yaşam doyumu ilişkisini inceleyen bu az sayıdaki araştırmaların bulguları öğrencilerin iyi oluşlarında hem özerk akademik motivasyonun hem çalışmaya yönelik özerk motivasyonun etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar akademik motivasyonun yaşam doyumunda hem yordayıcı hem de aracı değişken olduğunu göstermektedir.

Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Yaşam Doyumu ve Akademik Motivasyon

Alanyazında yaşam doyumu ve akademik motivasyon ilişkisini psikolojik ihtiyaç doyumu ile birlikte ele alan araştırmaların olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin iyi oluşlarında eğitsel ortam, özerk motivasyon ve algılanan yetkinlik etkisinin incelendiği kültürler arası bir araştırma (Levesque, Stanek, Zuehlke, Ryan, 2004) Almanya ve Amerika'da yaşayan toplam 1289 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çevresel baskı ve geribildirimlerin özerk motivasyon ve algılanan yetkinliği etkilediği, özerk motivasyonun da algılanan yetkinliği etkileyip, algılanan yetkinliğin ve özerk motivasyonun da iyi oluşu etkilediği modeli her iki kültürde test etmişlerdir. Araştırmada iyi oluşun göstergeleri yaşam doyumu ve öz-saygı olarak kabul edilmiştir. Bulgular oluşturulan modelin desteklendiğini göstermiş ve üniversite öğrencilerinde çevresel etkenlerin özerk akademik motivasyon ve yetkinlik üzerindeki etkililiğinin, özerk akademik motivasyon ve yetkinliğinde iyi oluş üzerindeki etkililiğinin her iki kültürde de geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Kültürler arası biçimde gerçekleştirilen bir başka araştırmada (Chirkov ve Ryan, 2001) da öğrencilerin hem ebeveynlerinden hem öğretmenlerinden algıladıkları özerlik desteğinin akademik motivasyon ve iyi oluşları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma Rusya ve ABD'de yaşayan toplam 236 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iyi oluşun göstergesi olarak öz-saygı, depresyon, kendini gerçekleştirme ve yaşam doyumu düzeyleri kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki kültürde de

algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin iyi oluşlarının ve özerk akademik motivasyonlarının önemli belirleyicisi olduğu ortaya konmuştur.

Ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada (Özer, 2009) ise Türk kültüründe ihtiyaç doyumu, içsel motivasyon ve bağlanma stillerinin öznel iyi oluş ile ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla 638 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler hiyerarşik regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının, içsel motivasyon ile motivasyonsuzluğun ve güvenli bağlanmanın öznel iyi oluşu açıklamada önemli olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak akademik motivasyonun yaşam doyumu ile ilişkisini psikolojik ihtiyaç doyumu ile birlikte ele alan araştırmalar farklı kültürlerde de öğrencilerin özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumlarının özerk akademik motivasyonlarını belirlediğini (Levesque ve diğ., 2004) göstermiştir. Ayrıca özerk akademik motivasyonun da yaşam doyumlarını belirlediği, bunun yanında psikolojik ihtiyaç doyumu ile içsel ve özerk akademik motivasyonun yaşam doyumunun yordayıcıları olduğu (Chirkov ve Ryan, 2001; Özer, 2009) ortaya konmuştur.

Akademik Motivasyon Profili Araştırmaları

Öğrencilerin motivasyon profillerinin belirlenmesini hedefleyen araştırmalar incelendiğinde motivasyonun genel akademik motivasyon ve alan temelli akademik motivasyon olarak iki biçimde ele alındığı görülmektedir. Bu bölümde araştırmanın konusuyla benzerliği nedeniyle öncelikle genel akademik motivasyonun temel alındığı araştırmalara yer verilmiştir. Ardından ise alan temelli akademik motivasyon profilleriyle ilgili araştırmalar sunulmuştur.

Genel Düzeyde Akademik Motivasyon Profili Belirleme Araştırmaları

Öğrencilerin genel olarak nasıl akademik motivasyon profilleri sergilendiğinin belirlenmesini hedefleyen araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalar detaylı bir biçimde açıklanmaktadır. Bu araştırmalardan biri (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007) öz-belirleme kuramına dayalı olarak lise öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin motivasyon

profillerinin belirlenmesini hedeflemektedir. Araştırmada 4489 lise öğrencisinden elde edilen puanlar ile kümeleme analizi gerçekleştirilmiş ve üç motivasyon profilinin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu profillerden birincisi grubun %5.9'unu oluşturmaktadır ve bu profil “düşük düzeyde özerk motivasyon ve yüksek düzeyde kontrollü motivasyon ile yüksek düzeyde motivasyonsuzluk” düzeyine sahiptir. Motivasyonsuzluğun bu ilk profildeki üyelerinin temel motivasyon tipi olduğu belirtilmiştir. Çalışma grubunun %45.9'unu oluşturan ikinci profil ise orta düzeyde özerk ve kontrollü motivasyona, düşük düzeyde motivasyonsuzluk puanına sahip bulunmuştur. Üçüncü profil ise çalışma grubunun %48.2'sini oluşturmaktadır. Bu profil yüksek düzeyde özerk ve kontrollü motivasyona sahipken düşük düzeyde motivasyonsuzluğa sahiptir. Araştırmacılar (Ratelle, Guay ve diğ., 2007) profillerin başka örneklemede de genellenebilirliğini belirlemek için 942 lise öğrencisiyle araştırmayı tekrarlamışlardır. Bu araştırma sonucunda da ilk araştırmadaki profillerle benzer profillere ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu araştırmaları orta öğretim öğrencilerine göre okulda daha çok seçme şansları olan üniversite birinci sınıfa devam eden 410 öğrencisiyle yeniden gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda araştırmacılar ilk iki araştırmayla benzer özellik taşıyan sadece bir tane olmak üzere toplam üç profile ulaşılmıştır. Bu profillerden birincisi diğer örneklemede de ulaşılan “yüksek düzeyde özerk ve kontrollü motivasyon” profili olup, grubun %38.6'sını oluşturmuştur. Diğer iki profil ise grubun %25.1'ini oluşturan düşük düzeyde özerk ve kontrollü motivasyon sahip profil ve grubun %36.6'sını oluşturan yüksek düzeyde özerk motivasyona sahip profildir.

Öz-belirleyici yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerin motivasyon profillerini belirleyen bir başka araştırma (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009) benzer biçimde hem üniversite ve hem de lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada profiller akademik öz-düzenleme ölçeğinden elde edilen otonom ve kontrollü motivasyon puanlarına göre belirlenmiştir. İlk araştırma 887 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda dört profile ulaşılmıştır. Bunlardan ilki yüksek nitelikli olan ve grubun %18'ini kapsayan yüksek otonom düşük kontrollü motivasyona sahip profildir. İkinci profil ise yüksek nicelikli olan ve grubun %27'sini oluşturan yüksek otonom ve kontrollü motivasyona sahip profildir. Üçüncü grup ise düşük nitelikli olan ve grubun %27'sini oluşturan yüksek kontrollü motivasyon ve düşük otonom motivasyona sahip profildir. Sonuncu profil ise düşük nicelikli olan ve

grubun % 28' sini kapsayan düşük otonom ve kontrollü motivasyona sahip profildir. Araştırmacılar ulaştıkları bu dört kümenin genellenebilirliğini belirlemek için ikinci bir çalışmayı üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yeniden gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca ilk çalışmadan farklı olarak bu çalışmada genel akademik motivasyon yerine, derse bağlı akademik motivasyonu temel değişken olarak belirlenmiştir. 484 üniversite öğrencisi ile yapılan bu çalışmada da ilk çalışmadaki dört profile benzer profillere ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin belirlendiği bir başka araştırma (Kruskar, Croiset, Galindo-Garré ve Cate, 2013) ise tıp öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada içsel ve kontrollü motivasyon türlerine dayalı olarak gerçekleştirilen analizde sonuçta dört farklı profile ulaşılmıştır. Grubun %22.22'sinin yüksek içsel yüksek kontrollü profilde, %26.1'nin yüksek içsel düşük kontrollü profilde, %31.8'nin düşük içsel yüksek kontrollü profilde, %16.9'nun düşük içsel düşük kontrollü profilde yer aldığı rapor edilmiştir.

Başka bir çalışmada (Boichè ve Stephan, 2014) araştırmacılar üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin motivasyon profillerini belirlemeyi amaçlanmışlardır. Araştırma akademik motivasyon profillerini Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve diğ. 1989)'nin içsel motivasyon, özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk alt ölçeklerinden elde edilen puanlara dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda beş profile ulaşıldığı rapor edilmiştir. Bu profillerden yüksek düzeyde içsel motivasyon, özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme ve ortalamanın altı düzeyindeki motivasyonsuzluk düzeyine sahip profile “eklemeli (additive)” ismi verilmiş ve bu profil grubun %30'unu oluşturmuştur. Ortalamanın üstünde içsel motivasyon ve özdeşleşmiş düzenleme, ortalamanın altında içe yansıtılmış düzenleme ve düşük düzeyde dışsal düzenleme ve düşük düzeyde motivasyonsuzluk puanına sahip profile ise “öz belirleyen (self-determined)” ismi verilmiş ve bu profilin grubun %20'sini oluşturduğu rapor edilmiştir. Üçüncü profil ise “ortalama (moderate)” ismindedir ve bu profilin ortalamanın üstünde özdeşleşmiş ve dışsal düzenleme, diğer motivasyon türlerinde ise ortalamanın altında puanlara sahip olduğu ve grubun %24'ünü oluşturduğu rapor edilmiştir. “Düşük” olarak isimlendirilen dördüncü profil ise ortalama düzeyde motivasyonsuzluk puanına ve diğer motivasyon türlerinde düşük düzeyde

puanlara sahip bireylerden oluşup, grubun %14'ünü oluşturmaktadır. Grubun %9'unu oluşturan son profil “öz-belirleyici olmayan (non-self-determined)” olarak isimlendirilmiştir ve profilin içsel motivasyon ile özdeşleşmiş düzenleme puanları ortalama altında, içe yansıtılmış düzenleme puanları ortalamanın üstünde, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk puanları ise yüksek düzeyde bulunmuştur (Boichè ve Stephan, 2014).

Bir diğer araştırmada (Hayenga ve Corpus, 2010) ise ortaokula devam eden öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon türlerine dayalı olarak sergiledikleri motivasyon profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 388 orta okul öğrencisinden bahar ve güz dönemlerinde veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda dört profile ulaşılmıştır. Bu profillerden ilki grubun % 32'sini oluşturan yüksek nicelikli profil (yüksek içsel, yüksek dışsal), ikincisi grubun %19'unun oluşturan yüksek nitelikli profil (yüksek içsel, düşük dışsal), üçüncüsü grubun %19'unu oluşturan zayıf nitelikli profil (düşük içsel, yüksek dışsal) ve son olarak dördüncü profil de grubun %29'unu oluşturan düşük nicelikli profil (düşük içsel, düşük dışsal) olarak adlandırılmıştır. Ayrıca dönem boyunca motivasyon profillerinin değişimi de araştırılmış, profillerin yüksek nicelikli ve yüksek kaliteli profillerden zayıf nitelikli ve düşük nicelikli profillere doğru değişme eğiliminde olduğu rapor edilmiştir (Hayenga ve Corpus, 2010).

Sonuç olarak araştırmaların bir kısmının hem lise hem de üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği, bir kısmının da tek bir örneklem üzerinde gerçekleştirdiği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalardan bazılarında motivasyon profillerin özerk ve kontrollü motivasyon türlerine göre oluşturulup motivasyonda nitelik-nicelik karşılaştırmasının hedeflendiği, bazılarında ise tüm motivasyon türlerinin dikkate alındığı görülmüştür. Ulaşılan profiller genel olarak incelendiğinde ise farklı öğrenci örneklemelerinde farklı motivasyon profillerinin olduğu görülmekle birlikte benzer profillerin olduğu da görülmektedir. Örneğin içsel motivasyonun yüksek, dışsal motivasyonun düşük olduğu bir profile lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada (Ratelle ve diğ., 2007) ulaşılamazken yine lise öğrencileriyle gerçekleştirilen başka araştırmada (Vansteenkiste ve diğ. 2009) ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen tüm araştırmalarda ise yüksek düzeyde içsel ve düşük

düzyeyde dışsal motivasyon düzeyine sahip profillere ulaşıldığı görölmektedir. Bunun yanında hem içsel motivasyon türlerinde hem de dışsal motivasyon türlerinde yüksek puana sahip olan profile hem orta okul (Hayenga ve Corpus, 2010), hem lise (Ratelle ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ. 2009) hem de üniversite öğrencileriyle (Boichè ve Stephan, 2014; Ratelle ve diğ., 2007; Kusurkar ve diğ., 2013; Vansteenkiste ve diğ. 2009) gerçekteştirilen araştırmalarda ulaşıldığı görölmektedir. Ayrıca araştırmaların çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin en yoğun biçimde bu profili sergiledikleri göze çarpmaktadır. Tüm araştırmalarda ulaşılan bir diğer profillerin ise içsel ve dışsal motivasyona düşük düzeyde (Hayenga ve Corpus, 2010; Kusurkar ve diğ., 2013; Vansteenkiste ve diğ. 2009), motivasyonsuzluğa ise orta (Boichè ve Stephan, 2014) ya da yüksek düzeyde (Ratelle ve diğ., 2007) sahip profil olduğu ve bu profile genellikle az sayıda öğrencinin yer aldığı göze çarpmaktadır.

Akademik Motivasyon Profilleri ve Cinsiyet: Alanyazında akademik motivasyon profili belirleme araştırmalarında ulaşılan profillerin cinsiyetler açasından nasıl özellikler sergilediğinin incelendiği görölmektedir. Bu çerçevde akademik motivasyon profillerinin cinsiyeti ilişkisinin inceleyen bir araştırmada (Ratelle ve diğ., 2007) öncelikle lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme üç motivasyon profiline ulaşılmıştır. Bu profillerden kadınların daha yüksek oranda yüksek düzeyde otonom ve kontrollü motivasyon profile olduklarını, erkeklerin ise orta düzeyde otonom ve kontrollü profil ile yüksek düzeyde motivasyonsuzluk profiline daha yoğun biçimde sahip olduğu rapor edilmiştir. Araştırma, lise öğrencilerinden oluşan ikinci bir örnekleme tekrarlanmış ve benzer profillere ulaşılmış, ancak profiller arasında cinsiyete ilişkin bir farka ise rastlanmamıştır. Araştırma üniversite öğrencileriyle tekrarlandığında ise kadınların özerk motivasyon profilini daha çok sergiledikleri, erkeklerin de düşük düzeyde özerk ve kontrollü motivasyonu içeren profili daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik motivasyon profillerinin cinsiyetle ilişkisini inceleyen bir diğer araştırma ise (Vansteenkiste ve diğ. 2009) hem lise hem üniversite öğrencileriyle gerçekteştirilmiştir. Lise öğrencileri ile gerçekteştirilen araştırma bulguları erkeklerin kadınlara göre yüksek düzeyde özerk motivasyona sahip profili daha az sergilerken, özerk olmayan motivasyonu içeren profili daha yüksek düzeyde sergilediklerini

göstermiştir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve erkeklerin kadınlara göre yüksek düzeyde özerk motivasyonu içeren profili daha az sergilerken yüksek düzeyde özerk olmayan motivasyonu içeren profili daha çok sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca ilk araştırmadan farklı olarak düşük motivasyonlu profili de erkeklerin daha çok sergiledikleri belirlenmiştir. Benzer bulgulara tıp öğrencilerinin akademik motivasyon profilleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada (Kusurkar ve diğ., 2013) da ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları kadınların öğrencilerin yüksek içsel düşük kontrollü profili daha yoğun biçimde sergilerken, erkeklerin düşük içsel yüksek kontrollü motivasyonu daha çok sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin motivasyon profillerinin cinsiyetler ile ilişkisinin inceleyen bir başka araştırmada (Boiché & Stephan, 2014) ise ulaşılan eklemeli, öz-belirleyen, ortalama ve düşük isimli motivasyon profillerinden kadınların öz-belirleyen profili erkeklere göre daha çok sergilediği, erkeklerinde ortalama profili kadınlara göre daha çok sergilediği, diğer profillerde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı rapor edilmiştir. Ortaokula devam eden öğrencileriyle gerçekleştirilen başka bir araştırmada (Hayenga ve Corpus, 2010) ise ulaşılan yüksek nicelikli, yüksek nitelikli, zayıf nitelikli ve düşük nicelikli profillerin cinsiyet ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sahip oldukları akademik motivasyon profilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, akademik motivasyon profili ve cinsiyetin ilişkisini inceleyen araştırmaların motivasyon profillerinin tamamına ilişkin tutarlı sonuç göstermediği görülmektedir. Ancak tutarlı biçimde kadın üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde özerk motivasyona sahip profili erkeklere göre daha çok sergiledikleri (Boiché ve Stephan, 2014; Kusurkar ve diğ., 2013; Ratelle ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ. 2009), erkeklerin ise orta düzeyde motivasyonlu (Boiché ve Stephan, 2014) ve düşük düzeyde motivasyonlu profilleri (Ratelle ve diğ., 2007; Kusurkar ve diğ., 2014; Vansteenkiste ve diğ. 2009) daha fazla sergiledikleri dikkat çekmektedir.

Akademik Motivasyon Profilleri ve Akademik Başarı: Alanyazında akademik motivasyon profillerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Öğrencilerin akademik motivasyon profilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi hem lise hem de üniversite öğrencileri örnekleminde inceleyen bir araştırmada (Ratelle, ve diğ., 2007) yüksek düzeyde özerk ve kontrollü motivasyon düzeyine sahip profil ile orta düzeyde özerk ve kontrollü motivasyonda yer alan öğrencilerin akademik başarılarının, düşük düzeyde otonom motivasyona ve yüksek düzeyde kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyine sahip profile yer alan lise öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma üniversite öğrencileri ile tekrarlandığında ise özerk profile yer alan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek düzeyde özerk ve kontrollü motivasyon profile yer alan öğrencilerle benzer olduğu, ancak bu iki profiledeki bireylerin akademik başarılarının düşük özerk ve kontrollü motivasyona sahip bireylerden daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerin motivasyon profillerinin akademik başarıları ile ilişkisini inceleyen bir araştırmada (Vansteenkiste ve diğ. 2009) ise cinsiyet ve sınıf değişkenleri sabitlenerek analiz gerçekleştirilmiştir. Bulgular, yüksek niceliğe sahip profiledeki bireylerin zayıf niteliğe sahip profilekilere göre, iyi niteliğe sahip profiledeki bireylerin düşük niceliğe sahip profiledeki bireylere göre daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu göstermiştir. Zayıf niceliğe sahip profilede yer alan bireyler ile zayıf niteliğe sahip profilede yer alan bireylerin akademik başarılarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak iyi niteliğe sahip profilede yer alan bireylerin akademik başarılarının yüksek niceliğe sahip profilede yer alan bireylerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yüksek niceliğe sahip profilede yer alan bireylerin akademik başarı düzeylerinin düşük niceliğe sahip profilede yer alan bireylere göre ve iyi niteliğe sahip profilede yer alan bireylerin akademik başarı düzeylerinin de zayıf niteliğe sahip bireylere göre daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Tıp öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği bir diğer araştırmada (Kusurkar ve diğ., 2013) ulaşılan dört profiden yüksek içsel düşük dışsal profilede yer alan öğrencilerin düşük içsel yüksek dışsal ve düşük içsel düşük dışsal profilede olanlara göre daha yüksek akademik başarıya

sahip olduğunu göstermiştir. Ancak araştırma bulguları yüksek içsel düşük dışsal profildeki öğrencileri ile yüksek içsel yüksek dışsal profildeki öğrencileri arasından akademik başarıları açısından farklılık olmadığını göstermiştir.

Başka bir çalışmada (Boiché & Stephan, 2014) ise üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin motivasyon profillerinin başarı ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan beş motivasyon profilinden en yüksek başarıya sahip bireylerin öz-belirleyen profile yer aldıkları, sonra sırasıyla eklemeli, ortalama, düşük ve öz-belirleyen olmayan profiledeki bireylerin geldiği rapor edilmiştir. Akademik başarı ve akademik motivasyon profili arasındaki ilişkide ise okula devam yüzdesinin aracılık etkisi olduğu da ortaya konmuştur.

Akademik motivasyon profilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilerinin incelendiği bir diğer çalışmada (Hayenga & Corpus, 2010) ise orta okul öğrencilerinin akademik motivasyon profilleri hem güz hem de bahar aylarında toplanan veriler ile belirlenmiştir. Güz döneminde iyi niteliğe sahip profile yer alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, yüksek niceliğe, zayıf niceliğe ve düşük niteliğe sahip profillerde yer alan bireylerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte bahar dönemine iyi niteliğe sahip profile yer alan öğrencilerin akademik başarılarının ise yüksek nicelik ve düşük niceliğe sahip profillerdeki bireylerden yüksek olduğu, düşük niteliğe sahip öğrencilerin başarıları ile anlamlı bir farklılık sergilemediği rapor edilmiştir.

Sonuç olarak akademik motivasyon profili ve akademik başarı ilişkisini inceleyen araştırmalar motivasyonun niceliğinin yüksek olduğu profillerdeki öğrencilerin düşük olduğu profiledeki öğrencilere göre akademik başarının yüksek olduğunu göstermektedir (Boiché ve Stephan, 2014; Ratelle, ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ. 2009). Ancak araştırma sonuçları akademik başarıda motivasyonun niteliğinin de önemli olduğunu işaret etmektedir. Bu kapsamda içsel motivasyon ve iyi düzenlenmiş dışsal motivasyon türlerine ilişkin yüksek puan içeren profile yer alan öğrencilerin yüksek düzeyde iyi düzenlenmemiş dışsal motivasyon içeren profillerde yer alan öğrencilerden daha yüksek akademik başarı sergiledikleri

(Boichè ve Stephan, 2014; Hayenga ve Corpus, 2010; Vansteenkiste ve diğ. 2009) görülmektedir.

Akademik Motivasyon Profilleri ve Akademik Erteleme: Alanyazında akademik motivasyon profili ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece bir araştırmaya ulaşılmıştır. Vansteenkiste ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada motivasyon profilleri motivasyonun niteliği ve niceliği esas alınarak oluşturulmuştur. Lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme cinsiyet ve sınıf değişkenleri kontrol edildikten sonra gerçekleştirilen analizler sonucunda yüksek niceliğe sahip profildeki bireylerin zayıf niteliğe sahip profildekilere göre, iyi niteliğe sahip profildeki bireylerin düşük niceliğe sahip profildeki bireylere göre daha çok erteleme davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda zayıf niceliğe sahip profile yer alan bireylerin zayıf niteliğe sahip profile yer alan bireylere göre daha çok erteleme davranışı sergilediği, iyi niteliğe sahip profile yer alan bireylerin yüksek niceliğe sahip profile yer alan bireylerden daha az akademik erteleme davranışı sergilediği bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek niceliğe sahip profile yer alan bireylerin erteleme davranışları düşük niceliğe sahip profile yer alan bireylere göre ve iyi niteliğe sahip profile yer alan bireylerin erteleme davranışı düzeyleri zayıf niteliğe sahip bireylere göre daha az olduğu rapor edilmiştir. Araştırma üniversite öğrencilerinde tekrarlandığında ise benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çerçevede yüksek niceliğe sahip profiledeki bireylerin zayıf niteliğe sahip profiledekilere göre, iyi niteliğe sahip profiledeki bireylerin düşük niceliğe sahip profiledeki bireylere göre daha çok erteleme davranışı sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda zayıf niceliğe sahip profile yer alan bireylerin zayıf niteliğe sahip profile yer alan bireylere göre daha çok erteleme davranışı sergilediği, iyi niteliğe sahip profile yer alan bireylerin yüksek niceliğe sahip profile yer alan bireylerden daha az akademik erteleme davranışı sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca iyi niteliğe sahip profile yer alan bireylerin erteleme davranışları düzeyleri zayıf niteliğe sahip bireylere göre daha az olduğu, ancak yüksek niceliğe sahip profile yer alan bireylerin erteleme davranışlarının ise düşük niceliğe sahip profile yer alan bireylerden önemli biçimde farklılaşmadığı rapor edilmiştir (Vansteenkiste ve diğ., 2009).

Akademik Motivasyon ve Diğer Akademik Değişkenler: Akademik

motivasyon profillerinin belirlemeye yönelik araştırmalarda motivasyon profillerinin birçok akademik değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Bu çerçevede akademik motivasyon profillerinin öğrencilerin okulu bırakma davranışları arasındaki ilişkileri lise öğrencileri örnekleminde inceleyen bir araştırmada (Ratelle, ve diğ., 2007) düşük düzeyde özerk motivasyona ve orta düzeyde kontrollü motivasyon ve dışsal motivasyona sahip profilin okulu bırakmanın en önemli yordayıcısı olduğu, onu orta düzeyde özerk ve kontrollü motivasyona sahip profilin izlediği rapor edilmiştir. Ayrıca yüksek düzeyde özerk ve kontrollü motivasyona sahip olman profilin okulu bırakmanın negatif bir yordayıcısı olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu araştırma diğer bir lise örnekleminde de tekrarlanmış ve öğrencilerin derslere devamları ile akademik motivasyon profillerinin ilişkisine bakılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise yüksek özerk ve kontrollü motivasyon profilinde yer alan öğrenciler ile orta düzeyde özerk ve kontrollü motivasyon profilinde yer alan öğrencilerin düşük düzeyde özerk ve orta düzeyde kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk profilinde yer alan öğrencilere göre daha düşük düzeyde devamsızlık sergiledikleri görülmüştür. Bu araştırma son olarak üniversite öğrencileri ile tekrarlanmış ve düşük düzeyde özerk ve kontrollü motivasyon profilinin okulu bırakmanın en önemli yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu örnekleminde ulaşılan özerk profil ile yüksek düzeyde özerk ve kontrollü motivasyon profillerinin okula devam etme davranışı üzerindeki etkisi de karşılaştırılmış ve okula devam etmeyi özerk profilin daha çok arttırdığı bulgusu rapor edilmiştir (Ratelle, ve diğ., 2007) .

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin akademik motivasyon profilleri ile okula devam etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırmada (Boiche ve Stephan, 2014) ise öz-belirleyen olmayan profile yer alan öğrencilerin okula devam yüzdelerinin öz-belirleyen, eklemeli ve ortalama profile yer alanlara göre anlamlı biçimde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin okul doyumu ile ilişkisi inceleyen bir araştırmada (Ratelle, ve diğ., 2007) yüksek düzeyde otonom ve kontrollü motivasyon ile düşük motivasyonsuzluk düzeyine sahip öğrencilerin en yüksek okul doyumuna sahip oldukları bulunmuştur. Bu gruba ise orta düzey otonom ve kontrollü

motivasyon ile düşük motivasyonsuzluğa sahip öğrencilerin izlediği, en son olarak yüksek motivasyonsuzluk ile orta düzey kontrollü motivasyon ve alt düzey otonom motivasyona sahip grubun yer aldığı rapor edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca akademik motivasyon profilleri ile okul kaygısı ve dikkat dağınıklıkları arasındaki ilişkiler de incelenmiş ve yüksek düzeyde otonom ve kontrollü motivasyon ile düşük motivasyonsuzluk düzeyine sahip öğrencilerin en düşük düzeyde okul kaygısı ve dikkat dağılması yaşadıkları, bu grubu orta düzey otonom ve kontrollü motivasyon ile düşük motivasyonsuzluğa sahip öğrencilerin izlediği, en son olarak yüksek motivasyonsuzluk ile orta düzey kontrollü motivasyon ve alt düzey otonom motivasyona sahip profilin yer aldığı rapor edilmiştir.

Akademik motivasyon profillerinin bilişsel süreçler, biliş-üstü öz-düzenleme becerileri (sınav kaygısı, zaman ve çevre kullanımı, biliş-üstü strateji kullanımı) ve kopya çekme davranışı ile ilişkisini inceleyen bir başka araştırma (Vansteenkiste ve diğ., 2009) hem lise hem üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada cinsiyet ve sınıf değişkenleri kontrol edilerek gerçekleştirilen analizler sonucunda öğrenme sonuçları açısından yüksek nitelikli profilin düşük nitelikli profile göre daha iyi sonuçlar sergilediği, yüksek nitelikli profilin düşük nitelikli profile göre daha iyi sonuçlar sergilediği bulunmuştur. Bununla birlikte düşük nitelikli profilin düşük nitelikli profilden, yüksek nitelikli profilin de yüksek nitelikli profilden anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ayrıca yüksek nitelikli profilin en uyumlu, düşük nitelikli profilin en uyumsuz öğrenme sonuçları gösterdiğini ortaya koymuştur. Üniversite öğrencileriyle araştırma tekrarlandığında ise en iyi öğrenme sonuçlarına yüksek nitelikli profilin sahip olduğu, bu profili yüksek nitelikli profilin izlediği, sonrasında düşük nitelikli profil ve en sonda da düşük nitelikli profilin yer aldığı rapor edilmiştir. Öğrencilerin çalışma stratejileri ve sınıf dışında derse çalışmak için ayırdıkları zaman ile akademik motivasyon profillerinin ilişkisini inceleyen bir araştırmada (Boiche ve Stephan, 2014) ise ulaşılan beş motivasyon profiline göre öğrencilerin hem çalışma stratejilerinin hem de derse çalışmak için harcadıkları zamanın anlamlı biçimde farklılaşmadığı rapor edilmiştir.

Bir başka araştırmada (Kusurkar ve diğ., 2013) ise akademik motivasyon profillerinin derin çalışma stratejileri, yüzeysel çalışma stratejileri, çalışma süresi, etik kabul ve tükenmişlikle ilişkisinin incelenmiştir. Araştırmanın bulguları yüksek düzeyde içsel motivasyon düşük düzey kontrollü motivasyonda yer alan ğrencilerinin yüksek düzeyde derin çalışma stratejisi kullanımı, düşük düzeyde yüzeysel çalışma stratejisi kullanımı, çalışmaya daha çok zaman ayırma, iyi etik kabul ve düşük tükenmişlik düzeyi sergilediğini göstermiştir. Düşük içsel düşük kontrollü ve düşük içsel yüksek kontrollü profildeki öğrencilerin bu açılardan en kötü öğrenme profilleri olduğu rapor edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada yüksek içsel yüksek kontrollü motivasyon profilden yer alan öğrencilerin en yüksek derin çalışma strateji kullanım düzeyi ve en düşük tükenmişlik düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak akademik motivasyon profillerinin çeşitli akademik değişkenler ile ilişkisinin incelendiği araştırmalarda okula devam etmeye yoğun biçimde çok odaklandığı, ayrıca okul doyumunu, okul kaygısı ve ders çalışmaya ayrılan zamanın da motivasyon profilleri ile ilişkisi incelenen değişkenler olduğu görülmektedir. Araştırmaların sonuçları ise yüksek düzeyde özerk motivasyon içeren profilleri sergileyen bireylerin okula daha çok devam ettiklerini, motivasyonun niteliği ve niceliği dştkce okula devam etmenin azaldığı ve okulu bırakmanın arttığını göstermektedir (Boich ve Stephan, 2014; Ratelle, ve diğ., 2007). Ayrıca araştırmalar hem içsel hem dışsal motivasyonun yüksek olduğu profillerdeki bireylerin bu motivasyonların düşük profili sergileyen bireylere göre olumlu eğitsel sonuçlara daha yüksek düzeyde sahip olduğunu (Ratelle, ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) göstermektedir. Ancak araştırma bulguları içsel yüksek olduğu profil ile hem içsel hem de dışsal motivasyonun yüksek olduğu profillerde yer alan bireyler arasında eğitsel sonuçlar açısından belirgin bir sonuç gösterememektedir (Boich ve Stephan, 2014; Vansteenkiste ve diğ., 2009).

Ders Düzeyinde Akademik Motivasyon Profili Belirleme Araştırmaları

Öğrencilerin akademik motivasyon profillerinin belirlenmesini hedeflendiği araştırmalar incelendiğinde belirli bir derse yönelik motivasyona göre profillerin araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar detaylı biçimde aşağıda verilmiştir.

Beden eğitimi dersine yönelik motivasyon profillerinin belirlenmesini hedefleyen bir araştırma (Boiché, Sarrazi, Grouzet, Pelletier ve Chanal, 2008) liseye devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeğinin beden eğitimi dersine uyarlanmış formundan elde edilen puanlara dayalı olarak hiyerarşik kümeleme analizi ile profillerin belirlendiği bu çalışmada üç motivasyon profiline ulaşılmıştır. Bunlardan ilki öz-belirleyen olarak adlandırılan, grubun %35'ini oluşturan ve yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olan profil, ikincisi ortalama olarak adlandırılan, grubun %35'ini oluşturan ve tüm motivasyon türlerine orta düzeyde sahip olan profildir. Son profil ise öz-belirleyen olmayan profil olup grubun %30'unu oluşturmaktadır ve bu profil yüksek motivasyonsuzluk puanına sahip bir profildir. Araştırmacılar ulaştıkları bu profilleri başka bir örnekleme test etmek istemişler ve ilk çalışmaya benzer biçimde 215 lise öğrencisi ile araştırma tekrarlanmıştır. Bu çalışmada da ilk çalışmadaki kümelerle benzer profillere ulaşıldığı rapor edilmiştir. Bu çalışmada öz-belirleyen profilin grubun %39'unu oluşturduğu, ortalama profilin grubun %42'sini oluşturduğu, öz-belirleyen olmayan profilin ise grubun %19'unu oluşturduğu rapor edilmiştir. Ayrıca öz-belirleyen olmayan profilin dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk puanlarının ilk çalışmadaki aynı profilden yüksek olduğu da vurgulanmıştır.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin akademik motivasyon profillerinin belirlendiği bir diğer çalışmada (Ntoumanis, 2002) ise üç motivasyon profiline ulaşılmıştır. Bu profillerden yüksek düzeyde öz-belirleyen motivasyona, düşük düzeyde kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluğa sahip profil ise grubun %45'ini oluşturmakta olan öz-belirleyen profildir. Tüm motivasyon türlerinde ortalama puana sahip ve grubun %45'ini oluşturan profil ise ortalama profil ve yüksek düzeyde kontrollü motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyine sahiptir. Düşük düzeyde öz-belirleyen motivasyona sahip, grubun da %10'unu oluşturan profil ise öz-belirleyen olmayan profildir. Bu çalışma lise öğrencilerinden oluşan başka bir grupta da tekrarlanmış ve büyük oranda benzer profillere ulaşılmıştır.

Beden eğitimi dersine yönelik motivasyona göre akademik motivasyon profillerinin belirlenmesi bir başka çalışmanın (Ullrich-French ve Cox, 2009) da konusunu oluşturmuştur. 384 orta okul öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışma beden

eğitimi dersine yönelik motivasyon leği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada beş profil elde edilmiştir. Bu profillerden grubun %20'sini oluşturan ve tüm motivasyon türlerinde ortalama puana sahip olan profil "ortalama motivasyonlu", yine grubun %20'sini oluşturan ancak tüm motivasyon türlerinde yüksek puana sahip profil "motive olmuş" olarak belirlenmiştir. Grubun %23'n oluşturan, yüksek düzeyde içsel motivasyon ve özdeşleşmiş düzenleme ile ortalama düzeyde ie yansıtılmış düzenleme ve görece düşük dışsal düzenleme puanına sahip profil "z-belirleyen profil", grubun %19'unu oluşturan ve her motivasyon türünde düşük puanlara sahip profil "düşük motivasyonlu" olarak belirlenmiştir. Son olarak grubun %15'ini oluşturan, yüksek düzeyde dışsal düzenleme ve düşük düzeyde içsel motivasyon, özdeşleşmiş ve bütünleşmiş düzenleme puanlarına sahip profil "dışsal profil" olarak isimlendirilmiştir.

Üniversite ğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik akademik motivasyon profillerinin inceleyen bir araştırma ise (Haerens, Kirk, Cardon, Bourdeaudhuij ve Vansteenkiste, 2010) 2617 niversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda beş motivasyon profiline ulaşılmıştır. Bu profillerden grubun %7'sini oluşturan ve kontrollü motivasyon ile motivasyonsuzluğun yüksek olduğu profil motivasyonsuz profil olarak belirlenmiştir. Grubun %13'n oluşturan ve kontrollü motivasyon ile motivasyonsuzluğun orta düzeyde yüksek olduğu profil ile kontrollü-motivasyonsuz profil, grubun %27'sini oluşturan ve tüm motivasyon türlerinin düşük düzeyde olduğu profil düşük profil olarak adlandırılmıştır. Grubun %20'sini oluşturan ve hem kontrollü hem de özerk motivasyonun yüksek olduğu profil kontrollü-özerk profil, grubun %39'unu oluşturan ve sadece özerk motivasyonun yüksek olduğu profil ise özerk profil olarak adlandırılmıştır.

Beden eğitimi dersinin yanında başka derslere yönelik akademik motivasyon profili belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Lise ğrencilerinin kimya dersindeki akademik motivasyon profillerinin belirlendiği bir araştırma (Vrtacnik, Jurisevic, & Savec, 2010) ise 361 lise ğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda iki profile ulaşılmış ve bu profillerden düşük kontrollü ve otonom motivasyona sahip bireylerden oluşan profile "düşük nicelikli", yüksek otonom ve orta ya da düşük düzeyde kontrollü motivasyona sahip profile de "yüksek nitelikli" ismi verilmiştir. Proje çalışmalarına ilişkin motivasyon profillerinin belirlenmesinin

hedflediği bir diğer araştırma da (Liu, Wang, Tan, Koh ve Ee, 2009) ise 767 orta okul oğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dört motivasyon profiline ulaşılmıştır. Bu profiller öz-belirleyen ve kontrollü motivasyon türlerine göre isimlendirilmiş ve grubun %28'ini oluşturan profil düşük öz-belirleyen/yüksek kontrollü profil, grubun %20'sini oluşturan profil yüksek öz-belirleyen/düşük kontrollü profil, grubun %21'ini oluşturan profil düşük öz-belirleyen/düşük kontrollü profil ve son olarak grubun %31'ini oluşturan profil yüksek öz-belirleyen/yüksek kontrollü profil olarak adlandırılmıştır.

Ülkemizde motivasyon profilli belirleme çalışması ise ergen sporcuların spora yönelik motivasyonları bağlamında incelenmiştir (ağlar ve Aşçı, 2010). Yaş ortalamaları yaklaşık 17 olan 216 sporcu ile gerçekleştirilen bu araştırmada dört profile ulaşılmıştır. Bu profillerden grubun %24'n oluşturan, motivasyonsuzluk puanı düşük, diğer motivasyon puanları yüksek olan profil yüksek motivasyonlu olarak adlandırılmıştır. Grubun % 40'ını oluşturan, ilk profiller benzer olarak motivasyonsuzluk puanı düşük, ancak diğer motivasyon puanları orta düzeyde olan profil orta düzeyde motivasyonlu olarak ifade edilmiştir. Tüm motivasyon türlerinde en düşük motivasyon düzeyine sahip ve grubun %16'sını oluşturan profil düşük motivasyonlu ve son olarak grubun %20'sini oluşturan, kısmen orta düzeyde içsel ve dışsal motivasyona ancak en yüksek motivasyonsuzluk puanına sahip profil ise motivasyonsuz profil olarak isimlendirilmişlerdir.

Sonuç olarak ders temelli akademik motivasyon profilli belirleme araştırmalarının beden eğitimi dersine yönelik motivasyon profilli araştırmalarının daha çok incelendiği ve araştırmaların daha çok lise ya da orta okul oğrencileri örnekleminde gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde farklı araştırmalarda farklı sayılarda motivasyon profillerine ulaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda benzerlik gösteren profillere ulaşıldığı da göze çarpmaktadır. Örneğin beden eğitimi dersine yönelik motivasyon profillerinin belirlendiği hem lise (Boich ve Stephan, 2014; Ntoumanis, 2002) hem orta okul oğrencileriyle (Ullrich-French ve Cox, 2009) gerçekleştirilen araştırmalarda özerk motivasyonun yüksek kontrollü motivasyonun düşük olduğu “z-belirleyen profil” ile her motivasyon türüne orta düzeyde sahip “ortalama motivasyonlu profile” ulaşılmıştır. z-belirleyen profile ayrıca diğer derslere yönelik motivasyon profillerinin belirlendiği

araştırmalarda da (Liu ve diğ., 2009; Vrtacnik ve diğ., 2010) ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Ancak lkemizde yapılan araştırmada (ağlar ve Aşçı, 2010) z-belirleyen profile ulaşılamaması, ancak orta düzeyde motivasyonlu profile ulaşılması önemli bir bulgu olarak dikkati çekmektedir.

Ders Düzeyinde Akademik Motivasyon Profilleri ve Cinsiyet

Derse yönelik motivasyon profillerinin belirlendiği araştırmaların bir kısmında ise motivasyon profilleri ile cinsiyetin ilişkisinin de incelendiği görülmektedir. Beden eğitimi dersine yönelik akademik motivasyon profillerinin cinsiyetle ilişkisini inceleyen bir araştırmada (Ullrich-French ve Cox, 2009) liseye devam eden 386 öğrenciden elde edilen verilerin analizi sonucunda motivasyon profilleri ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmadığı rapor edilmiştir. Benzer biçimde lise ğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin akademik motivasyon profillerinin cinsiyetleri ile ilişkisini inceleyen bir diğer araştırmada (Ntoumanis, 2002) da motivasyon profilleri ile cinsiyet arasından anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı rapor edilmiştir. Yine, orta okul ğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin akademik motivasyon profillerinin incelendiği bir araştırmada (Liu, Wang, Tan, Koh ve Ee, 2009) da elde edilen dört profil arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Sonuç olarak araştırma bulguları tutarlı biçimde öğrencilerin derse yönelik akademik motivasyon profilleri ile cinsiyetleri arasında ilişki olmadığına işaret etmektedir.

Ders Düzeyinde Akademik Motivasyon Profilleri ve Akademik Başarı

Alanyazında derse yönelik akademik motivasyon profillerinin sonuç değişkenleri ile ilişkisinin inceleyen bazı araştırmalar da vardır. Bu araştırmalarda akademik başarı değişkeni üzerinde durulmakta ve hangi profildeki bireylerin daha yüksek başarılar sergilediği incelenmektedir.

Lise ęrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik akademik motivasyon profillerinin beden eğitimi dersindeki başarı sonuçlarının belirlenmesini amaçlayan bir çalışma da (Boiché ve diğ., 2008)  profile ulaşılmıştır. Bu üç profildeki bireylerden öz-belirleyici profile yer alanların en yüksek başarıya sahip olduğu, bu grubu orta düzey profilin izlediği ve en son olarak öz-belirleyici olmayan profilin yer aldığı rapor

edilmiştir. Araştırma başka bir örnekleme tekrarlanmış ve ilk çalışmaya benzer biçimde orta öğretim öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda da öz-belirleyici profilde yer alan bireylerin en yüksek performansı sergilediği, onları orta düzeyli profilin izlediği ve en sonda öz-belirleyen olmayan profilin geldiği rapor edilmiştir. Lise öğrencilerinin kimya dersindeki akademik motivasyon profillerinin akademik başarı ile ilişkisinin inceleyen bir diğer araştırma (Vrtacnik, Jurisevic, & Savec, 2010) ise 361 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. İki motivasyon profiline ulaşılan bu çalışmada yüksek nitelikli profilde yer alan öğrencilerin hem kimya dersindeki başarıları hem genel akademik başarılarının, düşük niceliğe sahip profilde yer alan bireylerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak derse yönelik akademik motivasyon profillerinin akademik başarı ile ilişkisinin inceleyen az sayıda araştırmanın sonucu motivasyonun niteliği ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede motivasyonun özerk türlerine yüksek düzeyde sahip olan profilde yer alan öğrencilerin düşük düzeyde sahip olan profildeki öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı sergiledikleri sonucu dikkat çekmektedir.

Ders Düzeyinde Akademik Motivasyon Profilleri ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu

Alanyazında derse yönelik akademik motivasyon ile psikolojik ihtiyaç doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen sadece iki çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların birinde (Liu, ve diğ., 2009) ihtiyaç doyumunun küme analizine dahil edilen değişken olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca bir çalışmada ise işe yönelik motivasyonun psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkisinin incelendiği görülmüş, bu çalışmaya da bu bölümde yer verilmiştir.

Beden eğitimi dersine yönelik motivasyona göre akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkisinin inceleyen bir araştırma (Ullrich-French ve Cox, 2009) 384 orta okul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öz-belirleyen profilde yer alan bireylerin her üç ihtiyacın doyum düzeylerinin motivasyonlu profilde yer alan bireylerden anlamlı olarak farklılaşmadığı ve diğer kümelere göre bu kümedeki bireylerin en yüksek ihtiyaç doyumuna sahip olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalama ve düşük motivasyon profillerdeki bireylerin de ihtiyaç doyum düzeyleri birbirinden farklılaşmazken, en düşük ihtiyaç doyum düzeylerinin dışsal motivasyon profilinde olduğu ancak yetkinlik ihtiyacı açısından bu profilin düşük motivasyonlu profilden farklılaşmadığı rapor edilmiştir.

Orta okul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin akademik motivasyon profillerinin ihtiyaç doyumunu ile ilişkisini inceleyen bir araştırmada (Liu, ve diğ., 2009) düşük öz-belirleyen/yüksek kontrollü motivasyon profilindeki bireylerin özerk olma ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyum düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yüksek öz-belirleyen/düşük kontrollü motivasyon profilinde yer alan bireylerin özerk olma ve ilişkili olma ihtiyaç doyum düzeylerinin yüksek, yetkin olma ihtiyaç doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu, düşük öz-belirleyen/düşük kontrollü profilde yer alan bireylerin özerk olma, ilişkili olma ve yetkin olma ihtiyaç doyum düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Yüksek öz-belirleyen/yüksek kontrollü motivasyon profilinde yer alan bireylerin ise özerk olma, ilişkili olma ve yetkin olma ihtiyaç doyum düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu rapor edilmiştir.

Motivasyon profilleri ile ihtiyaç doyumunu ilişkisi iş yaşamı temel alınarak incelenen bir araştırmada (Moran, Diefendorff, Kim ve Liu, 2012) ise işe yönelik beş motivasyon profilinde yer alan bireylerden öz-belirleme profili ve motivasyonlu profilde yer alanların en yüksek ihtiyaç doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bu profili ise ortalama motivasyon profilinin ve en son olarak düşük motivasyonlu profil ile düşük özerk motivasyonlu profilin izlediği rapor edilmiştir.

Sonuç olarak derse yönelik akademik motivasyon ve iş yaşamına yönelik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumunu ile ilişkisini inceleyen ve yukarıda söz edilen az sayıdaki araştırma sonuçları motivasyonun yüksek olduğu profiller ile düşük olduğu profiller arasında yüksek olan profilin daha yüksek ihtiyaç doyumunu puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın özerk motivasyonun yüksek olduğu profil ile hem özerk hem de kontrollü motivasyonun yüksek olduğu profilin arasında fark olmaması da önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Ders Düzeyinde Akademik Motivasyon Profilleri ve Diğer Değişkenler

Alanyazında bir derse yönelik akademik motivasyon profillerinin o derse yönelik duyusal özellikler (hoşlanma, endişe, sıkılma vb.), dersten beklenenleri sergileme düzeyi ve sahip olunan bilişsel özellikler ile ilişki gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Orta okul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik akademik motivasyon profillerine göre dersten zevk alma, endişe, çaba, değer ve fiziksel aktiviteleri sergileme düzeylerinin değişip değişmediği incelenmiştir (Ullrich-French ve Cox, 2009). Araştırma sonuçları profiller arasında farklara rastlandığı ve en uyumlu profillerin içsel motivasyon türlerinden yüksek puana sahip öz-belirleyici profil ile tüm motivasyon türlerinden yüksek puana sahip motive olmuş profile olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orta okul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin akademik motivasyon profillerine göre proje çalışmalarından hoşlanma ve proje çalışmalarına ilişkin değer düzeyinin değişip değişmediği incelenmiştir (Liu ve diğ., 2009). Bu çalışmada ise yüksek öz-belirleyen/düşük kontrollü motivasyon profilinde yer alan öğrencilerin en yüksek hoşlanma ve değer verme düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu profili yüksek öz-belirleyen/yüksek kontrollü motivasyon profilinin izlediği, ardından düşük öz-belirleyen/düşük kontrollü motivasyon profilin geldiği ve en sonda ise düşük öz-belirleyen/yüksek kontrollü motivasyon profilin yer aldığı rapor edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları öğrenme becerileri, biliş-üstü özellikleri de akademik motivasyon profillerine göre de incelenmiştir. Bulgular en uyumlu profilin yüksek öz-belirleyen/düşük kontrollü motivasyon olduğu, bu profili sırasıyla yüksek öz-belirleyen/yüksek kontrollü motivasyon profil, düşük öz-belirleyen/düşük kontrollü motivasyon ve düşük öz-belirleyen/yüksek kontrollü motivasyon profilinin izlediğine işaret edilmiştir. Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik akademik motivasyon profilleri ile çaba, hoşlanma ve sıkılma düzeylerinin inceleyen bir diğer çalışmada (Ntoumanis, 2009) ise öz-belirleyen kümede yer alan öğrencilerin dersten yüksek düzeyde hoşlandıkları ve derste daha çok çaba gösterdikleri ve düşük düzeyde sıkıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu profili sırasıyla ortalama profil ve öz-belirleyen olmayan profilin izlediği rapor edilmiştir.

Özetle ders temelli akademik motivasyon profillerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırma sonuçları motivasyonun düzeyinin yüksek olduğu profillerdeki öğrencilerin en uyumlu bilişsel özellikler ortaya koyduğunu (Liu ve diğ., 2009), derslere ilişkin olumlu duygulara sahip olduğunu (Liu ve diğ., 2009; Ntoumanis, 2009; Ullrich-French ve Cox, 2009), daha olumlu davranışlar sergilediğini (Ntoumanis, 2009; Ullrich-French ve Cox, 2009) göstermektedir. Ancak özerk motivasyonun yüksek olduğu profil ile hem özerk ve hem de kontrollü motivasyonun yüksek olduğu profillerin hangisinde daha olumlu sonuçlar sergilendiğine yönelik bulguların ise tutarlı olmadığı dikkati çekmektedir.

Alanyazında akademik motivasyon profillerini belirlemeye yönelik araştırmaların bulguları dikkate alındığında, genel akademik motivasyon profillerine ilişkin araştırmaların bulguları Tablo 1’de ve ders temelli akademik motivasyon profillerine ilişkin araştırma bulguları Tablo 2’deki gibi özetlenebilir:

Tablo 1. Akademik Motivasyon Profillerini Belirlemeye Yönelik Araştırmaların Bulguları

Yazar	Çalışma Grubu	Düşük motivasyonlu profil	Kontrollü Profil	Orta düzeyde motivasyonlu profil			Özerk profil
				Düşük motivasyonlu profil	Kontrollü profil	Yüksek düzeyde motivasyonlu profil	
Ratella ve diğ. (2007)	1. Çalışma Lise öğrencileri	Kontrollü - %5.9	-	Orta düzeyde özerk ve kontrollü - %45.9	Yüksek düzeyde özerk ve kontrollü- %48.2	-	
	2. Çalışma Lise öğrencileri	Kontrollü- %7.3		Orta düzeyde özerk ve kontrollü - %59.4	Yüksek düzeyde özerk ve kontrollü- %33.3	-	
	3. Çalışma Üniversite öğrencileri	Düşük özerk-kontrollü - %25.1		Yüksek özerk-kontrollü- %38.6	Gerçek özerk- %36.6		
Vansteenkiste ve diğ., (2009)	1. Çalışma Lise öğrencileri	Düşük nicelikli- %28	Düşük nitelikli- %27	Yüksek nicelikli- %27	İyi nitelikli- %18		
	2. Çalışma Üniversite öğrencileri	Düşük nicelikli- %35	Düşük nitelikli- %19	Yüksek nicelikli- %22	İyi nitelikli- %23		
Hayenga ve Corpus (2010)	Orta okul öğrencileri	Düşük nicelikli- %29	Düşük nitelikli- %19	Yüksek nicelikli- %32	İyi nitelikli- %19		
Kusurkar ve diğ. (2013)	Tıp fakültesi öğrencileri	Düşük içsel-Düşük Dışsal- %16.9	Düşük içsel-Yüksek dışsal - %31.8	Yüksek içsel-yüksek dışsal- %25.2	Yüksek içsel-Düşük dışsal- %21.6		
Boiché ve Stephan (2014)	Üniversite öğrencileri	Düşük- %14	Öz-belirleyen olmayan - %9	Ortalama- %24	Eklmeli- %30	Öz-belirleyen %20	

Tablo 2. Ders Temelli Akademik Motivasyon Profili Belirleme Yönelik Araştırmaların Bulguları

Yazar	Çalışma Grubu	Ders türü	Motivasyonsuz Profil	Düşük motivasyonsuz profil	Kontrollü Profil	Orta düzeyde motivasyonsuz profil	Yüksek düzeyde motivasyonsuz profil	Özerk profil
Ntoumanis (2002)	Lise öğrencileri	Beden eğitimi dersi	-	-	Öz-belirleyen olmayan profil- %45	Ortalama profil- %45	-	Öz-belirleyen profil- %
Boichè ve diğerleri (2008)	1. Çalışma Lise öğrencileri	Beden eğitimi dersi	-	-	Öz-belirleyen olmayan profil- %30	Ortalama- %35	-	Öz-belirleyen % 35
	2. Çalışma Lise öğrencileri	Beden eğitimi dersi	-	-	Öz-belirleyen olmayan profil- %19	Ortalama- %42	-	Öz-belirleyen % 39
Ullrich-French ve Cox (2009)	Orta okul öğrencileri	Beden eğitimi dersi	-	Düşük motivasyonsuz profil- %19	Dışsal profil- %15	Ortalama profil- %20	Motive olmuş profil- %20	Öz-belirleyen profil %19
Haerens ve diğerleri (2010)	Üniversite öğrencileri	Beden eğitimi dersi	Motivasyonsuz profil- %7	Düşük profil- %27	Kontrollü- motivasyonsuz profil- %13	-	Kontrollü- özerk profil- %20	Özerk profil- %39
Vrtacnik ve diğerleri (2010)	Lise öğrencileri	Kimya dersi	-	Düşük nicelikli	-	-	-	Yüksek nitelikli
Liu ve diğerleri (2009)	Orta okul öğrencileri	Proje dersi	Düşük öz- belirleyen/düşük kontrollü profil- %21	Düşük öz- belirleyen/yüksek kontrollü profil- %28	Düşük öz- belirleyen/yüksek kontrollü profil- %28	-	Yüksek öz- belirleyen/yüksek kontrollü profil- %31	Yüksek öz- belirleyen/düşük kontrollü profil- %20
Çağlar ve Aşçı (2010)	Ergen sporcular	Spora yönelik	Motivasyonsuz profil- %20	Düşük motivasyonsuz profil- %16	-	Orta düzeyde motivasyonsuz profil- %40	Yüksek motivasyonsuz profil- %24	-

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin betimlenmesi ve akademik motivasyon profillerinin cinsiyet, algılanan akademik başarı, akademik erteleme, yaşam doyumu ve temel psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Hukuk, İktisadi-İdari Bilimler, İletişim, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik ve Turizm fakültelerine devam eden toplam 1770 kişi oluşturmuştur. Çalışma grubu Anadolu Üniversitesi'nin belirtilen fakültelerine devam eden toplam 20602 üniversite öğrencisinin yaklaşık %9'undan oluşmuştur.

Bu katılımcıların fakültele göre dağılımları incelendiğinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 301 (%17.0), Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesinden 52 (%2.9), Mimarlık ve Tasarım Fakültesinden 129 (%7.3), İletişim Fakültesinden 113 (%6.4), Mühendislik Fakültesinden 223 (%12.6), Eczacılık Fakültesinden 133 (%7.5), Eğitim Fakültesinden 341 (%19.3), Edebiyat Fakültesinden 157 (%8.9), Turizm Fakültesinden 54 (%3.1), Fen Fakültesinden 162 (%9.2), Hukuk Fakültesinden 52 (%2.9) ve Güzel Sanatlar Fakültesinden 53 (%3.0) öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan 1770 öğrencinin 1019' u kadın (%57.6), 749'u erkektir (%42.3). Ayrıca çalışma grubunda cinsiyetini belirtmeyen 2 kişi (%.1) bulunmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine dağılımları ise 501(%28.3) kişinin 1. sınıfa, 528 kişinin 2. sınıfa (%29.8), 377 (%21.3) kişinin 3. sınıfa ve 359 (%20.3) kişinin 4. sınıfa devam ettiğini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Akademik Motivasyon Ölçeği

Öz-belirleme kuramına dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu ölçmek için Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilmiş, Fransızca bir ölçektir. Ölçeğin araştırmalarda sık kullanılan İngilizce versiyonu yine Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin hem Fransızca hem de İngilizce formu her biri dört madde içeren yedi alt ölçekten ve toplam yirmi sekiz maddeden oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarılmayla yönelik içsel motivasyon olmak üzere içsel motivasyonla ilişkili üç alt ölçek; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşleşme olmak üzere dışsal motivasyonla ilişkili üç alt ölçek ve motivasyonsuzlukla ilişkili bir alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan ise 28'dir. Ölçekten toplam puan elde edilmemektedir ve her alt ölçekten alınan puanın yüksekliği ait olduğu motivasyon türünün yüksekliğine ilişkin bilgi vermektedir.

Ölçeği geliştiren Vallerand ve diğerleri (1992) ölçeğin İngilizce formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda orijinal ölçeğe ait yedi faktörlü yapı doğrulanmış, ölçeğin iç tutarlık katsayılarının ve test tekrar test sonuçları yeterli düzeyde bulunmuştur (Vallerand ve diğ., 1993). Ayrıca eş zamanlı geçerliği ile yapı geçerliği de incelenmiş ve bulguların ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıtlar sunduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerine ilişkin farklı kültürlerdeki araştırmalarda (Vallerand ve diğ., 1992, Nunez ve diğ. 2005, Honda ve Sakyu, 2005, Fairchild ve diğ., 2005, Barkoukis ve diğ., 2008, Karagüven, 2012) ölçeğin gerek yapı geçerliliği gerekse iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması iki farklı çalışma kapsamında yapılmıştır (Can, 2012; Karagüven, 2012). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Can (2012) tarafından uyarlanması yapılan Türkçe formu kullanılmıştır. Can (2012)'in uyarlama çalışmasının sonucunda Akademik Motivasyon Ölçeği'nin yedi boyutlu orijinal yapısının doğrulandığı görülmektedir. Çalışmada elde edilen uyum indeksleri (NNFI= .90, CFI= .92, GFI= .89, AGFI= .86, SRMR= .062, RMSEA= .064) iyi uyum göstergelerine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ise gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin tamamı için .89 iç tutarlık katsayısına ulaştığını rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeği alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ise bilme için .81, başarıma için .84, uyarılmayla için .81, dışsal düzenleme için .71, içe yansıtılmış düzenleme için .83, özdeşleşmeyle ilişkili için .73 ve motivasyonsuzluk için .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-A'da verilmiştir.

İhtiyaç Doyumu Ölçeği

Ölçek, temel psikolojik ihtiyaçlardan (yetkinlik ihtiyacı, ilişki kurma ihtiyacı ve özerklik ihtiyacı) sağlanan doyum düzeyini belirlemek amacıyla Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipinde 21 maddeden oluşan ölçek yetkinlik, ilişki kurma ve özerklik ihtiyaçlarını ölçmeye yönelik üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ait olduğu psikolojik ihtiyacın doyum düzeyinin de yüksekliğini göstermektedir. Aynı zamanda ölçekten toplam puan elde edilmekte olup, puanın yüksekliği genel ihtiyaç doyumunun yükseldiğini göstermektedir.

Ölçek Türkçe'ye Bacanlı ve Cihangir-Çankaya (2003) tarafından uyarlanmış ve gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi orijinal üç yapının doğrulandığını göstermiştir (RMSEA: 0.07, GFI: 0.86, AGFI: 0.82, CFI: 0.82, NNFI: 0.80). Ölçeğin iki hafta arayla uygulanmasıyla elde edilen güvenilirlik katsayıları ihtiyaç doyumu ölçeğinin tamamı için .89; özerklik alt ölçeği için .82, yeterlik alt ölçeği için .80, ilişkili olma alt ölçeği için ise .81 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının ise özerklik alt ölçeği için .71, yeterlik alt ölçeği için .60, ilişkili olma alt ölçeği için .74 ve ölçek toplamı için .83 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık katsayıları ise özerklik alt ölçeği için .71, yeterlik alt ölçeği için .62, ilişkili olma alt ölçeği için .76 ve ölçeğin

toplamı için .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-B’de verilmiştir.

Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği

Ölçek, üniversite öğrencilerinin akademik davranışlarla ilgili erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla Tuckman (1991) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek likert tipinde yanıtlanan 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği erteleme düzeyinin yüksekliğini göstermektedir.

Ölçeğin orijinal formunun geçerlik-güvenirlik çalışması bulguları, ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .86 ve benzer ölçek geçerliğinin .47 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışmaları Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirmişler ve analiz sonunda ölçeğin orijinal formunda yer alan iki maddesinin ölçekten çıkartılmasına karar vermişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizi 14 maddeden oluşan tek boyutlu yapının doğrulandığını göstermiştir (RMSEA = 0.056, CI: 0.047-0.064; GFI = 0.99, CFI = 0.98). Güvenirlik için gerçekleştirilen analizlerde ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .90 ve iki hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısının .80 olduğu rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-C’de verilmiştir.

Yaşam Doyum Ölçeği

Ölçek, genel yaşam doyumunu ölçmek amacıyla Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek likert tipinde 5 maddeden oluşan ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 35’tir. Ölçekten elde edilen puanın yüksekliği yaşam doyumunun yüksekliğini göstermektedir.

Ölçeğin orijinal formunun tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Pavot, Diener, Colvin, Sandvik, 1991). Ölçek Türkçe ‘ye Köker (1991) ve Yetim (1991) tarafından

uyarlanmıştır. Bu araştırma da Yetim (1991) tarafından uyarlaması yapılan form kullanılmıştır. Yetim (1991) ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yüzey geçerliği çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalarda yapı geçerliği çalışmaları da yapılmış ve ölçeğin tek faktörlü yapı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Sahranç, 2007). Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğini .71, iç tutarlık değeri ise .78 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-D’de verilmiştir.

Bilgi Anketi

Araştırmanın demografik değişkenlerine ilişkin verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından bir bilgi anketi hazırlanmıştır. Ankette katılımcıların cinsiyetlerini, öğrenim gördükleri bölümleri, sınıfları ve ayrıca akademik başarı algılarını belirlemeye (Şu ana kadar ki akademik başarı durumunuzu nasıl algıyorsunuz?) yönelik sorular yer almaktadır. Bu ankette yer alan maddeler EK-E’de verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması için öncelikle Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden izin alınmıştır (EK-F). İzin alma sürecinin ardından veri toplama kitapçığı ilgili fakülte yönetimi ve ders sorumlularından izin alınarak uygulanmıştır. Bu kapsamda veriler 2013-2014 güz döneminde Ekim ve Kasım aylarında bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilerin veri toplama kitapçığını tamamlamalarının yaklaşık 15 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kapsamında gönüllü 1900 öğrenci araştırmaya katılım sağlamıştır. Uygulanan veri toplama kitapçıkları incelendiğinde uygulama yönergesine uygun olarak doldurulmadığı belirlenen 40 öğrenciye ait veri analizlere dahil edilmemiştir. Böylece 1860 kişiye ait verinin istatistiksel işlemler için kullanılabilir olduğu görülmüştür. Verilerin analizi kapsamında öğrencilerin motivasyon profilleri Akademik Motivasyon

Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlara dayalı olarak kümeleme analizi ile belirlenmiştir.

Kümeleme analizi objeleri sahip oldukları özelliklere göre gruplara ayırma amacını taşıyan yöntemler topluluğudur (Alpar, 2011; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk,2010). Bu yöntem ile oluşturulan kümelerde küme içi homojenlik, kümeler arası ise heterojenlik maksimum yapılıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hair, Black, Babin, ve Anderson, 2010; Mooi ve Sarstedt, 2011). Kümeleme analizin de iki önemli ön koşulu bulunmaktadır. Bunlardan ilki örneklemin evreni temsil etme düzeyi, ikincisi ise değişkenler arası çoklu-bağılantıdır (Alpar, 2011). Ayrıca bu yöntem uç değerlerden etkilenen bir yöntem olduğu için verilerin analizine geçilmeden önce veri setinde uç değerler olup olmadığına incelenmesi gereklidir (Hair ve diğ., 2010). Bu araştırma kapsamında ise örneklemin evreni temsil düzeyi için çalışma evreninde yer alan tüm fakültelerden tüm sınıf düzeylerini evreni yansıtacak oranda veriler toplanmıştır. Bir diğer ön koşul için tekli ve çoklu uç değerler olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda tekli uç değerleri belirlemek için akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerine ilişkin z puanları hesaplanmış ve z puanı +3'ün üzerinde ve -3'ün altında olan 76 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Çoklu uç değerleri incelemek için de Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve yedi değişken için kritik değer olan 24.32 ($p < .001$) üzerinde Mahalonabis değerine sahip 13 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Ardından değişkenler arasında çoklu-bağıntılığın incelenmesi ön koşulu için Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelenerek, alt ölçekler arasında yüksek ilişkiler olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ön koşulların test edilmesinin ardından kümeleme analizine ilişkin aşamalar izlenerek analize devam edilmiştir. Kümeleme analizinin aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmektedir (Mooi ve Sarstedt, 2011):

- Kümeleme değişkenlerini belirleme
- Kümeleme sürecini belirleme
 - Hiyerarşik yöntemler
 - benzerlik ya da farklılık ölçülerini belirleme
 - kümeleme algortimasını belirleme
 - Paylaştırma (partittioning) yöntemler/Hiyerarşik olmayan yöntemler

- Küme sayısına karar verme
- Kümeleme çözümünü doğrulama ve yorumlama

Kümeleme analizinde ilk adım değişkenleri belirlemektir. Bu araştırmanın değişkenleri akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerini oluşturmaktadır. Bu analizde alt ölçek puanları standart puanlara (z puanı) dönüştürülerek gerçekleştirilmiştir. Bu aşamayı, kümeleme sürecinin nasıl gerçekleştirileceğini belirleyen küme yöntemini belirlemek izlemektedir.

Kümeleme analizinde çok sayıda yöntem bulunmaktadır, ancak bu yöntemler üç başlık altına toplanabilmektedir: hiyerarşik yöntemler, hiyerarşik olmayan yöntemler ve iki aşamalı kümeleme yöntemleri. Hiyerarşik yöntemler veri seti çok geniş olmadığında ya da veri setinde başlangıçta kaç küme olduğunun bilinmediği durumlarda kullanılması uygun bir yöntemdir. Hiyerarşik olmayan yöntemlerde ise küme sayısına ilişkin bir ön bilgiye dayalı olarak kümeleme çözümleri üretme sürecidir. Bu yöntem küme sayısına ilişkin ön bilgi olduğunda kullanılan bir yöntemdir. İki adım kümeleme yöntemi ise (two-step clustering) ise hem sürekli hem süreksiz veriler olduğunda kullanılan bir yöntemdir. (Alpar, 2011; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Mooi ve Sarstedt, 2011). Hiyerarşik ve hiyerarşik olmayan yöntemler farklı avantaj ve dezavantajlar içermektedir. Bu nedenle hiyerarşik ve hiyerarşik olmayan kümeleme analizlerinin kombinasyonuna dayalı iki aşamada gerçekleştirilen kümeleme yönteminin kullanılması önerilmektedir (Bart & Vansteenkiste, 2009; Hair ve diğ., 2010; Kee & John Wang, 2008; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx ve Lens, 2009).

Bu araştırma kapsamında verilerin analizi için yukarıda belirtilen iki aşamalı kümeleme analizi kullanılmıştır. İlk aşamada hiyerarşik kümeleme yöntemlerinden Ward's Bağlantılı Kümeleme Yöntemi ve uzaklık ölçüsü olarak Öklid kare uzaklığı kullanılmıştır. Bu yöntem ile ulaşılan küme sayıları ve küme merkezleri K-Ortalamlar Kümeleme Yönteminde kullanılmıştır. Her iki yöntemden elde edilen kümeler karşılaştırılmış ve yüksek düzeyde benzerlik gösteren kümeler araştırılarak küme sayısına karar verilmiştir. Oluşan kümeleri doğrulama yollarından biri olarak kümelere göre Akademik Motivasyon Ölçeğinden elde edilen puanların birbirinden anlamlı biçimde değişip değişmediğinin belirlenmesi için varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu analiz varyanslar homojen olmadığı için f testi yerine Welch testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Son olarak ise küme kararlılığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla akademik motivasyon profillerini belirlemeye çalışan Vallerand ve diğ. (2009) ile Boiche ve Stephan (2014)'nin önerdiği gibi kümelerin kararlılığını belirlemek için veri seti random olarak iki alt gruba ayrılmış ve hiyerarşik-hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemleri her iki alt grupta ayrı ayrı uygulanmıştır. Sonrasında bir alt grupta elde edilen küme merkezleri diğer alt grupta küme merkezi olarak belirlenmiş, yeniden analizler gerçekleştirilmiş ve elde edilen iki küme sonuçlarını karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma kapsamında Cohen's kappa değeri hesaplanmış ve kappa değerinin .60 üzerinde olması kümelerin kararlı olduğunu gösterdiği kabul edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ve algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile motivasyon profillerinin ilişkisi ise ki kare istatistiği ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyon profillerine göre psikolojik ihtiyaç doyumu puanlarının ve akademik erteleme puanlarının anlamlı biçimde değişip değişmediği ise tek yönlü ANOVA istatistiği ile belirlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle bu istatistiğin ön koşulları olan normallik ve varyans homojenliği araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşam doyumlarının akademik motivasyon profilleri ile ilişkisi ise psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri kontrol edilerek tek yönlü ANCOVA istatistiği ile belirlenmiştir. Analize geçilmeden önce analizi gerçekleştirmek için karşılanması gerekli olan ön koşullar incelenmiştir.. Araştırma kapsamında önem düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik bulgular sırası ile sunulmuştur. Bu amaçla öncelikle üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Sonrasında bu profillerle öğrencilerin cinsiyetleri ve algıladıkları akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ardından öğrencilerin akademik motivasyon profillerine göre psikolojik ihtiyaç doyumu düzeyleri ve akademik erteleme düzeylerinin önemli biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmuştur. Son olarak ise öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumları kontrol edildiğinde akademik motivasyon profillerine göre yaşam doyumu düzeylerinin önemli biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Akademik Motivasyon Profillerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin nasıl motivasyon profilleri sergilediklerinin ortaya konması için öncelikle öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerine yönelik bulgular sunulmuştur. Ardından küme analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular kümeleme analizinin aşamaları doğrultusunda verilmiş ve en son aşama kapsamında akademik motivasyon profilleri ortaya konmuştur.

Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri betimsel istatistikler kullanılarak belirlenmiştir. Bu amaçla Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin
Betimsel İstatistikler (n=1770)

Akademik Motivasyon Türleri	\bar{X}	s	Alınan en düşük puan	Alınan en yüksek puan	Yüzdeler		
					%25	%50	%75
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	20.82	5.04	5.00	28.00	18.00	21.00	25.00
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	17.40	5.82	4.00	28.00	13.00	17.00	22.00
Uyarılmaya yönelik içsel motivasyon	15.42	5.63	4.00	28.00	11.00	15.00	20.00
Özdeşleşmiş düzenleme	22.07	4.28	8.00	28.00	19.00	22.86	25.00
İçe yansıtılmış düzenleme	16.27	6.40	4.00	28.00	12.00	16.95	22.00
Dışsal düzenleme	22.08	4.60	7.00	28.00	20.00	23.00	26.00
Motivasyonsuzluk	7.07	4.23	4.00	22.67	4.00	5.00	9.00

*Her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 28'dir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk puan ortalaması ($\bar{X}=7.07$) düşükken, diğer motivasyon türlerine ilişkin puan ortalamaları daha yüksektir. Alınan en düşük puanlar incelendiğinde ise özdeşleşmiş düzenleme ve dışsal düzenleme alt ölçeklerinden alınan en düşük puanların diğer alt ölçeklere göre yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Motivasyonsuzluk alt ölçeğinden ise alınan en yüksek puan diğer alt ölçeklere göre daha düşüktür. Yüzdeler ve ortalamalar karşılaştırıldığında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%50'den fazlası) bilmeye yönelik içsel motivasyon, özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme puanlarının grubun tamamının elde ettikleri ortalamadan yüksek olduğu görülmektedir. Ancak büyük kısmının başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarılmaya yönelik içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları grubun tamamının elde ettikleri ortalamadan altındadır.

Akademik Motivasyon Profillerine İlişkin Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerini belirlemek için iki aşamalı kümeleme analizi (hiyerarşik ve hiyerarşik olmayan kümeleme analizlerinin birlikte kullanımını içeren) gerçekleştirilmiştir. Bunun için de, küme analizinden önce verilerin analizi için sağlanması gereken ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir.

Küme Analizinin Ön Koşullarına İlişkin Bulgular

Küme analizden önce uç değerler tekli uç değerler ve çoklu uç değerler olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Tekli uç değerleri belirlemek amacıyla öncelikle z puanları hesaplanmış ve z puanı + 3 ile -3 arasında olmayan veriler analize dahil edilmemiştir. Çoklu uç değerleri incelemek için ise Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve kritik değer (24.32, $p < .001$) üzerinde olan veriler analize dahil edilmemiştir. Değişkenler arasında çoklu bağıntılılık (multi-collinearity) olmaması ön koşulu ise korelasyon analizi gerçekleştirilerek incelenmiştir. Bu analizden elde edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Akademik Motivasyon Türleri Arasındaki İlişkilere
Yönelik Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Bilmeye yönelik içsel motivasyon	-	.70*	.64*	.47*	.38*	.07*	-.33*
2. Başarmaya yönelik içsel motivasyon	-	-	.67*	.44*	.57*	.12*	-.21*
3. Uyarılmaya yönelik içsel motivasyon	-	-	-	.34*	.43*	-.01*	-.11*
4. Özdeşleşmiş düzenleme	-	-	-	-	.43*	.52*	-.33*
5. İçe yansıtılmış düzenleme	-	-	-	-	-	.34*	-.05*
6. Dışsal düzenleme	-	-	-	-	-	-	-.12*
7. Motivasyonsuzluk	-	-	-	-	-	-	-

* $p < .001$, $n = 1770$

Tablo 4' te görüldüğü gibi motivasyon türleri arasında korelasyon değerleri -.33 ile .70 arasında değişmektedir. Motivasyon türleri arasındaki en yüksek ilişkinin bilmeye ve başarmaya yönelik içsel motivasyon türleri arasında ($r = .70$) olduğu görülmektedir. En düşük ilişkinin ise içe yansıtılmış düzenleme ile motivasyonsuzluk arasında ($r = -.05$) olduğu görülmektedir. Ayrıca hem içsel hem de dışsal motivasyon türlerinin

motivasyonsuzluk ile negatif yönlü ilişkiler gösterdiği ve bu ilişkilerin $-.33$ ile $-.05$ arasında değiştiği görülmektedir. Sonuç olarak korelasyon analizi sonucunda tüm korelasyon değerlerinin $.90$ 'ın altında olduğu belirlenmiş olup, çoklu bağıntılık probleminin olmadığı görülmektedir.

Hiyerarşik Kümeleme Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada kümeleme analizinin ön koşullarının sağlanmasının ardından iki aşamalı küme analizi kapsamında öncelikle hiyerarşik kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz gerçekleştirilirken küme içi uzaklığı en düşük düzeye getiren Ward yöntemi ve benzerlik ölçüsü olarak da Öklid kare uzaklığı seçilmiştir. Analizler sonucunda kaç küme olduğuna karar vermek için ise algoritma listesi ve dendogramdan yararlanılmıştır. Analizler sonucu elde edilen algoritma listesinin katsayılar arası farklılaşmanın belirginleştiği son on aşaması Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Hiyerarşik Kümeleme Analizinin Son On Aşamasına İlişkin
Algoritma Listesi ve Katsayılar Arasındaki Farklar

Kümeleme Aşaması	Küme No	Katsayılar	Önceki küme ile arasındaki fark	Sonraki aşamadaki heterojenlik oranındaki değişim
1769	2	10779.926	2809.352	%35
1768	3	7970.274	959.256	%14
1767	4	7011.018	736.494	%12
1766	5	6274.524	614.578	%11
1765	6	5659.946	278.227	%5,2
1764	7	5374.029	285.62	%5,6
1763	8	5095.802	222.502	%4,6
1762	9	4873.300	185.342	%3,4
1761	10	4687.958	-	

Tablo 5'te görüldüğü gibi kümeler arasındaki uzaklıkta en büyük kopma sonraki aşamadaki heterojenlik oranındaki %35'lik değişimle ikinci kümede gerçekleşmiştir. Ancak hiyerarşik kümelemeler sonunda en büyük farkın 1. ve 2. küme arasında gözlenmesinin doğal olduğu ve bu bulguya bakarak iki küme olduğunu söylemenin

hatalı olabileceği ifade edilmektedir (Hair, 2009). Bu nedenle 3. ve 4. kümelerdeki heterojenlik değişimleri incelenmiş ve bu aşamadaki heterojenlik değişimlerinin de yüksek olduğu (3. kümede değişim %14, 4. kümede değişim %12) görülmüştür. En yüksek değişimin 3. kümede olduğunun gözlenmesinin sonucunda hiyerarşik küme analizi bulgularının akademik motivasyon puanlarının üç küme sergilediğine işaret ettiği görülmüştür.

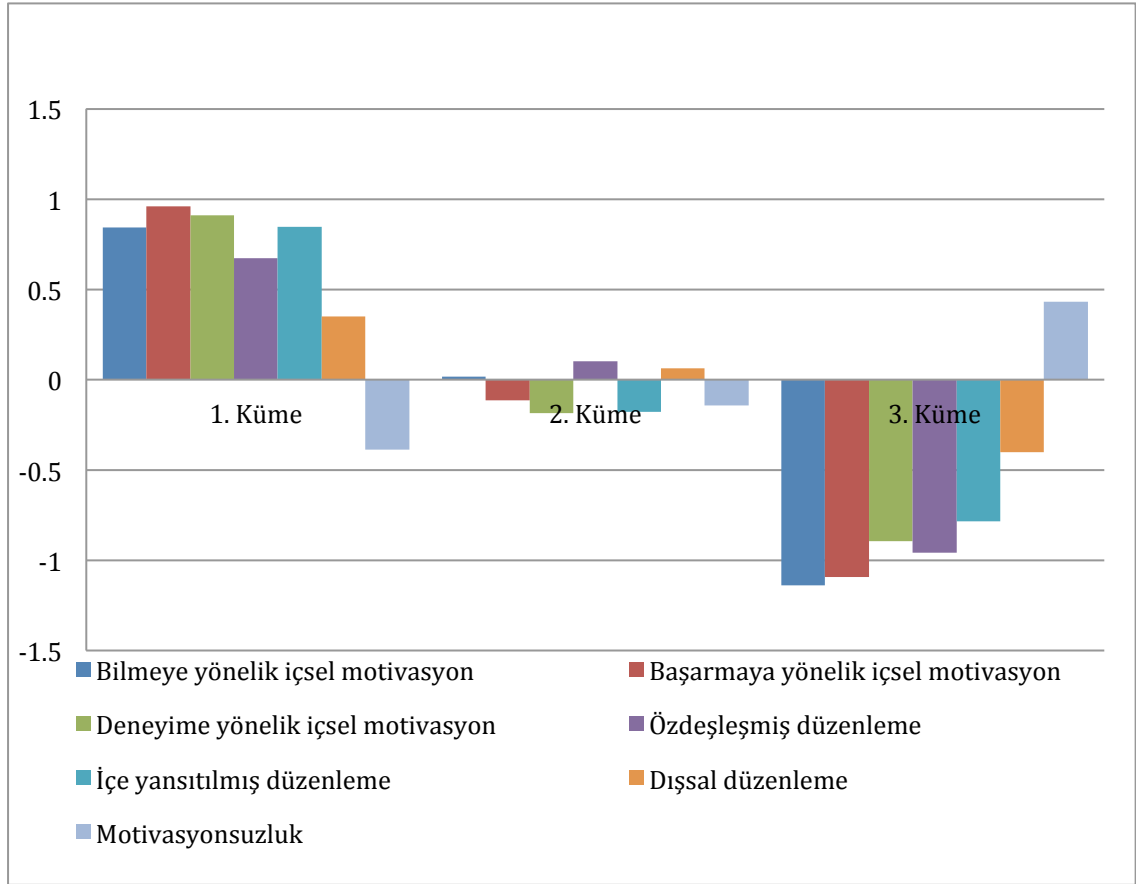
Hiyerarşik Olmayan Kümeleme Analizine İlişkin Bulgular

Küme analizinin ikinci aşamasında ise hiyerarşik kümeleme analizi ile ulaşılan üç kümenin doğrulanması ve küme merkezlerine son şeklin verilmesi için hiyerarşik olmayan kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde yöntem olarak k-ortalamalar yöntemi kullanılmıştır. Hiyerarşik kümeleme analizinden elde edilen küme merkezleri bu analizde başlangıç küme merkezleri olarak belirlenmiş ve bu analiz ile yeniden kümeler elde edilmiştir. Bu yöntemle elde edilen kümelerin hiyerarşik küme yöntemi ile elde edilen kümeler ile benzerlik gösterdiği ve çalışma grubunda yer alan bireylerin %75'lik kısmının her iki analizde de aynı kümede kaldıkları gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda üç küme olduğuna karar verilmiştir.

Kümeleme Çözümünün Doğrulanmasına İlişkin Bulgular

Ulaşılan bu üç kümenin doğrulanması için öncelikle bu kümelerin nasıl özellikler sergilediği belirlenmiştir. Bu amaçla kümelerin akademik motivasyon türlerine ait küme merkezlerine ilişkin z puanları incelenmiş ve Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 3: Kümelerin motivasyon türlerine göre küme merkezi puan dağılımları



Yukarıdaki Şekil 2’de verilen bilgiler çerçevesinde üç kümenin özellikleri incelendiğinde şunlar söylenebilir:

Birinci Küme: Birinci küme içsel motivasyonun tüm türlerinde (bilmeye yönelik, başarmaya yönelik, uyarılmaya yönelik) en yüksek puanlara sahip kümedir. Bu kümenin aynı zamanda dışsal motivasyon türlerinde de diğer kümelere göre en yüksek puana sahip bireylerden oluştuğu görülmektedir. Bu kümenin diğer belirgin özelliği ise en düşük motivasyonsuzluk puanına sahip olmasıdır. Bu kümeyi hem içsel motivasyon düzeyi hem de dışsal motivasyon düzeyi yüksek bireyler oluşturmaktadır.

İkinci Küme: İkinci kümede ise hem içsel motivasyon türleri hem de dışsal motivasyon türlerinde birinci küme grubuna göre daha düşük puanlara sahip bireyler bulunmaktadır. Ancak bu kümede motivasyonsuzluk puanı birinci kümeden daha yüksektir.

Üçüncü Küme: Üçüncü küme ise en düşük içsel motivasyon puanlarına sahip kümedir. Bu kümede dışsal motivasyon puanlarının içsel motivasyon puanlarına göre

daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bu kümenin motivasyonsuzluk düzeyi ise diğer iki kümeden daha yüksektir.

Kümelerin ortaya konmasının ardından küme merkezleri arasındaki motivasyon türlerine ilişkin farklılaşmanın istatistiksel olarak da önemli olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla analizlerden önce varyansların homojen olup olmadığı incelenmiş ve Levene testleri varyansların homojen olmadığını göstermiştir. Bu aşamada kümeler arası fark varyans homojenliğinin sağlanamadığı durumlarda kullanılan Welch testi ile araştırılmıştır. Welch testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Motivasyon Türlerine İlişkin Küme merkezleri arasındaki farka yönelik
Welch Testi Sonuçları

Motivasyon Türleri	Welch Testi	sd	p
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	1098.085	2	.001
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	1334.904	2	.001
Deneyime yönelik içsel motivasyon	843.356	2	.001
Özdeşleşmiş düzenleme	542.980	2	.001
İçe yansıtılmış düzenleme	627.407	2	.001
Dışsal düzenleme	75.232	2	.001
Motivasyonsuzluk	104.524	2	.001

Tablo 6’da görüldüğü gibi motivasyon türleri her kümeye göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için ikili ortalama karşılaştırmaları Tamhane’s T2 testi ile yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.
Motivasyon Türlerine İlişkin Puanların Kümelere Göre
İkili Ortalama Karşılaştırma Sonuçları

Motivasyon Türleri		Küme 2	Küme 3
Bilmeye yönelik	Küme 1	.825*	1.980*
içsel motivasyon	Küme 2	-	1.155*
Başarmaya yönelik	Küme 1	1.074*	2.052*
içsel motivasyon	Küme 2	-	.978*
Deneyime yönelik	Küme 1	1.095*	1.804*
içsel motivasyon	Küme 2	-	.709*
Özdeşleşmiş	Küme 1	.568*	1.628*
düzenleme	Küme 2	-	1.060*
İçe yansıtılmış	Küme 1	1.023*	1.632*
düzenleme	Küme 2	-	.609*
Dışsal	Küme 1	2.288*	.754*
düzenleme	Küme 2	-	.467*
Motivasyonsuzluk	Küme 1	-.274*	-.819*
	Küme 2	-	-.572*

*p < .001

Tablo 7’de görüldüğü gibi kümelere göre motivasyon türlerine ilişkin küme merkezleri arasındaki farklar önemlidir. Oluşturulan kümelerin akademik motivasyon türlerine ilişkin farklarının istatistiksel olarak da anlamlı olması bu kümeleme çözümünün doğruluğunu destekler bir bulgudur.

Bu üç küme çözümlemesinin kararlılığını belirlemek için veri seti random olarak iki alt gruba ayrılmış ve hiyerarşik-hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemleri her iki alt grupta ayrı ayrı uygulanmıştır. Sonrasında bir alt grupta elde edilen küme merkezleri diğer alt grupta küme merkezi olarak belirlenmiş, yeniden analizler gerçekleştirilmiş ve elde edilen iki küme sonuçları için Cohen’s kappa değeri hesaplanmıştır. Kappa değerinin .60 üzerinde olması kümelerin kararlı olduğunu göstermektedir ve üç küme için kappa değeri ortalaması .89 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu da üç küme çözümlemesinin kararlı olduğunu göstermiştir. Elde edilen tüm bu bulguların ardından kümelerin yorumlanması ve profillerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Kümelerin Yorumlanması ve Profillerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

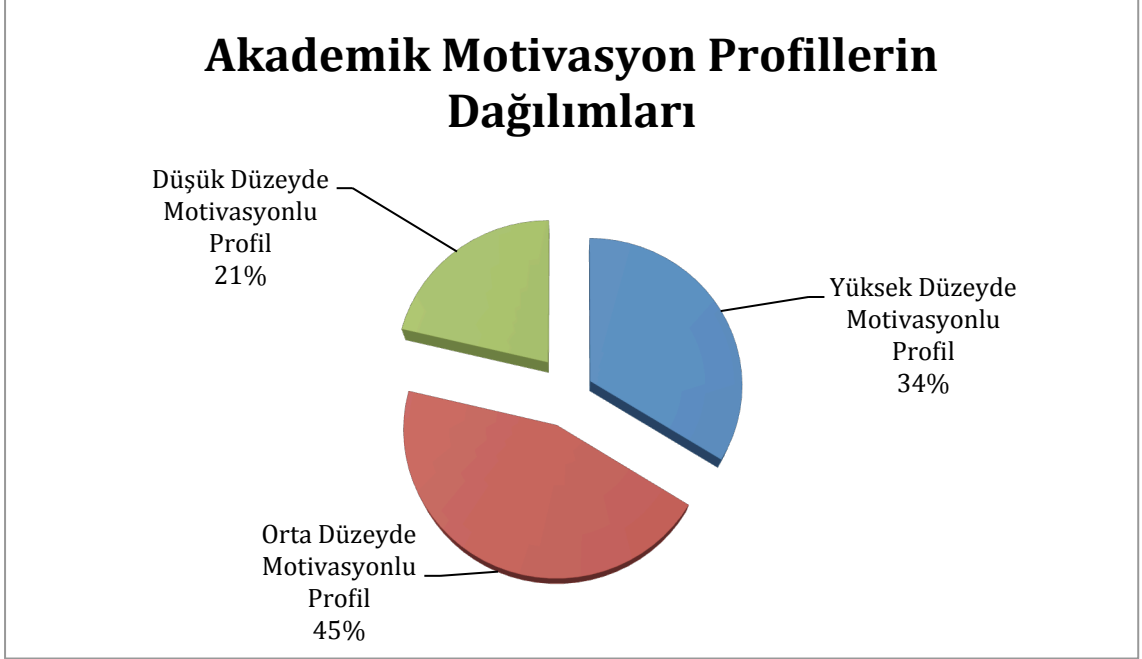
İki aşamalı kümeleme analizi sonucunda üç küme çözümlenmesine ulaşılmıştır. Bu kümelerin nasıl motivasyonel özellikler sergilediğinin belirlenmesi ve sonrasında profillerin oluşturulması için ise kümelerin motivasyon türlerine göre sahip oldukları ortalamaları, standart sapmaları ve küme merkezi z puanları incelenmiş ve bu bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.
Akademik Motivasyon Profillerinin Motivasyonel Özellikleri

Motivasyon Türleri	1. Küme			2. Küme			3. Küme		
	Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil			Orta Düzeyde Motivasyonlu Profil			Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil		
	\bar{X}	s	z	\bar{X}	s	z	\bar{X}	s	z
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	25.05	6.78	0.84	20.65	3.30	0.02	14.48	4.14	-1.14
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	22.90	3.40	0.96	16.47	3.70	-0.11	10.61	3.98	-1.09
Deneyime yönelik içsel motivasyon	20.72	4.01	0.91	14.42	4.08	-0.19	10.35	4.00	-0.89
Özdeşleşmiş düzenleme	24.89	2.80	0.67	22.23	3.22	0.10	17.27	3.98	-0.96
İçe yansıtılmış düzenleme	21.84	4.71	0.85	15.15	5.09	-0.18	11.16	4.97	-0.77
Dışsal düzenleme	23.55	3.91	0.35	22.09	4.23	0.06	19.73	5.33	-0.40
Motivasyonsuzluk	5.61	2.96	-0.39	6.87	3.86	-0.14	9.81	5.28	0.43
n	599			794			377		
%	%34			%45			%21		

Tablo 8’de görüldüğü gibi 1. küme diğer kümelere göre en düşük motivasyonsuzluk puanına, diğer tüm motivasyon türlerinde en yüksek puanlara sahiptir. Bu nedenle *yüksek motivasyonlu profil* olarak isimlendirilmiştir. Grubun %34’ü bu kümede yer almaktadır. 2. küme ise tüm motivasyon türlerinde diğer iki kümeye göre orta düzeyde puanlara sahip bir kümedir ve *orta düzeyde motivasyonlu profil* olarak

isimlendirilmiştir. Grubun %45'i bu grupta yer almaktadır. 3. küme ise en yüksek motivasyonsuzluk puanına diğer motivasyon türlerinde ise en düşük puanlara sahiptir. Bu grup *düşük düzeyde motivasyonlu küme* olarak adlandırılmıştır. Grubun %21'i bu kümede yer almaktadır. Bu üç profillin dağılımları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 4: Akademik Motivasyon Profillerinin Dağılımı

Şekil 3'te dağılımları sunulan profiller incelendiğinde profillerde yer alan kişi sayılarının farklılaştığı görülmektedir. Buna karşın bu üç profillerdeki motivasyonel eğilimlerin birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu profillerin motivasyon türleri açısından sadece niceliksel açıdan farklılıklar sergilendiği göze çarpmaktadır. Örneğin içsel motivasyon türlerine yüksek düzeyde, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerine düşük düzeyde sahip niteliği yüksek olarak adlandırılabilir bir motivasyon profiline ya da içsel motivasyonu düşük, dışsal motivasyon türleri yüksek olan yüksek nicelikli olarak adlandırılabilir bir motivasyon profiline ulaşılmamıştır. Yüksek düzeyde motivasyonlu profilde içsel motivasyonun tüm türlerinin düzeyleri yüksek aynı zamanda dışsal motivasyon türlerinin düzeyleri de yüksektir. Bu profilde dışsal motivasyondan motivasyonsuzluğa ilerlerken motivasyon düzeyinde bir azalma eğilimi görülse de içe yansıtılmış düzenlemedeki yükseliş de göze çarpmaktadır. Orta düzeyde motivasyonlu profilde ise içsel ve dışsal motivasyon türlerine ilişkin puanlar ortalamaya oldukça yakın

seyretmekte ve içselden dışsala doğru belirgin bir eğilim göze çarpmamaktadır. Düşük düzeyli motivasyon profilinde ise diğer profillerine göre daha belirgin bir eğilim görülmektedir. Bu profilde içsel motivasyon ortalamasının oldukça altındadır, bunu dışsal motivasyon türleri takip etmektedir ve ortalamasının üstünde motivasyonsuzluk puanı göze çarpmaktadır.

Akademik Motivasyon Profilleri İle Cinsiyet ve Algılanan Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ve algıladıkları akademik başarıları ile akademik motivasyon profilleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bu ilişkilerin belirlenmesi için ki-kare analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.
Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetleri ve Algıladıkları Akademik Başarıları Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Profillerine İlişkin Dağılımları ve Ki-Kare Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Algılanan Akademik Başarı	Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil		Orta Düzeyde Motivasyonlu Profil		Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil		Toplam		x ²	
		n	%	n	%	n	%	n	%		
		Kadın (n=1019)	Düşük	35	2.00	46	2.60	31	1.80		112
Orta	159		9.00	210	11.90	79	4.50	448	25.40		
Yüksek	222		12.60	193	10.90	42	2.40	457	25.90		
Erkek (n=749)	Düşük	19	1.10	59	3.30	68	3.90	146	8.30		
	Orta	91	5.20	170	9.60	100	5.70	361	20.50		
	Yüksek	73	4.10	114	6.50	54	3.10	241	13.70		
Toplam		599	33.90	792	44.90	374	21.20	1765	100.00		

*p< .001

Tablo 9’da görüldüğü gibi akademik başarısını yüksek olarak algılayan kadın üniversite öğrencileri yüksek düzeyde motivasyonlu profil (%12.6) ile orta düzeyde motivasyonlu profili (%10.9) daha çok sergilemektedirler. Ayrıca akademik başarısını orta düzeyde olarak algılayan kadın üniversite öğrencileri ise orta düzeyde

motivasyonlu profili (%11.9) daha çok sergilemektedirler. Benzer biçimde akademik başarısını orta düzeyde algılayan erkek üniversite öğrencileri de orta düzeyde motivasyonlu profili (%9.6) daha çok sergilemektedirler. Ayrıca, akademik başarısını yüksek algılayan erkek üniversite öğrencileri de orta düzeyde motivasyonlu profili (%6.5) daha çok sergilemektedirler.

Tablo 9’da yer alan dağılım çerçevesinde gruplar ki-kare analizi ile incelendiğinde ise analiz sonuçları cinsiyetle algılanan akademik başarı ile akademik motivasyon profili arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($\chi^2(2) = 147.88, p < .001$). Sonuç olarak yüksek düzeyde motivasyonlu profil daha büyük oranda akademik başarılarını yüksek düzeyde ve orta düzeyde algılayan kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Orta düzeyde motivasyonlu profil ise yaklaşık olarak benzer oranda kadın ve erkek öğrencilerden oluşmakta ve bu öğrencilerde yine yaklaşık olarak benzer oranda akademik başarılarını yüksek ve orta düzeyde olarak algılamaktadırlar. Düşük motivasyonlu profil ise daha büyük oranda erkek öğrencilerden oluşmakta ve bu erkek öğrenciler akademik başarılarını daha çok orta ve düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Akademik Motivasyon Profillerine Göre Psikolojik İhtiyaç Doyum Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç puanlarının akademik motivasyon profillerine göre farklılaşıp farklılaşmadıkları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Analize geçilmeden önce analizin varsayımları incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle psikolojik ihtiyaç puanlarının her motivasyon profilinde normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve çarpıklık değerlerinin -.350 ile -.079 arasında, basıklık değerlerinin ise .538 ile -.107 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca histogram grafikleri (Ek-G) de incelenmiş ve tüm bu incelemeler sonucunda her profile psikolojik ihtiyaç puanlarının normal dağıldığına karar verilmiştir. Bir diğer önkoşul için ise varyansların homojen olup olmadığı *Levene F* testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular (Levene istatistiği (2,1767)=3.71, p=.690) varyansların homojen olduğunu göstermiştir.

Varsayımların karşılanmasının ardından verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine göre psikolojik ihtiyaç

puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ile varyans analizine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10.
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerine Göre Psikolojik İhtiyaç Doyum Puanlarına İlişkin Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Motivasyon Profili	Psikolojik İhtiyaç			F	η^2
	n	\bar{X}	s		
Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil	599	111.00	15.15		
Orta Düzeyde Motivasyonlu Profil	794	104.84	15.24	61.70*	.06
Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil	377	100.14	15.74		

*p< .001

Tablo 10'da sunulan motivasyon profillerine göre psikolojik ihtiyaç puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir ($F(2,1767)=61.70$, $p<.001$). Akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaçlar üzerindeki etki büyüklüğü (η^2) değeri incelendiğinde ise motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç üzerindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2= .06$) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Motivasyon profillerine göre psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek için varyans sonrası ikili grup karşılaştırmaları Tukey HSD Testli ile yapılmıştır. İkili grup karşılaştırma sonuçları aşağıda yer alan Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Akademik Motivasyon Profillerine Göre Psikolojik İhtiyaç Doyum Düzeylerine İlişkin
İkili Grup Karşılaştırmaları Sonuçları

Motivasyon Profili	1	2	3
1. Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	6.16*	10.86*
2. Orta Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	-	4.70*
3. Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	-	-

*p<.001

Tablo 11’de sunulan ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyum düzeylerinin (\bar{X} = 111.00) hem orta düzeyde motivasyonlu profilde (\bar{X} = 104.84) hem de düşük düzeyde motivasyonlu profilde (\bar{X} = 100.14) yer alan öğrencilerden önemli biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, orta düzeyde motivasyonlu profilde (\bar{X} = 104.84) yer alan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyum düzeylerinin ise düşük düzeyde motivasyonlu profilde (\bar{X} = 100.14) yer alan öğrencilerden önemli biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik Motivasyon Profillerine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine göre akademik erteleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadıkları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Analize geçilmeden önce analizin varsayımları incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle akademik erteleme puanlarının her motivasyon profilinde normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve çarpıklık değerlerinin .056 ile .528 arasında, basıklık değerlerinin ise -.138 ile -.472 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca histogram grafikleri (Ek-H) de incelenmiş ve tüm bu incelemeler sonucunda her profilde akademik erteleme puanlarının normal dağıldığına karar verilmiştir. Bir diğer önkoşul için ise varyansların homojen olup olmadığı Levene F testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular (Levene istatistiği (2,1767) =2.06, p=.128) varyansların homojen olduğunun göstermiştir.

Varsayımların karşılanmasının ardından verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine göre akademik erteleme

puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 12.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Motivasyon Profili	n	Akademik Erteleme		F	η^2
		\bar{X}	s		
Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil	599	34.86	11.00		
Orta Düzeyde Motivasyonlu Profil	794	38.67	11.24	61.70*	.04
Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil	377	40.97	12.26		

*p<.001

Tablo 12'de sunulan motivasyon profillerine göre akademik erteleme puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları gruplar arasında önemli farklılar olduğunu göstermiştir (F(2,1767)=61.70, p<.001). Akademik motivasyon profillerinin akademik erteleme üzerindeki etki büyüklüğü (η^2) değeri incelendiğinde motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç üzerindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .04$) düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Motivasyon profillerine göre psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek için varyans sonrası ikili grup karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. Tukey HSD Testi ile gerçekleştirilen ikili grup karşılaştırma sonuçları aşağıda yer alan Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Akademik Motivasyon Profillerine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin İkili Grup Karşılaştırmaları Sonuçları

Motivasyon Profili	1	2	3
1. Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	-3.80*	-6.10*
2. Orta Düzeyde Motivasyonlu Porfil	-	-	-2.30**
3. Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	-	-

*p<.05, **p<.001

Tablo 13'te sunulan ikili karşılaştırma sonuçları yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ($\bar{X}= 34.86$) hem orta düzeyde motivasyonlu profilde ($\bar{X}= 38.67$) hem de düşük düzeyde motivasyonlu profilde ($\bar{X}= 40.97$) yer alan öğrencilerinden önemli biçimde daha düşük olduğunu göstermiştir. Orta düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin ($\bar{X}= 38.67$) ise düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerden ($\bar{X}= 40.97$) önemli biçimde düşük olduğu görülmektedir.

Akademik Motivasyon Profillerine Göre Yaşam Doymu Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doymaları kontrol edildiğinde, akademik motivasyon profillerine göre yaşam doymu düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Analize geçilmeden önce ANCOVA'nın ön koşullarının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve çarpıklık değerlerinin .052 ile .151 arasında, basıklık değerlerinin ise -.318 ile -.044 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca histogram grafikleri (Ek-I) de incelenmiş ve tüm bu incelemeler sonucunda her profilde yaşam doymu puanlarının normal dağıldığına karar verilmiştir. Bir diğer önkoşul için ise varyansların homojen olup olmadığı Levene F testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular (Levene istatistiği (2,1767)=1.30, p=.273) varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Bağımlı değişken ve kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki olması önkoşulu incelemek için gerçekleştirilen analizler ise yaşam doymu ve psikolojik ihtiyaç doymu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ($r=.52$, $p=.001$) göstermiştir. Ayrıca saçılım grafikleri de incelenmiş (Ek-J) ve bu iki değişken arasında doğrusal ilişki olduğuna karar verilmiştir. Son ön koşul olarak ise regresyon doğruları eğilimlerinin eşit olup olmadığını incelenmiş ve gerçekleştirilen ANOVA sonucunda ($F(2,1764)=.98$, $p=.37$) regresyon doğruları eğilimlerinin eşit olduğu görülmüştür.

Varsayımların karşılanmasının ardından verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerine göre yaşam doymu puanlarının ortalamaları, standart sapmaları, psikolojik ihtiyaç puanları kontrol edildiğinde elde edilen düzeltilmiş ortalamaları ve tek yönlü ANCOVA sonuçları aşağıda yer alan Tabloda 14' de sunulmuştur.

Tablo 14.
 Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaç Doyum Düzeyleri Kontrol Edildiğinde Gerçekleştirilen Akademik Motivasyon Profillerine Göre Yaşam Doyumlarına İlişkin Dağılımları ve Tek Yönlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Motivasyon Profili	Yaşam Doyumu					F	η^2
	n	\bar{X}	s	Düzeltilmiş Ortalama	Düzeltilmiş		
Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil	599	23.60	6.23	22.61			
Orta Düzeyde Motivasyonlu Profil	794	21.48	5.98	21.69	18.12*	.02	
Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil	377	19.32	6.03	20.45			

*p<.001

Tablo 14’de verilen üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ortalamaları incelendiğinde psikolojik ihtiyaç doyum düzeyi kontrol edildikten sonra ortalamalarda değişim olduğu görülmektedir. Psikolojik ihtiyaç doyum düzeyi kontrol edildikten sonra yüksek düzeyde motivasyonlu profilin ortalamasında düşüş olduğu, orta düzeyde motivasyonlu profil ile düşük düzeyde motivasyonlu profilin ortalamasında ise yükseliş olduğu dikkati çekmektedir. Profillerin düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesine ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları gruplar arasında önemli farklılık olduğunu göstermiştir (F(2,1766)=18.12, p=001). Ayrıca akademik motivasyon profillerinin yaşam doyumu üzerindeki etki büyüklüğü (η^2) değeri incelenmiş ve akademik motivasyon profillerinin yaşam doyumu üzerindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .02$) düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Motivasyon profillerine göre düzeltilmiş yaşam doyumu puanları arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek için varyans sonrası ikili grup karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Tukey HSD Testi ile gerçekleştirilen ikili grup karşılaştırma sonuçları aşağıda yer alan Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.
Akademik Motivasyon Profillerine Göre yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin
İkili Grup Karşılaştırmaları Sonuçları

Motivasyon Profili	1	2	3
1. Yüksek Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	.91*	2.16**
2. Orta Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	-	1.25*
3. Düşük Düzeyde Motivasyonlu Profil	-	-	-

*p<.05, **p<.001

Tablo 15'te sunulan ikili karşılaştırma sonuçları yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin (\bar{X} = 23.60) orta düzeyde motivasyonlu profilde (\bar{X} = 21.48) ve düşük düzeyde motivasyonlu profilde (\bar{X} = 19.32) yer alan öğrencilerden daha önemli biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca orta düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin yaşam doyum ortalamaları (\bar{X} = 21.48) ise düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerden (\bar{X} = 19.32) önemli biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu bölümde öğrencilerin sergiledikleri akademik motivasyon profilleri ve bu profillerin cinsiyet, algılanan akademik başarı, psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi literatürde yer alan yayınlar çerçevesinde tartışılmış, daha sonra sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Akademik Motivasyon Profillerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin belirlenmesinin hedeflendiği bu araştırmada üç farklı akademik motivasyon profiline ulaşılmıştır. Bu üç motivasyon profili arasındaki farklılığı niceliksel farklılaşmanın oluşturduğu, bu profillerin sergiledikleri motivasyonel yapıların benzerlik taşıdığı belirlenmiştir. Yüksek düzeyde motivasyonlu, orta düzeyde motivasyonlu ve düşük düzeyde motivasyonlu profil olarak adlandırılan bu profillerden *yüksek düzeyde motivasyonlu profilin* içsel motivasyon türlerine (bilmeye, başarmaya ve deneyime yönelik içsel motivasyon) ilişkin puanları ile dışsal motivasyon türleri (özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme) ilişkin puanları diğer profillere göre yüksek, motivasyonsuzluk puanı ise düşüktür. *Orta düzeyde motivasyonlu profilin* de benzer biçimde içsel ve dışsal motivasyon türlerine ilişkin puanları yüksek düzeyde motivasyonlu profilden daha düşük, düşük düzeyde motivasyonlu profilden daha yüksekken, motivasyonsuzluk puanı yüksek düzeyde motivasyonlu profilden daha yüksek, düşük düzeyde motivasyonlu profilden daha düşüktür. *Düşük düzeyde motivasyonlu profilin* ise hem içsel hem de dışsal motivasyon türlerine ilişkin puanları diğer profillerden düşük, motivasyonsuzluk puanı ise yüksektir. Ulaşılan bu profiller Ratella ve diğerlerinin (2007) lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri iki ayrı çalışmalarında ulaştıkları üç profil ile oldukça benzerlik göstermektedir. Aynı araştırma

kapsamında üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan üç profil ile bu çalışmada ulaşılan profiller ise profillerin sergiledikleri özellikler açısından farklılaşmaktadır. Genel akademik motivasyon profillerini belirlemeyi hedefleyen hem üniversite örneğinde hem de diğer öğrenci örneklerinde gerçekleştirilen diğer çalışmalarda (Boichè ve Stephan, 2014; Hayenga ve Corpus, 2010; Kusrkar ve diğ., 2013; Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) ise iki ve beş arasında değişen sayıda profillere ulaşıldığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda farklı sayılarda profillere ulaşılsa da ulaşılan bu profillerden bazılarının bu çalışmada ulaşılan üç profil ile benzer niteliklere sahip olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin yüksek düzeyde motivasyonlu profil ile düşük düzeyde motivasyonlu profille benzer özelliklere sahip profillere genel akademik motivasyon profillerinin belirlendiği çalışmaların tamamında (Boichè ve Stephan, 2014; Hayenga ve Corpus, 2010; Kusrkar ve diğ., 2013; Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) ulaşıldığı görülmektedir. Ancak orta düzeyde motivasyonlu profile benzer niteliklere sahip profile ise daha az sayıda çalışmada rastlanmıştır (Boichè ve Stephan, 2014; Ratella ve diğ., 2007). Bu nedenle bu çalışmada ulaşılan yüksek düzeyde motivasyonlu profil ile düşük düzeyde motivasyonlu profilin öğrencilerin yaygın sergiledikleri profillerden olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ulaşılan bu profiller ile ders temelli akademik motivasyon profili çalışmalarında ulaşılan profiller karşılaştırıldığında ise tamamen benzer sayı ve niteliğe sahip profillere ulaşılan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak ders temelli akademik motivasyon profilleri çalışmalarının bazılarında (Çağlar ve Aşçı, 2010; Haerens ve diğ., 2010; Ullrich-French ve Cox, 2009; Vrtacnik ve diğerleri, 2010) düşük düzeyde yine bazılarında (Boichè ve diğ., 2008; Çağlar ve Aşçı, 2010; Ntoumanis, 2002; Ullrich-French ve Cox, 2009) orta düzeyde ve bir kısmında (Çağlar ve Aşçı, 2010; Haerens ve diğ., 2010; Liu ve diğ., 2009; Ullrich-French ve Cox, 2009) da yüksek düzeyde motivasyonlu profillere ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ulaşılan profiller öğrencilerin derslere yönelik sahip oldukları akademik motivasyon profilleri ile benzerlik göstermektedir.

Özetle bu araştırmada ulaşılan yüksek düzeyde motivasyonlu profil ile düşük düzeyde motivasyonlu profilin üniversite öğrencilerin bu profilleri sergilediğini gösteren araştırma bulguları (Boichè ve Stephan, 2014; Kusurkar ve diğ., 2013; Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) ile tutarlılık göstermektedir. Orta düzeyde motivasyonlu profil ise üniversite öğrencilerinin sergilediği profillerden birinin orta düzeyde motivasyonlu profil olduğunu gösteren sadece bir araştırma bulgusu (Boichè ve Stephan, 2014) ile tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada içsel motivasyon ile özdeşleşmiş motivasyonun yüksek, diğerk motivasyon türlerinin düşük olduğu özerk profil olarak adlandırılabilcek bir profile rastlanmamıştır. Ancak daha önce üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin belirlendiği araştırmaların tamamında (Boichè ve Stephan, 2014; Haerens ve diğ., 2010; Kusurkar ve diğ., 2013; Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) özerk profile ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca lise ve orta okul öğrencilerinin hem genel hem de ders temelli akademik motivasyon profillerinin belirlendiği araştırmalarının (Boichè ve diğ., 2008; Ntoumanis, 2002; Ullrich-French ve Cox, 2009; Vrtacnik ve diğ., 2010) büyük kısmında özerk profile ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada içsel motivasyonun ile özdeşleşmiş motivasyonun düşük diğerk dışsal motivasyon türlerinin yüksek olduğu kontrollü motivasyon profili olarak adlandırılabilcek bir profile de rastlanmamıştır. Özerk profile benzer biçimde daha önce üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin belirlendiği araştırmaların sadece bir tanesi (Ratella ve diğ., 2007) dışında diğerklerinin tamamında (Boichè ve Stephan, 2014; Haerens ve diğ., 2010; Kusurkar ve diğ., 2013; Liu ve diğ., 2009; Vansteenkiste ve diğ., 2009) kontrollü profile ulaşıldığı görülmektedir. Benzer biçimde lise ve orta okul öğrencilerinin hem genel hem de ders temelli akademik motivasyon profillerinin belirlendiği araştırmalarının (Boichè ve diğ., 2008; Ntoumanis, 2002; Ullrich-French ve Cox, 2009; Vrtacnik ve diğ., 2010) büyük kısmında kontrollü profile ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada içsel ve dışsal motivasyon puanlarının düşük, motivasyonsuzluk puanının yüksek olan ve motivasyonsuz olarak adlandırılabilcek profile de rastlanmamıştır. Genel akademik motivasyonu belirleme araştırmalarında da motivasyonsuz bir profile rastlanmadığı görülürken ders temelli akademik motivasyonu belirleme araştırmalarının bir kaçında (Çağlar ve Aşçı, 2010; Haerens ve diğ., 2010; Liu ve diğ., 2009) bu yapıya sahip profile rastlandığı

görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada ulaşılan üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde, orta düzeyde ve düşük düzeyde motivasyonlu profiller sergilediği bulgusu üniversite öğrencilerinin özerk, kontrollü ve motivasyonsuz profiller de sergilediğini gösteren araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemektedir (Boichè ve Stephan, 2014; Hayenga ve Corpus, 2010; Kusurkar ve diğ., 2013; Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009).

Bu araştırmada içsel motivasyon türlerinin ya da dışsal motivasyon türlerinin belirgin biçimde yüksek olduğu profillere rastlanmamış olup, her iki motivasyon türlerinin sadece birlikte hareket ettiği bulgusu diğer araştırma sonuçları ile birlikte dikkate alındığında şaşırtıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu gerçek yaşamda içsel ve dışsal motivasyonun birlikte var olabileceği ve davranışlar üzerinde eş zamanlı olumlu etki yapabileceği görüşünü desteklemektedir (Lepper ve Henderlong, 2000). Ancak üniversite öğrencilerinin bir kısmının üniversiteye belirgin biçimde içsel nedenlere dayalı olarak devam ediyor ya da belirgin biçimde dışsal nedenlere dayalı olarak devam ediyor oldukları düşünülürken araştırmanın bulguları içsel nedenlere yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin aynı zamanda dışsal nedenlere de yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum ülkemizde öğrencilerin meslek seçme süreçleriyle ilgili olabilir. Ülkemizde üniversite öğrencilerinin meslek seçimlerinde seçtikleri mesleğe yönelik ilgilerinin olması, mesleğin kendi kişilik özellikleriyle uyumlu olması gibi faktörlerin yanında iş bulma olanağı gibi faktörler de etkili olmaktadır (Çetin, 2012; Korkut-Pwen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012). Ayrıca üniversiteye giriş sınavının da öğrencilerin seçtikleri meslek ve üniversite de belirleyici rol oynamaktadır. Nitekim araştırma bulguları öğrencilerin yoğun biçimde meslek seçerken “puanlarının yettiği mesleği” seçmek zorunda kaldıklarını göstermektedir (Çetin, 2012; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Üniversiteye hem içsel hem dışsal nedenlerle başlayan öğrencilerin üniversite eğitimi süresince içsel nedenlere dayalı profiller sergileyememesi ise üniversite eğitimin ortamının içsel motivasyonu yeterince destekleyici olmamasından da kaynaklanabilir. Aynı zamanda meslek seçiminde etkili olan iş ve gelecek kaygısı, ailenin beklentileri gibi faktörlerin de üniversite eğitimi boyunca öğrencinin motivasyonu etkilemeye devam etmesi de öğrencilerin dışsal motivasyonun düşük olduğu profiller sergileyememesinde etkili olabilir. Ayrıca ülkemizde gerçekleştirilen spora yönelik motivasyon profilinin

belirlendiği araştırmada (Çağlar ve Aşçı, 2010) da özerk ve kontrollü profile ulaşamadığı göz önüne alındığında kültürel özelliklerin öğrencilerin her iki motivasyonu birlikte sergilemesinde etkili olduğu düşünülebilir. Özetle üniversite eğitimi süresince öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını destekleyen çevresel koşullar içsel ve dışsal motivasyonun birlikte rol aldığı profillerin oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Bu araştırmada olduğu gibi profillerde içsel ve dışsal motivasyonun zıt şekilde hareket etmeyip, benzer yönde eğilim göstermesini Vanteenkiste ve diğerleri (2009) kümeleme analizindeki boyutların korelasyon düzeyleri ile ilişkili olabileceğini öne sürmektedirler. Kümeleme analizine dahil edilen değişkenlerin görece yüksek ilişki gösterdiği araştırmalarda (Ratella ve diğ., 2007) farklı profillere ulaşamadığına dikkat çekilmektedir. Nitekim bu araştırmada da küme analizinde dahil edilen değişkenlerin birbirleri ile gösterdikleri ilişkiler özerk profillere ulaşamayan araştırmalarla (Çağlar ve Aşçı, 2010; Ratella ve diğ., 2007) benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada motivasyonsuzluğun belirgin biçimde yüksek olduğu bir profile de rastlanmamıştır. Bu durum üniversiteye girme başarısı yakalamış öğrencilerin zaten belirli düzeyde bir motivasyona sahip olması ile ilgili olabilir. Motivasyonsuzluğun yüksek olduğu öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri olduğunu gösteren araştırma (Ratella ve diğ., 2007; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997) bulguları göz önünde bulundurulduğunda motivasyonsuzluğu yüksek olan öğrenciler eğitimlerini üniversiteye kadar sürdüremiyor ve eğitimlerini yarım bırakıyor ya da bir üst eğitime devam etmiyor olabilirler. Üniversite eğitimi almaya hak kazanan öğrenciler ise üniversiteye geldiklerinde belirli bir düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip oluyor ve bu nedenle üniversite öğrencilerinde motivasyonsuzluğun belirgin biçimde yüksek olduğu profile rastlanmıyor olabilir.

Profillerde yer alan öğrenci sayıları incelendiğinde öğrencilerin en yoğun biçimde orta düzeyli motivasyon profilinde (% 45) yer aldığı, bu profili yüksek düzeyde motivasyonlu profilin (% 34) izlediği ve en az öğrencinin de düşük düzeyde motivasyonlu profilde (%21) yer aldığı görülmüştür. Bu bulgu benzer üç profile ulaşılan ve lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada (Ratella ve diğ., 2007) iki farklı lise örnekleminde sadece bir örneklemden öğrencilerin profillere dağılımları ile benzerlik

göstermektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin belirlendiği (Boichè ve Stephan, 2014; Kusrkar ve diğ., 2013; Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) araştırmalarda öğrencilerin profillere dağılımları kendi aralarında da büyük farklılıklar gösterdiği gibi bu araştırmadaki dağılım ile de farklılaştıkları görülmektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde motivasyon profillerinde yer alan öğrenci sayılarının araştırmanın gerçekleştiği örnekleme göre oldukça farklılaştığı söylenebilir.

Akademik Motivasyon Profillerinin Cinsiyet ve Akademik Başarıyla İlişisine Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada kapsamında üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profilleri ile cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları yüksek düzeyde motivasyonlu profilin daha büyük oranda akademik başarılarını yüksek düzeyde ve orta düzeyde algılayan kadın öğrencilerden oluştuğunu göstermiştir. Orta düzeyde motivasyonlu profil ise yaklaşık olarak benzer oranda kadın ve erkek öğrencilerden oluştuğu ve bu öğrencilerinde yine yaklaşık olarak benzer oranda akademik başarılarını yüksek ve orta düzeyde olarak algıladığı görülmüştür. Düşük motivasyonlu profil ise daha büyük oranda erkek öğrencilerden oluşmakta ve bu erkek öğrencilerde akademik başarılarını daha çok orta ve düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgular erkek üniversite öğrencilerinin düşük düzeyde motivasyonlu profili daha çok sergilediklerini ortaya koyan araştırma (Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda yüksek düzeyde motivasyonlu profillerde yer alan üniversite öğrencilerinin düşük düzeyli profillerde yer alan öğrencilerden daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu gösteren araştırma (Boichè ve Stephan, 2014; Kusrkar ve diğ., 2013; Ratella ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) bulguları ile de tutarlılık göstermektedir.

Yüksek düzeyde akademik motivasyonlu profilin daha çok kadın öğrencilerden oluşması düşük motivasyonlu profilin ise daha çok erkeklerden oluşması kadınların eğitsel etkinliklerden daha çok keyif aldığını, eğitsel faaliyetlerle daha çok özdeşim kurduğunu, aynı zamanda daha çok içsel ve dışsal baskıdan kurtulmak için motive olduklarını göstermektedir. Bu bulgu eğitim ortamının kadınların içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olmasına daha çok olanak sağlıyor olabileceğini

düşündürmektedir. Eğitsel süreçlerde kadınlar özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına ilişkin doyumlarının daha çok desteklendiği hissetmekte olabilirler. Ayrıca cinsiyet rolleri nedeniyle kadınlar eğitim ortamlarında daha uyumlu davranışlar sergiliyor, ailesi ve öğretmenleri tarafından daha çok destekleniyor, bunların sonucunda da daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal motivasyon geliştirmekte olabilirler. Bunun yanı sıra ülkemizde kadınların üniversiteye devam etme olanaklarının erkeklere göre daha düşük olması motivasyonu yüksek olan kadınların üniversiteye devam etmelerinde önemli bir faktör olabilir.

Yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin akademik başarılarını yüksek ve orta düzeyde algılaması, düşük motivasyonlu profildeki öğrencilerin ise akademik başarılarını orta ve düşük düzeyde algılamaları okulda başarı için hem içsel hem de dışsal kaynaklardan eş zamanlı beslenmenin gerekli olabileceğini görüşünü (Lepper ve Henderlong, 2000) desteklemektedir. Yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrenciler akademik süreçlerden diğer profildekilere göre daha yüksek haz almakta hem de hem de bu süreçlerin sonuçlarına daha çok önem vermektedirler. Bu nedenle bu grupta yer alan öğrenciler çalışmaya daha çok zaman ayırıyor, uygun öğrenme yöntemlerini kullanıyor, okula daha çok devam ediyor ve derslere daha yoğun katılım gösteriyor olabilirler. Motivasyon profili araştırmalarının bulgularının motivasyon düzeyinin yüksek olduğu profillerdeki öğrencilerin en uyumlu bilişsel özellikler ortaya koyduğunu (Liu ve diğ., 2009; Vansteenkiste ve diğ., 2009), derslere ilişkin olumlu duygulara sahip olduğunu (Liu ve diğ., 2009; Ntoumanis, 2009; Ullrich-French ve Cox, 2009; Vansteenkiste ve diğ., 2009), daha olumlu davranışlar sergilediğini (Ntoumanis, 2009; Ratelle, ve diğ., 2007; Ullrich-French ve Cox, 2009; Vansteenkiste ve diğ., 2009) ortaya koyması da bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmada yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyum düzeylerinin yüksek olduğu da göz önüne alındığında bu profilde yer alan öğrenciler hem akademik görevleri gerçekleştirmeye istek duyuyor, hem de bunları gerçekleştirmede kendilerini özerk ve yetkin hissediyor olabilirler. Bu nedenle de daha yüksek akademik başarı sergiliyor ve kendilerini daha başarılı algılıyor olabilirler. Benzer biçimde düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrenciler akademik süreçlerden düşük düzeyde haz elde ettikleri ve sonuçları daha az düzeyde önemsedikleri, yetkinlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaç doyum düzeyleri

de düşük olduğu için daha az çaba harcıyor, daha çok devamsızlık yapıyor ve sonucunda düşük akademik başarı sergiliyor olabilirler.

Bu araştırmada önceki araştırmalardan farklı olarak öğrencilerin akademik motivasyon profilleri ile cinsiyetleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişki birlikte incelenmiştir. Bulgular yüksek düzeyde motivasyonlu profilin büyük oranda akademik başarılarını yüksek ve orta düzeyde algılayan kadınlar öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir. Kadın öğrenciler eğitim yaşamlarını sürdürmeye ilişkin daha çok düzeyde içsel ve dışsal nedenlere sahip olmaları sonucunda akademik başarılarına ilişkin algıları yüksek ve orta düzeyde oluyor olabilir. Düşük düzeyde motivasyonlu profili büyük oranda akademik başarılarını düşük ve orta düzeyde algılayan erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrenciler ise eğitim yaşamlarını sürdürmeye ilişkin içsel ve dışsal nedenlere daha düşük düzeyde sahip olmaları sonucunda akademik başarılarına ilişkin algıları orta ve düşük düzeyde oluyor olabilir.

Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu İle İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyum düzeylerinin akademik motivasyon profillerine göre önemli biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın bulguları yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumlarının yüksek olduğunu, düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin ise psikolojik ihtiyaç doyumlarının düşük olduğunu göstermiştir. Bu araştırma bulguları alanyazındaki motivasyonun yüksek olduğu profilde yer alan öğrenciler ile düşük olduğu profilde yer alanlar arasında motivasyonun yüksek olduğu profilde yer alanların daha yüksek psikolojik ihtiyaç doyum puanlarına sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları (Liu ve diğ., 2009; Moran ve diğ., 2012; Ullrich-French ve Cox, 2009) ile tutarlılık göstermektedir.

Psikolojik ihtiyaç doyumunu yüksek olan öğrenciler yaşamlarında davranışlarının büyük oranda seçim ve iradelerine dayandığı hissine daha çok sahip, çevreleri üzerinde daha fazla etkileri olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca ilişkiler geliştirme ve çevrelerinden desteklendiğini hissetme düzeyleri daha fazladır (Deci ve Ryan, 1985). Yaşamlarındaki bu genel durum akademik yaşamlarını da etkiliyor olabilir. Öz-belirleme kuramı da

bireylerin kendilerini özerk ve yetkin hissettiklerinde zevk aldığı etkinliklere yönelebileceğini ve içsel motivasyonlarının artacağını öne sürmektedir. Ayrıca kuram ilişkili olma ihtiyacının da karşılanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2012). Bu açıklamalar doğrultusunda genel düzeydeki psikolojik ihtiyaç doyumunun öğrencilerin akademik motivasyonlarıyla ilişkili bulunduğu söylenebilir.

Genel düzeydeki ihtiyaç doyumunun akademik düzeydeki motivasyona üzerindeki rolü hiyerarşik model ile de açıklanabilir. Hiyerarşik modeli oluşturan Vallerand (1997) bir düzeyde tekrarlanan motivasyonun bir alt ve üst düzeydeki motivasyonu etkilediğini öne sürmüştür. Nitekim bu çalışmada genel düzeydeki psikolojik ihtiyaç doyumunu yüksek olan bireylerin akademik düzeydeki içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu çerçevede, psikolojik ihtiyaç doyumunun genel düzeydeki motivasyon üzerinde önemli bir role sahip olduğu, yukarıdan aşağı etkisiyle genel motivasyonun da öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde önemli bir faktör haline gelmiş olabilir. Bu açıdan mevcut bulgular hiyerarşik modeli desteklediği söylenebilir. Ancak gözden kaçırılmaması gereken önemli bir nokta ise içsel motivasyonun yüksek olduğu profillerde dışsal motivasyonun da yüksek olduğudur. Bu durum ise akademik kapsamda psikolojik ihtiyaç doyum düzeyi ile ilişkili olabilir. Eğitsel çevrenin öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumlarını yeterince destekler nitelikte olmaması öğrencilerin dışsal motivasyonlarının da yüksek olmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca psikolojik ihtiyaç doyumunu içsel motivasyon üzerinde önemli bir rol oynarken başka çevresel özelliklerde dışsal motivasyon ile ilişki göstermiş olabilir.

Akademik Motivasyon Profillerinin Akademik Erteleme İle İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin akademik motivasyon profillerine göre önemli biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin en yüksek akademik erteleme düzeyine sahip olduğunu, onları orta düzeyde motivasyonlu profilin izlediğini ve en sonda ise yüksek düzeyde motivasyonlu profilin geldiğini göstermiştir. Bu bulgu yüksek motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilere göre daha düşük erteleme düzeyine sahip

olduğunu gösteren araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir (Vansteenkiste ve diğ., 2009). Ancak aynı araştırma (Vansteenkiste ve diğ., 2009) kapsamında ikinci bir örnekleme gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda yüksek ve düşük motivasyonlu profillerde yer alan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin önemli biçimde farklılaşmadığı bulgusu ile ise tutarsızlık göstermektedir. Akademik motivasyon profili araştırmalarının yanında akademik erteleme düzeyi yüksek öğrencilerin hem içsel hem dışsal motivasyonlarının düşük olduğunu gösteren araştırma sonucu ile (Brownlow ve Reasinger, 2000) tam biçimde tutarlılık gösterirken, içsel ve özerk akademik motivasyona yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin daha az akademik erteleme sergilediklerini gösteren diğer araştırma (Borsota, 2001; Orpen, 1992; Senécal, Julien ve Guay, 2003) bulguları ile kısmen tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak, içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun birlikte akademik erteleme ile gösterdikleri ilişkinin daha fazla araştırma ile incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrenciler sınava hazırlanma, ödev yapma, derse katılma gibi akademik görevleri gerçekleştirmeyi nedensiz biçimde ertelemektedirler. Bu durumu açıklamaya çalışan araştırmacıların bazıları (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995) akademik ertelemenin motivasyonel problem olarak değerlendirilmesi gerektiği, ertelemenin motivasyon azlığı ya da eksikliğinden meydana geldiğini (Tuckman ve Sexton, 1992; Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008) öne sürmektedirler. Bu araştırmada elde edilen bulgular akademik erteleme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Ayrıca akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrenciler televizyon izlemek, arkadaşlarla buluşmak gibi etkinliklerle akademik görevlerden daha çabuk uzaklaşabilmektedirler ve niyet-davranış çelişkisi yaşamaktadırlar (Schouwenberg, 1995). Ancak özellikle içsel motivasyonun yüksek olduğu öğrenciler amaçlarını sürdürmede daha ısrarcı olmaktadır (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, Senecal, 2007; Vallerand, Bissonette, 1992). Aynı zamanda akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik görevleri gerçekleştirmeye yönelik isteksizliklerinin de yüksek olduğu ve bu durumun ertelemenin önemli yordayıcısı olduğu göz önüne alındığında; akademik yaşamı sürdürmeye yönelik hem içsel hem de dışsal motivasyona sahip olan öğrenciler akademik görevleri ertelemeden yerine getiriyor olabilirler. Çünkü bu öğrenciler eğitsel süreçte hem öğrenmekten keyif almakta hem eğitsel süreçte gerçekleştirecekleri

davranışların sonuçlarını önemsemektedirler. Bu nedenle akademik görevleri yerine getirmeye daha çok istekli oldukları ve böylece daha az erteleme davranışı sergiledikleri söylenebilir. Motivasyonsuzluğun diğer profillere göre yüksek olduğu profilde yer alan öğrencilerin ise akademik yaşamı sürdürmeye yönelik içsel ya da dışsal nedenlere düşük düzeyde sahip olmalarının akademik görevleri gerçekleştirmeyi son dakikaya kadar ertelemelerine neden olduğu söylenebilir.

Akademik Motivasyon Profillerinin Yaşam Doymu İle İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doymaları kontrol edildiğinde yaşam doyum düzeylerinin akademik motivasyon profillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin yaşam doyumlarının diğer profillerde yer alan öğrencilerden daha yüksek olduğunu, düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin ise yaşam doyumlarının diğer profillerde yer alan öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermiştir. Orta düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin ise yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerden daha düşük, düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alanlardan daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulgularının yüksek düzeyde motivasyonlu profillere sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde motivasyon profillerine sahip öğrencilere göre okul doyumlarının (Ratella ve diğ., 2007) yüksek, tükenmişlik düzeylerinin (Kusurkar ve diğ., 2013), kaygılarının (Ratella ve diğ., 2007; Vanteenkiste ve diğ., 2009) düşük olduğunu gösteren araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu bulgu araştırmaların öğrencilerin iyi oluşlarında hem özerk akademik motivasyonun hem çalışmaya yönelik özerk motivasyonun etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Levesque ve diğ., 2004; Ratella ve diğ., 2005; Vanteenkiste ve diğ., 2005) bulguları ile kısmen tutarlılık göstermektedir.

Öz-belirleme kuramı içsel motivasyonun ve dışsal motivasyonun iyi düzenlemiş türlerinin yüksek olduğu bireylerin daha çok olumlu duygu yaşayıp, yaşamlarından daha fazla doyum elde ettiklerini öne sürmektedir. Buna karşın dışsal motivasyonun iyi düzenlenmemiş türlerinin ve motivasyonsuzluğun yüksek olduğu bireylerde ise olumsuz duyguların daha çok yaşanacağı, yaşamdan daha az doyum elde ettikleri iddia

edilmektedir (Ryan ve Deci, 2011). Farklı kültürlerde gerçekleştirilen araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Ratella ve diğ., 2005; Vanteenkiste ve diğ., 2005). Bu çalışmada ise yüksek düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip öğrencilerin yaşam doyumlarının diğer profildeki öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu profildeki öğrencilerin içsel motivasyonları yüksek olduğu gibi dışsal motivasyonları da yüksektir. Bu açıdan çalışmanın bulguları öz-belirleme kuramının görüşleri ile hem tutarlılık hem de tutarsızlık göstermektedir. Ancak bazı araştırmacılar (Ratella ve diğ., 2007) özerk motivasyonun koruyucu rolü olabileceğini öne sürmektedirler. Hem özerk hem kontrollü motivasyonun yüksek olduğu profillerde özerk motivasyonun kontrollü motivasyonun olumsuz etkilerine karşı koruyucu olabildiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların bu görüşle tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu araştırma bulguları genel düzeydeki yaşam doyumunun akademik düzeydeki motivasyona dayalı oluşturulan profillere göre farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgunun hiyerarşik modelin alt düzeyde tekrarlanan bir motivasyonun üst düzeydeki motivasyonu ve bu motivasyonun sonuçlarını etkileyebileceği görüşünü desteklediği söylenebilir. Bu çalışmada profillere göre yaşam doyumundaki değişimler genel düzeydeki yaşam doyumunun önemli yordayıcısı olan yine genel düzeydeki psikolojik ihtiyaç doyumunu kontrol edilerek gerçekleştirilmiştir. Bu kontrolden sonra da profiller arasında farkın görülmesi hiyerarşik modelin aşağıdan yukarıya etkisini kanıtlar nitelikte olabilir. Hem içsel hem de dışsal motivasyonları yüksek olan profilde yer alan öğrenciler diğer profillerde yer alan öğrencilere okula daha çok devam ediyor, okuldan daha yüksek doyum elde ediyor, daha olumlu duygular yaşıyor olabilirler. Bu yaşantılarda yaşamlarının genelinden elde ettikleri doyumun yüksek olmasında önemli bir rol oynuyor olabilir.

Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin sahip oldukları motivasyon türleri açısından doğal biçimde oluşturdukları alt grupların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonun üç türü, dışsal motivasyonun üç türü ve motivasyonsuz puanlarının kombinasyonlarına dayalı olarak üç farklı motivasyon profili sergilediklerine işaret etmektedir. Profilleri birbirinden ayıran özelliğin ise

öğrencilerin motivasyon türlerine sahip olma düzeyleri olduğu ortaya konmuştur. Hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyon türlerine yüksek düzeyde, motivasyonsuzluğa düşük düzeyde sahip öğrencilerden oluşan profil *yüksek düzeyde motivasyonlu profili* oluşturmaktadır. Hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyon türlerine orta düzeyde, motivasyonsuzluğa düşük düzeyde sahip öğrencilerden oluşan profil *orta düzeyde motivasyonlu profili* oluşturmaktadır. Hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyon türlerine düşük düzeyde, motivasyonsuzluğa orta düzeyde sahip öğrencilerden oluşan profil *düşük düzeyde motivasyonlu profili* oluşturmaktadır. Bu profil yapıları ise, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin doğal biçimde içsel motivasyon ile benzer düzeyde dışsal motivasyona sahip olduklarını, içsel ve dışsal motivasyonun birlikte var olabildiğini göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin belirli düzeylerde akademik motivasyonlara sahip olduğuna ve öğrenciler arasında motivasyonsuzluğun çok yüksek olan bir alt grup olmadığına işaret etmektedir.

Öğrencilerin hemen hemen yarısına yakını (% 45) içsel ve dışsal motivasyon düzeyinin orta düzeyde olduğu, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu profili sergilemektedirler. Bu profili yüksek düzeyde motivasyonlu profil (%34) izlemekte ve en az öğrenci ise düşük düzeyde motivasyonlu profilde (%21) yer almaktadır. Öğrencilerin büyük kısmı (%79) yüksek ve orta düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahipken, düşük düzeyde ise motivasyonsuzluğa sahiptir. Yüksek düzeyde motivasyonlu profili oluşturan öğrencilerin büyük kısmı akademik başarısını yüksek ve orta düzeyde olarak algılayan kadın öğrencilerken, düşük düzeyde motivasyonlu profili oluşturan öğrencilerin büyük kısmı ise akademik başarısını orta ve düşük düzeyde olarak algılayan erkek öğrencilerdir.

Yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına ilişkin doyum düzeyleri de yüksektir. Ayrıca bu profilde yer alan öğrenciler akademik görevleri daha az ertelemekte ve yaşamlarından da daha yüksek düzeyde doyum elde etmektedirler. Bunun tam aksine düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin hem psikolojik ihtiyaç hem de yaşam doyumları düşük, erteleme düzeyleri ise yüksektir. Orta düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrenciler ise yüksek düzeyde motivasyonlu profilden daha düşük, düşük düzeyde motivasyonlu profilden ise daha yüksek düzeyde olumlu sonuçlar

sergilemektedirler. Sonuç olarak hem içsel hem dışsal motivasyona yüksek düzeyde sahip, motivasyonsuzluğa ise düşük düzeyde sahip olan üniversite öğrencileri daha olumlu eğitsel ve psikolojik özellikler ortaya koymaktadırlar.

Öneriler

Araştırmanın bulguları çerçevesinde araştırmacılara, eğitimcilere ve psikolojik danışmanlara yönelik öneriler şu şekildedir;

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırmada öğrencilerin belirli bir zaman diliminde sergiledikleri akademik motivasyon profilleri incelenmiştir. Gerçekleştirilecek sonraki araştırmalarda araştırmacılar öğrencilerin üniversite eğitimine başladıklarından itibaren motivasyon profilleri belirlenip, eğitim süresince bu profillerdeki değişimler boylamsal çalışmalar ile inceleyebilirler. Böylece üniversite eğitiminin akademik motivasyon profillerindeki rolü belirlenebilir.
- Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profilleri ile genel düzeyde psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilecek sonraki araştırmalarda araştırmacılar öğrencilerin sergiledikleri motivasyon profilleri ile eğitsel düzeyde psikolojik ihtiyaç doyumunu ilişkisi inceleyebilirler. Bunun yanında eğitsel düzeyde psikolojik ihtiyaç doyumunun akademik motivasyon profillerini yordama gücünü de araştırabilirler.
- Bu araştırmada öğrencilerin akademik motivasyon profillerine göre akademik erteleme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda araştırmacılar ise motivasyon profillerin akademik ertelemeyi ne düzeyde yordadığı araştırabilirler.
- Bu araştırmada sadece motivasyon profillerini betimlemek amaçlanmıştır. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda araştırmacılar farklı araştırma yöntemleri kullanılarak üniversite öğrencilerinin neden bazı profilleri sergilerken, bazılarını sergilemedikleri araştırabilirler.

- Araştırmacılar bu araştırmayı farklı örneklerde tekrarlayabilir ve farklı eğitim kademelerindeki akademik motivasyon profillerini karşılaştırabilirler. Özellikle seçme şansının daha yüksek olduğu, gelecek kaygısının görece azaldığı lisansüstü eğitime devam eden ğrencilerinde tekrarlanıp, ulaşılan profilleri karşılaştırabilirler.
- Bu araştırmada akademik motivasyon profillerinin belirlenmesi ve bu profillerin belirli değişkenler ile ilişkisi araştırılmıştır. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda araştırmacılar olumlu motivasyon profillerinin oluşturulmasında etkili olan değişkenleri belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar gerçekleştirebilirler.
- Bu araştırmada akademik motivasyon profillerinin cinsiyet ile sadece ilişkisi incelenmiştir. İlerde gerçekleştirilecek araştırmalarda araştırmacılar kadın ve erkek öğrencilerin sergiledikleri profiller ayrı ayrı incelenip, farklılıkların nedenlerini araştırabilirler.

Eğiticilere Yönelik neriler:

- Bu araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin büyük kısmının orta düzeyde motivasyonlu profilde yer aldığı görülmektedir. Ancak yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyum düzeylerinin ve yaşam doyum düzeylerinin yüksek, akademik erteleme düzeylerinin düşük olduğu göz önüne alındığında eğitimciler öğrencilerin özellikle içsel motivasyon düzeylerinin artmasına yönelik önlemler alabilirler. Bunun için de eğiticiler zerliği destekleyici bir yaklaşım benimseyebilirler. Bu kapsamda öğretici tarafından katı bir şekilde yapılandırılmış bir eğitim yerine öğrencilerin görüşlerinin dinlendiği, eğitsel kararlara yüksek oranda katılımlarına olanak sağlandığı bir anlayış benimseyebilirler. Ayrıca ğrencilere ödül ve cezalar yerine cesaretlendirme ve olumlu geribildirimler verilerek yeterliklerini destekleyebilirler. Bunların yanında çevreleriyle yakın ilişkiler geliştirebilmelerine yönelik önlemler ile psikolojik ihtiyaç doyumlarının karşılanmasını destekleyebilirler. Böylece ğrencilerin içsel motivasyonlarının artması sağlanabilir.

- Bu araştırmada düşük düzeyde motivasyonlu profilin daha yoğun biçimde akademik başarısını orta ve düşük düzeyde algılayan erkek öğrencilerden oluştuğu görölmüştür. Bu bulgu dikkate alınarak eğitimcilerin sınıf ortamında özellikler erkek öğrencilerin motivasyonun yüksek olduğu profilleri sergilemelerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilirler. Bu çalışmalar ile öğrencilerin eğitime devam etmeye ilişkin gerekçeler oluşturmalarına yönelik farkındalık yaratmaya odaklanabilirler.
- Eğitsel etkinlikler öğrencilerin daha çok keyif alacağı şekilde düzenlenerek öğrencilerin içsel motivasyonları arttırılmaya çalışabilir. Özellikle öğrencilerin aktif biçimde katılabileceği etkinlikler planlanmalıdır. Öğrencilerin ilgilerini çekmeyen öğrenme konular için ise sonuçlarının öğrencilere ne tür katkılar getireceği vurgulanarak öğrencilerin dışsal motivasyonları arttırılmaya çalışabilir.
- Eğitim yaşamlarında öğrencilere yüksek düzeyde seçme şansı tanınarak ilgilerini çeken dersleri, alanları ve hatta bölümleri seçme fırsatı sunulabilir. Bu amaçla programlarda çok sayıda seçimlik dersler yer alabilir. Ayrıca çift anadal, yan dal, yatay geçiş gibi bölümler arasında geçiş olanakları yaygınlaştırılabilir. Böylece öğrenciler ilgileri olan alanlara yönelebilecek ve içsel motivasyona dayalı davranışları daha çok sergileyebileceklerdir.

Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırmada ulaşılan yüksek düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin hem akademik hem de psikolojik değişkenler açısından diğer profillerden daha olumlu sonuçlara sahip olduğu bulgusu doğrultusunda üniversite öğrencileriyle çalışan psikolojik danışmanlar öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını arttırmalarına yönelik çalışmalar gerçekleştirebilirler. Bu çalışmalar kapsamında öğrencilerin ilgilerini keşfetmelerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilerek öğrencilerin bu ilgilerini geliştirmeye yönelik ne tür eğitsel etkinlikler gerçekleştirebileceklerini belirlemelerine yardım edilebilirler. Ayrıca amaç oluşturmaya yönelik etkinlikleri ile eğitsel

süreçlerdeki davranışlarının sonuçlarının amaçlarına sağlayacağı katkıları keşfetmeleri sağlayabilirler.

- Özellikle düşük düzeyde motivasyonlu profilde yer alan öğrencilerin karşı karşıya kalabileceği düşük akademik başarı, devamsızlık, okulu bırakma, yaşamdan düşük düzeyde doyum alma gibi olumsuzluklara yönelik önlemler alabilirler. Bu amaçla motivasyonun özellikleri ve sonuçlarını açıklayan seminerler verilebilir, bilgilendirici broşürler, posterler hazırlanabilir. Desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetleri sunulabilirler.
- Özellikle erkek öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan profiller sergilemelerine destek olmak için seminerler ve grup çalışmaları düzenleyebilirler. Bu çalışmalar için ders çalışma, ödev yapma gibi eğitsel görevleri neden yapmaları gerektiğine ilişkin anlamlı gerekçeler oluşturmalarına yardım edebilirler.
- Üniversite öğrencilerine yönelik düzenlenen akademik erteleme ile baş etme çalışmaları kapsamında içsel ve dışsal motivasyonu arttırmaya yönelik etkinliklere yer verebilirler..
- Üniversite öğrencilerine yönelik düzenlenen yaşam doyumunu artırma çalışmaları kapsamında içsel ve dışsal motivasyonu arttırmaya yönelik etkinliklere yer verebilirler. Bu etkinlikler ile öğrencilerin akademik yaşamlarının kendi irade ve seçimlerine dayandığı hissi geliştirebilmeleri, nedensellik odaklarının içsel olmasına yardım edebilirler.

EKLER

EK-A.	AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (SEÇİLMİŞ MADDELER).	120
EK-B.	İHTİYAÇ DOYUM ÖLÇEĞİ (SEÇİLMİŞ MADDELER)	121
EK-C.	TUCKMAN ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ (SEÇİLMİŞ MADDELER).....	122
EK-D.	YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ (SEÇİLMİŞ MADDELER).....	123
EK-E.	BİLGİ ANKETİ.....	124
EK-F.	İZİN FORMU.....	125
EK-G.	PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUM PUANLARININ PROFİLLERE GÖRE DAĞILIMLARINI GÖSTEREN HİSTOGRAM GRAFİKLERİ.....	126
EK-H.	AKADEMİK ERTELEME PUANLARININ PROFİLLERE GÖRE DAĞILIMLARINI GÖSTEREN HİSTOGRAM GRAFİKLERİ.....	127
EK-I.	YAŞAM DOYUM PUANLARININ PROFİLLERE GÖRE DAĞILIMLARINI GÖSTEREN HİSTOGRAM GRAFİKLERİ.....	128
EK-J.	PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU VE YAŞAM DOYUMU PUANLARININ İLİŞKİSİNİ GÖSTEREN SAÇILIM GRAFİĞİ.....	129

EK-A.

AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

ÜNİVERSİTEYE NİÇİN GİDİYORSUNUZ?	← Hiç uygun değil → Tamamen uygun →						
1. Sadece lise diploması ile ileride bol kazançlı bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5	6	7
.....							
6. Çalışmalarında kendimi aşarken yaşadığım zevk duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
.....							
8. İleride daha prestijli bir iş elde etmek için	1	2	3	4	5	6	7
.....							
12. Eskiden üniversiteye gitmem için geçerli nedenlerim vardı, ama şimdi devam edip etmeme konusunda kuşkuluyum	1	2	3	4	5	6	7
.....		2	3	4	5	6	7
15. İleride iyi bir yaşama sahip olmak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
.....							
21. Zeki bir kişi olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
.....							
26. Bilmiyorum; üniversitede ne işim var, anlamıyorum	1	2	3	4	5	6	7

EK-B.

İHTİYAÇ DOYUM ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

1. Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar verme özgürlüğümün olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
.....							
6. Etkileşimde bulunduğum insanlarla iyi geçinirim.	1	2	3	4	5	6	7
.....							
8. Görüş ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
.....							
13.Çoğu zaman, yaptıklarımın dolaylı başarı duygusunu hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
.....							
19. Kendimi çoğu zaman becerikli hissetmem.	1	2	3	4	5	6	7
20. Günlük yaşamımda kendi kararlarımı vermek için çok fazla imkanım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7

EK- C.

TUCKMAN ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

	1	2	3	4	5
.....					
2. Yapmaktan hoşlanmadığım şeylere başlamayı ertelerim.	1	2	3	4	5
3. İşlerin teslim edilmesi gereken bir tarih olduğunda, son dakikaya kadar beklerim.	1	2	3	4	5
.....					
5. Bir şeyi yapmamak için bahane bulmayı başarıyorum.	1	2	3	4	5
.....					
9. Bir şeyi yapacağıma dair önce kendime söz verir, sonra da kararımı uygulamayı ağırdan alırım.	1	2	3	4	5
.....					
10. Bir eylem planı yaptığımda, onu takip ederim.	1	2	3	4	5
.....					
14. Bugünün işini yarına bırakmak benim tarzım değildir.	1	2	3	4	5

EK-D.**YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ****(SEÇİLMİŞ MADDELER)**

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Hiç uygun değil Tamamen uygun </div>						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Yaşamım, birçok yönüyle ideallerime yakın.							
.....							
3. Yaşamımdan hoşnutum.							
.....							
5. Yeniden dünyaya gelseydim yaşamımda hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.							

EK-E. BİLGİ ANKETİ

Değerli Katılımcı,

Üniversite öğrencilerinin motivasyonları, yaşam doyumları, erteleme davranışları ve temel psikolojik ihtiyaç doyumları üzerine bir doktora tezi hazırlamaktayım. Bu amaçla aşağıda yer alan anketleri doldurmanızı rica ediyorum. Bu anketleri doldurmanız yaklaşık 20 dakikanızı alacaktır.

Bu anketlere yanıt vermek gönüllük esasına dayalıdır. Sorulara samimi yanıtlar vermeniz ve hiç bir seçeneği boş bırakmamanız oldukça önemlidir. Katılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Meryem Demir
Danışman: Prof. Dr. Gürhan Can
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
e-posta: meryem.d@anadolu.edu.tr

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda sizi tanıtan çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen maddeleri okuduktan sonra size uygun olan seçeneği (X) belirtiniz. **Lütfen forma hiçbir şekilde kimliğinizi belirtecek bir ifade yazmayınız.**

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Eğitim görmekte olduğunuz fakülte ve bölüm:

.....

3. Eğitim görmekte olduğunuz sınıf:

1. 2. 3. 4.

4. Devam ettiğiniz programdan memnuniyet düzeyinizi aşağıdakilerden hangisi doğru biçimde karşılar?

Düşük düzeyde Orta düzeyin altında Orta düzeyde

Orta düzeyin üstünde Yüksek düzeyde

5. Şuana kadar ki akademik başarı durumunuzu nasıl algılıyorsunuz?

Düşük düzeyde Orta düzeyin altında Orta düzeyde

Orta düzeyin üstünde Yüksek düzeyde

EK-F.**İZİN FORMU**

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 63784619-399- 1213


02/10/2013

Konu :

Sayın, Prof. Dr. Gürhan CAN

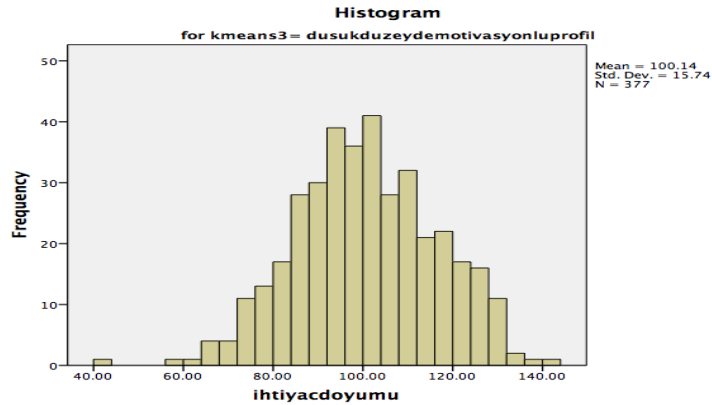
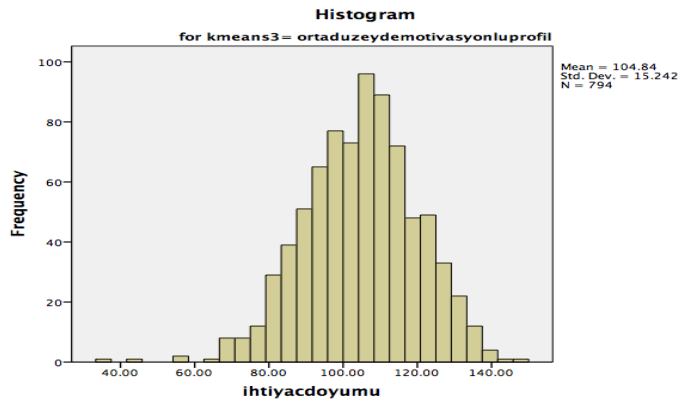
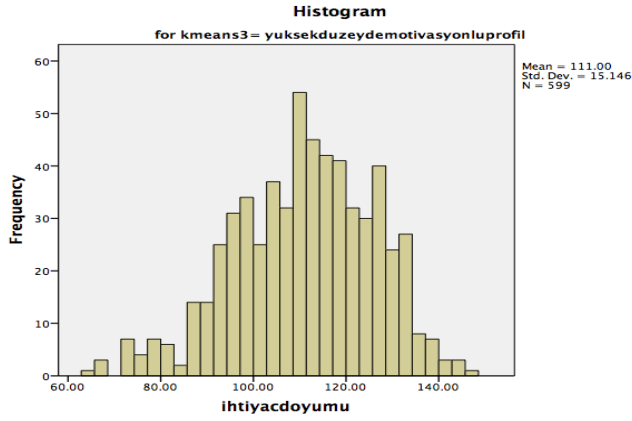
İlgi : Bila tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde gönderilen; danışmanlığını yaptığınız Doktora Programı öğrencisi Meryem DEMİR'in "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Akademik Başarı, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi" başlıklı tez çalışmasını, Üniversitemiz Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ender SUVACI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

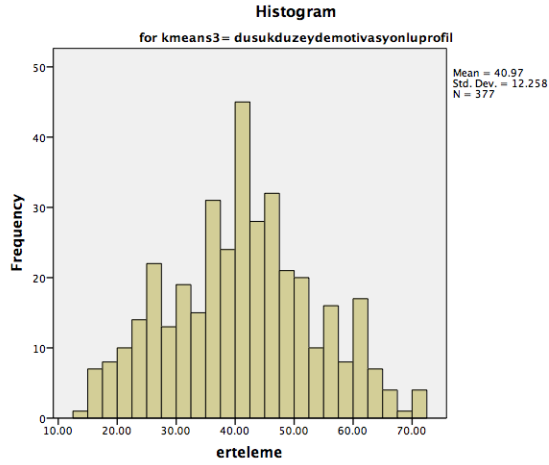
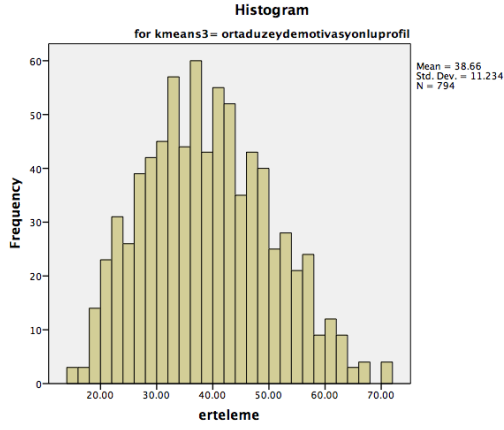
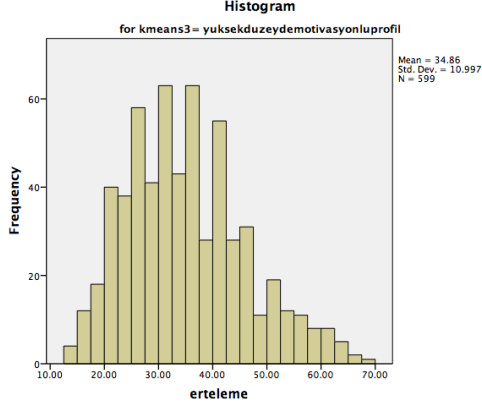
EK-G.

**PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUM PUANLARININ PROFİLLERE GÖRE
DAĞILIMLARINI GÖSTEREN HİSTOGRAM GRAFİKLERİ**



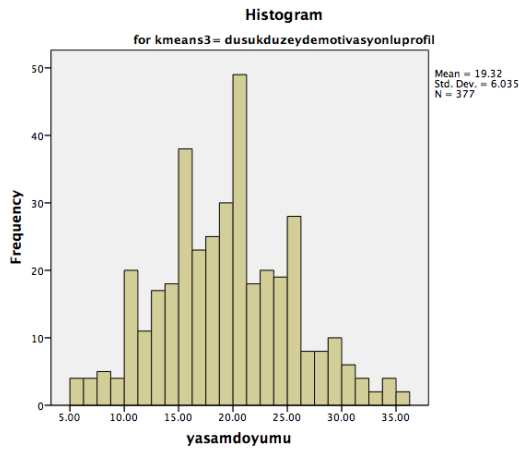
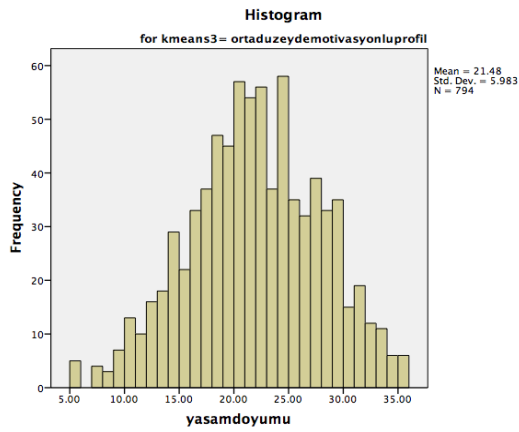
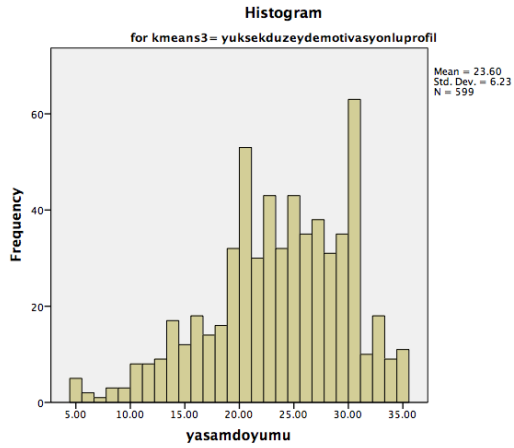
EK-H.

AKADEMİK ERTELEME PUANLARININ PROFİLLERE GÖRE DAĞILIMLARINI GÖSTEREN HİSTOGRAM GRAFİKLERİ



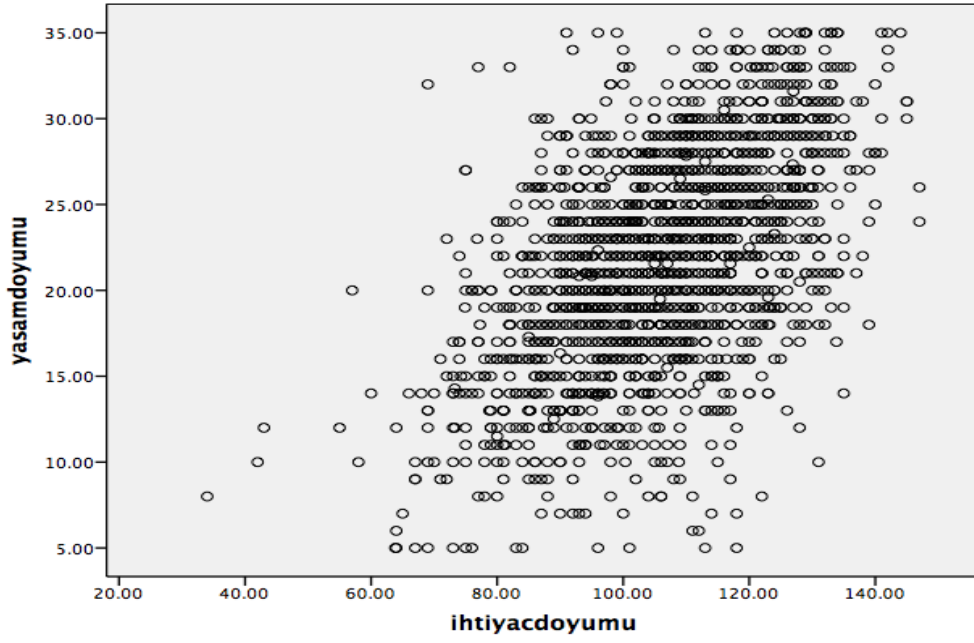
EK-I.

YAŞAM DOYUM PUANLARININ PROFİLLERE GÖRE DAĞILIMLARINI GÖSTEREN HİSTOGRAM GRAFİKLERİ



EK-J.

PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU VE YAŞAM DOYUMU PUANLARININ İLİŞKİSİNİ GÖSTEREN SAÇILIM GRAFİĞİ



KAYNAKÇA

Alpar, C. R. (2000). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Anderman, E. M., Gray, D. L., Chang, Y. (2013). Motivation and Classroom Learning W.M Reynolds & G. E. Miller (Ed.) *Handbook of Psychology Volume 7: Education Psychology* içinde (s. 203-125). USA: John Wiley & Sons.

Arnone, M. P., Reynolds, R., & Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. *School Libraries Worldwide*, 15 (2), 115-134.

Bacanlı, H., & Çankaya-Cihangir, Z. (2003). İhtiyaç doyumu ölçeği uyarlama çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri. Malatya

Bailey, R. C., & Miler, C. (1998). Life Satisfaction and life demands in college students. *Social Behaviour and Personality*, 26(1), 51-56.

Balkıs, M., Erdinç, D., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, (2), 57-73.

Balkıs, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 18-32.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. USA: Worth Publishers.

Boiché, J. C. S., P. G. Sarrazi, F. M. Grouzet, Pelletier, L. C., & J. P. Chanal, (2008) Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.

Boiché, J. C., & Stephan, Y. (2014). Motivational profiles and achievement: A prospective study testing potential mediators *Motivation and Emotion*, 38:79–92.

Borsata, G. N. (2001). *Time perspective, academic motivation, and procrastination*. Yüksek lisans tezi , San Jose State University, San Jose.

Burns, L. R., Dittman, K., Nguyen, N., & Mitchelson, J.K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 35-46.

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic Procrastination as a function of motivation toward college work *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 15–34.

Can, G. (2009). Gdlenme, Heyecanlar ve Savunma Mekanizmaları. G. Can (Ed.) *Psikoloji ve Eğitim Psikolojisi* içinde (sf. 110-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Can, G. (2012). *The validity and reliability of the Turkish version of Academic Motivation Scale (AMS)*. International Counseling and Education Conference'da sunulmuş bildiri, İstanbul.

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741–752.

Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.

Cihangir ankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve öznel iyi olma: z-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve İyi Olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.

Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz-belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu, iyi olma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cirhinlioğlu, G. F., & Ok, Ü. (2010). İnanç ya da Dünya Görüşü Biçimleri ile İntihara Yönelik Tutum, Depresyon ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 1-8.

Corey, G. (2007). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, E., & Aşçı, F. H. (2010). Motivational cluster profiles of adolescent athletes: an examination of differences in physical-self perception. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 231-238.

Çakıcı, D. Ç. (2007). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural and economic supports for autonomy and their importance for well-being. V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Ed.) *Human Autonomy in Cross-Cultural Context* içinde (s. 45-65) USA: Springer Science.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Promoting self-determined school engagement. Kathryn R. Wentzel ve Allan Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation School* içinde (s. 171-197). New York: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. The USA: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 -4), 325-346.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. Elliot, Andrew J. (Ed); Dweck, Carol S. (Ed). *Handbook Of Competence and Motivation* içinde (s. 579-597). USA: Guilford Publications.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Buletin*, 95(3), 542-575.
- Deniz, M. E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 623-632.
- Díaz-Morales, J.F., Ferrari, J. R., & Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: the role of morningness—eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The Journal of General Psychology*, 135(3), 228-240.

Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde İşle İlgili Temel İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş. *Ege Akademik Bakış*, 12(3), 383-389.

Dorahy, M. J., Lewis, C. A., Schumaker, J. F., Akuamoah-Boateng, R., Duze, M.C., & Sibiya, T.E. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (4), 569-580.

Eerde, V.W. (2004). Procrastination in academic settings and big five model of personality: a meta-analysis. H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychly, J.R. Ferrari (Edt.) *Counseling the procrastinator in academic settings* içinde (s. 29-41) USA: American Psychological Association.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13:77-84.

Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.

Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 40(4), 189-199.

Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic setting: An overview of students who engage in task delays. Schouwenburg, Henri C., Lay, Clarry H., Pychyl, Timothy A. & Ferrari, Joseph R. (Ed), *Counseling The Procrastinator in Academic Settings* içinde (s. 19-29). USA: American Psychological Association.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. New York: Springer Science+ Business Media.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17 (5), 673–679.
- Fife, J., Adegoke, A., McCoy, J., & Brewer, T. (2011) Religious commitment, social support and life satisfaction among college students. *College Student Journal*, 45 (2).
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve Yaşam*. (19. Basımdan Çev. G., Sart) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory : A New Psychology of Personal Freedom*. New York : HarperCollins.
- Graham, S., & Williams, C. (2009). An attributional approach to motivation in school. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.) *Handbook of Motivation in School* içinde (s. 11-35). USA: Routledge.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20 (2010) 644–653.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-213.

Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E. Demirci, S., & Keçesi, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., Bourdeaudhuij, I. D., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16 (2), 117–139.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. B. (2010). *Multivariate Data Analysis*. USA: Prentice Hall.

Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 77-84.

Haynega, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34, 371–383.

Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness Predicts Academic Procrastination: The Mediating Role of Neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality* 15(5), 61- 74.

Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.

Kaner, S. (1993). Kontrol kuramı ve gerçeklik terapisi. *Ankara Üniversitesi C.B.F Dergisi*, 26(2), 569-585.

Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.

Kashdan, T. B., & Steger, M. F. (2007). Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. *Motivation and Emotion* 31:159–173.

Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). ‘‘I’ll do it later’’: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38:111–119.

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students’ needs, teachers’ support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246–267.

Kaya, S., & Kaya, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının akademik ertelemelerinin yordayıcısı olarak akademik motivasyonları ve baş etme stratejileri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1) 7-24.

Kındap, Y. (2011). *Kendini belileme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Klassen, M. R., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.

Kusurkar, R. A., Croiset, G., Galindo-Garré, F., & Cate, O. T. (2013). Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC Medical Education*, 13, 87.

Lee, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–14.

Levesque, C., Stanek, L. R., Zuehlke, N. A., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68–84.

- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Koh, C., & Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences, 19*, 139–145.
- McKnight, D. (2005). *An investigation into the relationship between spirituality and life satisfaction*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, California State University, California.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology, 129*(2). 145- 155.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology, 129*(2). 145- 155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1997). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 297-316.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology, 31*(7), 913-924.
- Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T. Y., & Liu, Z. G. A (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior, 81*, 354–363.
- Mooi, E., & Sarstedt, M. (2011). *A Concise Guide to Market Research: The Process, Data, and Methods Using IBM SPSS Statistics*. USA: Springer.
- Muraya, K., Elliot, A. J., & Freidman, R. (2012). Achievement goals. R. M. Ryan (Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation* içinde (s. 191-208). ABD: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Myers D., & Diener, E. (1995). Who is happy. *Psychological Science 6*, 1-19.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise* 3, 177–194.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177–194.

Nunez, J., J. Martin-Albo, J., & Navarro, J. (2005). Validity of the Spanish version of the Academic Motivation Scale. *Psicothema*, 17, 344–349.

Omrod, J E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi* (6. Basımdan Çev. Edt. M. Baloğlu) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.

Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.

Özder, H., & Motorcan, A. (2013). An Analysis of Teacher Candidates' Academic Motivation Levels with Respect to Several Variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53.

Özer, G. (2009). Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pavot, W. Diener, E. Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life satisfaction: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.

Powers, C.L. (2008). Academic Achievement and Social Involvement as Predictors of Life Satisfaction Among College Students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 13(3), 128–135.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and

amotivation in sports: The Sport Motivation Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomus, controlled ve amotived types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R.J., Senecal, C ve Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800-1823.

Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion*. USA: John Wiley & Sons.

Reis, H.T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.

Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 95-122.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

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

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as a predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic Procrastination: Theoretical Notions, Measurement, and Research. J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Ed.) *Procrastination and task avoidance* içinde (s. 71-97). USA: Springer.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4. Basım). USA: Pearson.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) *Handbook of Motivation in School* içinde (s.35-55). USA: Routledge.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. R. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation* içinde (s. 13-27). New York, NY: Oxford University Press.
- Senècal,C., Koestner, R., Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senècal,C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*. 33, 135–145.
- Senècal,C., Koestner,R., &Vallerand, R.J. (1995). Self-Regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Seo, H. E. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 753-764.
- Serin, N. B., Serin, O., & Özbaş, L. F. (2010). Predicting university students' life satisfaction by their anxiety and depression level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 579–582.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Sheldon, K. M., & Ryan, R. M. (2011). Positive Psychology and Self-Determination Theory V. I. Chirko., R. M. Ryan ve K. M. Sheldon, (Ed.) *Human Autonomy in Cross-Cultural Context* içinde (s. 33-45). Newyork: Springer Yayıncılık.

Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(2), 331-34.

Solomon, J. L., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.

Şimsek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Tuckman, W. B. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 141-147.

Tuckman, W. B., & Schouwenburg, H. C. (2004). Behavioral interventions for reducing procrastination among university students. Schouwenburg, H. C. Lay, H. C. Oychyl, T. A. & Ferrari, J. R. (Edt.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings* içinde (s. 91-105). Washington, DC: APA.

Tuckman, W. B., & Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated; self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 425-428.

Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.

Uzun Özer, Bilge. (2010). *A path analytic model of procrastination: testing cognitive, affective, and behavioral components*. Yayınlanmamış doktora tezi. ODTÜ, Ankara.

Ullrich-French, S. & Cox, A. (2009). Using Cluster Analysis to Examine the Combinations of Motivation Regulations of Physical Education Students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 358-379.

Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.

Uzun-Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, B. C. (2013). Psychometric properties of the Tuckman procrastination scale in a Turkish sample. *Psychological Reports*, 113(3), 874-884.

Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model Deci, ve Ryan (Ed.) *Handbook of Self-Determination Theory* içinde (s. 37-65) Rochester: University of Rochester Press.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assement of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vrtaćnik, M., Juriššvič M., & Savec, V. F. (2010). Motivational profiles of slovenian high school students and their academic performance outcomes. *Acta Chimica Slovenica*, 57, 733–740.
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, (2), 212–240.
- Walker, L. J. S. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. Schouwenburg, Henri C. (Ed); Lay, Clarry H. (Ed); Pychyl, Timothy A. (Ed); Ferrari, Joseph R. (Ed), *Counseling The Procrastinator in Academic Settings* içinde s. 75-89. USA: American Psychological Association.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) *Handbook of Motivation in School* içinde (s.1-9) . USA: Routledge.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) *Handbook of Motivation in School* içinde (s. 55-77) . USA: Routledge.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.