

**T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN ORTAOKUL
8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOMETRİK
ÖZELLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Levent ARDA

**Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aslı Burçak TAŞÖREN

EKİM 2016

**T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN ORTAOKUL
8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOMETRİK
ÖZELLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Levent ARDA

**Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aslı Burçak TAŞÖREN

İstanbul, 2016

T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN ORTAOKUL
8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOMETRİK
ÖZELLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Levent ARDA

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikolojî

“Bu tez/..../201.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

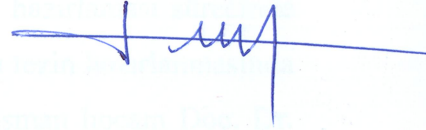
JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Yrd. Doç. Aslı Burçak TAŞÖREN	Basarılı	Aslı
Yrd. Doç. Özgür ERGÜN	Basarılı	Özgür
Yrd. Doç. Eyyüb Emri CİCERALI	Basarılı	Eyyüb

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etik kurallarına uyulduğunu, eser sahiplerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfların olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir bölümünün bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak ortaya konmadığını beyan ederim.

Levent ARDA

31.10.2016



Levent ARDA

31.10.2016

ÖNSÖZ

Motivasyon bizi harekete geçiren, hareketimizde devamlılık sağlayan güçtür. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim sahasında da etkili öğretimin en önemli bileşeni olduğu açıktır. Bu çalışmada TEOG sınavına girecek ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde, etkili öğretimin en etkili bileşeni olan motivasyonun nelere bağlı olduğu hangi şartlarda üst seviyeye çıktığı araştırılmıştır. Ülkemizde bir ortaokul öğrencisi için bir yıl içinde 1150 saat ders vardır. Ama öğrencilerimizin azımsanmayacak bir kısmı başarılı olamıyor. Neden sorusuna cevap olarak ise genel olarak öğrencide öğrenme isteği yok şeklinde cevap veriliyor. Çocuğun vaktinin öğretmenin emeğinin, ülkenin kaynaklarının heba olmaması için öğrenmeye gayret etme isteği hangi etkenler sonucu ortaya çıkar sorusu üzerinde eğitimcilerin ve ilgililerin ciddi çalışması gerekmektedir.

Bu çalışma birçok insanın emeği ve isteğiyle gerçekleşmiştir. Öncelikle eğitim hayatımızın her noktasına dokunan anne ve babama, bu tezin hazırlaması sürecinde bana ait yükleri de üzerine alarak fedakârlık gösteren eşime, bu tezin hazırlanmasında rehberlik eden, her aşamasında desteğini eksik etmeyen, Danışman hocam Doç. Dr. Aslı Burçak Taşören Hanımefendiye, Nişantaşı Üniversitesi Psikoloji bölümündeki tüm hocalarıma, tez aşamasında ölçeği ve anketi uyguladığım eğitim kurumlarındaki değerli yöneticilere saygılar sunarken sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

Levent ARDA

31.10.2016

KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
C.	: Cilt
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfalar
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları İlişkileri	34
Tablo 2: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin güvenirlik bulguları	36
Tablo 3: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin cinsiyetleri açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin t testi tablosu.....	38
Tablo 4: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin çalışma durumları açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin t testi tablosu	39
Tablo 5: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri	41
Tablo 6: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu	42
Tablo 7: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri	44
Tablo 8: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu	45
Tablo 9: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kendisine ait çalışma odasının olması açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin t testi tablosu	46
Tablo 10: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin bilgisayarının olması açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin t testi tablosu	47
Tablo 11: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri	49
Tablo 12: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu	50
Tablo 13: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kardeş sayısları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri.....	52
Tablo 14: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kardeş sayısı açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu.....	53

ÖZET

Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Başarı Motivasyon Ölçeğinin 8. Sınıf Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tezin Yazarı: Levent ARDA

Danışman: Yar.Doç. Dr. Aslı TAŞÖREN

Kabul Tarihi:31.10.2016

Sayfa Sayısı: vı (ön kısım) + 63(tez) + 2 (ek)

Anabilimdalı: Psikoloji

Bilimdalı: Psikoloji

Bu araştırmada Semerci(2010) geliştirdiği başarı odaklı motivasyon ölçeği, yapı geçerliği ve güvenilirliğine ek kanıt sağlamak üzere ele alınmıştır. TEOG sınavına girecek 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinde cinsiyete, anne eğitim durumuna, Baba eğitim durumuna, anne çalışma durumuna, kendi odasına sahip olmasına, evinde bilgisayar olup olmamasına ve kardeş sayısına göre anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir

Bu araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılında Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesinde sekizinci sınıfta okuyan 600 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri başarı odaklı motivasyon ölçeği ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 15 for Windows paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin yapı geçerliliği kapsamında alt boyutların birbiriyle tutarlı olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış alt boyutlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Ayrıca güvenilirlik kapsamında madde toplam korelasyonu katsayısı ve cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Ortaokul Sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin cinsiyet açısından kızlar lehine anlamlı fark gösterdiği, annelerin çalışma durumu açısından anlamlı farkın oluşmadığı, annelerin eğitim durumuna göre incelendiğinde annesi üniversite mezunu olanların lise mezunlarına göre daha üst düzeyde olduğu, babalarının eğitim durumuna göre bakıldığında anlamlı bir farkın oluşmadığı, kendine ait çalışma odasının olması açısından bakıldığında kendisine ait çalışma odası olanların lehine bir farklılaşmanın olduğu, evinde bilgisayarından olup olmamasına göre bakıldığında ise anlamlı farkın olmadığı, ailenin aylık gelir durumuna göre bakıldığında ise motivasyonun alt boyutlarında farklılaşma olduğu, kardeş sayısına göre incelendiğinde anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği, 8. Sınıf Öğrencileri

ABSTRACT

Nişantaşı University, Institute of Social Sciences

Abstract of Master's/PhD Thesis

Title of the Thesis: Analysis of success oriented motivation scale over year eight students' psychometric properties and other variables

Author: Levent ARDA

Supervisor: Asst. Prof. Aslı TAŞÖREN

Date: 31.10.2016

Nu. of pages: vı (pre text) + 63(main body) + 2 (App.)

Department: Psychology

Subfield: Psychology

In this research Semerci (2010) developed succes oriented motivation scale is taken to provide additional evidence for its structural validity and security. İn grade 8 students'success oriented motivation is examined according to their levels, genders, parents' education, parent's job status, and their home status like if they have their own room or their own pc and their siblings.

These research'sattendants are 600 students studying grade8 at Başakşehir and Küçükçekmece towns in 2014-2015 educational year. This research datas are existed by personal information forms and success oriented motivation scale.

All data in the research are analyzed by SPSS 15 for windows program. To determine consistency of achivement oriented motivation's subscales between each other, we tested relations of them and calculated pearson's corelation factor. And for its security total corolation factor and cronbach alpha security factor is calculated. When we analyze the education levelsof the mothers university graduates levels are higher than high school graduates. According to father's education level there is not any difference.the students who have their own study room Show positive difference than the students who do not have. We did not see any difference between the ones who has pc and who does not have montly incomes differentiate subscsales but sibling number do not.

When we analyze the education levelsof the mothers university graduates levels are higher than high school graduates. According to father's education level there is not any difference.the students who have their own study room Show positive difference than the students who do not have. We did not see any difference between the ones who has pc and who does not have montly incomes differentiate subscsales but sibling number do not.

Keywords: Achievement Oriented Motivation Scale, Grade 8 Students

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırma soruları.....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlar.....	3
Sınırlılıklar.....	4
I. BÖLÜM : KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.1. Motivasyonun Tanımı.....	5
1.1.1. Motivasyon İle İlgili Kavramlar.....	7
1.1.2.Motivasyonu Bozan Etkenler.....	9
1.1.3.Motivasyon Süreci.....	9
1.2. Motivasyonun Önemi.....	10
1.2.1.Öğrenci Açısından Motivasyon.....	11
1.2.2. Aile ve Arkadaş Çevresi Açısından Motivasyon.....	12
1.3. Motivasyonun Özellikleri.....	12
1.4. Motivasyon Teorileri.....	13
1.4.1. Kapsam Teorileri.....	13
1.4.1.1.Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi.....	14
1.4.1.2.Çift Faktör Teorisi (Herzberg).....	16
1.4.1.3. Alderfer' in ERG Teorisi.....	18
1.4.1.4.Mc Clelland 'ın Başar ma İhtiyacı Yaklaşımı.....	18
1.4.2. Süreç Teorileri.....	20
1.4.2.1. Beklenti Teorileri.....	20
1.4.2.2.Eşitlik Teorisi.....	23
1.4.2.3.Amaç Teorisi.....	25
1.5. İlgili Araştırmalar.....	25
II. BÖLÜM: YÖNTEM.....	26
2.1. Yöntem.....	30
2.2. Evren ve Örneklem.....	30
2.3.Veritoplama Araçları.....	30

2.3.1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği.....	31
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu	32
2.4. Verilerin Toplanması	30
2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	33
III. BÖLÜM : BULGULAR.....	34
3.1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	34
3.1.1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Yapı Geçerliliği Bağlamında Alt Boyutları Birbirleriyle Anlamlı Tutarlılığa Sahip midir?	34
3.1.2. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Kat Sayısı Yeterli midir?	35
3.2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	37
3.2.1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?	37
3.2.2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?	39
3.2.3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?	40
3.2.4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?.....	43
3.2.5. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Kendisine Ait Çalışma Odasının Olmasına Göre Göstermekte midir?	46
3.2.6. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Bilgisayarlarının Olmasına Göre Farklılık Göstermekte midir?	47
3.2.7. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?	48
3.2.8. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Kardeş Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?	51
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
Tartışma	54
Sonuç.....	54
Öneriler	54
KAYNAKÇA.....	58

GİRİŞ

Giriş kısmında araştırmanın problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın önemine, araştırmanın sayıltılarına, ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanın var oluşuyla başlayan eğitimin bir bilim dalı olarak ortaya çıkışı 19. yüzyıla rastlamaktadır. Bu yüzyıl aynı zamanda psikoloji biliminin de ortaya çıktığı dönemdir. Psikoloji ise insanı ve onun davranışlarını kendine konu edinir. İnsan, çeşitli özellikleri ve boyutları olan, bunların birbiri ile etkileşimi sonucu davranış eğilimleri gösteren karmaşık bir varlıktır. Davranışların oluşumunda çeşitli faktörlerin etkisi vardır. Örneğin çevre davranışlar üzerinde oldukça etkilidir. Bu bağlamda eğitim, gerekli çevre düzenlemelerini yaparak bireyin davranışlarını istenen yönde değiştirmeye çabalar. Bu nedenle eğitimin niteliği, bireyden hangi davranışların istendiği ve beklendiği ile ilgilidir. Eğitim ihtiyaçları; günümüze kadar olan uzun yaşam diliminde meydana gelen çeşitli değişimler ile oldukça geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu nedenle bireyin değişen dünyaya ve bu dünyanın getirdiklerine ayak uydurması ile hayata uyumunu sağlama konusunda eğitime düşen görev son derece genişlemiş ve eğitimin önemi de bir o kadar artmıştır.

Her millet vatandaşlarını verdiği eğitimle kendi kültürüne uyum sağlayacak bu zamanın sosyal ve teknolojik ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve de bu yolla milletine katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirmek ister. Günümüzde bu görevi Anaokulundan ilkokula ortaokuldan liseye ve üniversiteye kadar Eğitim Kurumları üzerine almıştır. Önemli olan eğitim kurumlarını toplumun istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek hale getirmektir. Eğitimin odağı olan öğrencinin istenen donanımlarla kurumlardan mezun olması eğitim kurumlarının kalitesini gösterir. Öğrencide oluşacak davranış değişiminin sağlayacak olan şey sınıfta verilen eğitimidir. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamının düzenleyicisi ve öğrenci de istenen davranış değişikliklerinin sebebi olan öğretmenler çok önemli öğelerdir. Öğretmenler öğrencilerin olumlu yada olumsuz davranışlarını ve motivasyon eğilimlerini oluşturmalarında çok etkilidirler.

Okul sürecinden umulan neticelerin alınamamasında bir çok etken vardır. İlk sıralarda motivasyon eksikliği sayılabilir. motivasyon eğitim sürecinin devam ettirilmesi ve sonuçlandırılmasında en önemli faktörlerdendir. (Yılmaz, 2007). Eğitimde motivasyon ders başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Ders başarısını yükseltmek isteyen her eğitimci bu konuyla ilgilenmelidir. Öyle ise motivasyonsuzluk sebepleri, motivasyon düzeyine etki eden faktörler titizlikle üzerinde duracağımız konular olmalıdır.

Öğrencinin motivasyonu yükseldikçe öğrenme hızı artarken öğrenme süresi azalır. Öğrenmede motivasyon en önemli faktörlerden biridir. Öğrenci öğrenemiyorsa genel olarak bunun ardında motive olmaması yatıyor demektir. öğrencide merak oluşmamış, öğrenci konuya kilitlenmemiş ve çalışmayı sürdürme azmi kazanmamış demektir. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri dikkate alınarak hareket etmek önemlidir.

Bu çalışma eğitim kurumlarına, öğretmenlere, akademik başarısı yüksek, sosyal yönü güçlü insanlar yetiştirme noktasında katkı sunmak amacıyla yazılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı TEOG sınavına girecek ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarını incelemektir. Öncelikle başarı odaklı motivasyonu ölçebilmek için Semerci (2010) tarafından geliştirilen Başarı Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliğine ve güvenilirliğine ek kanıt sağlamak için alt boyutlarıyla ilişkileri ve alt boyutlarının iç tutarlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonları çeşitli sosyo- demografik değişkenler açısından da ele alınmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma soruları

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin incelenmesi

1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliği bağlamında alt boyutları

birbirleriyle anlamlı tutarlığa sahip midir?

2. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı yeterli midir?

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin incelenmesi

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri cinsiyete göre

- farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 4. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri kendisine ait çalışma odasının olmasına göre farklılık göstermekte midir?
 5. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri bilgisayarının olmasına göre farklılık göstermekte midir?
 6. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ailelerinin aylık gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 7. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Motivasyon bizi harekete geçiren, hareketimizde devamlılık sağlayan güçtür. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim sahasında da etkili öğretimin en önemli bileşeni olduğu açıktır. Bu çalışmada TEOG sınavına girecek ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde, etkili öğretimin en etkili bileşeni olan motivasyonun nelere bağlı olduğu hangi şartlarda üst seviyeye çıktığı araştırılmıştır. Ülkemizde bir ortaokul öğrencisi için bir yıl içinde 1150 saat ders vardır. Ama öğrencilerimizin azımsanmayacak bir kısmı başarılı olamıyor. Neden sorusuna cevap olarak ise genel olarak öğrencide öğrenme isteği yok şeklinde cevap veriliyor. Çocuğun vaktinin öğretmenin emeğinin, ülkenin kaynaklarının heba olmaması için öğrenmeye gayret etme isteği hangi etkenler sonucu ortaya çıkar sorusu üzerinde eğitimcilerin ve ilgililerin ciddi çalışması gerekmektedir. Bu çalışma bu sorunun cevabına bir çözüm olma düşüncesiyle yapılmıştır.

Sayıtlar

1. Seçilen örneklem grubu evreni temsil edecek durumdadır.
2. Kullanılan Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) ölçeğinin ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

3. Seçilen örneklemden elde edilen bulgular kişilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Örneklem İstanbul ili Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde okuyan 600 ortaokul 8. Sınıf öğrencisidir. Bu örneklemin genel yapıyı kapsadığı varsayılmıştır.
2. Bu araştırmanın sonuçları Kişisel bilgi formu, Başarı odaklı motivasyon ölçeği kullanılmıştır.



I. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon (güdüleme) Fransızca ve İngilizce “Motive” kelimesinden türetilmiştir. Ayrıca Latince “Movere” kelimesinden gelmektedir. Türkçe karşılığı ise “güdü, saik veya harekete geçirici olarak” tanımlanabilir. Güdü, istek, arzu, gereksinim, dürtü ve ilgileri içine alan geniş bir kavramdır. Bir işi yapma isteği ve bunun derecesi motivasyonun seviyesini gösterir. Bireylerin belli durumlarda belli davranışları göstermesini sağlayan etkiye motivasyon denir (Yapar, 2005: 4).

Motivasyon için “kişilerin belirli bir amaca ulaşmak üzere kendi arzu ve istekleri ile harekete geçmeleri ve çaba göstermeleri” biçiminde tanımlama mümkündür. Motivasyonun özüne bakacak olursak, bireylerin istekleri, arzuları, gereksinimleri hedefleri, hedefe dönük hareketleri ve hedefine göre durumunu ifade eden geri dönüşler verilmesi maddeleriyle doğrudan ilgilidir. Motivasyonun işleyişini anlayabilmek için kişilerin amaca dönük hareketlerinin sebeplerini, bireyin hedeflerini ve amaç dönük hareketlerini devam ettirme şartlarını dikkatle incelemek gerekir. Motivasyon istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Koçel, 2005:633).

Felsefede motivasyon, güdü başlığı altında, “bilinçte istemli hareketlere yol açan her türlü neden ya da etken” olarak açıklanmaktadır. P. Janet’ e göre, “her insan, eylemde bulunurken, bilincinde olduğu ya da olmadığı güdülere uymak durumundadır. Bu güdüler, düşünsel düzeydeyseler yani fikir düzeyindeyseler özellikle güdü adını alırlar. Onlar duyarlılık düzeyinde oldukları zaman daha çok dürtü diye adlandırılırlar.” Bu açıklamalara göre, güdüler bizim ussal davranışlarımızın varoluş nedenleridirler (Timuçin, 2002: 244).

Motivasyon, günümüze kadar pek çok bilim insanı tarafından ele alınmış ve farklı açılardan farklı tanımlar getirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekilde verilebilir (Akt. Kızıltepe, 2007: 147)

- “Murray (1938) başarı güdüsünü bir etkinliği en iyi şekilde becermek için

verilen kişisel bir mücadele olduğunu söylerken; Rogers(1962), güdünün, kişinin daha iyi işlev yapmak için içinde olan gereksinim yüzünden meydana çıktığını ileri sürmüştür.

- Freud (1966), insan davranışının, kişinin içten gelen güçlerden oluşup, psişik enerjiyi yansıttığına; buna mukabil Skinner (1968), güdünün içsel kuvvetlerle değil de tamamıyla davranışsal olarak vücut bulduğuna işaret etmiştir.
- Atkinson ve Raynor (1978) güdünün kaybetmeyi ya da başarısızlığa düşmeyi engelleyen gereksinimlerden doğduğuna; Piaget (1983) de kişinin dünyayı anlamak veya ona anlam vermekle edinilen bilgilerin daha evvelki bilgilerle kaynaştırma, dengeleme çabası için yapılan bir gayret sonucu olduğuna dikkat çekmiştir.
- McClelland (1985), güdünün başarı ile ilintili olduğunu, Maslow (1987) ise kendi kuramında bahsettiği gibi onun sekiz gereksinimle tetiklenen bir güç olduğunu varsaymıştır. Sonuç olarak Weiner (1985), insan davranışının çoğunun altında yatan bir güç olarak açıklamıştır ‘’.

“Motivasyon kavramı ile bir şeyleri şevkle yaparken o işle ilgili algılanan duygu anlatmak istenir. Motivasyon, hem itici hem de engelleyici bir konudur. Kişinin yaptığı her şeyin ardında yer aldığı için ilgi çekicidir. Örneğin, bir çocuğun okula gitmesi; bir üniversite öğrencisinin mühendis olma çabası gibi. Bireyler de böylece her davranışın ardında yatan güdüyü saptamak için zaman harcarlar. Bu saptama esnasında zaman zaman yanılığa düşülür. Bu nedenle de motivasyon aynı zamanda engelleyicidir”(Akt:Keser,2006 : 29).

“Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde daha önceki kuramcılar, iş görenlerin işlerini sevmediklerini ve çalışma nedenlerinin aldıkları ücrete bağlı olduğunu savunmuşlardır. Fakat zamanla bu düşünce sisteminin eksik olduğu ve gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylece, yönetim kuramcıları, gerek iş görenlerin, gerekse yöneticilerin çalışma nedenlerini yaptıkları işten elde ettikleri, içsel ya da yaratılıştan olan etmenlere dayalı olarak açıklamaya çalışmışlardır” (Akt:Keser,2006 :133).

Bilgi toplumunda yaratıcılığı, değişimi yaratan ve aynı zamanda ona adapte

olabilen özelliğiyle farkı yaratan, insandır. Ancak bu fark yaratıcı gücü harekete geçirmek, geçmişte olduğu gibi bilgi toplumunda da sorun olmaya devam etmektedir (Demirkaya, 2006: 62). Bu sorun ve soruna yönelik çözümlerde sıkça motivasyon kavramına başvurulmaktadır. Motivasyonun temelini, kişiyi açık bir davranışa götüren süreçte bir güdü veya hareket olarak tanımlanan ihtiyaç oluşturmaktadır. Çoğunlukla bir eksiklikten kaynaklanan bu psikolojik duygunun, fizyolojik yetersizliklerle sınırlı olmadığı, aksine sonsuz olduğu kabul edilmektedir (Kesici, 2003: 79).

Motivasyonun temelini oluşturan üç faktör; insanın bir davranışta bulunmasını sağlama, davranışı yönlendirme ve sürdürme, bu davranışı yapmaktan dolayı özel bir mutluluk duyma (Tutar ve diğerleri, 2006:150-151).

Bu süreçleri(Özgener ,2000:176) şöyle sıralamıştır:

1. Organizmayı bir davranışta bulunmaya zorlayan ya da davranışa yol açan güç,
2. Davranışın belli bir yönde gelişmesini sağlayan güç,
3. Bir davranış ortaya çıktıktan sonra, bu davranışın korunması ve sürdürülmesini sağlayan güç.

1.1.1. Motivasyon Etrafında Kavramlar

Motivasyonun iyi anlaşılması için bağlantılı kavramlar olan dürtü, güdü, ihtiyaç ve davranışın iyi anlaşılması gereklidir. (Başaran,2000: 70).

Dürtü ; Canlılarda ihtiyaç ortaya çıktığı zaman bu ihtiyacı elde etmek için bir uyanma ve harekete geçme olur(Altok, 2009: 13).Canlının kendi fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak üzere canlıyı harekete geçiren ve varlığından kaynaklı olan bu güce dürtü denilmektedir. (Başaran, 2000: 70). Yemek yemek,susuzluğunu gidermekve uyku ihtiyacını karşılamak için uyumak için uyumak örnek olarak verilebilir.

Güdünün dürtüden farkı bireyin harekete geçmesi ve yönlenebilmesi bir amaç uğruna olmaktadır.İnceoğlu (1985)güdülerin gözlenemeyeceğini söyler.Fakat ilerleyen senelerde ortaya konan araştırmalarda gözlenebilen dürtüler ve gözlenemeyen dürtüler olarak ayrıldığını görülmüştür.(Başaran,2000). Güdüler bireyin kendine özel kişisel ihtiyaçlarıdır.

Güdülerini, yönlendiren ve harekete geçiren etkenleri barındıran kompleks bir

yapı şeklinde anlayabiliriz.. Gdlerin zet olarak Şu özelliklerinden bahsedebiliriz (Tarakçioğlu ve Sekmen, 2010: 4).

- İlk hareket fonksiyonu: Organizmanın hareket haline geçmesi veya davranıŐlarındaki yn deđiŐimini ifade eder.
 - Amaca dönük hareketin Őiddet ve enerji düzeyini belirleme fonksiyonu: Harcanan eforun miktarına ve davranışların hızına, keskinliğine, miktarına işaret eder.
 - Amaca dönük harekete yön verme fonksiyonu: Organizmanın harekete geçme sebebiyle belirli nesne organizma-durum-davranış yani, belirli bir hedef arasındaki ilişkiyi ifade eder.
 - Amaca dönük hareketi sürdürme iŐlevi: Belirli bir hedefe yönelmiŐ davranışların süresine ve direncine işaret eder.

İhtiyaç(Gereksinme):Başaran (2000) gereksinim,fiziki,ruhi, içtimai özellikteki bir maddenin hiç yokluğundan veya eksikliğinden ortaya çıkan biri diretir.insanlar için gereksinimlerin sayısı çokça arttırılabilir. Ancak temel gereksinimler ve temel olmayan gereksinimler olarak ikiye ayırmak mümkündür.Temel gereksinimler olmazsa olmazdır ve bu gereksinimlerin mutlaka karşılanması gerekir.

Hedef ; Hedef, genel anlamıyla ulaŐılmak istenen yer olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1993: 14; Akt: Sönmez, 2004: 21). Eğitim açısından ele alındığında ise, insanda gözlenmesi kararlaŐtırılan, istendik yönde olan zellikler Şeklinde ifade edilebilir. Bu zellikler bilgi, beceri, kişilik, ilgi, değer, tutum vb. olabilir. Burada temel nokta istendik olmadır (Sönmez,2004: 21).

Davranış ; Selçuk (2004: 126)'a göre davranış, canlının dıŐarıdan gözlemlenebilen veya canlının kendisi tarafından hissedilebilen hareketlerinin tamamıdır. KonuŐma, yazma, yürüme, gülümseme vb. davranışa örnek olarak verilebilir. Refleksler dışındaki bütün davranışlar öğrenme sonucunda oluŐur.

1.1.2.Motivasyonu Bozan faktörler

Motivasyonu bozan faktörler i faktörler ve dış faktörler olmak üzere ikiye ayrılır:

A. İ faktörler

a. Çalışma İsteksizliği: Hedef belirlememek, planlı çalışmamak, çalışılacak konunun ne olduğunu farketmemek, bitirilmesi gereken konuların biriktirilmesi veya işin çok olması, çalışmayı ertelemek vb.

b. Endişe Yaşama: Plan yapmak ve plana uymak insanı rahatlatır.

c. Öz Güven Eksikliği: Karakterini bilen kişi ne yapıp yapamayacağını bilir. Başarılı olacağına inanır.

d. Başarısızlık Korkusu: Kişinin önündeki en büyük engel kendi önyargıdır. Başarıya inanırsanda inanmazsanda haklı çıkarsın.

e. Ümitsizliğe düşme: Motivasyonun önündeki başka bir factored ümitsizliğe düşüp pes etmektir. Bu durumda tüm emek ve çaba boşa gider.

B. Dış faktörler

a. Çevre : Yaşam alanımızdaki insanlarda bazen motivasyon kaynağı olabilirken bazen motivasyon seviyesini düşüren faktörler olarak karşımıza çıkabilir.(Atauzem, 2011:25).

1.1.3.Motivasyon bir süreç

Motivasyon, genel anlamda amaca dönük hareke geçme ile ilgili bir süreçtir. Yani kişinin hedefine yönelmesi ve amaca dönük hareketin başlaması demektir. Bütün bireylerde tatmini gereken gereksinimler vardır. gereksinimin ortaya çıkmasıyla birlikte motivasyon süreci başlar. Birey gereksinimi ile ilgili harekete geçecek ve hareket ,bu hamle gereksinimin giderilmesi yönünde olacaktır.(Şahin,2004: 525).

Motivasyon süreci, bir güdü etkisiyle harekete geçme, belirli bir eylemde bulunma sürecidir. Bir birey herhangi bir şeye karşı belirli bir ihtiyaç duyduğunda bu ihtiyacı gidermek için bir takım davranışlarda bulunur. Motivasyon sürecinde dört temel aşama vardır (Tütüncü ve Küçükusta, 2008: 8).

- Gereksinim : Motivasyon, belirli şeylere karşı duyulan gereksinim ile başlar.
- Uyarılma: Bireyde gereksinimin giderilebilmesi için, herhangi bir gücün oluşmasıdır.
- Davranış: Bireyin ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma

aşamasına gelinir.

- Doyum: Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşır.

1.2. Motivasyonun Önemi

Motivasyonun önemi sadece günümüzde değil tarihi zamanlardan beri tartışılmıştır. Örneğin; “Antik çağlarda 19.yüzyıla kadar hayvanların, düşünen insanın spontane davranışlarından farklı olarak içgüdüleri ile hareket ettiği üzerinde durulmuştur.1880’lerden itibaren pek çok yazar, insanlar ve hayvanlar üzerinde yapılan deneylerin sonucunda bu içgüdü görüşünü geliştirerek motivasyondan bahsedilmektedir. Yüzyıllar boyunca filozofların ve teologların egemen görüşü, insanların zihinleriyle özgürce amaçlar seçen ve nasıl hareket edeceklerine karar veren akılcı varlıklar oldukları yönündeydi. Akıl, bir insanın yaptığını belirlerdi. Motivasyon gibi bir kavram açıklayıcı değildi; akılcılık önemliydi” (Akt: Keser,2006).

“Motivasyonda kişilerin kendi arzuları ile bir amacı gerçekleştirmek için davranış gösterme vardır. İnsanların davranışlarının ne anlama geldiği ve ne tür etkilerle harekete geçtiğinin bilinmesi motivasyonu etkileyen faktörlerin bilinmesidir. İnsanların davranışlarının ne anlama geldiğinin bilinmesi ve onları motive edecek modeller ve uygulamaların geliştirilmesi yöneticilerin sorumlulukları çerçevesindedir”(Çalış,2012: 24).

Motivasyon sürecinin insanlarda görülebilmesi için bir takım şartlar mevcuttur. Motivasyon şartları; inanmak, özgüven ve gizli yetenekleri ortaya çıkarma şeklinde incelenebilir (Kaplan, 2007: 5-6):

1. İnanmak: Karar verirken önce kararı uygulayabileceğine veya uygulatabileceğine kişinin inanması gerekir. Kendine olan inancı sağlayabilecek tek kişi, kişinin kendisidir. Çevresindekiler yardım edebilirler ama ancak kişi bunu gerçekleştirebilir.

2. Özgüven: Kendine güvenmek, huzurlu bir aklın anahtarıdır. Akıl sakinken ve kendinden eminken en iyi şekilde çalışır. Güven eksikliği aslında yararlı hiçbir şey üretmeyen olumsuz düşüncenin ürünüdür. Amaçları gerçekleştirmek için gereken bedeli ödemeye istekli olmak gerekir. Gerçekten arzulanan ve uğruna çalışmaya istekli olunan her şeyi kişi kolaylıkla başarabilir. Hayallerini kendi gücüyle

gerçekleştireceğine inanan insan şevklidir, inançlıdır ve yaşama sevinci vardır. Kişinin gelecekteki umudu, onun şimdiki gücünün kaynağıdır. Hayallerinden kendini ayıran cam bölmeyi kaldıracak güç, herkeste vardır. Yeter ki insan kendi iç dünyasının muhteşemliği ve onun sınırsız gücü ile tanışsın, onunla merhabalaşsın. Önemli olan yaşamdan ne istenildiğinin keşfedilmesi ve bu yolda ilerlenebilmesidir.

3. Gizli Yetenekleri Ortaya Çıkarma: Amaçları belirlemek ve o amaçlara ulaşmakta ciddiye kişi kendini sınamalıdır. Kişi kendini tanımaya ve nasıl gittiğini değerlendirmeye zaman ayırmalıdır. Kendini dürüstçe yansıtmak yararlı bir iştir, ama bu iş yapılırken tamamen gerçekçi olmak gerekir aksi halde bu yansıtmının bir önemi kalmaz.

1.2.1. Öğrenci Açısından Motivasyon

Motivasyon, temelde bireyi birtakım etkilere maruz bırakarak, onun bu etkiler olmadan göstereceği hareketten, başka şekilde hareket etmesini sağlar (Eroğlu, 2004: 4 321). İnsan davranışlarını, bunların yönünü ve süresini belirleyen unsurlar içsel ve dışsal olarak iki başlıkta incelenmektedir. Belirli bir iş, heyecan verici, gelişime olanak sağlayıcı olduğu için yapılıyorsa yani işi yapmanın kendisi ödüllendirme olarak algılanıyorsa bu içsel motivasyonu, yoksa aynı iş para, terfi olanağı, statü ve benzeri dıştan gelecek bir ödülü elde etmek için yapılıyorsa, bu da dışsal motivasyonu ifade etmektedir (Solmuş, 2004: 152).

Öğrenciler açısından da sınav süreci içerisinde içsel ve dışsal motivasyon türleri önemini korumaktadır. Okulda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli ortamlar hazırlanmalıdır. Motive edilen öğrenci hızlı bir şekilde istenen davranışı yapma yönünde harekete geçer. Bu çerçevede özellikle okul ortamlarında öğrencilerin verimliliğinin yükselmesi için motivasyon önemli bir faktördür.

Ancak unutulmamalıdır ki her birey tek ve özgün bir kişilik yapısı sergiler. Sahip olunan bu farklı ve özgün kişilik yapıları da farklı motivasyonel özelliklere sahiptir. Kişilik ve motivasyon arasındaki bu yakın ilişki birkaç önemli nokta ile ifade edilebilir. Motivasyon kavramının temelini oluşturan güdüler ve gereksinimler, her bir kişide farklı bir profil sergiler.

Motivasyon süreci kapsamındaki beklentilerin belirlenebilmesi için ilgililerin

öğrencilere verdikleri anlamı ortaya koymaları gereklidir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi kimi öğrenciyi motive eden faktörler, diğer bir öğrenci için herhangi bir anlam ifade edemeyebilir. Yöneticilerin, öğrencileri motive eden unsurları kişilikleri dâhilinde anlaması ve bu unsurlara değer vermesi ilişkilerde ve amaç birliği kapsamında büyük fayda sağlayacaktır.

1.2.2. Aile ve Arkadaş Çevresi Açısından Motivasyon

İnsanların ilk doğum anından temel gereksinimlerini karşılayana kadar geçen süreçte temel çevresini aileleri oluşturmaktadır. Bu çevre faktörü çocukluk ve ilerki dönemlerde kişilik ve benlik sürecinin oluşumunda birincil dereceden etkilidir. İnsan hayatta kalmak için gerekli olan ihtiyaçlarını karşılayabilecek dürtülerle dünyaya gelmektedir. Ve bu dürtüler aileler tarafından şekillenmektedir.

Motivasyon çevresi bakımından dışsal çevrelerin içinde yer alan aile kavramı kişinin belli bir amaca odaklanmasında ve bu odağa ulaşmasında en önemli faktör ve destekleyicidir. Kişi aile ve bireylerinden içinde bulunduğu zorluklar karşısında destek alabilirse motivasyon gücünü artırır.

Bir diğer dış faktör alan aile çevresi kişinin aileden sonra oluşturmuş olduğu sosyal ortamıdır. Bu ortam da kişilerin benlik ve kişiliklerinde yadsınmayacak öneme sahiptir. Kişinin arkadaş çevresi içinde beslediği amaç ve isteklerle orantılı olmaktadır. Arkadaş çevresi ile amaçları örtüşen bireyler motivasyon süreçlerinde daha etkin tavır sergileyebilmektedirler.

1.3. Motivasyonun Özellikleri

Yukarıdaki anlatılanlar ışığında motivasyonun özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir.
- Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir.
- Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir.
- Bir davranışın birçok motive edicisi olabilir.
- Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmaz, kişi farkında olmadan motive eden şeyler vardır.
- Motive olduğumuz zaman yaptığımız şey bizim motive olmadığımız

zaman yapmadığımız şeydir.

1.4. Motivasyon Teorileri

“19. yüzyılın başından bu yana endüstrinin hızlı gelişme göstermesi, üretimin görülmemiş boyutlara ulaşmasına yol açarken, insan unsuru daima geri plana itilmiştir. Bu da insanların fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak yıpranmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte bilim adamları isteksiz, mutsuz ve ümitsiz insanların tekrar yönetime katılmaları için neler yapılması gerektiği hakkında birtakım çalışmalar yapmışlardır. Sonuçta çalışanın motivasyonu ile ilgili birtakım teoriler geliştirmişlerdir. Endüstrileşme süreciyle motivasyon kavramı ortaya çıkmış ve isteksiz çalışanların motivasyonunu artırmak amacıyla çeşitli motivasyon kuramları geliştirilmiştir”(İner,2010:10).

İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle çalışanların nerede, ne zaman, nasıl davranacağı, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğu sürekli araştırılmıştır. Bu araştırmalardan hareketle motivasyon konusunda geliştirilen teoriler iki ana grupta toplanmaktadır. Birincisi içsel faktörlere ağırlık veren “Kapsam Teorileri”, ikincisi ise dışsal faktörlere ağırlık veren “Süreç Teorileri” dir. (Koçel, 2005:510).

1.4.1.Kapsam Teorileri

Genelde ABD’li teorisyenler tarafından incelenen bu tür motivasyon teorilerinde ABD halkının kültürel yaklaşımları temel alınmıştır. Bu konuda uluslararası yaklaşımlar olsa bile esas ABD kültürel çevresi, bu yaklaşımda temel olarak ele alınan ve incelenen çevredir. Kapsamına göre motivasyon teorileri genelde, kişinin içinde bulunduğu ve onu belirli yönde davranışa sürükleyen faktörler üzerinde durmaktadır (Çelik, 1997:20 akt. Çiçek, 2005:12).

Kapsam teorileri altında incelenecek dört adet motivasyon teorisi bulunmaktadır. Bunlar Abraham Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Frederick Herzberg’in Çift Faktör Teorisi, Clayton Alderfer’in ERG Teorisi ve David McClelland’ın Başarı Güdüsü Teorisi’dir.

1.4.1.1. Abraham Maslow’un İhtiyaçlar Teorisi

Bu teori, bireylerin çeşitli ihtiyaçlar tarafından motive edildiğini ve bu

ihtiyaçların hiyerarşik bir düzen içinde var olduğunu ileri sürer. Maslow, iki tip güdüden bahsetmektedir. Bunlardan biri yetersizlik, diğeri ise gelişme güdüsüdür. Yetersizlik güdüsü ile insan fiziksel ve psikolojik dengesini sağlamaya çalışırken; gelişme güdüsü ile yapmış veya halen yapıyor olduklarından daha iyisini yaparak mükemmele ulaşmak ister (Keser, 2006: 14).

Maslow, beş ihtiyaç grubu belirlemiş ve bu grupların dinamik bir ilişkiye ve kendi aralarında bir hiyerarşiye sahip olduğunu savunmuştur. Ona göre ihtiyaçlar giderildikçe, yerlerine hemen yenileri çıkacak ve bu döngü sürekli bu şekilde devam edecektir. (Adair, 2006:31).Bu ihtiyaçlar aşağıdaki, şekil yardımıyla gösterilmiştir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi aşağıdaki şekilde gösterilebilir (Bostancı, 2007: 15).



1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Bir kimsenin kronik olarak karşılayamadığı bir fizyolojik ihtiyacı varsa, bu kişinin diğer ihtiyaçlara ilgisi azalacak ve öncelikle bu ihtiyacını gidermeye çalışacaktır. Bu özelliği nedeniyle temel insan ihtiyacı, fizyolojik ihtiyaçlardır ve bunlar karşılanmadan daha yukarıdaki ihtiyaçlar güdüleyici nitelik taşımazlar. İnsanların doğuştan sahip oldukları ve arzuladıkları hava, su, yiyecek, ücret, yan ödeme, iyi çalışma koşullarını kapsamaktadır(Deniz, 2005: 143).

2. Emniyet İhtiyaçları: Fizyolojik ihtiyaçlar asgari düzeyde karşılandığında, güvenlik merkezli yeni bir ihtiyaç grubu ortaya çıkar. Fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan birey fiziksel güvenliğinin sağlanmasını, gerekse geleceğinin güvence altına alınmasını isteyecektir. Bu amaçla bu ihtiyacı talep etmektedir. (Keser, 2006: 15).

3. Sosyal İhtiyaçlar: Maslow'un düşüncesine göre, fizyolojik ve

güvenlik ihtiyaçları karşılandığında, Sevme, ait olma, kimlik duygusu kazanma, arkadaşça ilişkiler ortamı, parti ve benzeri sosyal faaliyetler gibi ihtiyaçlar motivasyon kaynağı haline gelir (Adair,2006: 36).

4. Saygınlık (psikolojik): Başarı, tanınma, statü sahibi olma, görevin adı ve sorumluluğu, yapılan işin beğenilerek övülmesi gibi ihtiyaçların bileşiminden meydana gelmektedir. Daha önceki ihtiyaçların sürekli doyurulmasıyla daha yüksek düzeyde bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç grubunu kendi içinde de bireyin kendine duyduğu saygı ve başkalarının bireye duyduğu saygı olarak iki alt bölüme ayırmak mümkündür. Bu ihtiyaçların karşılanamaması, bireyde yalnızlık ve aşağılık duygusunu güçlendirip bazı psikolojik sorunları da beraberinde getirme riskini taşımaktadır.

5. Kendini Gerçekleştirme: Kişinin yaratıcı yeteneklerini kullanabilmesi, kişisel gelişme ve yükselme olanakları gibi faktörle bu aşamada motive edici kaynaklardır. Diğer bileşenlerle tatmin düzeyini en çoklayan birey ihtiyaçlarını asgari düzeyde karşılayabilmiş olarak ulaşabilenler, yapabileceklerinin sınırını merak etmekte ve bu sınıra ulaşmak için çabalamaktadır.

Maslow'a göre piramitte tabanda bulunan ihtiyaçlar giderilmedikçe, üst basamaklardaki ihtiyaçlar bireyi davranışa yönlendiremez..İhtiyaçların insanları davranışa sevk etmesi ihtiyaçların giderilme derecesine bağlıdır. Maslow'a göre giderilen ihtiyacın bireyi motive etme gücü azalır. Daha üst düzeydeki ihtiyaçlar bireyi davranışlar göstermeye zorlar (Barutçugil,2004: 375).

Bu teoriye göre ilk sıralardaki ihtiyaçlar öncelik alır. Bunlar tatmin edilmedikçe çalışan, bir üst düzeydeki ihtiyacı duymaz. İhtiyaçlar sıra ile giderilir. Maslow'a göre bir insanın alt basamaktaki bir ihtiyacı giderildikten sonra bir üst basamaktaki ihtiyacı ortaya çıkar. Herhangi bir basamaktaki ihtiyacı gideren aracın diğer basamaktaki ihtiyacı tatmin etmesi imkânsızdır. Bu durumda yöneticiler, bir üstteki ihtiyaçlara ve onları giderme yollarına yönelerek çalışanları kurumun amaçları doğrultusunda harekete geçirmelidirler. Eğer yöneticiler, çalışanların hangi ihtiyacını tatmin etmek istediğini anlayabilirlerse, o ihtiyaçlarını tatmin edebileceği ortamı yaratarak çalışanların belirli yönde davranmalarını sağlayabilirler (Koçel,2005:640).

1.4.1.2.Çift Faktör Teorisi (Herzberg)

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'nden

sonra en çok bilinen motivasyon teorisidir. Bu teori, Herzberg'in 200 muhasebeci ve mühendise, en basit şekliyle işlerinde kendilerini ne zaman son derece iyi ve ne zaman son derece kötü hissettiklerini sorduğu araştırmadan doğmuştur. Araştırma verileri, kişilerin en tatmin oldukları zamanları işle ilgili faktörler olan işin bizzat kendisi, sorumluluk, başarıma, takdir vb. kavramlarla açıkladıklarını; kendilerini en kötü hissettikleri zamanları da iş dışındaki ücret, çalışma koşulları, ilişkiler, iş güvenliği benzeri kavramları kullanarak ifade ettiklerini göstermektedir (Koçel, 2005: 641).



Kaynak;<http://www.e-motivasyon.net/Herzberg-in-Iki-Faktor-Kurami-Two-Factor-Theory.html>

Herzberg, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisini genişletip, çalışma yaşamında uygulanabilir hale getirmiştir (Efe, 2002: 146). Yöneticiler için de motivasyon sürecini sadeleştirerek anlaşılır kılması büyük önem taşımaktadır. Yöneticiler bu sayede personelin bilgi ve becerilerinin etkin kullanılmasını sağlayacak

sistemlere başvurabileceklerdir.Şöyle ki, personelinin ihtiyaçlarını doğru şekilde belirleyebilen yöneticiler, motivasyon için gerekli ortamları tasarlayarak veya personeli uygun ortama yerleştirerek insan kaynağını maksimum etkinlikte kullanabileceklerdir. Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi; F. Herzberg motivasyonu iki faktöre bağlanmıştır (koçel,2005:643).

1- Motive edici faktörler: Doğrudan işin kendisine bağlı olan faktörlerdir. Başarılı olma, karar verme, statü sahibi olma, kariyerinde ilerleme, işin zorluk derecesi, başkaları tarafından takdir edilme, tanınma, işin kendisi gibi etmenlerle kişinin işinde başarıma hissini yaşadığı faktörlerdir. Bunlar sayesinde çalışan kendini değerli ve mutlu hisseder. Çalışan bunlarla kendi kendini motive edebilir.

2- Hijyen faktörleri: İşe bağlı, işin doğrudan kendisi olmayan faktörlerdir. Çalışma karşılığı aldığı ücret, çalışma ortamının fiziki özellikleri, iş güvencesi, sosyal ihtiyaçların karşılanması, şirket politikaları ve yönetim, kişiler arası ilişkiler, özel hayat gibi alt düzey ihtiyaçları karşılayan faktörler iş tatminini doğrudan etkilemez ancak yoklukları tatminsizliğe ve performans düşüklüğüne sebep olur.

Sonuç olarak Herzberg, yaptığı araştırmalarda bazı çalışma koşullarının mevcut olmamasının insanlarda doyumsuzluk yarattığı ancak bunların varlıklarının ise bireylerin motive etmediği sonucunu elde etmiştir. Bu faktörlere durum koruyucu (hijyen veya sağlık) etmenler adını vermiştir. Çünkü bunlar bireylerde mantıklı bir doyum düzeyini korumak için gereklidir. Durum koruyucu olarak da ifade edilen faktörler; kurumun politika ve yönetimi, teknik bilgi ve gözetim, bireyler arası ilişkiler, astlarla yöneticiler arasındaki ilişkiler, iş güvenliği, ücret, fiziksel koşullar, kişisel yaşama saygı olarak ifade edilebilirken, çalışma şartlarının sağladığı motivasyonu belirleyen motive edici faktörler ise; başarı, takdir, ilerleme, işin kendisi, gelişme imkânı ve sorumluluk olarak ifade edilebilir (Barutçugil,2004:376).

1.4.1.3.Alderfer'in ERG Teorisi

Alderfer'e göre insan ihtiyaçları belirli bir hiyerarşiyi izlemekten çok birbirlerinin tamamlayıcısı durumundadır. Maslow ve Herzberg'den farklı olarak Alderfer, herhangi bir ihtiyacın kişiyi motive etmesi için muhakkak bir alt grup

ihtiyacın tatmin edilmiş olması gerektiği düşüncesini benimsemez. Yine herhangi bir ihtiyacın kişiyi harekete geçirmesi için muhakkak kişinin bundan yoksun olması gerektiğini kabul etmez. Alderfer'in bu görüşleri farklı kültürlerin davranışlarının anlaşılmasında önem kazanmaktadır. (Ataman, 2001: 443).

Clayton Alderfer, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisini desteklemek ve eksikliklerini gidermek amacıyla ERG Teorisini ortaya atmıştır (Özkalp ve Kirel, 2005: 324). Alderfer, modelini özellikle çalışma yaşamındaki örgütlerin insan kaynağı ihtiyaçlarını dikkate alarak geliştirmiş ve bu ihtiyaçları Varoluş (Existence), İlişki kurma (Relatedness) ve Gelişme (Growth) ihtiyaçları olarak gruplamıştır (Porter, vd., 2003: 8)

Aldefer (1972), Maslow'un ilk iki basamağına var olma ihtiyacı (V) adını vermiş ve bunu alt düzey ihtiyaçlar kategorisine koymuştur. Üçüncü basamağına ilişki kurma ve aidiyet (İ), dördüncü ve beşinci basamakları ise gelişme ihtiyacı (G) adını vermiş ve bunları üst düzey motivasyon aracı olarak görmüştür. Önce alt düzey ihtiyaçlar temin edildikten sonra üst düzey ihtiyaçlara geçilebilir (Bostancı, 2007).

VİG teorisi olarak da bilinir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini çağın gereklerine göre tekrar düzenlemiştir. Üçüncü basamaktaki gelişme ihtiyacı, varlığını sürdürme ve ait olma ihtiyaçları karşılınmasına bağlı olarak motivasyonu gittikçe arttıran bir özellik taşır. Herhangi bir basamaktaki ihtiyacı karşılamakta başarısız olan birey, başka bir basamakta bu eksikliğini kapatmak için davranışta bulunabilir (Gümüş ve Sezgin, 2012).

1.4.1.4. Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Yaklaşımı

İnsanları motive edecek üç temel etken vardır. Bunlar; başarı, güç ve sosyalleşmedir (üyeliğe kabul edilme). Mc Clelland; başarı yani kazanma duygusunun en önemli motivasyon kaynağı olduğunu vurgularken, bu duygunun bütün kültürlerde, bölgelerde ve sosyal çevrelerde insanları etkilediğini ifade etmektedir. Kazancı temel alan yaklaşımlar sergilendiğinde, daha çok çalışana ve üretime daha fazla kazanç verilmesi halinde, insanların üretim ve verimliliklerini yükseltmeleri yönünde teşvik edildiğini görmek mümkündür. Gelişmiş ve gelişmekte olan bazı ülkelerde yapılan örnek uygulamalarda kazanca dayalı motivasyon tedbirleri sonucu çalışanların; risk ve

sorumluluk alma, üretim ve verimliliklerini arttırma, inisiyatif kullanma gibi pozitif yönde motive edildikleri görülmüştür (Hodgetts, 1994:404, akt. Çiçek, 2005:19).

Bu teori kimi yazarlar tarafından başarı güdüsünü ön plana çıkarıldığı için “Başarı Güdüsü Kuramı” olarak kimi fikir adamları tarafından ise bazı ihtiyarların doğuştan birlikte getirilmek yerine insanların yaşayarak kazandığına vurgu yapması nedeniyle “Kazanılmış ihtiyaçlar” olarak nitelendirilmiştir(Barutçugil,2004:377).

a) Başarma İhtiyacı: Bir birey yapmış olduğu veya yapmayı düşündüğü işle ilgili olarak zamanı bu işi nasıl daha iyi yaparım diye düşünerek geçiriyorsa, bu insan başarı güdüsüne sahiptir. Bu özelliğe sahip olan insanlar kendilerine ulaşılması zor olan hedefleri seçerler. Kendi zamanlarını bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak olan kişisel bilgi ve becerilerini geliştirerek geçirirler. Araştırmalar yüksek başarı güdüsüne sahip olan bireylerin benzer şekillerde hareket etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Buna göre bireylerde şu gibi özellikler görülecektir (Özer ve Topaloğlu, 2008: 96) :

- Yüksek başarı gereksinimine sahip bireyler, ne büyük ne de küçük riskler almayarak,başarılarını hesaplanan riskler olarak gösterme ihtiyacı hissetmektedirler.
- Bu bireyler, hedeflenen amaca hangi düzeyde ulaştıklarını anlamak için hızlı ve kesin bir geri bildirim alma ihtiyacı duymaktadırlar.
- Bu kişilerin başarıya motive olmaları ve başarıdan da büyük haz duymaları sıkça görülmektedir.
- Başarıya odaklanan bireyler olarak kişisel sorumluluk almakta son derece kararlıdırlar.

b) Bağlanma İhtiyacı: Bu güdünün etkisi altında olan bireyler; diğer insanlarla sıcak ilişkiler kurma, çatışma ortamlarından kaçınmak, bir guruba ait olma, duygusal ilişkiler kurma özelliklerine sahip olurlar. McClelland, en az vurgu yaptığı bu ihtiyacı da başarı ihtiyacıyla ilişkilendirerek, başarı güdüsüne sahip kişilerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin açık bir geri bildirim alabildiklerinde daha etkin çalışacaklarını belirtmiştir (Keser, 2006: 32) Bağlılık veya bir başka deyişle ilişki kurma ihtiyacının dört temel göstergesi aşağıdaki gibidir (Apospori vd., 2004: 147):

- Başkalarına karşı olumlu, samimi, dostane duygular beslemek
- Samimi bir ilişkide yaşanan problem ve kesintilerde olumsuz

duygular hissederek bu ilişkiyi eskisi gibi yapabilmek için çabalamak

- Yakın ilişkiye yönelik davranışlar sergilemek
- Yardımcı olmak gibi ilişkiyi geliştirici davranışlar ve sıcak, samimi bir şekilde ilgi gösterme

c) Güç Kazanma İhtiyacı: Bu günün hâkim olduğu insanlar ilk etapta bir güç ve otorite sınırlarını genişletmeye çalışırlar. Diğer insanları kendi etkisi altında tutarak kazanmış olduğu güç ve otoriteyi muhafaza etmeye çalışılır.

1.4.2.Süreç Teorileri

Süreç teorileri adı altında toplanan motivasyon teorileri, bireylerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleri ile ilgilidirler. Süreç teorilerinin yanıtlamaya çalıştıkları temel soru „Belirli davranışı gösteren kişinin, bu davranışı tekrarlaması ya da tekrarlamaması nasıl sağlanabilir?“ olmaktadır. (Barutçugil, 2004: 377).

1.4.2.1. Beklenti Teorileri

Beklenti teorileri, motivasyon teorileri içinde önemi gittikçe artan teorilerdendir. Teorilerin ilki V. Vroom tarafından geliştirilen ”Temel Beklenti Teorisi”, diğeri de bu teorinin E. Lawler ve L. Porter tarafından geliştirilmiş hali olan ”Genişletilmiş Beklenti Teorisi”dir (Tozkoparan, 2008: 111). Beklenti teorileri, çalışanların kesin sonuçlar üretecek faaliyetlere yönelik beklentiler tarafından harekete geçirildiklerini savunmaktadır. Buna göre çalışanlar, bu süreçte hem iş performansına yönelik yeteneklerini, hem de başarılı bir performans sonucu elde edilecek ödülün türünü değerlendirirler (Adler, 2002: 179-180). Aynı noktadan hareket eden ancak farklı unsurları motivasyon sürecine katan Vroom ile Lawler ve Porter’in teorilerinin ortak noktaları şunlardır (Rollinson ve Broadfield, 2002: 228) :

- Birey, farklı davranış alternatifleri arasında, bunların kendisi için uygun bir çıktı ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağı düşüncesinden etkilenir.
- Bireyler, herhangi bir davranışta bulunmanın kendileri için uygun bir çıktıyla sonuçlanacağını değerlendirebilirler.
- Diğer tüm faktörler eşit kabul edildiğinde, bireyler kendilerine en yüksek sonucu verecek davranışta bulunmaya çalışırlar.

1.4.2.1.1.Vroom'un Beklenti Teorisi

Teorisi Bu teorinin temeli beklenti ve sonuçtur. Bireyler sonuçlara önem verdiklerinden dolayı sonuç kavramı motivasyon açısından son derece önemlidir. Sonuç kavramı bu teoride "valens" terimiyle ifade edilmektedir. Çalışanın motivasyonu ayrıca yaptığı işin gelecekteki sonucuyla ilgili beklentisine bağlıdır. Diğer bir ifade ile herhangi bir sonucun bireyi o anda etkileme gücü, o sonucu gelecekte elde ettiği zaman onu ne derece olumlu bulacağı hakkındaki beklentisine bağlıdır (Çetin, Akın ve Erol,2001:267).

Bu nedenle motivasyonu Motivasyon= Valens x Bekleyiş] olarak formülize etmek mümkündür (Koçel, 2005: 649).

Bu modeldeki üç temel kavram şunlardır(Günbayı, 2000, 38-39):

1-Valens: Bir amaca verilen önemdir. Bir amaca ulaşmak istiyorsa valens (+); bu amaca ulaşmak istemiyorsa valens (-); bu amaca karşı kayıtsızsa valens nötrdür (0). Valensi +1 ile -1 arasında bir değişken olarak göstermek mümkündür. Yüksek valens kişinin daha fazla gayret göstermesine sebep olur.

2- Beklenti: Kişinin bir davranışının onu belli bir amaca ulaştıracağına dair beklentisinin derecesidir. 0 ile 1 arasında değerler alır. Eğer kişinin amacına ulaşacağına dair inancı yoksa değer 0 olur. İnancı çok yüksekse beklentisi 1 olur.

3-Araçsallık: Birinci derece sonuçların, onu ikinci derece sonuçlara ulaştıracağına dair kişinin sübjektif olasılığını ifade eder. Yöneticilere düşen görev çalışanların aynı amaçlara sahip olmadıklarını kabul etmektir. Çalışanların şu andaki beklentilerinden çok gelecekle ilgili beklentilerini öğrenmeye çalışarak, çalışanların bu yönde kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamalı, örgütsel engelleri kaldırıp onlara destek çıkmalı, performans ile ödül arasındaki ilişkiyi iyi kurmalıdır.

Sonuçta; Motivasyon = Değer x İlişki x Beklenti ($M = D \times İ \times B$), formülü ile özetlenebilir. Şayet bu üç faktörden birinin değeri sıfır olursa; motivasyonun değeri de sıfır olacaktır. Beklenti Teorisi; motivasyonu matematiksel bir formül ile ortaya koyan en objektif teorilerden biridir (Çiçek, 2005:22).

1.4.2.1.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Teorisi

Vroom'un geliştirdiği beklenti teorisine bazı eklemeler yapılmıştır. Teorinin yeni şekline göre tatmin, performansın ve bu performans sonucunda elde edilen ödüllerin bir fonksiyonudur. Bu teoride çalışanların yaptıkları işlerden tatmin olmaları, ulaşılması gereken sonuç ile realitede ortaya çıkan sonuç kıyaslanarak belirlenir. Ulaşılması gereken sonuç, çalışanların vasıfları, donanımları iş tecrübeleri gibi kişi ile ilgili olmanın yanında iş zorluğu ve yükümlülükler gibi iş alanıyla ve de çalışma arkadaşlarının algıladığı verilerle şekillenir. Elde edilen çıktı ise, çalışanın elde ettiği çıktıları ile diğer çalışanların (karşılaştırma yapılanlar) elde ettikleri çıktıları tarafından belirlenir. Eğer çalışan elde etmesi gerektiğine inandığı çıktılarından az elde ederse doyumsuzluk algılar; elde etmesi gerektiğine inandığı çıktıları elde ederse tatmin algılar; elde etmesi gerektiğine inandığı çıktıdan fazla elde ederse suçluluk hissine kapılarak rahatsızlık hisseder (Koçel, 2005:649).

Bu teori, Vroom'un üç temel faktörünü içermekte ancak bunların başarı için yeterli olmadığını savunmaktadır. Gerekli bilgi ve beceriye sahip olmayan bireyin, başarmak için isteğinin yüksek oluşu veya çok fazla çabalaması bir anlam ifade etmeyecektir (Yüksel, 2000:

148).

Teoriye eklenen bir başka değişken de kişinin kendisi için algıladığı roldür. Buradaki algı, kişinin yapmak istedikleri ve yapması gerektiğini düşündüğü şeylerdir. Her organizasyon bireylerden ve üstler de astlarından belirli rolleri beklemektedir. Rol algıları örgütün amaçları ile uyumluysa olumlu sonuç doğururlar ancak aksi takdirde zararlıdırlar. Bu durumda rol çatışmalarına yol açıp, bireylerin performans gösterebilmelerine engel olabilirler.

Bu nedenle kişilerin görev tanımları oluşturulmalı, yetki ve sorumlulukları netleştirilerek rol çatışmalarının önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Bilgi ve Beceri ve gösterilen performans ödüllendirilmelidir. Bireyler, kendi performanslarını başkalarının performanslarıyla kıyaslarlar ve kendi performanslarının hangi seviyede bir ödül alması gerektiği konusunda bir sonuca ulaşırlar. Burada oluşan bir ödül algılamasıdır. Kişiye verilen ödül (içsel- dışsal) bu konuda onun verilmesi gerektiğini

düşündüğünün altında ise kişi tatmin olmayacaktır. Tatmin olma derecesi Valens ve beklentiyi de etkileyecek ve süreç yeniden işleyecektir (Koçel, 2005: 652).

Burada örgütlerin veya yöneticilerin ödüllendirme politikalarının adil olması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu modelle çalışanlarını motive etmek isteyen yöneticiler, Vroom'un teorisinin yanında aşağıdaki hususlara da dikkat etmek zorundadır. (Balaban, 2006: 69):

- Kişilere, onlardan istenen performansa uygun olacak kişisel gelişim ve hizmet içi seminer olanağı hazırlanmalıdır.
- Yetki alanları iyi belirlenmeli ve rol çatışması önlenmelidir.
- Kişilerin kendi aldıkları ödül önemlidir ama pozisyonda çalışan arkadaşlarının aldıkları ödülde onlar için çok önemlidir.
- Kişilerin içsel ve dışsal ödüllerden aldıkları tatmin seviyelerinin farklı olduğu unutulmamalıdır.
- İyi bir takiple çalışanların performans, ödül ve emsal iletişim hususundaki yaklaşımları izlenmeli ve gözlemlenenler ışığında teorisinin uygulamasında gerekli düzenlemeler hayata geçirilmelidir.

1.4.2.2.Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorisi de bir başkasüreç teorisidir. Bu teorisinin temelinde ise aynı pozisyonda çalışanların adaletli bir muamele görmek istedikleri ve bu isteğin iş verimini ve motivasyonu etkilediği meselesi vardır. Temelde J. Stacy Adamsın ortaya koyduğu bu teoriye göre kişinin iş verimi ve tatmin olma seviyesi bulunduğu kurumda kendine gösrerildiğini düşündüğü eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Adams'a göre kişi kendi performansı ve elde ettiği sonuç ile aynı pozisyondaki başka bir çalışma arkadaşının performansı ve elde ettiği sonucu kıyaslar. . Bu karşılaştırma genellikle bireyin, gayret ile sonucu içeren bir çeşit oran oluşturması ile olur (Barutçugil, 2004: 378).

1.4.2.2.1.Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Yaklaşımı

Adams, General Elektrik Şirketinde yapmış olduğu bir dizi incelemelere dayanarak, çalışanların kendilerine ödenen ödül ile başkalarına ödenen ödülü karşılaştırma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Adams'a göre her çalışan birey, kendine ödenen ödüllerin ne denli denksel olduğunu belirtmek üzere kendilerine bir karşılaştırma temeli sergiler. Böylece iki oran arasında bir karşılaştırma yaparlar(Gökçe, 2001:252).Bu oranlar aşağıdaki şekil yardımıyla gösterilmiştir.

$$\frac{\text{Kişinin elde ettiği sonuç}}{\text{Kişinin sarfettiği gayret}} < \frac{\text{Bşkalarının elde ettiği sonuç}}{\text{Bşkalarının sarfettiği gayret}}$$
$$\frac{\text{Kişinin elde ettiği sonuç}}{\text{Kişinin sarfettiği gayret}} > \frac{\text{Bşkalarının elde ettiği sonuç}}{\text{Bşkalarının sarfettiği gayret}}$$

Kaynak;<http://3.bp.blogspot.com/2PYiLGzgBUo/VQWwz1qBTMI/AAAAAAAAABB4/kPXe314Emvk/s1600/111.png>

Yukarıdaki her iki durum da eşitsizliği ifade etmektedir (Koçel, 2005: 653). Kişinin kendisi ile aynı düzeyde gördüğü başkalarıyla karşılaştırdığı bu oranlar arasında bir eşitsiz durum, kişiyi bu eşitsizliği giderici bazı davranışlara sevk edecektir. Oranlardaki gayret ve sonuç kavramlarını biraz açmak gerekirse; söz konusu işi hakkıyla yürütebilmek için başvuru alan yetenek, gösterilen çaba, bu süreçte kullanılan bilgiler ve eğitim, fark yaratan performans vb. kriterler gayret kavramı içinde değerlendirilebilir. Yine birey gösterdiği gayretin sonucu olarak ücret ve diğer haklarda, üstlerinden takdir görmede ve sağlanan fırsatlarda eşitlik ve adaleti aramaktadır. Adams'ın teorisine göre bireyin harcadığı çaba ve elde ettiği ödüllerin oranını, diğer çalışanlarla kıyaslaması sonucunda ortaya çıkması muhtemel üç durum söz konusudur (Tınaz, 2005: 13):

- Bireyin harcadığı çaba ve karşılığında elde ettiği ödüllerin oranı ile bir başka bireyin çaba ve elde ettiği ödüllerin oranı arasında fark yoksa eşitlik söz konusudur ve birey için herhangi bir sorun yoktur.
- Bireyin harcadığı çaba ve elde ettiği ödüllerin oranı, bir başka bireyin oranına kıyasla düşükse ortada bir sorun vardır ve eşitsizlik veya ödül adaletsizliğinden söz edilebilir.

• Bireyin harcadığı çaba ve elde ettiği ödüllerin oranı, bir başka bireyin oranına kıyasla yüksekse de yine bir sorun vardır.

Fakat farklı zamanlarda ve farklı toplumlarda eşitlik farklı ele alınabilir. Kadınlarla erkekler arasında, güçlülerle zayıflar arasında, ilkokul mezunu ve üniversite mezunu arasında, usta ve çırak arasında farklı şekilde değerlendirilebilir. bulunduğu kurumda eşitsizlik yaşadığını düşünen çalışan, daha yüksek ücret ve ödül isteyebilir, işten ayrılabilir, başkalarını çabalarını azaltma yönünde etkilemeye çalışabilir, sonuç olarak örgüt için olumsuz olan bir yaklaşım sergileyebilir (Çiçek, 2005:24). Eşitsizlik olduğunu düşünen birey bu eşitsizliği gidermeye çalışacaktır. Algılanan eşitsizliği gidermeye yönelik olarak birey değişik yollar izleyebilir. Bu yollar şöyle belirtilebilir:

- İş verimini bilinçli olarak düşürebilir.
- eline geçen ücret veya ödülü bireysel olarak veya sendikalarla değiştirmeye çalışabilir.
- Bireyin kendi çabası ve elde ettiği sonucu farklı biçimde algılaması,
- Bireyin başkalarının çabası ve elde ettikleri sonuçları farklı biçimde algılaması,
- İstifa etme,
- Karşılaştırmaya temel oluşturan kriterleri değiştirme (Ataman, 2001:449).

1.4.2.3. Amaç Teorisi

1968 yılında Edwin Locke tarafından ortaya koyduğu amaç teorisi amaca dönük hareketin kaynağının kişilerin bilinçli hedeflerinin olduğunu öne sürer. Locke'ye göre bir birey bir işe başladığında amacına ulaşmaya kadar çalışır. Ulaşılması kolay olmayan ve yüksek hedefler belirleyen kişiler, ulaşılması kolay hedef seçenlere göre daha yüksek performans sergiler ve daha fazla motive olurlar. Teorinin özü kişinin kendine ulaşılabilir ama yüksek bir hedef belirlemesidir (Koçel, 2005:655).

Locke'ye göre amaçlar iş başarımını artırır. Amaçlar güç oldukça daha fazla verim elde edilir. Bu verimi artırmanın bir koşulu da ilgililere geribildirim sağlanmasıdır. Teoriye göre, çalışanlara kendi amaçlarını belirleme sürecine katılma olanağı sağlanırsa daha fazla çalışacaklardır (Barutçugil, 2004:373)

1.5.İlgili Araştırmalar

Tucker, Zayco, ve Herman (2002) tarafından “öğrencinin eğitime olan yatırımı ve bağlılığını belirleyen zihinsel, duygusal ve davranışsal belirleyiciler olarak tanımlanır. Motivasyon aynı zamanda diğer bütün faktörler içinde öğrenci performansını en fazla etkileyen akademik katılım olarak da tanımlanmaktadır. Hatta bazı tanımlarda motivasyon başarılı öğrenci tanımı içinde yer alır. Başarılı öğrenci, okulun sosyal ve akademik yönünü etkin bir şekilde dengeleyebilen, sosyal olarak yeterli, amaç odaklı ve içsel olarak motive olan öğrencidir” (Karagüven,2012:2600)

Uzbaş (2009)ortaya koyduğu bir araştırmada ilkokul ve ortaokullarda rehberler ve danışmanlar öğrencilerin en önemli problemlerinin motivasyon sorunları olduğunu ortaya koymuşlardır.2009-2010 öğretim döneminde 3081 öğrencinin katılımıyla yapılan bir araştırmada öğrenciler başarısızlık sebebi olarak yapamayacaklarına inanmalarını göstermişlerdir.(Karagüven,2012:2600) Bandura'nın (1997) “Öz Yeterlik teorisine göre bireylerin öz yeterlik inançları kendilerini motive etmeleri ile yakından ilgilidir. Öz yeterliği alt seviyedeki kişiler zor işleri yapmaktan kaçınır, çaba göstermeyip, hemen vazgeçme meyline girerler.. Sonuç olarak, öz yeterliğin düşük olması motivasyonun da düşük olduğunu ifade eder” (Karagüven,2012:2600).

Çolak (2013:1) tarafından yapılan “Yaşantısal Öğrenme Kuramının Öğrencilerin Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisi” konulu çalışma “Çalışmada aktif öğrenmeyi ve bireysel farklılıkları temel alan yaşantısal öğrenme kuramı merkeze alınmıştır. Kuramın öğrenme stillerine göre düzenlenmiş yapısının bireylerin akademik başarıları ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla hazırlanan tasarım 6. sınıfta okumakta olan 37 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde 10 ders saati boyunca uygulanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi ve Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Motivasyonel Stratejiler Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.” Uygulanan testler sonucunda ise " öğrenen merkezli anlayış, uygulanan öğretim tasarımlarının öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara

duyarlı olması yönündeki gerekliliğin altını bir kere daha çizmiştir. Bu çalışmada, farklı öğrenme stillerine uygun bir süreç yaşanmasına izin vererek öğrenenin biricikliğini gözetken yaşantısal öğrenme kuramının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonel inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğrenme stilleri ile belirtilen değişkenler arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, yaşantısal öğrenme kuramının tüm öğrenme stillerine uygun bir öğretim ortamı oluşturduğunun göstergesi olarak yorumlanmıştır”(Çolak,2013:132).

“Aydemir (2012) tarafından kimya dersinde 5E öğretim yöntemi, Aslan (2009) tarafından 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi, Sungur (2004) tarafından biyoloji dersinde problem temelli öğrenme yöntemi uygulanarak yürütülen araştırmalarda deneysel işlem sonrası içsel değer puanlarının anlamlı derecede yükseldiğinin ifade edilmesi öğrenen merkezli ortamların içsel değer bileşeni üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir” (Çolak,2013:130).

Pintrich ve Schunk (2002) “öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kendi seçim ve kontrollerinin olduğunu hissettikleri öğrenme ortamlarında içsel motivasyona sahip olduklarını ve buna bağlı olarak, içsel hedef yaklaşımlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır” (Çolak,2013:130) assidy (2006) “de öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek ve bu stillere uygun öğretim yapmanın, öğrencilerin göreve vereceği içsel değeri harekete geçireceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da öğrencileri merkeze alan, süreç üzerinde kontrolleri olmasına izin veren öğrenme stillerine duyarlı bir öğretim tasarımı uygulanmasının, içsel değer puanları arasında oluşan farklılığın sebebi olduğu düşünülmektedir. Çalışmada sınav kaygısı son test puanlarının sınav kaygısı ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrenen merkezli bir deneysel işlem uygulandığı düşünüldüğünde şaşırtıcı bir sonuçtur. Çünkü öğrenen merkezli tasarımlar öğrenmenin kontrolünü öğrenciye vermekte ve ürün değerlendirmeden çok süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bu yolla sınav kaygısı gibi öğrenme üzerinde negatif etki yapan faktörlerin etkisinin azalması beklenir” (Çolak,2013:130)

Öğrencilerin sınav motivasyonunu engelleyen en önemli unsur diğer öğrencilerle oluşturulan rekabet halkasıdır. Alfie kohn “The Case Of Against Competition” (1986)

“Yarışmaya Karşı Bir Tartışma” adlı kitabında rekabetin olumsuz etkilerini kanıtlayan bir çalışmada: “ocuklara çözmeleri için bir bulmaca veriliyor ve bir gruba bulmacayı arkadaşlarından daha çabuk çözmeleri için bir yönerge veriliyor. Diğer gruba ise hiçbir yönerge verilmiyor. İki gruba da belli bir zaman veriliyor ve ilginç buldukları şeyleri yazmaları isteniyor. Bu alışma sonucunda; başka grubu yenmeye çalışmanın doğasında dış etki vardır ve bu da iç motivasyonu azaltır. Bir etkinlik sırasında kişilere yarışmaları söylenince, etkinlik artık kişisel zevk için yapılmaktan çıkar ve kazanmanın bir aracı olarak görölmeye başlanır” (Akbaba ve Aktaş,2005:27)

McCorms (1998)’a göre araştırmalar, “öğrenciyi seven,onu anlayan ve kendisini onların yerine koyabilen öğretmenlerin bu konuda eksiği olanlara göre sınıf aktivitelerinde duygusal, bilişsel, ve devinişsel açıdan daha iyi öğrencilere sahip olduklarını göstermektedir” (Akbaba ve Aktaş,2005:27).

Stipek’e (1996) göre, “sınıfa ait olduğunu hisseden, öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin sınıf çalışmalarına daha ilgili olduklarını göstermektedir. Bulgular, destekleyici ve kabul edici sınıf ortamının -öğrenci akademik başarısı ve yetenekleri ne olursa olsun- hem öğrenmede hem de motivasyon sağlamada önemli olduğunu vurgulamaktadır” (Akbaba ve Aktaş,2005:27).

Senemoğlu(1987), ortaya koyduğu ders içi öğretmen davranışları konulu çalışmada öğretmenlerin dersin başlangıcında o gün işlenecek konuyla ilgili hedeften öğrencileri bilgilendirmediği ortaya çıkmıştır.(Öncü 2004 :185) Walker vd.(2006)’nin 191 öğrencinin örneklem alınarak gerçekleştirdiği çalışmalarında öğrenci popölasyonları arasında değişkenlik gösteren motivasyon özelliklerini incelemişlerdir. Çalışmada değer biçme, akademik benlik, akademik motivasyon, öz yeterlilik ile içsel/dışsal motivasyon incelemeye alınmıştır. Çalışmada irdelenen akademik motivasyon-içsel motivasyon ve öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki kanıtlanmıştır. Her üç değişken aynı zamanda motivasyonsuzluk ile negatif, dışsal motivasyon ile pozitif etkileşim halinde bulunmuştur.

Otiz vd. (2005) ise 8. Ve 10. Sınıflarda içsel ve dışsal motivasyonun etkilerini incelediği çalışmada öğrencilerin orta okul seviyesinden liseye öğrenimine geçiş aşamasında devamsızlık, okulu bırakma, ödev faktörleri ile içsel/dışsal motivasyon değerlerinin değişimi ve anlamlılığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda 8.sınıf

öğrencilerinin motivasyon düzeyleri lise çağındaki öğrencilere nazaran daha büyük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu motivasyon sonucuna ulaşılmasının nedeni ise araştırmacı tarafından uyum süreci olarak öngörülmüştür.(Karakaş,2011).

Guay vd. (2007) ise araştırmasına öğrenci profilleri ışığında yön vermiştir. Bu profiller a.grubu motivasyonsuzluk, b.grubu özerklik ve c.grubu kontrollülük olarak tasarlanmıştır. Lise öğrencilerine uygulanan çalışma aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur(Karakaş,2011);

- A ve C grubu özelliklerini yüksek düzeyde taşıyan lakin B grubundan mahrum kalan öğrenciler
- B ve C grubu özelliklerini yüksek düzeyde taşıyan lakin A grubundan mahrum kalan öğrenciler
- B ve C grubu özelliklerini orta düzeyde taşıyan lakin A grubundan mahrum kalan öğrenciler

Araştırma sonucunda özerk ve kontrollü motivasyona sahip öğrencilerin akademik uyum ve başarı kat sayısının arttığı gözlemlenmiştir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.Yöntem

Araştırma tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 16). Karasar (1999)'a göre tarama araştırması günümüzde veya geçmişte yaşanan bir olayı yaşandığı gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma türüdür.. Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeyi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere model kurulmuştur. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmada evrenimizi, İstanbul ilinin Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde özel dersanelere devam eden 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu ana kitle homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 600$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada örneklemimizis, 2014 – 2015 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde dersanelere devam ederek öğrenim gören toplam 600 ortaokul 8. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çerçevede anket soruları Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde bulunan kurumlarda okuyan 8. Sınıf öğrencilerinden kolayda örneklem olarak belirlenen öğrencilere dağıtılmıştır. Örnekleme yer alan katılımcıların 240'ı (%40) kız ve 360'ı (%60) erkektir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarını elde etmek için “Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği” ve ayrıca öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.3.1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Semerci (2010) tarafından geliştirilen Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert derecelendirmeye sahiptir (1= hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum). Gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu boyutlar;

1- Dışsal etki ;

- Yeni bilgi ufkumu açmaktadır.
- Anne ve babamın okuması çalışma konusunda beni isteklendirir.
- Dersteki sıcak bir öğrenme atmosferi başarıyı artırır.
- Ödevlerimde arkadaşlarıma yardımcı olmayı severim.
- Öğretmenin istekli ders anlatması beni derse karşı heyecanlandırır. Şeklinde örnekleri verilen ölçeğin ilk 12 maddesinden oluşmaktadır.

2- İçsel etki;

- Ders öncesi hazırlık yaparım.
- Derslere ilgili son gelişmeleri öğrenmek isterim.
- Çalışmaktan hoşlanırım.
- Öğrendikçe öğrenme isteğim artar.

Yukarıda örnekleri verilen ölçeğin 12. ile 21. maddeleri arası 9 maddeden oluşmaktadır.

3- Hedef büyütme;

- Yüksek puan almak isterim..
- Öğretmenimden takdir beklerim.
- Öğrenmede sabırsızım.

Yukarıda örnekleri görülen, ölçeğin 22. ile 28. Maddeleri arasındaki 6 maddeden oluşmaktadır.

4- Özbilinç;

- Öğrendiklerimi sorgularım.
- Hiçbir engel başarıyı engellemez.
- İşbirlikli öğrenme (kubalık öğrenme) ile motivasyonum artar.

Yukarıda örnekleri verilen, ölçeğin 29. Ve 35. Maddeleri arasındaki 7 maddeden oluşmaktadır.

Dış etki ,içsel etki, hedef büyütme ve öz-bilinç olarak isimlendirilmiş ve toplam varyansın %37.91'ini açıkladığı rapor edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili alt boyuttan da düzeyin arttığına işaret etmektedir. Semerci (2010) Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını toplam ölçek için .895 olduğunu saptamıştır.

2.3.2.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Bunlar içerisinde katılımcılardan cinsiyetleri, anne ve babalarını çalışma durumu, anne ve babalarının eğitim durumu, kendilerine ait odalarının olup olmadığı, bilgisayara sahip olma durumları, ailelerinin aylık gelir durumları ve kardeş sayılarına ilişkin sorular yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2015 yılında mart-nisan ayları arasında bir A4 şeklinde örnekleme yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Bir katılımcının veri setini doldurması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlemesi "SPSS 15 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle başarı

odaklı motivasyon düzeylerinin bütün katılımcıların puanlarına göre normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verinin normal dağıldığına karar kılınmıştır. Ayrıca dal yaprak grafiğine ve histogram grafiğine bakıldığında da verinin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Levene testi ile de verilerin homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve elde edilen verilerle normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında alt boyutlarının birbirleriyle tutarlı olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Ayrıca, güvenilirlik kapsamında madde toplam korelasyon katsayısı ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine, anne çalışma durumuna, kendisine ait oda ve bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Diğer taraftan, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, ailenin aylık gelir durumuna ve kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın alt problemlerin analizlerinin sonuçlarını ihtiva etmektedir. Her bir araştırma alt problemleriyle ilgili elde edilen veriler ele alınacaktır:

3.1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

3.1.1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliği bağlamında alt boyutları birbirleriyle anlamlı tutarlığa sahip midir?

Bir testin alt boyutları ile toplam puanı arasındaki korelasyona bakılarak, içtutarlılık hesaplaması yapılabilir ve bir testin yapı geçerliliği ile ilgili bilgi edinilebilir. Bu analiz ölçeğin homojenliği ile ilgili bilgi vermektedir (Anastasi, 1988). Bu amaçla başarı odaklı motivasyon testinin alt boyutları ile toplam puanı arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Tablo 1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının birbirleriyle İlişkileri

Değişken	1	2	3	4	5
1. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği	–				
2. Dış Etkiler alt boyutu	.88**	–			
3. İç Etkiler alt boyutu	.85**	.64**	–		
4. Hedef büyütme alt boyutu	.84**	.69**	.59**	–	
5. Öz-bilinç alt boyutu	.81**	.57**	.59**	.69**	–

Not. ** $p < .01$

Ayrıca alt boyutlar arasındaki korelasyona da bakılmıştır. Tablo 1’ de görüleceği üzere, Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin toplam puanı ile tüm alt boyutlarının anlamlı ilişkilere sahiptir. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin dış etkiler alt boyutuyla ($r = .88, p < .01$), iç etkiler

boyutuyla ($r = .85, p < .01$), hedef büyütme alt boyutuyla ($r = .84, p < .01$) ve öz-bilinç alt boyutuyla ($r = .81, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Benzer şekilde alt boyutlar da birbirleriyle pozitif yönde ($r = .57$ ile $r = .69$ arasında) anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin yapısının alt boyutlarının birbiriyle tutarlığının yüksek olduğu belirtilebilir.

3.1.2. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı yeterli midir?

Güvenirliği hesaplamının yollarından biri de, bir ölçeğin maddelerine verilen yanıtlar arasındaki tutarlılığı hesaplamaktır. Bu maddeler-arası tutarlılık, iki hata varyansı kaynağından etkilenir. Bunlar kapsam örnekleme ve örneklenen davranış alanının heterojenliğidir (Anastasi, 1988). Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirliği bağlamında iç tutarlık katsayıları kontrol edilmiştir. Güvenirliklerini saptamak için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Tablo 2’de Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin güvenilirlik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin güvenilirlik bulguları

Dış etkiler			İç etkiler		
Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Cronbach α	Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Cronbach α
1	.55		1	.56	
2	.52		2	.57	
3	.38		3	.68	
4	.46		4	.58	
5	.52		5	.55	.85
6	.60		6	.60	
7	.54	.84	7	.46	
8	.53		8	.54	
9	.52		9	.48	
10	.59				
11	.57				
12	.35				

Hedef büyütme			Öz bilinç		
Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Cronbach α	Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Cronbach α
1	.38		1	.53	
2	.56		2	.55	
3	.54		3	.52	
4	.46	.76	4	.56	.81
5	.59		5	.56	
6	.39		6	.50	
7	.41		7	.53	

Not. Ölçeğin tamamı için Cronbach $\alpha = .93$

Tablo 2’de Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının madde toplam korelasyonları ile Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları görülmektedir. Madde toplam korelasyonu ölçeğin ilgili alt boyutundan alınan puan ile ölçeğin toplamından alınan puan arasındaki ilişkiyi göstermekte ve diğer bir deyişle maddelerin benzer davranışları ölçüp ölçmediğini ifade etmektedir. Bu değerlerin .30’dan yüksek olması ölçülen özellik açısından iyi derecede ayırt ettiği belirtilmektedir

(Büyüköztürk, 2004). Tablo 2'yi incelediğimizde dış etkiler boyutunun madde toplam korelasyonlarının .35 ile .50 arasında, iç etkiler boyutunun madde toplam korelasyonlarının .46 ile .68 arasında, hedef büyütme alt boyutunda madde toplam korelasyonlarının .39 ile .59 arasında ve öz-bilinç alt boyutunda madde toplam korelasyonlarının .50 ile .56 arasında değiştiği görülmektedir.

Cronbach alfa değerleri incelendiğinde de dış etkiler boyutu için $\alpha = .84$, iç etkiler boyutu için $\alpha = .85$, hedef büyütme alt boyutu için $\alpha = .76$, öz-bilinç alt boyutu için $\alpha = .81$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha = .93$ olduğu saptanmıştır. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

3.2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi İlişkin Bulgular

3.2.1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin cinsiyetleri açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd
Dış etkiler	Kız	240	48,58	7,34	2,40*	598
	Erkek	360	46,90	9,04		
İç etkiler	Kız	240	32,24	6,86	,53	598
	Erkek	360	31,91	7,92		
Hedef büyütme	Kız	240	28,44	4,35	2,11*	598
	Erkek	360	27,58	5,18		
Öz-bilinç	Kız	240	26,12	5,46	,51	598
	Erkek	360	25,87	5,96		

Not. * $p < 0.05$

Tablo 3’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri açısından başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 3’de görüldüğü gibi, cinsiyet açısından dış etkiler ($t_{0.05: 598} = 2.40, p < .05$) ve hedef büyütme ($t_{0.05: 598} = 2.11, p < .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu farklılıkların kaynağına bakıldığında, kızların dış etkiler alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 48.58, ss = 7.34$) erkeklerin dış etkiler alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 46.90, ss = 9.04$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, kızların hedef büyütme alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 28.44, ss = 4.35$) erkeklerin hedef büyütme alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 27.58, ss = 5.18$) daha yüksek olmasından kaynaklanan farklılıkların da olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, cinsiyet açısından iç etkiler ($t_{0.05: 598} = 0.53, p > .05$) ve öz-bilinç ($t_{0.05: 598} = 0.51, p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde kızların erkeklere göre anlamlı biçime daha yüksek dış etkiler ve hedef büyütme puanlarına sahip oldukları söylenebilir. İç etkiler ve öz-bilinç alt boyutlarında ise kızlar ile erkeklerin aldıkları puanların arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

3.2.2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin annelerinin çalışma durumu açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem “*t*” testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin çalışma durumları açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Çalışma durumu	N	\bar{X}	ss	<i>t</i>	<i>sd</i>
Dış etkiler	Çalışıyor	156	47,71	8,90	,25	598
	Çalışmıyor	444	47,52	8,27		
İç etkiler	Çalışıyor	156	31,51	7,67	1,03	598
	Çalışmıyor	444	32,22	7,45		
Hedef büyütme	Çalışıyor	156	27,33	6,02	1,76	598
	Çalışmıyor	444	28,13	4,40		
Öz-bilinç	Çalışıyor	156	25,32	6,65	1,65	598
	Çalışmıyor	444	26,20	5,41		

Tablo 4’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin annelerinin çalışma durumu açısından başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 4’de görüldüğü gibi, annelerinin çalışma durumu açısından dış etkiler ($t_{0.05: 598} = 0.25, p > .05$), iç etkiler ($t_{0.05: 598} = 1.03, p > .05$), hedef büyütme ($t_{0.05: 598} = 1.76, p > .05$) ve öz-bilinç ($t_{0.05: 598} = 1.65, p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde annelerinin çalışıp çalışmamalarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür.

3.2.3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla annelerinin eğitim durumu “ilkokul”, “ortaokul”, “lise”, “üniversitesi” ve “lisansüstü” olan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarına ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ele alınmıştır. Bu analizde annelerinin eğitim durumunu “hiç okula gitmemiş” olarak belirten 8 adet veri analiz dışı tutulmuş ve analizler 592 katılımcı ile yürütülmüştür. Annelerinin eğitim durumuna göre başarı odaklı motivasyon puan ortalamaları Tablo 5’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Eğitim durumu	N	\bar{X}	ss
Dış etkiler	İlkokul	112	47,42	8,41
	Ortaokul	146	47,72	5,90
	Lise	218	48,09	8,13
	Üniversite	94	46,82	9,51
	Lisansüstü	22	44,54	17,55
İç etkiler	İlkokul	112	32,39	7,00
	Ortaokul	146	32,80	6,40
	Lise	218	32,29	7,30
	Üniversite	94	29,82	8,61
	Lisansüstü	22	32,18	11,76
Hedef büyütme	İlkokul	112	27,55	4,33
	Ortaokul	146	27,80	3,83
	Lise	218	28,10	4,75
	Üniversite	94	27,48	6,02
	Lisansüstü	22	29,72	8,66
Öz-bilinç	İlkokul	112	25,39	5,46
	Ortaokul	146	26,09	4,94
	Lise	218	26,69	5,57
	Üniversite	94	24,51	6,32
	Lisansüstü	22	27,09	10,07

Tablo 5’de annelerinin eğitim durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 5’de görüldüğü gibi, dış etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması annelerinin eğitim durumu lise olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması ise annelerinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. İç etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması annelerinin eğitim durumu ortaokula olan öğrencilere ait olduğu görülürken, en düşük puan ortalaması annelerinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Hedef büyütme alt boyutunda en fazla puan ortalaması annelerinin eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması annelerinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilere aittir. Son alt boyut olan öz-bilinçte en fazla puan ortalaması annelerinin eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilere ve en düşük puan ortalaması annelerinin eğitim durumu ilkokul olan öğrencilere aittir. Tüm bu puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Dış etkiler	Gruplar arası	317,492	4	79,37	1,10
	Grup içi	42169,366	587	71,83	
İç etkiler	Gruplar arası	573,753	4	143,438	2,56*
	Grup içi	32779,105	587	55,842	
Hedef büyütme	Gruplar arası	112,700	4	28,175	1,17
	Grup içi	14075,942	587	23,979	
Öz-bilinç	Gruplar arası	382,755	4	95,689	2,88*
	Grup içi	19470,698	587	33,170	

Not. * $p < 0.05$

Tablo 6’da annelerinin eğitim durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre annelerinin eğitim durumu farklı olan öğrencilerin dış etkiler ($F_{4-587} = 1.10$, $p > .05$) ve hedef büyütme ($F_{4-587} = 1.17$, $p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, annelerinin eğitim durumu farklı olan öğrencilerin iç etkiler ($F_{4-587} = 2.56$, $p < .05$) ve öz-bilinç ($F_{4-587} = 2.88$, $p < .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılığın hangi anne eğitim durumları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin içsel etki puan ortalamaları ($\bar{X} = 29.82$, $ss = 8.61$) ile anneleri lise mezunu olan öğrencilerin içsel etki puan ortalamaları ($\bar{X} = 32.29$, $ss = 7.30$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Benzer olarak, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-bilinç puan ortalamaları ($\bar{X} = 24.51$, $ss = 6.32$) ile anneleri lise mezunu olan öğrencilerin öz-bilinç puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.69$, $ss = 5.57$) arasından kaynaklanan farklılıklar da mevcuttur. Bu sonuçlara göre, annelerinin eğitim durumu üniversite olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin içsel etki ve öz-bilinç puan ortalamaları annelerinin eğitim durumu lise olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin içsel etki ve öz-bilinç puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan, dışsal etki ve hedef büyütme alt boyutları için annelerinin eğitim durumu anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.4. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla babalarının eğitim durumu “ilkokul”, “ortaokul”, “lise”, “üniversitesi” ve “lisansüstü” olan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarına ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ele alınmıştır. Babalarının eğitim durumuna göre başarı odaklı motivasyon puan ortalamaları Tablo 7’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Eğitim durumu	N	\bar{X}	ss
Dış etkiler	İlkokul	54	47,44	8,33
	Ortaokul	142	47,25	6,44
	Lise	208	47,91	8,13
	Üniversite	146	47,93	8,38
	Lisansüstü	50	46,16	13,56
İç etkiler	İlkokul	54	32,11	7,91
	Ortaokul	142	31,88	6,18
	Lise	208	32,51	6,92
	Üniversite	146	31,41	8,47
	Lisansüstü	50	32,28	9,72
Hedef büyütme	İlkokul	54	27,68	5,10
	Ortaokul	142	27,22	4,02
	Lise	208	28,02	4,27
	Üniversite	146	28,83	4,80
	Lisansüstü	50	27,12	8,17
Öz-bilinç	İlkokul	54	25,70	6,61
	Ortaokul	142	26,04	4,66
	Lise	208	26,57	4,78
	Üniversite	146	25,53	6,25
	Lisansüstü	50	24,88	8,99

Tablo 7’de babalarının eğitim durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi, dış etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması babalarının eğitim durumu üniversite olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması ise babalarının eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. İç etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması babalarının eğitim durumu lise olan öğrencilere ait olduğu görülürken, en düşük puan ortalaması babalarının eğitim durumu üniversite olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Hedef büyütme alt boyutunda en fazla puan ortalaması babalarının eğitim durumu üniversite olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması babalarının eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilere aittir. Son alt boyut olan öz-bilinçte en fazla puan ortalaması babalarının eğitim durumu lise olan öğrencilere ve en düşük puan ortalaması babalarının eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilere aittir. Tüm bu puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Dış etkiler	Gruplar arası	158,089	4	39,522	,55
	Grup içi	42496,684	595	71,423	
İç etkiler	Gruplar arası	111,997	4	27,999	,49
	Grup içi	33700,876	595	56,640	
Hedef büyütme	Gruplar arası	228,122	4	57,030	1,91
	Grup içi	14074,651	595	23,655	
Öz-bilinç	Gruplar arası	168,290	4	42,072	1,26
	Grup içi	19769,384	595	33,226	

Tablo 8’de babalarının eğitim durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre babalarının eğitim durumu farklı olan öğrencilerin dış etkiler ($F_{4-587} = .55, p > .05$), iç etkiler ($F_{4-587} = 0.49, p > .05$), hedef büyütme ($F_{4-587} = 1.91, p > .05$) ve öz-bilinç ($F_{4-587} = 1.26, p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre, babalarının eğitim durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonun tüm alt boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.5. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri kendisine ait çalışma odasının olmasına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin kendisine ait çalışma odasının olması açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem “*t*” testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kendisine ait çalışma odasının olması açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin *t* testi tablosu

Değişken	Kendi odası	N	\bar{X}	ss	<i>t</i>	<i>sd</i>
Dış etkiler	Var	525	47,88	8,084	2,43**	598
	Yok	75	45,36	10,33		
İç etkiler	Var	525	32,39	7,54	3,01**	598
	Yok	75	29,61	6,82		
Hedef büyütme	Var	525	28,11	4,74	2,55**	598
	Yok	75	26,58	5,61		
Öz-bilinç	Var	525	26,19	5,66	2,48**	598
	Yok	75	24,44	6,25		

Not. ** $p < 0.01$

Tablo 9’da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kendisine ait çalışma odasının olup olmama durumu açısından başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo X’de görüldüğü gibi, kendisine ait çalışma odasının olması açısından dış etkiler ($t_{0.05: 598} = 2.43, p < .05$), iç etkiler ($t_{0.05: 598} = 3.01, p < .05$), hedef büyütme ($t_{0.05: 598} = 2.55, p < .05$) ve öz-bilinç ($t_{0.05: 598} = 2.48, p < .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde kendisine ait çalışma odası olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonun tüm alt boyutlarında kendisine ait çalışma odası olmayan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.2.6. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri bilgisayarının olmasına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin bilgisayarının olması açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin bilgisayarının olması açısından başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Bilgisayar sahibi	N	\bar{x}	ss	t	sd
Dış etkiler	Evet	556	47,52	8,58	,46	598
	Hayır	44	48,13	6,30		
İç etkiler	Evet	556	31,95	7,51	1,04	598
	Hayır	44	33,18	7,48		
Hedef büyütme	Evet	556	27,87	4,93	,87	598
	Hayır	44	28,54	4,26		
Öz-bilinç	Evet	556	26,03	5,76	,95	598
	Hayır	44	25,18	5,88		

Tablo 10’da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilgisayarının olması açısından başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 10’da görüldüğü gibi, bilgisayarının olması açısından dış etkiler ($t_{0.05: 598} = 0.46, p > .05$), iç etkiler ($t_{0.05: 598} = 1.04, p > .05$), hedef büyütme ($t_{0.05: 598} = 0.87, p > .05$) ve öz-bilinç ($t_{0.05: 598} = 0.95, p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonular değerlendirildiğinde bilgisayarının olup olmamasına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür.

3.2.7. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ailelerinin aylık gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla ailelerinin gelir durumu “0-1000 TL”, “1000-1500 TL”, “1500-2000 TL” ve “2000 TL ve üzeri” olan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarına ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile ele alınmıştır. Ailelerinin aylık gelir durumuna göre başarı odaklı motivasyon puan ortalamaları Tablo 11’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Ailenin aylık geliri	N	\bar{X}	ss
Dış etkiler	0-1000 TL	38	46,15	6,98
	1001-1500 TL	84	46,04	7,12
	1501-2000 TL	106	48,35	5,65
	2000 TL ve üzeri	372	47,83	9,41
İç etkiler	0-1000 TL	38	32,10	6,06
	1001-1500 TL	84	31,19	6,99
	1501-2000 TL	106	32,52	6,18
	2000 TL ve üzeri	372	32,09	8,09
Hedef büyütme	0-1000 TL	38	25,94	4,08
	1001-1500 TL	84	27,27	4,34
	1501-2000 TL	106	27,68	3,60
	2000 TL ve üzeri	372	28,34	5,31
Öz-bilinç	0-1000 TL	38	25,94	5,60
	1001-1500 TL	84	24,21	5,13
	1501-2000 TL	106	26,79	3,41
	2000 TL ve üzeri	372	26,14	6,36

Tablo 11’de ailelerinin aylık gelir durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 11’de görüldüğü gibi, dış etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması ailelerinin aylık gelir durumu 1501-2000 TL olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması ise ailelerinin aylık gelir durumu 1001-1500 TL olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. İç

etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması ailelerinin aylık gelir durumu 1501-2000 TL olan öğrencilere ait olduğu görülürken, en düşük puan ortalaması ailelerinin aylık gelir durumu 1001-1500 TL olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Hedef büyütme alt boyutunda en fazla puan ortalaması ailelerinin aylık gelir durumu 2000 TL ve üzeri olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması ailelerinin aylık gelir durumu 0-1000 TL olan öğrencilere aittir. Son alt boyut olan öz-bilinçte en fazla puan ortalaması ailelerinin aylık gelir durumu 1501-2000 TL olan öğrencilere ve en düşük puan ortalaması ailelerinin aylık gelir durumu 1001-1500 TL olan öğrencilere aittir. Tüm bu puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Dış etkiler	Gruplar arası	363,211	3	121,070	1,70
	Grup içi	42291,562	596	70,959	
İç etkiler	Gruplar arası	87,034	3	29,011	,51
	Grup içi	33725,839	596	56,587	
Hedef büyütme	Gruplar arası	255,493	3	85,164	3,61*
	Grup içi	14047,281	596	23,569	
Öz-bilinç	Gruplar arası	342,040	3	114,013	3,46*
	Grup içi	19595,633	596	32,879	

Not. * $p < 0.05$

Tablo 12’de ailelerinin aylık gelir durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ailelerinin aylık gelir durumu farklı

olan öğrencilerin dış etkiler ($F_{4-587} = 1.70$, $p > .05$) ve iç etkiler ($F_{4-587} = 0.51$, $p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, ailelerinin aylık gelir durumu farklı olan öğrencilerin hedef büyütme ($F_{4-587} = 3.61$, $p < .05$) ve öz-bilinç ($F_{4-587} = 3.46$, $p < .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılığın hangi ailelerinin aylık gelir durumları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ailelerinin aylık gelir 2000 ve üzeri olan öğrencilerin hedef büyütme puan ortalamaları ($\bar{X} = 28.34$, $ss = 5.31$) ile ailelerinin aylık gelir 0-1000 TL olan öğrencilerin hedef büyütme puan ortalamaları ($\bar{X} = 25.94$, $ss = 4.08$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Benzer olarak, ailelerinin aylık geliri 1501-2000 TL olan öğrencilerin öz-bilinç puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.79$, $ss = 3.41$) ile ailelerinin aylık geliri 1001-1500 TL olan öğrencilerin hedef büyütme puan ortalamaları ($\bar{X} = 24.21$, $ss = 5.13$) arasından kaynaklanan farklılıklar da mevcuttur. Bu sonuçlara göre, ailelerinin aylık gelir durumu hedef büyütme ve öz-bilinçte yüksek olanlar lehine anlamlı farklılaşırken, dışsal etki ve içsel etki alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.8. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kardeş sayısına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla kardeş sayısı “yok”, “1-2”, “3-4” ve “5 ve üzeri” olan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarına ilişkin karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ele alınmıştır. Kardeş sayısına göre başarı odaklı motivasyon puan ortalamaları Tablo 13’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kardeş sayıları açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin betimsel istatistikleri

Değişken	Kardeş sayısı	N	\bar{X}	ss
Dış etkiler	Yok	80	47,45	7,22
	1-2	446	47,69	8,18
	3-4	56	47,11	9,76
	5 ve üzeri	18	46,67	14,32
	Yok	80	32,90	6,98
İç etkiler	1-2	446	32,03	7,30
	3-4	56	31,04	8,80
	5 ve üzeri	18	31,67	10,46
	Yok	80	27,13	5,09
	1-2	446	28,13	4,63
Hedef büyütme	3-4	56	28,07	5,03
	5 ve üzeri	18	26,11	8,44
	Yok	80	25,93	5,70
	1-2	446	25,87	5,67
	3-4	56	27,00	5,69
Öz-bilinç	5 ve üzeri	18	25,78	8,52

Tablo 13’de kardeş sayısı farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 13’te görüldüğü gibi, dış etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması kardeş sayısı 1-2 olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması ise kardeş sayısı 5 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. İç etkiler alt boyutunda en fazla puan ortalaması kardeşi

olmayan öğrencilere ait olduğu görülürken, en düşük puan ortalaması kardeş sayısı 3-4 olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Hedef büyütme alt boyutunda en fazla puan ortalaması kardeş sayısı 1-2 olan öğrencilere aittir. Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması kardeş sayısı 5 ve üzeri olan öğrencilere aittir. Son alt boyut olan öz-bilinçte en fazla puan ortalaması kardeş sayısı 3-4 olan öğrencilere ve en düşük puan ortalaması kardeş sayısı 5 ve üzeri olan öğrencilere aittir. Tüm bu puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kardeş sayısı açısından başarı odaklı motivasyona ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Dış etkiler	Gruplar arası	34,316	3	11,439	,16
	Grup içi	42620,458	596	71,511	
İç etkiler	Gruplar arası	118,184	3	39,395	,69
	Grup içi	33694,689	596	56,535	
Hedef büyütme	Gruplar arası	129,563	3	43,188	1,81
	Grup içi	14173,211	596	23,781	
Öz-bilinç	Gruplar arası	65,084	3	21,695	,65
	Grup içi	19872,589	596	33,343	

Tablo 14’de kardeş sayısı farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonu alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre kardeş sayısı farklı olan öğrencilerin dış etkiler ($F_{4-587} = 0.16$, $p > .05$), iç etkiler ($F_{4-587} = 0.69$, $p > .05$), hedef büyütme ($F_{4-587} = 1.81$, $p > .05$) ve öz-bilinç ($F_{4-587} = 0.65$, $p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda saptanan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular, alan yazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılmış ve gelecekteki araştırmacılara benzer araştırmalarda kullanılabilecek öneriler sunulmuştur

TARTIŞMA

Araştırmada Öncelikle başarı odaklı motivasyonu ölçebilmek için Semerci (2010) tarafından geliştirilen Başarı Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliğine ve güvenilirliğine ek kanıt sağlamak amacıyla iç tutarlılık ve güvenilirlik analizleri tekrardan ele alınmıştır. Analizler sonrasında iç tutarlılığının sağlamlığı görülmüştür. Ardından güvenilirlik analizleri incelendiğinde güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir seviyede olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin ortaokul 8.sınıf öğrencilerinde başarı odaklı motivasyon düzeylerini ölçmeye ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin geliştirilme çalışmasında 827 üniversite öğrencisine uygulanmışken, bu çalışmada 600 ortaokul 8. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Geniş bir örneklem kullanılmış ve ölçeğin iç tutarlılığının ve tüm test ile alt boyutların tutarlılığı hesaplanarak ölçülen yapı geçerliğininin yeterli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği, ortaokul 8.sınıf öğrencilerine rahatlıkla uygulanabilir. Ölçeğin, liselerin farklı sınıflarında uygulanabilmesi için pilot uygulamalarının ve analizlerinin yapılması gerekir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarında kızların erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek dış etkiler ve hedef büyütme puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre 8. Sınıf kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin 8. Sınıf erkek öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir. Daha önce ortaokul öğrencileri için yapılan fen öğrenmeye dönük motivasyon konusunda da kız öğrencilerin motivasyon düzeyinin erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir,Öztürk ve Dökme,2012;Sevinç,Özmen ve Yiğit, 2011). Benzer şekilde Khamis, Dukmak ve Elhoweris

(2008) de çalışmalarında kız öğrencilerin genel olarak öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bahsedilen çalışmalarda bizim sonucumuzu destekler mahiyettedir. Bu yaşlarda kız çocuklarının motivasyon düzeyinin yüksek oluşu kızların ergenliğe erkeklerden daha erken girip farkındalık düzeyinde bir parça önde olması ile ilgili olabilir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin annelerinin çalışma durumu açısından incelediğimizde annelerinin çalışıp çalışmamalarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür. Literatür incelemesi yapıldığında başarı odaklı motivasyonunun anne çalışma durumu açısından benzer sonuçlara karşılaşılmamıştır.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelendiğinde başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarında annelerinin eğitim durumu üniversite olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin içsel etki ve öz-bilinç puan ortalamaları annelerinin eğitim durumu lise olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin içsel etki ve öz-bilinç puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek olduğu belirtilebilir. Sonuç olarak annesi üniversite mezunu olan 8. Sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin annesi lise mezunu olan 8. Sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışmada Yerlikaya (2014), annenin eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin motivasyonunu attırmaktadır demiştir. Diğer taraftan Aydın (2007) ise araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin Fen bilgisi öğrenme motivasyon düzeyini anne babanın eğitim durumundan etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelendiğinde babalarının eğitim durumları farklı olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonun tüm alt boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştırmadığı söylenebilir. Bunu destekler mahiyette Aydın (2007) araştırmasında fen öğrenmeye dönük motivasyon düzeylerini baba eğitim düzeyi ile ilişkili bulmamıştır. Baba eğitim düzeyinin çocukların motivasyonuna etki etmediği sonucu, ülkemizde çocukların eğitimini annelerin takibi vedesteğinde devam etmesi ile açıklanabilir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon

düzeylerinin kendisine ait çalışma odasının olması açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde kendisine ait çalışma odası olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonun tüm alt boyutlarında kendisine ait çalışma odası olmayan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akbaba-Altun (2009) çalışmasında öğrenci görüşlerine bakarak ilgisizlik ile motivasyon eksikliği nedenlerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre çalışma odasının olmamasının motivasyonu düşürücü bir etken olduğu, öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Diğer taraftan Demir, Öztürk ve Dökme'nin (2012) çalışmasında fen öğrenmeye dönük motivasyon düzeyi, çalışma odasına sahip olma durumuna göre incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma odasına sahip olmayıp liselere giriş sınavlarında Türkiye derecesi yapmış öğrencilerin varlığına şahit olan bir eğitimci olarak motivasyonu üst düzeyde olan bir öğrencinin odası olmasa da kendine özel bir çalışma ortamı oluşturacağını söylemek mümkündür.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin evinde bilgisayar olup olmaması açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde evinde bilgisayarının olup olmamasına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür. Sonuç olarak bilgisayarın bulunmasının 8.sınıf öğrencilerinde başarı odaklı motivasyonu arttırmadığı söylenebilir. Literatürde Wang ve Reeves (2006) çalışmalarında web tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonun gelişmesine olumlu katkı sağladığını belirlemişlerdir. Ülkemizde Fatih projesi ile her öğrenciye bir tablet verme çalışmalarının pilot uygulamaları hakkında basında öğrencilerin derse odaklanmadığı ile ilgili haberler çıkmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelendiğinde başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarında ailelerinin aylık gelir durumu hedef büyütme ve öz-bilinçte yüksek olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken, dışsal etki ve içsel etki alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir. Demir, Öztürk ve Dökme (2012) araştırmalarında öğrencilerin fen öğrenmeye dönük motivasyonları ile aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaokul 8. sınıf öğrencilerin kardeş sayısına göre başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmiştir puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak araştırmaya göre kardeş sayısının başarı odaklı motivasyon düzeyine etki etmemekte olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının birbiriyle tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur.

Basarı odaklı motivasyon ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

Annesi çalışan öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri, annesi çalışmayan öğrencilerin başarı odaklı düzeyleri arasında fark bulunmamıştır.

Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri, annesi lise mezunu olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

Babalarının eğitim durumları farklı olan 8. Sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri anlamlı fark bulunamamıştır.

Bilgisayarı olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Aylık gelir düzeyinin, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyutlarında öğrencilerde başarı odaklı motivasyon düzeyini arttırdığı bulunmuştur.

ÖNERİLER

8.sınıf öğrencilerine uygulanarak yapı geçerliliği ve güvenilirliği noktasında ek kanıt sağlanan başarı odaklı motivasyon ölçeği 9. 10.11.ve 12 sınıf öğrencilerine de uygulanması önerilir.

Okullarda idarecilerin ve öğretmenlerin rehberlik servislerinden başarı odaklı motivasyon ölçeği gibi ölçekler kullanarak uygulama yapıp öğrencide ve velide eğitimde motivasyonun önemi noktasında farkındalık oluşturması teşvik edilebilir.

Öğretmenlere, öğrencide başarı odaklı motivasyonu arttırmaya yönelik seminerler ve toplantılar düzenlenmeli.

Okulların rehberlik ve psikolojik danışma programları kapsamında öğrencilerin başarı odaklı motivasyonunu arttıracak çalışmalar yapılabilir.

Erkek öğrencilerin motivasyon düzeyi kız öğrencilerden düşük çıktığı araştırma bulgularında saptanmıştır. Erkek öğrencilerin motivasyon düzeyini arttıracak eğitim programları düzenlenebilir.

Kendisine ait çalışma odası olan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonun tüm alt boyutlarında kendisine ait çalışma odası olmayan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne babalar

öğrencileri için bir çalışma odası imkanı oluşturabilir, değilse çalışma ortamı duvar rengine,işık alışına, masa pozisyonuna, havalandırmasına dikkat edilerek hazırlanabilir.



KAYNAKÇA

- ADAIR, John: Etkili Motivasyon, Çev. Salih Uyan, İstanbul, Babıali Kültür Yayıncılığı, 2006.
- ADLER, Nancy J.: International Dimensions of Organizational Behavior, 4.B., South-Western, 2002
- AKBABA, S., & AKTAŞ, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi
- ALTOK, T. (2009). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin hizmet ve imalat işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- ANASTASI, A. (1988). Psychological Testing. NY: Macmillan Publishing Company.
- ATAMAN, Göksel: İşletme Yönetimi, 6.B., İstanbul, Türkmen Kitabevi, 2002.
- ATAUZEM (Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi Lisans Tamamlama Programı) Yönetim ve Organizasyon, 19. Hafta Ders Notları
<http://194.27.49.103/atauzem/programlar.aspx?program=1&sayfa=0>
- BALABAN, Can: Üst Düzey Yönetici Doyumlanma (Moral) ve Güdülenmeleri (Motivasyon) İle İşletme Verimliliği Arasındaki Bağlantı, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2006.
- BARUTÇUGİL, İsmet, Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, Kariyer Yayıncılık, İstanbul, 2004, s.375
- BAŞARAN, İ.E. (2000). Örgütsel davranış. Ankara: Feryal Matbaası
- BOSTANCI, N., (2007), İlköğretim Okulları Birinci Ve İkinci Kademe Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminlerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 17.
- BOYLU, Y., Sökmen, A., Tarakçıoğlu, S. (2010). Motivasyon araçlarının değerlendirilmesi: Ankara'da bir araştırma. İşletme Araştırmaları Dergisi, 2 (1), 3- 20.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş. vd. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- ÇETİN Canan, BESİM Akın, VEDAT Erol, Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi, 2. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2001, s. 267.

ÇIÇEK, D. (2005). Örgütlerde Motivasyon Ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ÇOLAK, E. (2013). Yaşantısal Öğrenme Kuramının Öğrencilerin Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28-3).

DEMİR,R. ,ÖZTÜRK,N.veDÖKME,İ.(2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 1 – 21

DEMIRKAYA, Harun: “*Bilgi Toplumu İnsan Kaynakları Yönetiminin Sonu Mu?*” Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Kocaeli, Kocaeli Büyükşehir Belediyesi, 2005, s.55-66

DENİZ, Mehmet: “*İşletme Yönetiminde Motivasyon, Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*”, Düzenleyen Mehmet Tikici, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2005, s.143-145.

GÖKÇE, A. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

GÜMÜŞ, S., SEZGIN, B., (2012), “*Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*”, Hiperlink, İstanbul, Türkiye, 7.

GÜNBAI, İlhan: Davranış Bilimleri, 2.B., Ankara, Nobel Yayınları, 2000.

KAPLAN, Mehmet, (2007). Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KARAGÜVEN, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe’ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.

KARAKAŞ H.(2011), Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları Ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Doktora Programı Doktora Tezi,İstanbul

KARASAR Niyazi (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara

KESER, A. (2006).Çalışma Yaşamında Motivasyon (1.Baskı), İstanbul: Alfa Aktüel Basım Yayın.

KESİCİ, Şahin: Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, Konya, Eğitim Kitapevi Yayınları,2003.

KIZILTEPE, Z. A. (2007). Öğretim. İstanbul: Epsilon.

KOÇEL Tamer, İşletme Yöneticiliği,10. Bası, Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.,İstanbul, 2005, s. 633.

ÖZKALP, Enver, ÇİĞDEM Kirel: “Örgütsel Davranış,”” T.C. Anadolu Üniversitesi Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı (Etam A.ğ.), No.149, 2006, s.324-326.

ÖZER, Pınar Süral, Tayfun Topaloğlu: “Motivasyon ve Motivasyon Teorileri,”” Liderlik ve Motivasyon içinde, (Düzenleyen Celalettin Serinkan), İstanbul, Nobel Basım Yayın, 2008, s.83-103

PORTER, Layman W., RICHARD M. Steers, ve GREGORY A. Bigley: Motivation and Work Behavior, New York, McGraw-Hill, 2003

ROLLINSON, Derek, AYSEN Broadfield: Organizational Behaviour and Analysis, An Integrated Approach, Harlow, Prentice Hall, 2002.

SELÇUK, Z. (2004). Gelişim ve öğrenme (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SEMERCİ, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (Bom) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *NWSA: Education Sciences*, 5(4),2123-2133

SOLMUŞ, Tarık: İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler: Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi, Ankara, Beta Basım Yayım, 2004.

SÖNMEZ, V. (2004). Öğretmen el kitabı (On Birinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

TARAKÇIOĞLU Serdar, A. Sökmen ve Y. Boylu; (2010), “Motivasyon Araçlarının Değerlendirilmesi: Ankara’da Bir Araştırma”, İşletme Araştırmaları Dergisi, Sayı:2/1 Timuçin, A. (2002). Felsefe sözlüğü. İstanbul: Bulut.

TOZKOPARAN, Güler: “Motivasyonda Süreç Kuramları, “ Liderlik ve Motivasyon içinde (Düzenleyen Celalettin Serinkan), İstanbul, Nobel Yayın Dağıtım, 2008, s.105-131.

TÜTÜNCÜ Ö., KÜÇÜKUSTA D. (2008). Organizasyonlarda Bireyler: Davranış, Tutum ve Motivasyon. 2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı, Çeşme, İzmir, 21- 24 Şubat.

WALKER, C., GREENE, B., & MANSELL, R.(2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.

WANG, S. K. & REEVES, T. C. (2006). The effects of a web-based learning environment on student motivation in a high school earth science course. *Educational Technology Research and Development*, 54(6), 597-621.

YAPAR, T., (2005), *Motivasyonun İş Verimliliği Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 4.

YERLIKAYA ,İ. (2014). İlkokul ve ortaokul eğitimine ilişkin motivasyonların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi* 7(19),773-795

YILMAZ, E. (2007). Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zongulduk.

YÜKSEL, Öznur: İnsan Kaynakları Yönetimi, 1.B., Ankara, Gazi Kitapevi, 2000.

EK 1: ANKET FORMU

Bu anket, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji dalında “başarı odaklı motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgilidir.

Anket formu üzerine kimlik bilgilerinize ihtiyaç yoktur. Ankete vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Bu çalışmanın sağlıklı sonuçlanabilmesi için bütün soruları cevaplamanız büyük önem taşımaktadır.

Anket için zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Adı ve Soyadı
Levent ARDA

EK2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: (Kız) (Erkek)
2. Anneniz çalışıyor mu? (Çalışıyor) (Çalışmıyor)
3. Babanız çalışıyor mu? (Çalışıyor) (Çalışmıyor)
4. Annenizin Eğitim Durumu (Hiç okula gitmemiş) (İlkokul)
(Ortaokul) (Lise) (Üniversite) (Yüksek lisans/Doktora)
5. Babanızın Eğitim Durumu (Hiç okula gitmemiş) (İlkokul)
(Ortaokul) (Lise) (Üniversite) (Yüksek lisans/Doktora)
6. Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı? (Evet) (Hayır)
7. Evinizde Bilgisayarınız var mı? (Evet) (Hayır)
8. Ne kadar sıklıkla evinize gazete alıyorsunuz?
(Hiçbir zaman) (Bazen) (Her zaman)
9. Ailenizin aylık geliri ne kadardır?
(0-500 TL) (500-1000 TL) (1001-1500 TL) (1501-2000 TL) (2000 TL ve Üstü)
10. Sizden sonar kaç kardeşiniz var?
(Yok) (1-2) (3-4) (4 ve Üzeri)

EK-2:BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON (BOM) ÖLÇEĞİ

	Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Yeni bilgi ufkumu açmaktadır.					
2. Ders konularıyla ilgili ders arkadaşlarıma yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
3. Kitap ve ders notlarımı sınıf arkadaşlarımla paylaşmayı severim.					
4. İlgi duyduğum derslere sıkı çalışırım.					
5. Cesaretlendirilirse başarılı olurum.					
6. Ders sorumlusunun ders anlatmaya istekli olması, beni pozitif etkiler.					
7. Değerli olduğum hissettirilirse başarılı olurum.					
8. Dersteki sıcak bir öğrenme atmosferi başarıyı artırır.					
9. Sonuçta kazanacaklarım motivasyonumu pozitif etkiler.					
10. Başardıkça başarıma isteğim artar.					
11. Başarılı olduğumda mutlu olurum.					
12. Ailemin evde okuması (kitap, dergi vb.) beni çalışmaya teşvik eder.					
13. Derslere hazırlıklı giderim.					
14. Yeni bir konu öğrenme düşüncesi beni heyecanlandırıyor.					
15. Derslere ilişkin yenilikler i öğrenmek isterim.					
16. Odev hazırlarken yeni bilgiler öğrenmeyi severim.					
17. Ders anlatılırken not alırım.					
18. Derse ilişkin detaylı bilgi verilmesini severim.					
19. Odevlerimi zamanında yaparım.					
20. Çalışmaktan hoşlanırım.					
21. Öğrendikçe öğrenme isteğim artar.					
22. Yüksek puan almayı severim.					
23. Derse ilişkin etkinlikleri ilk bitiren kişi olmak isterim.					
24. Derse ilişkin çabalarım için ders sorumlusundan takdir beklerim.					
25. Sınavlarda yüksek not almak isterim.					
26. Derse ilişkin etkinliklerde aranan kişi olmak isterim.					
27. Sınavlarda yüksek puan alırım.					
28. Öğrenmede sabırsızım.					
29. Öğrendiğim her bilgiyi sorgularım.					
30. Zengin öğrenme etkinlikleri (rol oynama, beyin fırtınası, gösteri, örnek olay, görsel sunu, misafir konuşmacı vb.) ile başarıya motive olurum					
31. İşbirlikli öğrenme (kubaşık öğrenme) ile motivasyonum artar.					
32. Kafama takılan bir konuyu araştırıp öğrenmeden rahat etmem.					
33. Ne olursa olsun başaracağıma inanırım					
34. Başarısızlık beni yıldıramaz.					
35. Başarısızlıktan ders çıkarırım.					

