



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TR, Balıkesir University, Institute of Health Sciences



SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ
YORDANMASINDA AKADEMİK MOTİVASYON,
ÖZ YETERLİK VE MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN
ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YL-22.23

KAZİM KÜÇÜKER

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130103



BALIKESİR
2022

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARININ YORDANMASINDA AKADEMİK MOTİVASYON,
ÖZ YETERLİK VE MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN ETKİSİNİN
BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
YL-22.23**

KAZİM KÜÇÜKER

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ÖZKAN IŞIK**

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130103**

**BALIKESİR
2022**



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde **Kazım KÜÇÜKER** tarafından yürütülmüş ve tamamlanmış olan

“Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik ve Mükemmeliyetçiliğin Etkisinin Belirlenmesi”

başlıklı tez çalışması,
Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 22 / 06 / 2022

TEZ SINAV JÜRİSİ

Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
(Başkan)

Doç. Dr. Özkan IŞIK
Balıkesir Üniversitesi
Üye (Danışman)

Doç. Dr. Mehmet YANIK
Balıkesir Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki Doktora/Yüksek Lisans Tezi,
sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 05 / 07 / 2022 tarihinde teslim edilmiştir.

Prof. Dr. Osman İrfan İLHAK
Enstitü Müdürü

BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıpları kabullendiğimi **beyan ederim**.

05.07.2022

İmza

Kazim KÜÇÜKER

Geleceğe / Sevelim, sevilelim ...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sürecinde ve çalışmalarım boyunca yardımını eksik etmeyen, değerli danışmanım **Doç. Dr. Özkan IŞIK' a**, katkılarından dolayı **Doç. Dr. Mehmet YANIK' a** ve **Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK' e**, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen **Arş. Gör. Tarık BALCI' ya** teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca destekleriyle yanımda olan yüksek lisans sürecinde yaşadığım bütün zorluklarda en büyük desteğim olan, beni yetiştirip bugünlere getiren ve sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili aileme çok teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İÇİNDEKİLER	i
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.1. Alt problemler	2
1.2. Sınırlılıklar	3
1.3. Sayılıtlar	4
1.4. Hipotezler	4
1.5. Araştırmanın Amacı	6
1.6. Araştırmanın Önemi	6
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Akademik Başarı	7
2.1.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	10
2.2. Motivasyon.....	12
2.2.1. İçsel Motivasyon	13
2.2.2. Dışsal Motivasyon.....	14
2.2.3. Motivasyonsuzluk	15
2.2.4. Akademik Motivasyon	16
2.3. Öz Yeterlik	18
2.3.1. Öz Yeterlik İnancının Temelleri	20
2.3.2. Öz Yeterlik İnancının Etkileri	21

2.3.3. Akademik Öz Yeterlik	22
2.3.4. Akademik Öz Yeterliliği Etkileyen Etmenler	23
2.4. Mükemmeliyetçilik	24
2.4.1. Akademik Mükemmeliyetçilik	25
3. GEREÇ VE YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	28
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.4. Verilerin Analizi.....	31
4. BULGULAR	34
5. TARTIŞMA	47
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
6.1. Sonuçlar	58
6.1.1. Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar.....	58
6.1.2. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar.....	59
6.1.3. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar.....	59
6.1.4. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar	59
6.1.5. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar.....	60
6.1.6. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar	60
6.1.7. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuçlar.....	61
6.1.8. Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar	61
6.1.9. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar	61
6.1.10. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuçlar	62
6.1.11. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuçlar	62
6.1.12. On Birinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar	62
6.1.13. On İkinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar.....	63

6.1.14. On Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar.....	63
6.1.15. On Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar	63
6.1.16. On Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar	63
6.1.17. On Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuçlar	64
6.1.18. On Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar	64
6.2. Öneriler	64
KAYNAKLAR	66
ÖZGEÇMİŞ.....	77
EKLER.....	78
EK 1. Etik Kurul Onay Formu	78
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....	79
EK 3. Akademik Motivasyon Ölçeği	80
EK 4. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	81
EK 5. Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	82

ÖZET

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ YORDANMASINDA AKADEMİK MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK VE MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğinin onların akademik başarı düzeylerini yordama gücünü belirlenmesidir.

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören toplam 339 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu, akademik motivasyon ölçeği, akademik öz yeterlik ölçeği ve akademik mükemmeliyetçilik ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik motivasyon puanları cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken, bölüm değişkenine göre farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik öz yeterlik puanları hiçbir değişkende anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik puanları, yaş ve sınıf değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre AGNO dereceleri anlamlı farklılık olduğu, diğer yandan, yaş değişkeni açısından farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, motivasyonsuzluğun olumsuz yönde, öz yeterliğin ise akademik başarıyı olumlu yönde yordadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, akademik başarıyı etkisi olabilecek farklı duyuşsal etmenler üzerine araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, motivasyon, mükemmeliyetçilik, öz yeterlik

ABSTRACT

DETERMINING THE EFFECT OF ACADEMIC MOTIVATION, SELF EFFICACY AND PERFECTIONISM ON THE PREDICTION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SPORTS SCIENCES FACULTY STUDENTS

The aim of this research was to determine the academic motivation, self-efficacy, and perfectionism of the students of the Faculty of Sport Sciences and the predictive power of academic success.

The sample of the study consisted of 339 students studying at Balıkesir University Faculty of Sport Sciences in the 2021-2022 academic year. Personal information form, academic motivation scale, academic self-efficacy scale, and academic perfectionism scale were used to collect data.

As a result of the research, while the academic motivation scores of the students differed significantly according to gender, age, and class variable, no difference was found according to the department variable. In addition, students' academic self-efficacy scores did not differ significantly in any of the variables. While students' academic perfectionism scores showed a significant difference in age and class variables, no significant difference was found in terms of gender and department variables. In addition, it was determined that there was a significant difference in the Grade Point Averages of the students participating in the research according to gender, department, and class variables, but there was no difference in terms of age variable.

As a result of the multiple linear regression analysis, it was determined that amotivation predicted negatively, and self-efficacy predicted academic achievement positively. In line with the results obtained from the research, it is recommended to conduct research on different affective factors that may affect academic achievement.

Keywords: *Academic success, motivation, perfectionism, self-efficacy*

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
AMÜ	: Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği
AÖÖ	: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği
ÇBMÖ	: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği
DMD	: Dışsal Motivasyon Düzenleme
DMKİ	: Dışsal Motivasyon Kendini İspat
DMT	: Dışsal Motivasyon Tanınma
İMBA	: İçsel Motivasyon Başarma
İMBİ	: İçsel Motivasyon Bilme
İMH	: İçsel Motivasyon Hareket
MS	: Motivasyonsuzluk
ÖBK	: Öz Belirleme Kuramı
TDK	: Türk Dil Kurumu

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. ÖBK'yı Rehber Alan Akademik Motivasyon Yapısı.....	17
Şekil 2.2. Öz Yeterlik İnancı Kaynak ve Etkileri	21

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Akademik Başarı Tanımları Kronolojik Sınıflandırması.....	8
Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlilik Test Sonuçları.....	30
Tablo 3.2. Araştırma Verilerinin Normallik Dağılım Değerleri.....	33
Tablo 4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	34
Tablo 4.2. Katılımcıların Akademik Motivasyon Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	35
Tablo 4.3. Katılımcıların Akademik Motivasyon Boyut ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	36
Tablo 4.4. Katılımcıların Akademik Motivasyon Boyut ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi.....	37
Tablo 4.5. Katılımcıların Akademik Motivasyon Boyut ve Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi.....	38
Tablo 4.6. Katılımcıların Akademik Öz Yeterlik Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	38
Tablo 4.7. Katılımcıların Akademik Öz Yeterlik Boyutunun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	39
Tablo 4.8. Katılımcıların Akademik Öz Yeterlik Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi.....	39
Tablo 4.9. Katılımcıların Akademik Öz Yeterlik Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi.....	40
Tablo 4.10. Katılımcıların Akademik Mükemmeliyetçilik Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	40
Tablo 4.11. Katılımcıların Akademik Mükemmeliyetçilik Boyutunun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	41
Tablo 4.12. Katılımcıların Akademik Mükemmeliyetçilik Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi.....	41
Tablo 4.13. Katılımcıların Akademik Mükemmeliyetçilik Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi.....	42

Tablo 4.14. Katılımcıların AGNO Değerlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	42
Tablo 4.15. Katılımcıların AGNO Değerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi ..	42
Tablo 4.16. Katılımcıların AGNO Değerlerinin Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi	43
Tablo 4.17. Katılımcıların AGNO Değerlerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi	44
Tablo 4.18. AGNO Dereceleri ile Kullanılan Ölçek ve Alt Boyutlarıyla Arasındaki Korelasyon Analizi.....	44
Tablo 4.19. Çoklu Doğrusal Regresyon Modelleri	45

1. GİRİŞ

Genç birey gücü bir ülkenin vazgeçilemeyecek değerdeki kaynağıdır. Değerinin farkında olduğumuz bu kaynak ancak eğitim aracılığıyla güce dönüştürülmektedir. Bunu sağlamak için de bireylerin başarı seviyelerini iyileştirmek ve yetkin niteliklere sahip bireyler olarak geleceğe hazır olmalarını sağlamak gerekmektedir.

Başarı, belirlenen hedeflere ulaşmak ve beklentileri yerine getirmek olarak tanımlanır. Eğitim yönüyle başarıya bakıldığında, eğitim programının hedefleri ile uyumlu bir dizi istenilen davranış bütünü olarak görülebilir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Wolman'a göre (1973), belirlenen sonuca varmak yönünde süreçte dahil aktif ilerleme başarı olarak görülmektedir. Başarı kavramını en geniş kapsamıyla tanımlamanın yanında, verilen eğitim içerisinde eğitim kurumlarında geliştirilen ve farklı ölçme yöntemleriyle eğitimciler tarafından verilen notlarla, ölçme puanlarıyla, sağlanan becerilerle veya kazandırılan bilgiler "Akademik Başarı" olarak karşılık bulmuştur (Carter ve Good, 1973). Akademik başarı çoğunlukla, bireyin gelişimin psikomotor ile duyuşsal alanına bakmaksızın, bütün programlarda yer verilen bilişsel yönden davranış değişmelerini kastetmektedir (Ahmann ve Glock, 1971). Akademik başarı ne kadar sonuç odaklı görünse de bilişsel anlamda davranışlarını temsil etmenin yanında süreç içerisinde dolaylı yoldan, farklı etmenleri göz ardı etmemek gerekmektedir.

Akademik başarının zeka, öğrenme süresi gibi bilişsel etmenlerin yanında, kişilik yapısı, motivasyon, öz yeterlik ve alışkanlıklar gibi duyuşsal, sosyo-ekonomik durum, anne baba tutumu, eğitici yeterliliği gibi farklı çevresel etmenlerle de ilgisi olduğu değişik araştırmalarla belirtilmiştir (Arıcı, 2007; Howie ve Pieteron, 2001; Wang, 2004). Bu aşamada kontrolü modern eğitim sisteminin de bazen dışında kalan ve akademik başarıyı farklı açılardan etkileyebilecek birey kaynaklı faktörlerinde olduğu vurgulamak gerekmektedir (Klomegah, 2007; Özer ve Anıl, 2011).

Üniversite eğitimini kapsayan süreç bireyin eğitim hayatının en önemli aşamalarından birine karşılık gelmektedir. Gelecekteki yaşantılarına yönelik en ciddi yönlendirme üniversite döneminde atılmaktadır. Bu yönden bakıldığında akademik başarı önem arz etmektedir. Bu çalışma, akademik başarıya etki edebilecek bireylerin sahip olduğu akademik anlamda öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve motivasyonun ne denli etkisinin olabileceği düşünülerek yapılmıştır. Bu yönden ise akademik başarıya etkileri gizil kalan faktörlerden birkaçı açısından çeşitli belirteçler oluşturması öngörülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?

1.1.1. Alt problemler

1. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Bölüm
 - d. Sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterliği;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Bölüm
 - d. Sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçiliği;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Bölüm
- d. Sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin AGNO puanlarının;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Bölüm
- d. Sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarına, akademik motivasyonun etkisi ne düzeydedir?

6. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarına, akademik öz yeterliğin etkisi ne düzeydedir?

7. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarına, akademik mükemmeliyetçiliğin etkisi ne düzeydedir?

1.2. Sınırlılıklar

- Araştırma Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 339 öğrenci ile,
- Araştırma sürecinde sağlanan veriler, analiz sonuçlarının yorumlanması ile,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin isminin saklı tutulup AGNO değerlerinin alınması ile,
- Araştırma evreni temsil eden örneklem ile ilişkili,
- Araştırma ilişkili ulaşılan literatür varlıkları ile sınırlı tutulacaktır.

1.3. Sayıtlar

- Araştırmaya dahil olan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ölçme araçlarına içten ve doğru yanıtlar verdikleri,
- Araştırmada gönüllü katılımcı olan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin AGNO değerlerini tam ve eksiksiz bildirdikleri,
- Araştırma süresince kullanılan yöntem üzerinden kullanılan veri toplama argümanının, probleme ilişkin bulgu ve sonuçlara ulaşılabilecek geçerlikte ve güvenilirlikte olduğu varsayılmıştır.

1.4. Hipotezler

Araştırma hipotezleri araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarına göre belirlenmiştir. Hipotezler aşağıda sıralanmıştır.

H₁: Akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin en az bir tanesi öğrencilerin akademik başarısını anlamlı şekilde yordamaktadır.

H₂: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₃: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₄: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₅: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H₆: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H7: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H8: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H9: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H10: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H11: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H12: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H13: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H14: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre AGNO dereceleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H15: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre AGNO dereceleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H16: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre AGNO dereceleri arasında anlamlı farklılık vardır.

H17: Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre AGNO dereceleri arasında anlamlı farklılık vardır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğinin, akademik başarıyı yordama gücünü belirleyerek, araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisini tespit etmektir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören öğrencileri, başarıları ağırlıklı olarak yetenek ölçütleriyle belirlenerek üniversitede yer almaktadır. Akademik başarının farklı ölçütlerle belirlemektir. Bireylerin akademik kariyerinin oluşturulduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik başarılarının etkileyebilecek farklı etkenlerinde varlığı söz konusu olmuştur.

Araştırmanın Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının etkilenebileceği düşünülen, akademik motivasyon, akademik öz yeterlik ve akademik mükemmeliyetçiliğin etki boyutunu görebilmek açısından değerli olduğu düşünülmüştür. Akademik başarıyı yordama açısından bu farklı üç etkenin etkisinin analiz edilmesi araştırmayı değerli kılmaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Akademik Başarı

Başarı, iyi sonuçlarla (Hançerlioğlu, 1996, s. 25) ve tanımlanmış standartlarla (Cüceloğlu, 2007) işi doğru yapmak olarak tanımlanmaktadır. Silah' a (2003) göre akademik başarı, beklenen davranış düzeyine ulaşılmasıdır. Başka bir tanımda başarı, birey için anlamlı olan hedeflerin günlük planlama yoluyla aşamalı olarak başarılmasıdır (Baltaş, 1997). Akademik başarı ise eğitim kurumlarındaki kurslarda edinilen bilgi ve becerilerle elde edilir ve öğretmenlerin başarısı veya her ikisinin birden başarısı ile belirlenir (Carter ve Good, 1973).

Tartışmamız şu an için başarının tanımını, öğrenme olmadan başarı olmadığını ve en azından başarının sınıfta başarılı öğrenme anlamına geldiğini ima etmekten başka açık kapı bırakmıyor (Tinto ve Pusser, 2006, s.8). Başarı kavramı değerlendirilirken üzerinde durulması gereken bir diğer ifade ise başarı ihtiyacıdır. Cüceloğlu (2007, s.251) başarı ihtiyacını şu şekilde açıklamaktadır: Bir mükemmellik standardına uygun veya hatta ötesinde bir görevi yerine getirme veya hareket etme arzusunu gösterir. Başarı ihtiyacı yüksek olan insanlar, görevlerine daha fazla odaklanır ve onu diğerlerinden daha iyi yapmaya çalışırlar. Başarı gereksinimlerindeki farklılıkların ailelerin ebeveynlik tarzlarından kaynaklandığı da belirtilmiştir.

Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda akademik başarılı olma konusunda başarının etkisel ve boyutsal olarak farklı şekillerde değerlendirmeler sonucu tanımlandığı görülmüştür (Coates ve Matthews, 2018, s. 905). York, Gibson ve Rankin (2015) akademik başarı üzerinde farklı araştırmacıların tanımlarına yer vermiştir ve Tablo 2.1' de gösterilmiştir (akt. Baysal, 2020).

Tablo 2.1. Akademik başarı tanımları kronolojik sınıflandırması

Yazar/Yazarlar	Yıl	Tema	Tanım
Colarelli vd.	1991	Kariyer Başarısı	Okul sonrası iş başarısının yordayıcısıdır.
Bunce & Hutchinson	1993	Akademik Başarı	Ölçme ve değerlendirme sonuçları sonucunda alınan ders notları/puanlarıdır.
Trueman & Hartley	1996	Akademik Başarı	Akademik performans ile ilişkili olarak derslerden alınan notlardır.
Finn & Rock	1997	Akademik Başarı	Öğrencilerin derslerden aldıkları notlar ile azim düzeyleri arasındaki ilişkidir.
Heckert & Wallis	1998	Kariyer Başarısı	Öğrencilerin kariyerlerine hazırlık ve iş yaşamında memnun olmalarıdır.
Astin vd.	2000	Akademik Başarı	Akademik performanstır.
Gurin	2002	Beceri ve Yetkinliklerin Kazanılması, Akademik Başarı	Aktif düşünme becerileri, entelektüellik, motivasyon ve derslerden alınan notlarla belirlenen öğrenme çıktılarıdır.
Pritchard & Wilson	2003	Azim	Bir üniversite derecesini tamamlamadır.
Dennis vd.	2005	Akademik başarı	Öğrencilerin kişisel özellikleri, bilişsel yetenekleri, akademik becerileri, hedefleri, motivasyonları ve çevre özelliklerinin etkileşimi sonucu tüm dönemlerin sonunda elde edilen genel akademik not ortalamasıdır.
Zajacova vd.	2005	Akademik Başarı	İlk yıldan alınan tüm notların ortalaması, alınan kredi sayısı ve sınıf geçebilmedir.
Choi	2005	Akademik başarı	Bir dönemde derslerde alınan notlardır.
Gore	2006	Akademik Başarı	Öğrencilerin derslerden aldıkları notlar ile azim düzeyleri arasındaki ilişkidir.
Tinto & Pusser	2006	Akademik Başarı	Minimum düzeyde öğrenmedir.
Diseth	2007	Beceri ve Yetkinliklerin Kazanılması, Akademik Başarı	Akademik başarı; okul başarısı, ders deneyimleri ve öğrencilerin öğrenme çevresine ilişkin algıları arasındaki ilişkidir.
Nonis & Hudson	2010	Akademik Başarı	Çalışma süresi ve elde edilen genel akademik not ortalaması arasındaki ilişkidir.
Arum & Roksa	2011	Beceri ve Yetkinliklerin Kazanılması, Akademik Başarı	Öğrenci performansıdır.
DeFreitas	2012	Akademik Başarı	Tüm dönemlerin sonunda elde edilen genel akademik not ortalamasıdır.
Adesokan & Eni-Olorunda	2015	Akademik Başarı	Ulaşılan eğitim seviyesini gösteren ve program hedeflerini başarmadır.
Sarier	2016	Akademik Başarı	Öğrencilerin eğitim sürecindeki hedef davranışlarıdır.

Kaynak: York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20. (akt. Baysal, 2020)

Akademik başarı, bir öğrencinin okul hayatında beklenen davranışları kazanma düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin akademik performansı, istenen davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemede bir ölçüt olarak kullanılır ve ayrıca üniversiteye dahil olma veya iş deneyimini yaşama gibi alanlarda da dikkate alınır (Altınkurt, 2008). Genel olarak akademik başarı, öğrencilerin psikolojik ve duygusal

gelişimleri çerçevesi dışında tüm program bölümlerindeki davranış değişikliklerini ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2006).

Bu bağlamda başarı akademik olarak, öğrencinin bir eğitim kurumunda bir programda programın amaçlarına göre gösterdiği yeterlidir. Eğitsel başarının anlamı; “akademik başarı”, sınıfta boyutlandırılan ve eğitimciler tarafından test teknikleri, ders notları veya birlikte değerlendirilerek sonucu ortaya koyan bilgi veya becerilerin ifadesidir (Koç, 1981). Bireyin akademik olarak ulaşmak istediği başarı ile ilgili etkenler olarak şahsı, çevresi ve ilk toplumsal yer almasına örnek olan ailesi çok önemlidir. Akademik yönden başarılı ve gücünü ortaya çıkarmak isteyen insan, toplumsal ilerleme ve gelişiminin en değerli gücüdür (Yıldırım, 2000).

Eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten kurumların hedefi öğrencilerin farklı yönlerden gelişmesini sağlamaktır. Bu temelde bilişsel, psikolojik, psikomotor ve duyuşsal gelişimlerin amaçlandığı görülmektedir. Bağlamsal açıdan ise öğrenci başarısı eğitim kurumlarının çıktılarının en çok önem verilen kısmını yansıtmaktadır (Sarier, 2016). Öğrencilerin toplumsal yaşam içerisinde donanımlı bir yapıya bürünerek bunun yanı sıra mesleki anlamda da kendini yetiştirmeyi hedefleyerek ilerlemesi akademik başarılarına olan önemi artırmaktadır. Bu durum çevreleri ve aileleri tarafından da çok fazla önemli görülmektedir (Tuncer ve Yılmaz, 2018, s. 482).

Pascarella ve Terenzini (2005) akademik başarı üzerine, üniversite sonuçlarını üç grup unsurun işlevi olarak gördüğü söylemektedir: Girdiler, çevre ve çıktılar. Girdiler, demografik özellikler, aile geçmişleri ve öğrencilerin üniversiteye getirdikleri akademik ve sosyal deneyimler; çevre, kampüs içinde veya dışında öğrencilerin üniversitede karşılaştıkları tüm insanlar, programlar, politikalar, kültürler ve deneyimler; ve çıktılar, öğrencilerin özellikleri, bilgileri, becerileri, tutumları, değerleri, inançları ve üniversiteden sonra var olan davranışları olarak şekillendirmiştir.

Öğrenme hedeflerine ulaşmanın ve istenen becerileri edinmenin yalnızca anlamsal olarak farklılık gösterdiğini savunulmaktadır. Akademik başarı ile ilgili literatür, öğrenme hedeflerinin başarılmışından kategorik olarak ayrı bir şekilde bahsederken, bazı araştırmalarda 'öğrenme hedefi' teriminin değerlendirme

literatüründe yayınlandığını ve sadece içerik bilgisi edinmeyi içeren bir eğitim kursu veya programının belirtilen hedefleri anlamına geldiğini ifade etmektedir (Banta ve ark., 1996). Beghetto (2004), öğrenci motivasyonunun öğrencilerin akademik başarısına belki de en büyük katkıyı sağladığını savunmaktadır. Buna paralel olarak, memnuniyet, genellikle öğrenme ortamı için gerekli görülen ve akademik başarı için ön koşullar olarak görülen bağlamsal unsurlar için bir ölçüm sağlayan bir sonuç değişkenidir. Akademik başarının öğrenci baz alınarak farklı şekillerde tanımlandığı, ele alındığı ve değerlendirmeye çalışıldığı görülmüştür (Coates ve Matthews, 2018, s. 905).

2.1.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Yüksek öğretime kayıt oranlarına ilişkin küresel rakamlar, günümüzde üniversitelerin ve kolejlerin her zamankinden daha fazla birinci sınıf öğrencisi saydığını göstermektedir (UNESCO , 2017). Buna ek olarak, artan kamu ve özel harcamalar ile çeşitli ülkelerde yükseköğretim kurumlarına oylanarak kalkınma önlemlerinin yaygınlığı, dünya çapında yükseköğretime erişim için artan talebin altını çizmektedir (OECD, 2013, 2016, 2017). Ancak, bu OECD raporlarında sunulan okulu bırakma istatistiklerine göre, öğrencilerin büyük bir kısmı eğitimlerini başarıyla tamamlayamamaktadır. Bu, genel olarak toplum için olduğu kadar ilgili bireyler için de ciddi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Fletcher ve Frisvold, 2009; Schneider, 2010).

Akademik performanstaki bireysel farklılıklar, zeka ve kişilikteki farklılıklarla ilgilidir. Zeka testlerinin gösterdiği gibi, zihinsel yetenekleri daha yüksek olan öğrenciler akademik ortamlarda daha yüksek notlar alma eğilimindeyken, aynı zamanda başarmak için daha yüksek çaba ve motivasyona sahiptirler (Von Stumm ve ark., 2011). Üniversite çağındaki bir öğrenci yetişkin veya çocuk olarak kabul edilmese de, birey olarak kendine özgü veya çevresel sorunları vardır. Bu dönemde bireylerin kendi kimliklerini bulmaları, bazı toplumsal değerlere uyum sağlamaları ve toplumsal olgunluğa erişmeleri gerekmektedir. Bu dönemde bireyin karşılaştığı sorunlar; sosyal uyum akademik, mesleki, aile, depresyon ve benzeri türlerde ortaya çıkabilir (Koç ve ark. 2004).

Bireylerin son öğrencilik ve belki de uzun bir eğitim maratonundan sonra sonuca ulaşacakları öğrenim hayatları üniversite öğrenimleri içerisinde yer almaktadır. Bu aşamaya girdiklerinde akademik hayatlarını etkileyebilecek bireysel, çevresel ve toplumsal etmenler ortaya çıkabilmektedir. Geçmiş öğrenme yaşantılarının yanı sıra, buldukları ortam, derslere olan alakaları, aldıkları eğitime karşı kendilerini yeterli hissetme arzusu, etkili çalışma alışkanları ve motivasyonları akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Vergili ve Atılgan, 1998).

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde olumlu rol oynayan ve öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarına katkıda bulunan birçok faktör olduğunu kabul ediyoruz. Akademik başarının zihinsel, duyuşsal ve çevresel bazı nedenlerden etkilendiği bilinmektedir. Duyuşsal etmenler başlığı altında ise motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliği görebiliriz (Arıcı, 2007; Şevik, 2014; Wang, 2004). Bu duyuşsal sebepleri ise öğrenci kaynaklı sebepler olarak niteleyebiliriz (Özer ve Anıl, 2011). Mihaela (2015), entelektüel yeteneğin ötesinde psikolojik faktörlerin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Kişilik testinin uygulanması yoluyla, bu yazar, yüksek kazanıma sahip öğrenciler ile düşük kazanıma sahip öğrenciler arasında kişilik açısından önemli farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır. Katılımcıların atılganlık, vicdanlılık ve duygusallık konusundaki test puanları, notlarıyla önemli ölçüde ilişkiliydi ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yorumlamalarının farklı akademik sonuçlara yol açabileceğini kanıtladı. Ayrıca Busato ve ark. (2000), bireysel özelliklerin önemli bir rol oynadığını göstererek, öğrencilerin öğrenme stili ve başarı motivasyonunun akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu iddia ediyor.

Öğrenci başarısı birçok faktörden etkilenir. Öğrencilerin başarılı olmaları için bu faktörlerden olumsuz etkilenmemeleri gerekmektedir. Klausmeier ve Ripple (1962), bireyin belirli işlevleri öğrenmeye hazır olma durumunu, öğrenme işlevlerindeki gelişimini ve ulaşabilecekleri nihai sınırı etkileyen beş ana kategoriye ayırmıştır. Sahip olunan bilişsel, psikomotor, cinsiyet, ailenin sosyo ekonomik durumu ve duyuşsal yetenekler kategorilerin temelini oluşturmaktadır. Duyuşsal alan içerisinde ise motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğe yer verebiliriz.

Motivasyon, bir organizmanın davranışlarına yön veren, destekleyip yönlendiren birçok farklı açıdan görülen etkenler ile onun işlevini sağlayan dinamikler

olarak açıklanmıştır (Aydın, 2014). Araştırmalar, motive olmuş öğrencilerin daha fazla akademik açıdan benlik saygısını elde ettiklerini, daha yaratıcı olduklarını ve diğer bireylere nazaran akademik başarıya ulaşmalarının daha olası olduğunu göstermektedir (Boyd, 2002; Gottfried, 2001).

Öz yeterlik, bireyin herhangi bir disiplinde ideal bir başarı seviyesine ulaşmak üzere ihtimaller dahilinde karşılaşılabilecek zorluklarla baş edebilmek için kendi yetkinlik ve kabiliyetlerine olan inancıdır (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öz yeterlik, sezgilerini, kişinin istekli olduğunu, amaçlarına ulaşma çabasını, motivasyon düzeyini, zorluklara rağmen pes etmemeyi ve karmaşık durumların üstesinden gelme becerilerini etkiler. Farklı çalışmalar, öz yeterliliğin akademik performansla pozitif olarak bağlantılı olduğunu göstermiştir (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009).

Mükemmeliyetçilik, kendini ve başkalarını değerlendirmede zor ve yüksek standartlar belirlemek, bu standartları karşılamaya çalışmak, performans ve benlik algısında eşitliği korumak olarak tanımlanmaktadır (Antony ve Swinson, 2000).

2.2. Motivasyon

Kelime anlamı olarak "motive" kökünden gelen Fransızca bir kelimedir. İlgili materyallerde buna bazen motivasyon bazen de güdülenme denilebilir. Ayrıca günlük hayatta motivasyonla aynı veya yakın olan bazı kelimeler de vardır. Bunlara örnek olarak "arzu, arzu, amaç" verilebilir. Sözü edilen bu kelimeler arasında ortak bir anlamın istendiği bir durum vardır (Tevrüz, 2008). Tuzcuoğlu (2014) ise motivasyonun ideal durumların ve davranışların itici gücü olduğunu belirtmiştir. Kumcağız (2016), motivasyonun itici güç olmasının yanı sıra davranışın şiddetini ve enerjisini de belirlediğine dikkat çekmiştir.

Davranışsal açıdan üzerinde önemle durulması gereken bu kavram, tüm biyolojik davranışların temelini oluşturur. Bir organizmadaki motivasyondan; organizmayı bir eylemde bulunmaya teşvik ettiği ve daha sonra bu eylem aracılığıyla

davranışa dönüştüğü gözlemlendiğinde söz edilir. Motivasyon anlaşılması zor bir konu olsa da aslında her canlının davranışlarının altındaki gerçekliktir (Cüceloğlu, 2017).

Motivasyon sadece davranışı etkilemez. Yazıcı (2015), motivasyonun da öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediğinden bahsetmiştir. Motivasyonun temel dürtülerinden kaynaklanan ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, libido) ile motivasyon arasındaki ilişki 1940'lı yıllarda ortaya çıkarken, sonraki dönemlerde bilişsel özellikler ile motivasyon arasındaki ilişki üzerinde de durulmuştur (Elliot ve ark., 2000). Bernard (1965), motivasyonun öğrencileri hedeflere doğru yönlendirdiğini ve onları eğitimde motive ettiğini belirtmiştir. Bazı öğrencilerin derslere, etkinliklere ve alanla ilgili problem çözmeye daha hevesli olduğu, bazı öğrencilerin ise eğitim sürecinde karşılaşılan zorluk ve sorunlarla karşılaştıklarında kaçmayı tercih ettikleri görülmüştür. Akbaba'ya (2006) göre bu farklılığın nedenlerinden biri motivasyondur.

Eğitim sürecinde karşılaşılan başarısızlıklar, öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının olmamasından kaynaklanabilir (Kelecioğlu, 1992). Yaman ve Dede'ye (2007) göre öğrenmenin anahtar kavramlarından biri motivasyondur ve bu nedenle öğretim ortamında motivasyonel faktörlerin dikkate alınması gerekir. Neeley ve Schumann (2004) motivasyon ve öğrenme performansı arasındaki ilişkinin döngüsel olduğuna işaret ederek bu döngüsel ilişkiyi şu şekilde formüle eder: “Olumlu duygu (motivasyon) bilişsel süreçleri olumlu etkiler; bilişsel süreçler yeni bilgiyi üretir ve yeni öğrenilen bilgileri de pekiştirir (akt. Çam ve ark., 2010).

2.2.1. İçsel Motivasyon

Deneyssel bir bakış açısıyla yaklaşan uzmanlar, enerjinin organizmanın doğasında var olduğunu iddia ederek, dürtüsel motivasyonu içsel motivasyon olarak tanımlama eğilimindedirler. Ayrıca içsel motivasyonun, bir kişinin bir aktiviteyi ödül veya kontrol olmaksızın gerçekleştirdiği durumları ifade ettiğini vurguladılar (Deci ve Ryan, 1985). Wlodkowski (1998) yaptığı tanımlama da İçsel motivasyonun, bireyin kendi yararına faaliyetler gerçekleştirirken sahip olduğu motivasyon türü olarak nitelemiştir. Reeve (1996) İçsel motivasyonu, kişinin çıkarlarıyla ilgilenme,

yeteneklerini test etme ve sonuç olarak ilerleme kaydetme konusundaki içsel arzusu olarak tanımlar.

İçsel motivasyon, öğrenciye bağlı olan ve bu nedenle sınıf ortamında daha etkili olan doğuştan gelen bir motivasyondur. Öğrenciler içsel olarak motive olduklarında, herhangi bir dış etki olmaksızın eğlendikleri için öğrenme etkinliklerine ilgi gösterirler (McKinney, 2006; Xinyi, 2003). İnsanlara içsel motivasyon eğilimleri cömertçe bahşedilse de, bu tür doğuştan gelen eğilimlerin sürdürülmesi ve geliştirilmesi destekleyici koşullar gerektirir. Bu nedenle, içsel motivasyon teorisi, içsel motivasyona neyin neden olduğuyla ilgilenmenin yanı sıra, aynı zamanda, söz konusu doğuştan gelen eğilimleri üreten, geliştiren veya tam tersi olan koşulları da inceler (Ryan ve ark., 1997).

İçsel motivasyonla ilgili araştırmaları incelerken olumlu performans ve sonrasındaki geri bildirim içsel motivasyonu artırdığı görülürken, olumsuz performans sonrası geri bildirim ise elde edilmiş olan motivasyonu azaltmaktadır (Deci, 1975); sahip olunan motivasyonun içsel motivasyona temel oluşturduğu (Vallerand ve Reid, 1984); fakat yetkinliğin bir nedenselliğe bağlı şartlanma duygusundan mahrum kaldığında içse motivasyonu geliştirmeyeceği (deCharms, 1968; Fisher, 1978); dışsal sağlanan ödül gibi faydaların ise içsel motivasyonu yok edecek derecede sarsıntıya uğratacağı (Eisenberger ve Cameron, 1996; Koestner ve ark., 1996), görülmüştür. Sadece dışarıdan etkisel olarak sunulan ve sağlanan somut ödüllerin yanı sıra, sözel baskılar, zamana sıkıştırılmış istekler, emirler, kısıtlamalar, ulaşılamaz hedeflerinde içsel motivasyona olumsuz pekiştireç olacağı ve dışsal etkileri artıracığına dikkatleri yoğunlaştırmışlardır. İnsanın kendine olan güvenini sağlayarak yönetebilme fırsatı vermenin ve duygusal açıdan desteklemenin içsel motivasyona pozitif etki ile desteklediği görülmüştür (Deci ve Ryan, 1985).

2.2.2. Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyonun en kadar önemli olduğu vurgulansa da tek başına bireyin başarısına etki eden tür olarak görülmemektedir (Deci ve Ryan, 1985). İnsanların birçok davranışında içsel dürtünün gerçekçiliği yadsınamaz derecede olsa da birçok

farklı dayanağın ise içsel ortaya çıkan motivasyona bağlı olmadığı da bir gerçektir. O halde dışsal motivasyonun önemli bir etkiye sahip olduğu bireylerde içsel motivasyonun tam olarak gelişemediği söylenebilir. Bireylerden karşılaştıkları bir değeri benimsemeleri ve içselleştirmeleri beklenir. Özümseme gerçekleşmediği sürece de bütünleşme gerçekleşmez. İşte bu noktada bütünleşmeye yardımcı olacak nitelikte ise etkilere ihtiyaç duyulmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Dışsal motivasyon kavramı, istenilen sonuçlara ulaşmak için gerçekleştirilen aktiviteleri uygulamak anlamı kazanmasıyla, yaradılışla birlikte insanda bulunan ve doyum için gerçekleştirildiği anlamı kazanan içsel motivasyondan farklılık gösterir. Öz belirleme kuramına (ÖBK) göre dışsal motivasyonunda kendi içinde farklılıklar gösterebileceği göz ardı edilemeyecek bir gerçektir (Vallerand, 1997).

2.2.3. Motivasyonsuzluk

Deci ve Ryan (1985), motivasyon türlerinden içsel ve dışsal olarak bahsetmenin yanında bunlara ek olarak motivasyonsuzluk türünün de varlığı kabul ettirmiştir. Eylemde bulunma isteğinden uzak olma veya eylemsizlik durumu motivasyonsuzluk olarak irdelenmiştir. Bir başka deyişle içsel veya dışsal anlamda motive olamama durumu olarak nitelendirilebilmektedir.

İnsan, motivasyondan uzak olduğu zaman sergilediği davranışlarda isteksizlik görülür ve içinde bulunulan aktivitenin anlamını yitirmesiyle sonlanır (Ryan, 1995). Ryan ve Deci'ye göre (2000), kuramcıların bireylerin eksik ya da fazla motivasyona sahip olduğu ya da motivasyonsuzluğu sahip olduğu üzerinde durmuştur. Zıt bir ilişki söz konusu olsa da temel davranışlarda bu motivasyon alt türleri çeşitlilik göstermektedir. Vallerand ve ark. (1992) motivasyonsuzlukta, birey için elde edilecek bir kazanç veya ürün olmadığından eylemlerin gerçekleşmesinin zorlaştığı konusuna değinmişlerdir.

Öğrenciler açısından düşündüğümüzde motivasyonsuzluğa sahip olmaları başarılarında düşüşe, sıkılmalarına ya da okulda bulunmak istememelerine neden olabilmektedir. Derslere olan ilgilerinde yoksunluk ortaya çıkabilmektedir.

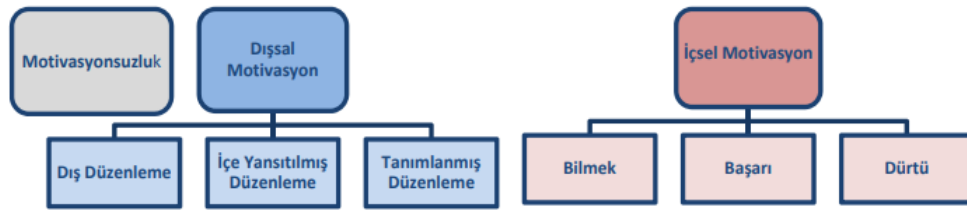
Motivasyonsuzluğa sahip bireylerde zamanla öz güvenlerinde zedelenme görülmektedir ve yaşamları içinde karşılaştıkları her tür faaliyette, kendi etkilerinin olmadığı düşüncesine kapılmaktadırlar. Ait olma hisleri de ortadan kalkmaktadır (Vallerand ve ark., 1992).

2.2.4. Akademik Motivasyon

İnsanlar bir işi yaparken işin sonucunun olumlu olmasını, onları mutlu etmesini veya gelecekte onlara fayda sağlamasını beklerler. Ortaya çıkan sonuçlar, eylemlerini düzenlemelerine yardımcı olur. Bu hem kalıcı öğrenmeyi sağlar hem de işi yapma isteğini artırır. Bu onu motive ediyor dedi. Motivasyon kavramı kendini güdüleme olarak da ifade edilmekte, istek uyandırma olarak da kendini göstermektedir (TDK, 2020). Enfiyeci' ye (2019) göre motivasyon denilince akıl da içgüdü, dürtü gibi kavramlarla ifadeler oluşturulmaktadır. Bu bağlamda motivasyon kelimesi hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin akademik yaşamlarında bir işe girebilmeleri ve devam edebilmeleri motivasyonlarına bağlıdır. Motivasyon, bireyleri harekete geçmeye motive eden, motive eden ve motive eden bir güçtür (Aslan ve Doğan, 2020; Baysal, 2016).

Eğitimde içinde değerlendirdiğimiz motivasyonel içerik kavramı, akademik motivasyon ile dolaylı veya doğrudan olarak yakından ilişkilidir. Eğitim devam ederken yer alan düşük motivasyon, öğrencilerin başarısını etkileyen ve hatta engelleyen bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Grunschel ve ark., 2016). Deci ve Ryan (1985), akademik başarı ile ilişkilendirdiğimiz motivasyon öğrencilerin öğrenme sürecindeki merakları ve öğrenme sürecindeki performansları ile yakından ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrenciler eğitim hayatına başladıklarında, bu alandaki ilerleme ve gelişme çalışmaları için motivasyon sağlamaya yöneldikleri ortaya çıkmıştır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu bildiğimiz motivasyon teriminin içerisinde akademik motivasyon daha kendine has bir yapı oluşturmuştur ve eğitim içerisinde yer alan katılımcıların yetenekleri ve hayatları ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür (akt. Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Motivasyon, öğrencinin okula devamı, öğrenme yöntemleri ve akademik başarısı gibi çeşitli değişkenlerle ilgili bir kavramdır. Akademik motivasyon, üniversite eğitimine karar verme ve devam etme motivasyonu olarak anlaşılabilir (Wilkesmann ve ark., 2012). Bilim insanlarının ortaya attığı motivasyon kuramlarına bakıldığında genelde motive olma ve olmama durumundan bahsedilirken; bir zıtlık gibi, Deci ve Ryan (1985) öz belirleme kuramını ortaya atmıştır. Motivasyon kendi içerisinde içsel ve dışsal motivasyon olarak alt boyutlara ayrılırken bunların yanında motivasyonsuzluktan bahsetmişlerdir (Deci ve ark., 1991). Bu üç faktöre davranışların bilerek ve haz duyularak sergilendiği içsel motivasyon, daha çok dış etkiler sayesinde davranışların ortaya çıkması sağlayan dışsal motivasyon ve yoksunluğun beden ve düşüncede genele yayılmış hali olan motivasyonsuzluktan oluşmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).



Şekil 2.1. ÖBK'yı rehber alan akademik motivasyon yapısı

Kendini başarıya yönelik motive eden öğrenciler, motivasyonu daha düşük olan öğrencilere göre görev takibinde daha bilinçli görünmektedir. Bununla birlikte motivasyonu yüksek öğrenciler herhangi bir başarısızlıkta ise kendi kişisel çabalarındaki eksiklikleri neden olarak ortaya koyarlarken, düşük motivasyona sahip bireyleri başarısızlık nedenleri dış mihraklara dayandırır. Bu aşamadan sonra bu iki grup arasındaki başarıyı yakalamaya devam için sadece yüksek motive olmuş öğrenciler lehine odaklanma görülmektedir (Arı, 2008).

Motivasyon, doğrudan gözlemlenemeyen, ancak doğasının anlaşılması için bazı davranış dizilerinin analiz edilmesiyle dolaylı olarak gözlemlenen bir yapıdadır. Farklı teorik yaklaşımlar önerilmiştir bu yapıları ortaya çıkararak için ortaya atılmıştır. Her teorik yaklaşımın farklı bir motivasyon boyutu vardır. Bu alt bölümler içsel ve dışsal motivasyon ile bazı farklı kaynaklarda ise öz yeterlik eklenerek ayrılabilir. Bu mefhumlar aynı zamanda değerli bir kavramlar bütünü olarak akademik başarıda yer

almaktadır (Dickinson, 1995; Jackson, 2002; Lane ve Lane, 2001). Enfiyeci (2019) içsel motivasyonu; bireyin davranışları içindeki nedenin kendi içinde bulunması olarak değerlendirmiştir. Bireyin beklentileri ve ihtiyaçlarına bakarak kendinin bu doğrultuda davranışlarına karar vermesidir. Bireyin mutluluğundan, başarıya duygusundan ve haz almasından kaynaklanır. Dışsal motivasyon da sosyal destek, ceza, ödül gibi davranış sebebinin dışı bağlı olmasıyla ilgilidir ve içsel motivasyon kadar etkili olmadığını kanaatine varılmıştır (Enfiyeci, 2019). İçsel motivasyon kişinin kontrolü altındayken, dışsal motivasyon çevre ilgili ve kontrolü çevrenin elindedir (Yazıcı, 2015).

Başarılı olmak için motive olan öğrenciler, motive olmayan öğrencilere göre iş aramalarında daha ısrarcıdırlar. Ayrıca, yüksek motivasyonlu öğrenciler başarısızlıklarını kendi kişisel çabalarına (yeterince hazırlıklı olamama), düşük motivasyonlu öğrenciler ise başarısızlıklarını dış etkenlere (zorluklar, yetersizlikler) bağladılar. Bununla birlikte, iki öğrenci grubu arasındaki bir diğer fark, yeniden denemektir. Başarı motivasyonu yüksek olan öğrenciler başarısızlığı kabul eder, daha çok çalışır ve tekrar tekrar dener, başarı motivasyonu düşük olan öğrenciler ise kolayca pes ederler (Arı, 2008).

2.3. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, bireyin karşılaştığı farklı durumların üstesinden gelebileceğine yönelik kendini gerçekleştirmesine olan inancını ortaya sergiler (Bandura, 1997). Öz yeterlik kavramı, Bandura tarafından 1977 yılında ilk olarak “Öz yeterlik: Birleşik Davranış Değişimi Teorisine Doğru” kitabında tanımlandı ve sonrasında da geliştirildi. Bireylerin kendi hayatlarını kontrol etmelerini ve farklı olgulara göre kendilerini olumlu veya olumsuz olarak motive etmelerini etkiler (Kemp, 2011). Öz yeterlik’ e olan inanç, yaşamın önemli geçiş dönemlerinde düzenleyici bir rol oynar, bireyin başarı deneyimlerini biriktirerek, bireysel yeterliliği güçlendirir ve böylece başarıya geçişi kolaylaştırır (Bandura, 1994).

Bebekler ifade yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte bireysel tutumları sonucunda yeni şeyler öğrenmeye çalışırlar. Öz yeterliliğin ilk basamağı, sosyal çevreyi kontrol etme çabalarından oluşur (Bandura, 1989). Zayıf öz yeterlik

kapasitesine sahip kişiler, var olan bir olayı olması gerekenden daha zor algırlar; dolayısıyla öz yeterlikte görülen zayıf inanç, stresi negatif etkileyerek kaygıyı artırmakta ve bireyin sorunu çözemeyeceği düşüncesine neden olmaktadır (Kumar ve Lal, 2006).

Kişisel deneyimler, ailenin rolü, öğrenme çıktılarında akran gruplarının ve okulun rolünün öz-yeterlilik düzeyini belirleme becerisi yadsınamaz. Bunların dışında öz yeterlik cinsiyet, çevre, çevre koşulları, okul ve bölüm beğeniler/beğenmemeler sorumluluk düzeyine ve alınan zorluğa göre değişir. Ayrıca öz yeterlik inançlarında cinsiyet değişkeni faktörünün öğrenciler üzerindeki etkisini ergenlik döneminde göstermeye başlar ve kişi yaşlandıkça bu etki artar (Kansu ve Sayar, 2018). Bireyler yaşam standartlarını bir sonraki seviyeye taşıyor. Eylemler iyileşirse, memnuniyet seviyeleri de artar ve bu da öz yeterliğe yol açar. Duygusal canlandırıcı bir etkiye sahiptir. İnsanlarda öz yeterlik inancı güçlendikçe aldıkları sorumluluklarda ve yaptıkları işte nadiren görülürler. Başarısızlıklar kişilerin öz yeterliklerini etkilemez (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Güçlü bir öz yeterlilik duygusuna sahip insanlar, kendi yetenekleri hakkında güçlü inançlara sahiptir ve performanslarını iyileştirmek için çaba gösterirler. Engeller karşısında ısrar etme olasılıkları daha yüksektir. Her türlü davranışı etkileyebilecek öz yeterlik, akademik, sosyal veya rekreasyonel faaliyetlerden söz edilebilir. Bireyler bazı görevleri yerine getirme becerisine sahip olsalar da, kendilerini bu yeteneğe sahip olarak düşünmezlerse başarısız olabilirler hatta bu davranışı sergilemeye teşebbüs etmeyebilirler (Aydoğan ve Özbay, 2012). Öz yeterlilik bir yetenek değildir. Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildikleri, bunu dünyada nasıl yapacaklarını nasıl anladıkları ve yaptıkları ile ilgisi olarak tanımlanır. Öz yeterlik algısı, bir kişinin becerilerini belirli alanlarda deneyerek gerçekleştireceği şeydir. Bu özelliğe sahip insanlar, pes etmek yerine sorunların peşinden gitme eğilimindedir (Kurbanoglu, 2004).

2.3.1. Öz Yeterlik İnancının Temelleri

Öz yeterlik bireyin çocukluğundan başlayarak yaşantısı içinde gelişen bir süreçtir (Bandura, 1986). Kişi kendisine bir yol belirleyerek ve belirli çerçeve de hedeflediği noktaya ulaşmak için bazı yeterlilikleri sahip olmalıdır. Bu yeterlilikler ise bireyin algısıyla güçlenmektedir ve dört temel üzerinde kurulmuştur (Bandura, 1995; Klassen ve Lynch, 2007; Siegle ve McCoach, 2007)

Bu temel niteliklerden ilki ve en güçlüğü kişisel deneyimler olarak belirtilmiştir (mastery experience) (Schunk, 1984a). Öz yeterlik inancından sonuçlandırılmış kişisel deneyimler önemli yer tutmaktadır ve bu yeterliliğe sahip olma ihtimalini artırmaktadır. Çünkü bireyin gelecekte harekete geçireceği faaliyetler önceki yaşantı ve deneyimlerinin olumlu değerlendirmeye ulaşması sonucu anlam kazanmaktadır. Sonuçta kişiler kendini keşfetme, sahip olduklarının farkına varma, yeterli olduğu inancını güçlendirme ve bu güce uygun davranış sergileme eğilimde olurlar (Pajares, 2003). Geçmiş yaşantılardan elde edilen başarılı deneyimler öz yeterlik inancını güçlendirirken; devamlı başaramama durumu ise öz yeterliğe olan inancı zayıflatmaktadır (Bandura, 1997).

Öz yeterliği oluşturan temel niteliklerden bir diğeri ise doğrudan yaşantıları içermeyen model olarak almadır (vicarious experience). Her ne kadar bireyin kendi deneyimleriyle oluşturduğu öz yeterlik algısına göre zayıf kalsa da model alarak kazanılan öz yeterlik inancı da değerli bir yere sahiptir (Schunk, 1984a). Bu temelde dikkat edilecek bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar model alınan kişinin bireye benzerliği ve doğru davranışları ne derece sergilediğidir (Bandura, 1997). Bu konuya yönelik çalışmasında Schunk (1983), bireylerin atıldıkları görevlerin sonuçları hakkında bir fikirleri yoksa bu konuda daha önce farklı deneyimler yaşamış kişilere göre bu bireylerin bu görevler konusunda daha duyarlı olacağını belirtmiştir.

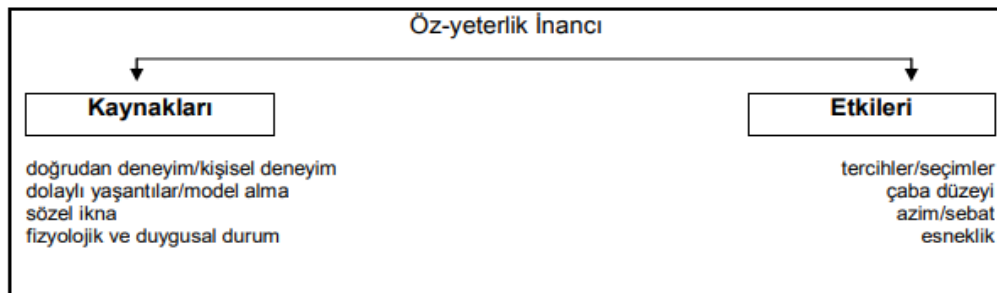
Öz yeterliği oluşturduğu düşünülen bir başka nitelik ise sözel iknadır (verbal persuasion). Başka kişiler tarafından bireyin belirli becerilere sahip olduğunun, sözlü iletişim yoluyla yapılan değerlendirmeyi içerisinde barındırmaktadır (Schunk, 1991). İnsanların başarmaya olan inançları konusunda kendilerinde bu güveni bulamayabilirler. Bu ise onların ilerlemesine büyük bir engel teşkil etmektedir. Bunun

yanında ise insanlara, kendilerinde olan cevherin ne derece de olduğunun belirtilmesi açısından sözel iknanın etkileyici bir yapıyı oluşturduğu düşünülmektedir. İkna etmeye çalışan kişinin ise birey tarafından ne kadar önemli görüldüğünün ve güvenilirliğinin de algısı önemlidir (Bandura, 1997).

Bireyin bedensel ve duygusal olarak sahip olduğu durumunda yeterliliklerine yönelik değerlendirmelerin yapılmasında etkili görülmektedir (physiological emotional reactions). Farklı davranışları sergileyen bireylerin, bu davranışların oluşumu esnasında vücudunda gerçekleşen fizyolojik; korku, heyecan, kaygı, telaş, utanma vb. durumların değerlendirmenin sonucunun olumlu veya olumsuz olabileceği konusunda fikir verebilmektedir. Bireyin kendisini her açıdan iyi hissetme ve bu şekilde davranışı sergileyip sonuçlandırması öz yeterlik inancını olumlu açıdan etkileyecektir (Bandura, 1997).

2.3.2. Öz Yeterlik İnancının Etkileri

İnsanın sahip olduğu yeterliliklerin olması bireyin davranışlarını sonlandırmasında önemlidir. Bunun destekleyicisi durum ise bireyin kendinin farkında olmasıdır. Bir hedefe ulaşmaya çalışırken karşılaşacağı pes ettirici durumlardan başa çıkma güçlü bir öz yeterlik inancıyla sağlanabilir (Bandura, 1995; Pajares ve Schunk, 2001). Kendi yeterliliklerine olan inancı yüksek olan bireyler, görevler hangi zorlukta olursa olsun daha sakin, soğukkanlı olurlarken, bu inancı düşük olanlar ise kaygı ve stres içinde süreci tamamlamaya çalışmaktadırlar. Bu durum problemlere uygun çözüm yollarını bulmak ile ilgili olguyu kolay veya zor bir duruma sokmaktadır (Pajares, 1997).



Şekil 2.2. Öz yeterlik inancı kaynak ve etkileri

2.3.3. Akademik Öz Yeterlik

Akademik öz yeterlik, bireye verilen akademik görevi, bir işi başarıyla yapabileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2012). Akademik öz yeterlik kavramı, öğrencinin kişisel olarak hayatıyla ilgili bir işten zevk almasıyla sonuçlanabileceğine dair mevcut bir inanç olarak ortaya çıkmaktadır (Chun ve Choi, 2005).

Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri azaldıkça, öğrenciler kendilerine verilen veya aldıkları akademik açıdan görevleri kaybedebilirler (Chemers ve ark., 2001). Böylelikle öz yeterliliği düşük olan bireyler, zor bir problemle karşılaştıklarında başarıya ulaşmak için herhangi bir girişimde bulunmazlar. Bu noktada başarıya ulaşmak için akademik öz-yeterliğin geliştirilmesi önemlidir (Saatçi ve Can, 2016). Zimmerman'a (1995) göre akademik öz-yeterliğin en önemli özelliği, kişinin kişisel özelliklerine değil, bir işi yapma potansiyeline olan inancıdır ve bu inanç sonuçları yargıları içerir. Bireylerin öz yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenlere bağlıdır ve bu değişkenlere göre belirlenir.

Öz yeterlik kavramını daha açık anlayabilmek için Bandura'nın sosyal öğrenmesinin incelenmesi gerekir. Bu kavram sosyal olarak öğrenilen ve eğitimin sosyal sistemin yoluyla öğrenildiği bir modeldir (Gökalp, 2009). Araştırmacılar, bireylerin öz yeterlik düzeylerini araştırmak için farklı öz yeterlik türleri ile birçok çalışma yürütmektedir. Bunlar matematik öz yeterlik, duygusal öz yeterlik, fen öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik ve bu çalışmada yer alan akademik öz yeterliktir (Oğuz, 2012). Akademik öz-yeterliği yüksek olan bireyler, zor bir problem karşısında başarıya ulaşmak için birçok olumlu gördükleri girişimde bulunurlar (Edmonds, 2002). Bu girişimler sonucunda bir yaşantı oluştururlar. Geçmiş akademik deneyimler, bireylerin inançlarında önemli bir yere sahiptir (Moiser, 2018).

DiPerna ve Elliott (1999) akademik öz-yeterliliği, bireyin akademik başarısına katkıda bulunan beceri, tutum ve davranışlardan oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu yapıya göre akademik öz yeterlik, hem akademik beceriler (matematiksel ve bilimsel araştırma becerileri, eleştirel düşünme becerileri, yazma ve okuma becerileri) hem de akademik destekçilerin (motivasyon ve katılım, çalışma

becerileri, kişiler arası ilişkiler) birleşiminden oluşmaktadır. Üniversite öğrencileri için akademik öz yeterlik modeli DiPerna ve Elliott (2001) tarafından geliştirilmiştir. Akademik öz yeterlik inancı; öğrencilerin akademik gelişmelerini, hedef belirlerken gösterdikleri çabayı, iç motivasyonlarını, izledikleri yol haritalarını, performanslarını, başarılarını ve kariyer seçimlerini etkiler (Bong ve Skaalvik, 2003).

2.3.4. Akademik Öz Yeterliliği Etkileyen Etmenler

Öz yeterlik, bireyin kendisinde gördüğü değeri yansıtır (Bleidorn ve ark., 2016). Bu nedenle, bireyin öz değerlendirmesinin ve öz yeterliliğini etkileyen ana faktör olarak görünmektedir. Bireyin kendine verdiği değer yanı sıra çevresinin gösterdiği değer de öz yeterlik üzerinde etkisi olacak bir yapıdadır (Uysal, 2013).

Akademik öz-yeterliliği etkileyen ve teşvik eden faktörlerden biri de öğretimi sürdüren eğitimcilerden ve bireyin çevresinden gelen çevreden dönütlerdir (Williamson, 2005). Öğretmen eğitim sürecinin en önemli tamamlayıcısıdır ve öğrencilere doğrudan olumlu geri bildirimler verdiklerinde ve başarıya ulaşan çabalarını desteklediklerinde, öğrenciler öğretmenlerinin verdiği akademik görevleri tamamlamaya çalışır ve çabaları başarılı olur. Bu başarılı sonuçlar, öğrencilerin akademik öz yeterliklerine de olumlu katkı sağlamıştır. Ancak eğitimciler öğrencilerin başarısızlıklarına odaklandıklarında ve bu görevleri tamamlamaları için öğrencilere güvenmediklerinde, verdikleri geri bildirim öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin düşmesine neden olabilir. Bu şekilde öz yeterlikleri azaltarak öğrenen öğrenciler, kendilerini eğitim açısından başarısız olarak algırlar ve okula uyum sağlamakta zorlanırlar. (Katheryn, 2004; Williamson, 2005).

Yüksek akademik öz yeterlik, öğrenciler üniversitede zorlu mücadelelerine başladıklarında kendilerine karşı güven ve inanç, bundan kaynaklanan ise bir serbestlik yaratırken, akademik açıdan seviyesi normalin altında kabul edilen öz yeterlik sahip öğrencilerin işleri, eğitim faaliyetleri içerisinde daha sıkıntılı süreçlerle birlikte, endişeli ve psikolojik açıdan zorlayıcı devam etmekte, yine sürece yüzeysel olarak değer vermelerine neden olmaktadır (Downey vd., 2005). Alexander (2006) eğitimsel açıdan öğrencilerin öz yeterlik ve başarıya olan inancaları fazla olduğunda,

öğrenmeye olan isteklerindeki kişisel motivasyonlarının yükseleceğine, bu iki belirteç az olduğunda öğrenmeye olan isteklerindeki kişisel motivasyonlarının son derece az olacağına öngörmektedir. Bu bakış açısı ise öğrencilerin akademik performansını negatif yönde etkilemektedir. Bilişsel alanda yer alan teorisyenler, öğrencilerin belirli akademik görevleri yerine getirme yeteneklerine dayalı kararlar vermede akademik performansları için öz yeterliklerinin oldukça etkili olduğunu belirlemişlerdir. Akademik öz yeterlik kavramı aynı zamanda problemlili atfedilen davranışları da bünyesinde bulundurur. Öğrencilerin davranışlarındaki problemlili eylemleri fazlaştıkça, akademik öz yeterliklerinin düştüğü görülmüştür (Chung ve Elias, 1996). Öğrencilerin öz-yeterliğin ifade ettiğı değeri anlamlandırmak ve artırmak için eğitim dinamiklerinin ihtiyaçlarını gözden geçirmeli, gerekli olan ihtiyaçlar çerçevesinde bu duruma uygun bir öğretim programı hazırlanmalı, farklı öğrenci öğrenme yapılarının olduğu düşünülerek öğretimi farklılaştırmalı ve öğrencilere yönelik çeşitli çalışmalarla etkinlikler yapılmalı ve öğrencileri birbirleriyle bir yarışmaya sokan karşılaştırılmaldan uzaklaşılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2005).

2.4. Mükemmeliyetçilik

Burns (1980) mükemmeliyetçiliğı, bireyin kendisi için belirlediğı ve değeri ölçtüğü ulaşılması zor standartlar olarak tanımlar ve bunu sağlıksız bir durum olarak görür. Frost ve ark. (1990) kendi davranışlarına ilişkin aşırı eleştirel değerlendirmelerini ifade etmekte ve psikolojik sorunların yüksek standartlardan ziyade değerlendirme eğilimleriyle ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Mükemmeliyetçiliğın literatürde farklı çerçevelerde incelendiğı ve anlayışın zaman içinde değıştiğı görülmüştür.

Hamachek (1978), pozitiflik ve olumsuz mükemmeliyetçilik türleri arasında ayırım yapan ilk psikologdu. Hastalarla çalışan klinik deneyimine dayanan mükemmeliyetçidir. Onları normal ya da nevrotik mükemmeliyetçiler olarak tarif etti. Ona göre normal mükemmeliyetçiler kendileri için yüksek standartlara sahiptirler ve düzen ve düzeni takdir ederler. Onlar çabaları için zevk ve memnuniyet duyarlar, ancak özgüvenleri bu gereksinimlere bağılı olarak değışebilir. Tersine, nevrotik

mükemmeliyetçiler makul olmayan bir şekilde yüksek standartların karşılanması çoğunlukla imkansızdır. Bu tip mükemmeliyetçiler böylece asla tatmin olmadılar.

Mükemmeliyetçilik, psikolojik iyi oluş açısından araştırmacılar için giderek daha ilgi çekici hale gelmiştir. Mükemmeliyetçiliğin uyumlu veya uyumsuz olabilecek yönlerini anlamak için yükselen bir argüman var. Bazı tanımlar incelendiğinde mükemmeliyetçilik, hatasız olmaya çalışmak ve performans için aşırı yüksek standartlar koymak ve aynı zamanda kişinin davranışları için aşırı derecede eleştirel olma eğilimi ile karakterize edilir (Flett ve Hewitt, 2002). Ayrıca bazı araştırmacılar mükemmeliyetçiliği ulaşılması zor hedefler koymak olarak açıklamıştır. Böylece kişinin olumsuz duygular yaşamasına neden olabileceği de düşünülmüştür (Frost ve ark., 1990).

2.4.1. Akademik Mükemmeliyetçilik

İlk zamanlarda, araştırmacılar mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırdılar. Burns (1980) özellikle mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu, işlevsiz bir kavramsallaştırmasına odaklandı ve mükemmeliyetçileri, zorlayıcı ve sürekli olarak imkansız hedeflere doğru zorlayan ve kendi değerlerini tamamen üretkenlik ve başarı açısından değerlendiren insanlar olarak tanımladı. Ona göre bu, kendi kendini yok eden ve kendi kendini yenen bir dürtüdür gibi çeşitli sorunlarla ilişkilidir. Ayrıca mükemmeliyetçi insanlar saygı, duygu-durum bozuklukları ve kaygı, aptal görünme veya kusurları nedeniyle reddedilme gibi korkuları nedeniyle kişilerarası ilişkilerde zorluklar ve yalnızlık yaşarlar. Bunun yanında mükemmeliyetçi insanların genellikle sahip oldukları üretkenliklerini sabote eden ve kişisel sıkıntıya neden olan bazı bilişsel çarpıtmalara da vurgu yaptı. Burns'e (1980) göre, mükemmeliyetçi insanların işlevsiz düşünme örüntülerinden bazıları, ya hep ya hiç düşünme, aşırı genelleme ve olması gereken düşüncesinin baskısıdır. Mükemmeliyetçiliğin psikolojik danışma ile detaylandırılması ve çözülmesi gereken irrasyonel ve kendine zarar veren bir örüntü olduğuna dikkat çekti. Blatt (1995) daha sonra mükemmeliyetçiliğin, bireyde kendine zarar verme davranışını, özelleştirel depresyon ve genel psikopatolojiyle ilişkilendirerek açıkladı.

Daha eski araştırmalar mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bir yapı olarak açıklasa da, son görüşler onun hem kişisel hem de kişilerarası yönleri içeren çok boyutlu doğasına odaklanıyor (Terry-Short ve ark., 1995). Mükemmeliyetçiliğin özellikle iki ana boyutu şu şekilde vurgulanabilir: Mükemmeliyetçi çabalar ve mükemmeliyetçi kaygılar (Frost ve ark., 2006). Son derece yüksek kişisel standartlar belirlemek ve bunun için çabalamak ve benlikten mükemmellik talep etmek mükemmeliyetçi çabalar olarak adlandırılır (Sirois ve Molnar, 2015). Bu boyut, vicdanlılık, uyumsal başa çıkma ve olumlu duygulanım gibi olumlu özellikler, süreçler ve sonuçlarla ve ayrıca daha yüksek düzeyde öznel iyi oluş ve psikolojik uyum ile ilişkilere sahiptir (Stoeber ve Childs, 2010). Mükemmeliyetçi kaygılar olan mükemmeliyetçiliğin diğer boyutu, nevrotik, sağlıksız veya uyumsuz gibi mükemmeliyetçiliğin en uyumsuz yönlerini içeriyor gibi görünmektedir (Chang ve ark., 2004). Eleştirel ve olumsuz öz değerlendirmeleri, başkalarının değerlendirmeleri, beklentileri ve eleştirileri hakkında aşırı endişeleri, başarılı bir performanstan bile tatmini deneyimleme yetersizliğini de kapsar (Sirois, 2013).

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik modeli, farklı boyutlarda önemli sonuçlarla farklı ve karşıt çağrışımlar sergilediği için araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Frost ve ark., 1990; Hewitt ve Genest 1990; Stoeber ve Otto, 2006). Hewitt ve Flett (1991b) kendi çok boyutlu mükemmeliyetçilik tanımlarını tasarladılar ve bunun kişilerarası yönlerine odaklandılar. Tanımlarında, yapının kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik olmak üzere üç boyutu vardır. Onlara göre, öz odaklı mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi için yüksek standartlar belirlemesini ve davranışlarını katı bir şekilde eleştirmesini içerir. Bu boyutta yüksek olan bireyler, çabalarında mükemmelliğe ulaşmak ve başarısızlıktan kaçınmak için motive olurlar. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, temelde bireyin diğer insanlara karşı sahip olduğu inanç ve beklentileri, içe değil, çoğunlukla dışa yönelik mükemmeliyetçi davranışları içerir. Bu mükemmeliyetçiler, önemli kişiler için gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmakla ilgilenirler ve performanslarını bu beklentilere göre yorumlamışlardır. Mükemmeliyetçiliğin son boyutu olan sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, insanların kendilerini değerlendiren ve mükemmel olmaları için baskı uygulayan önemli kişiler tarafından belirlenen standart ve beklentilere uygun yaşama talebini tanımlar.

Hamachek (1978), pozitiflik ve olumsuz mükemmeliyetçilik türleri arasında ayırım yapan ilk psikologdu. Hastalarla çalışın klinik deneyimine dayanan mükemmeliyetçidir. Onları normal ya da nevrotik mükemmeliyetçiler olarak tarif etti. Ona göre normal mükemmeliyetçiler kendileri için yüksek standartlara sahiptirler ve düzen ve düzeni takdir ederler. Onlar çabaları için zevk ve memnuniyet duyarlar, ancak özgüvenleri bu gereksinimlere bağılı olarak değişebilir. Tersine, nevrotik mükemmeliyetçiler makul olmayan bir şekilde yüksek standartların karşılanması çoğunlukla imkansızdır. Bu tip mükemmeliyetçiler böylece asla tatmin olmadılar.

Bu önceki teorilere dayanarak, Frost ve ark. (1990), mükemmeliyetçiliğin çeşitli tanımlarını birleştirdi ve altı bileşen buldu: aşırı yüksek standartlar, hata yapma endişesi, kişinin eylemlerinin veya performansının kalitesiyle ilgili şüpheler, kesinlik, düzen ve düzene vurgu, yüksek ebeveyn beklentileri algısı ve ebeveyn eleştirisi algısı.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmada kullanılan işlemlerin ve incelemenin özelliklerine, kullanılan ölçme araçlarına; hesaplamalara ve analizlerin nasıl yapıldığına dair ayrıntıların yer aldığı bu bölümde, araştırmadaki bütün açıklayıcı argümanlara aşağıda yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkişel tarama modellenli bir araştırmadır. Karasar (2014), tarama modellerinin amacının araştırmasının temel özelliğinin neler olup bittiğini doğru bir şekilde ortaya çıkarmak olduğunu açıklamıştır. Farklı olarak ise ilişkişel tarama yöntemiyle yapılan çalışmaların çoklu değışkenler arasında değışen ilişkişeleri ortaya çıkardığını söylemektedir ve bu modele uygun olarak bağımlı ve bağımsız değışkenler arasındaki ilişkişelerin varlığı ve derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır (Crano ve Brewer, 2002).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçilen örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinmiştir. Araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örnekleme ulaşmaya çalışacağı düşünöldüğü için bu örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Araştırmanın örnekleme Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Faköltesinde 2021-2022 eğitim yılında öğrenim gören kayıtlı 1031 öğrenci alınmıştır. Örnekleme, % 50 prevalans, 1.0 desen etkisi, %5 sapma alınarak hesaplama yapılmış; ulaşılacak kişi sayısı %90 güç düzeyinde 271 kişiye uygulanması gerektiğı ve bu bağlamda 341

gönüllü katılımcıya uygulanmış, iki katılımcının verisi uygun olmadığı gerekçesiyle çıkarılarak 339 katılımcı olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için elde edilen verilere katılımcılar ile yüz yüze görüşme yöntemi ile görüşme esnasında e-form kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılara sunulan e-form içerisinde, cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm ve AGNO (Akademik Genel Not Ortalaması) demografik özelliklerin yer aldığı ilk bölüm ve sonrasında üç farklı ölçeğe yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekler; geçerlik ve güvenirlik çalışması Karagüven (2012) tarafından yapılan “Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)”, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Yılmaz ve ark. (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ”Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖÖ)” ve Odacı ve ark. (2017) tarafından geliştirilen “Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÜ)” olarak belirlenmiştir. Ayrıca e-formda yer alan öğrenci numarası aracılığıyla spor bilimleri fakültesi öğrenci işlerinden ilgili katılımcıların AGNO değerlerine ilişkin kesin bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 3.1’de AMÖ, AÖÖ ve AMÜ’ nün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmada bulunan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı AMÖ için 0.848, AÖÖ için 0.682 ve AMÜ için 0.865 bulunmuştur. Ayrıca akademik motivasyon alt boyutlarının da araştırma içerisinde güvenirliği hesaplandığında, İÇM alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0.88, DIŞM alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0.81, MS alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0.85 olarak görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçekler literatürde kabul edildiği şekilde incelendiğinde, literatürde güvenirlik katsayısının 0.40’ın altında olması ölçeği güvenilir olmadığını, 0.40 ile 0.60 arasında olması düşük güvenirliği sahip olduğunu, 0.60 ile 0.80 arasında olması ölçeğin güvenilir olduğunu ve 0.80 üzerinde bir değere sahip olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir ve yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik test sonuçları

Ölçekler	n	Min	Max	\bar{X}	SS	Cronbach's α	Madde
İÇM	339	20	84	62.93	11.96	0.880	12
DIŞM	339	27	84	65.66	10.97	0.812	12
MS	339	4	28	12.19	6.72	0.851	4
AMÖ	339	72	196	140.78	20.25	0.848	28
AÖÖ	339	7	28	19.43	3.13	0.682	7
AMÜ	339	13	61	35.83	9.10	0.865	13

İÇM: İç Motivasyon, DIŞM: Dış Motivasyon, MS: Motivasyonsuzluk, AMÖ: Aka. Motivasyon Ölçeği, AÖÖ: Aka. Öz Yeterlik Ölçeği, AMÜ: Aka. Mükemmeliyetçilik Ölçeği,

Akademik Motivasyon Ölçeği: ölçek ilk olarak Üniversite Formu olarak Vallerand ve ark. (1992) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye adaptasyonu, geçerliği ve güvenirliği Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 28 madde yer almaktadır. Ters puanlanan madde olmamasının yanında kendi içerisinde içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon olarak üç temel alt boyuta ayrılmıştır. İçsel motivasyon alt boyutu kendi içerisinde 4 er maddelik; İMBİ (İçsel Motivasyon Bilme), İMBA (İçsel Motivasyon Başarma), İMH (İçsel Motivasyon Hareket) iç alt boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutu da kendi içinde 4' er maddelik; DMT (Dışsal Motivasyon Tanınma), DMKİ (Dışsal Motivasyon Kendini İspat), DMD (Dışsal Motivasyon Düzenleme) olarak iç alt boyutlara ayrılmıştır. Motivasyonsuzluk (MS) alt boyutu da 4 maddeden oluşmuştur.

Ölçek bütün iç alt boyutlarıyla her boyutta en düşük 4, en yüksek 28 puan üzerinden puanlanmıştır. Puanın yüksek olması motivasyonun sebep alt boyutunu ortaya koymuştur. Başlangıçta ölçekte “Neden okula gidiyorsunuz?” sorusu ile altında “Çünkü...” ifadesine yer verilerek katılımcıların ifadeyi maddeyle tamamlamaları sağlanmıştır. 1' den 7'ye kadar maddeler katılımcılar tarafından puanlanmıştır. Motivasyonsuzluk boyutunu oluşturan 4 madde de ifadeler olumsuz anlam içerecek şekilde hazırlanmış ve alınan yüksek puanlar akademik motivasyonsuzluğu ortaya koymasına hedeflenmiştir. AMÖ' nün uyarlamasının güvenilir olduğunu test etmek amacıyla yapılan çalışmalarda katsayının 0.67-0.87 arasında değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin formunda ise güvenirlik katsayısının 0.83-0.86 arasında olduğu bilinmektedir. (Vallerand ve ark., 1992).

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği: Araştırma da kullanılan bu ölçek Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve ark. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan bir ölçektir. Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır ve 4'lü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları bulunmamaktadır. Bu ölçekten katılımcılar en düşük 7 en yüksek 28 puan almaktadırlar. Ölçeğin güvenirlik ölçütleri açısından Cronbach alfa katsayısı yapılan araştırma 0.79 değerinde görülmüştür (Yılmaz ve ark., 2007).

Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Ölçek, üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemek amacıyla Odacı ve ark. (2017) tarafından geliştirilmiştir. 13 maddeden oluşan ve 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar değişen ifadelerin yer aldığı 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçme aracında ters madde bulunmamaktadır. En düşük puan 13, en yüksek puan 65 puandır. Yüksek puanlar, daha yüksek akademik mükemmeliyetçilik seviyelerini gösterir. Ölçeği iç tutarlık katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek üç faktörden oluşur ve faktör yapılarının içeriğine göre adları ardışık olarak Kendinden şüphe, Karşılaştırma ve İdealleştirme'dir. Ölçeğin doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi kabul edilebilir bulunmuştur. Ölçekle ilgili geçerlilik için araştırmacılar, Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÜ) ile Frost ve ark. (1990) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Buna göre Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği' nin (AMÜ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin frekanslarını, yüzdelerini, ortalamalarını ve standart sapmalarını incelemek için tanımlayıcı istatistiksel analiz kullanıldı. Katılımcıların demografik özellikleri de tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizi, Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket (SPSS) 26.0 kullanılarak normal dağılım gösteren veriler, ikili karşılaştırmalar için independent samples t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise One-way ANOVA kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiğini boyut ve alt boyutlarda, gruplar arasında farklılığın kaynağını tespit

etmek adına, Post-Hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni, heterojen gruplarda Dunnett-T3 testi uygulanarak anlamlı farklılığın hangi kategorilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Akademik motivasyon, öz-yeterlilik ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarı arasında ilişki (pearson korelasyon analizi ile) tespit edildiği durumda yordama gücünün belirlenmesinde, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin doğası gereği, çalışma değişkenleri arasındaki fonksiyonel ilişkileri değerlendirmek ve bağımlı değişkendeki değişimi bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bütün yapılan analizlerde anlamlılık değeri $p < 0.05$ olarak göz önüne alınmıştır.

Korelasyon analizi ile bağımlı ve bağımsız değerler arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Bu ilişkiler incelenmiş ve AGNO bağımlı değişkenine etki edebilecek bağımsız değişkenler çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak etki değerleri ortaya çıkarılmıştır. Backward metodu kullanılarak modeller oluşturulmuştur. Akademik başarıya asıl etki eden ortaya çıkarılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinden önce kayıp veri analizi, çok değişkenli aykırı değerler, normal dağılımlı hatalar, homoskedastisite, hataların bağımsızlığı, doğrusallık, çoklu bağlantı ve çok değişkenli normallik varsayımları kontrol edilmiştir.


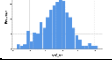

Verilerde görülen değerlerin betimsel yöntemler olarak belirtilmesi, mod,-medyan, aritmetik ortalama, çarpıklık-basıklık gibi istatistiksel verilen üstünden incelemeye tabi tutulması üzerinden işlenmiştir (Kirk, 2008; Abbott, 2011). Bu bağlamda değerlerin birbirine çok yakın veya eşit olması, çarpıklık-basıklık katsayısının ± 1 sınırlarında ve 0'a yakın olması ve çarpıklık-basıklık katsayılarının yine kendi standardize hatasına bölünmesi ile elde edilen çarpıklık-basıklık dizinin ± 2 sınırları içinde olması, bağıl değişkenlik katsayısının ise 20-25 aralığında olması normal dağılımın oluştuğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Howitt ve Cramer, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012).

Tablo 3.2'ye göre verilerin normal dağılımını inceleme hususunda, ölçekler ve değişkenler arasında yapılan istatistiksel değerlendirmelerde beş kriter göz önüne alınmıştır. Bu değerler; katılımcı sayısı (n), ortalama ve ortanca yakınlığı (\bar{X} - mod),

çarpıklık-basıklık değerlerinin “±2” arasında olması (Skewness-Kurtosis) ve histogram grafiğinin normal dağılım eğrisine sahip olmasıdır.

Yapılan analiz sonucunda araştırma verilerinin değerlendirmeye alınan dört kriterden en az üç tanesini sağladığı görülmüştür. Bu çıkarımla verilerin normal dağıldığı sonucuna vararak parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 3.2. Araştırma verilerinin normallik dağılım değerleri

Ölçek Top. Puan	n	Mod	\bar{X}	Skewness	Kurtosis	Histogram
AMÖ Top. Puan	339	140.78	141.00	-0.340	0.629	
AMÜ Top. Puan	339	35.83	37.00	-0.126	0.033	
AÖÖ Top. Puan	339	19.43	19.00	0.052	0.686	

AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği, AMÜ: Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği, AÖÖ: A. Öz Yeterlik Ölçeği, AGNO: Ağırlıklı Genel Not Ortalaması

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünü oluşturan bulgular kısmında, araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgilerine, Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ), Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖÖ), Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÜ) ve AGNO değerlerinden elde edilen verilerin birbiri ile ilişkili analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin, 201'i (%59.3) erkek, 138'i (%40.7) kadındır. Öğrencilerin 88'i (%26) 18-19 yaş, 147'si (%43.4) 20-21 yaş, 71'i (%20.9) 22-23 yaş, 33'ü (%9.7) 24 ve üzeri yaş aralığındadır. Araştırma da yer alan öğrencilerin 65'i (%19.2) beden eğitimi ve spor öğretmenliği, 173'ü (%51) antrenörlük eğitimi, 101'i (%29.8) spor yöneticiliği bölümünde okumaktadır. Bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, 83'ü (%24.5) 1. sınıf, 92'si (%27.1) 2. sınıf, 75'i (%22.1) 3. sınıf ve 89'u (%26.3) 4. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	201	59.3
	Kadın	138	40.7
Yaş	18-19	88	26.0
	20-21	147	43.4
	22-23	71	20.9
	24- üstü	33	9.7
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	65	19.2
	Antrenörlük Eğitimi	173	51.0
	Spor Yöneticiliği	101	29.8
Sınıf	1.Sınıf	83	24.5
	2.Sınıf	92	27.1
	3.Sınıf	75	22.1
	4.Sınıf	89	26.3
Toplam		339	100.0

Tablo 4.2’de katılımcıların homojenlik dağılımlarına bakılarak cinsiyet değişkeninin, akademik motivasyon boyut ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Yapılan testlerde akademik motivasyon ölçeği (AMÖ) üç temel alt boyutu; içsel motivasyon (İÇM), dışsal motivasyon (DIŞM) ve motivasyonsuzluk (MS) alt boyutlarında anlamlı farklılıkları incelenmiştir. Çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin İÇM alt boyutu toplam puanı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [t=-2.173, p<0.05]. Araştırmaya katılan öğrencilerin DIŞM alt boyutu toplam puanı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [t=-2.752, p<0.05]. Araştırmaya katılan öğrencilerin MS alt boyutu toplam puanı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [t=2.159, p<0,05]. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik motivasyon boyutu toplam puanı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [t=-1.994, p<0.05]. Bu bağlamda akademik motivasyon boyut ve alt boyutlarında manidar bir anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 4.2. Katılımcıların akademik motivasyon boyut ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
İÇM Toplam Puan	Erkek	201	61.77	12.19	-2.173	0.030*
	Kadın	138	64.62	11.44		
DIŞM Toplam Puan	Erkek	201	64.36	11.75	-2.752	0.006**
	Kadın	138	67.54	9.46		
MS Toplam Puan	Erkek	201	12.84	6.78	2.159	0.032*
	Kadın	138	11.25	6.54		
AMÖ Toplam Puan	Erkek	201	138.97	21.22	-1.994	0.047*
	Kadın	138	143.41	18.50		

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.3’ da yaş değişkeninin akademik motivasyon boyut ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin İÇM alt boyutu toplam puanı üzerinden, yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. DIŞM alt boyutu toplam puanı üzerinden, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [F=6.850; p<0.01]. Ölçeğin MS alt boyutu toplam puanı üzerinden, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [F=3.364;

p<0.05]. Akademik motivasyon boyutu toplam puanı üzerinden, yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır [F=4.083; p<0.01].

Anlamlı farklılığın tespit edildiğini boyut ve alt boyutlarda, Post-Hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni testi yapılarak anlamlılığın hangi gruplar arasında ne düzeyde olduğuna bakılmıştır. Akademik motivasyon temel alt boyutlarından MS alt boyutunda anlamlılık görülmüştür. Yaş grupları akademik motivasyonsuzluk alt boyutunda aynı düzeydedir ve yüksektir. DİŞM alt boyutunda anlamlılığı farklılığın 24-üstü yaş grubundan kaynaklandığı görülmüştür (b<a). AMÖ boyutunda görülen anlamlılığında 24-üstü yaş grubunda yer alan öğrencilerden kaynakladığı ve 24-üstü yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş grubundaki öğrencilere göre akademik motivasyonlarının düşük olduğu (b<a) görülmüştür.

Tablo 4.3. Katılımcıların akademik motivasyon boyut ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p
İÇM Toplam Puan	18-19	88	63.20	11.05	2.579	0.054
	20-21	147	62.88	12.25		
	22-23	71	64.96	11.66		
	24- üstü	33	58.03	12.74		
DİŞM Toplam Puan	18-19	88	66.38 ^a	10.46	6.850	0.001**
	20-21	147	66.76 ^{ab}	10.13		
	22-23	71	66.20 ^{ab}	11.45		
	24- üstü	33	57.67 ^b	12.08		
MS Toplam Puan	18-19	88	13.26	7.14	3.364	0.019*
	20-21	147	10.99	6.36		
	22-23	71	12.45	6.52		
	24- üstü	33	14.15	6.80		
AMÖ Toplam Puan	18-19	88	142.84 ^a	19.73	4.083	0.007**
	20-21	147	140.63 ^a	19.55		
	22-23	71	143.61 ^a	20.47		
	24- üstü	33	129.85 ^b	21.41		

*p<0.05 **p<0.01, ab: Gruplar arasındaki farklılıklar farklı harfler ile temsil edilmiştir.

Tablo 4.4' de bölüm değişkeninin akademik motivasyon boyut ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon boyut ve alt boyutlarında, okuduğu bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4.4. Katılımcıların akademik motivasyon boyut ve alt boyutlarının bölüm değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
İÇM Toplam Puan	Beden Eğitimi ve Spor Öğret.	65	62.48	13.18	1.077	0.342
	Antrenörlük Eğitimi	173	62.25	11.20		
	Spor Yöneticiliği	101	64.39	12.36		
DIŞM Toplam Puan	Beden Eğitimi ve Spor Öğret.	65	65.92	9.99	0.185	0.831
	Antrenörlük Eğitimi	173	65.31	11.00		
	Spor Yöneticiliği	101	66.09	11.59		
MS Toplam Puan	Beden Eğitimi ve Spor Öğret.	65	11.60	6.69	1.711	0.182
	Antrenörlük Eğitimi	173	11.82	6.53		
	Spor Yöneticiliği	101	13.22	6.99		
AMÖ Toplam Puan	Beden Eğitimi ve Spor Öğret.	65	140.00	20.86	1.518	0.221
	Antrenörlük Eğitimi	173	139.37	19.08		
	Spor Yöneticiliği	101	143.69	21.65		

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.5’ de sınıf değişkeninin akademik motivasyon boyut ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin İÇM alt boyutu, DIŞM alt boyutu ve MS alt boyutunun toplam puanı üzerinden, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. AMÖ boyutu toplam puanı üzerinden, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [F=2.794; p<0.05].

Post-Hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni testi yapılarak anlamlılığın hangi gruplar arasında ne düzeyde olduğuna bakılmıştır. Akademik motivasyon boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre akademik motivasyonu daha yüksektir (a>b). 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle akademik motivasyonu aynı düzeydedir.

Tablo 4.5. Katılımcıların akademik motivasyon boyut ve alt boyutlarının sınıf değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Sınıf	n	\bar{X}	SS	F	p
İÇM Toplam Puan	1.Sınıf	83	65.36	11.30	2.512	0.058
	2.Sınıf	92	63.80	10.75		
	3.Sınıf	75	61.55	12.91		
	4.Sınıf	89	60.92	12.59		
DIŞM Toplam Puan	1.Sınıf	83	67.35	10.88	1.725	0.162
	2.Sınıf	92	66.52	9.94		
	3.Sınıf	75	64.68	10.85		
	4.Sınıf	89	64.01	12.00		
MS Toplam Puan	1.Sınıf	83	12.72	7.43	0.625	0.599
	2.Sınıf	92	11.43	6.20		
	3.Sınıf	75	12.53	6.76		
	4.Sınıf	89	12.19	6.53		
AMÖ Toplam Puan	1.Sınıf	83	145.43 ^a	21.21	2.794	0.040*
	2.Sınıf	92	141.76 ^{ab}	18.58		
	3.Sınıf	75	138.76 ^{ab}	18.71		
	4.Sınıf	89	137.12 ^b	21.58		

*p<0.05 **p<0.01; ab: Gruplar arasındaki farklılıklar farklı harfler ile temsil edilmiştir.

Tablo 4.6’de katılımcıların homojenlik dağılımlarına bakılarak cinsiyet değişkeninin, akademik öz yeterlik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Yapılan testlerde akademik öz yeterlik ölçeği (AÖÖ) toplam puanı üzerinden farklılıklar incelenmiştir. Çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik boyutu toplam puanı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t=-0.302, p>0.05].

Tablo 4.6. Katılımcıların akademik öz yeterlik boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
AÖÖ Toplam Puan	Erkek	201	19.39	3.17	-0.302	0.763
	Kadın	138	19.49	3.08		

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.7’ de yaş değişkeninin akademik öz yeterlik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik öz

yeterlik boyutu toplam puanı üzerinden, yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F=0,807; p>0,05].

Tablo 4.7. Katılımcıların akademik öz yeterlik boyutunun yaş değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p
AÖÖ Toplam Puan	18-19	88	19.48	3.48	0.807	0.491
	20-21	147	19.56	3.04		
	22-23	71	19.46	2.80		
	24- üstü	33	18.64	3.40		

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.8’de bölüm değişkeninin akademik öz yeterlik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik öz yeterlik boyutunda, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F=0.637; p>0.05].

Tablo 4.8. Katılımcıların akademik öz yeterlik boyutunun bölüm değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
AÖÖ Toplam Puan	Beden Eğitimi ve Spor Öğret.	65	19.62	3.15	0.637	0.530
	Antrenörlük Eğitimi	173	19.24	3.07		
	Spor Yöneticiliği	101	19.63	3.22		

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.9’ da sınıf değişkeninin akademik öz yeterlik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik öz yeterlik boyutu toplam puanı üzerinden, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F=0.930; p>0.05].

Tablo 4.9. Katılımcıların akademik öz yeterlik boyutunun sınıf değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	SS	F	p
AÖÖ Toplam Puan	1.Sınıf	83	19.76	2.97	0.930	0.427
	2.Sınıf	92	19.65	3.41		
	3.Sınıf	75	19.13	3.41		
	4.Sınıf	89	19.15	2.70		

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.10’de katılımcıların homojenlik dağılımlarına bakılarak cinsiyet değişkeninin, akademik mükemmeliyetçilik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Yapılan testlerde akademik mükemmeliyetçilik ölçeği (AMÜ) toplam puanı üzerinden farklılıklar incelenmiştir. Çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik boyutu toplam puanı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t=-1.613, p>0.05].

Tablo 4.10. Katılımcıların akademik mükemmeliyetçilik boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
AMÜ Toplam Puan	Erkek	201	35.19	9.47	-1.613	0.108
	Kadın	138	36.77	8.41		

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.11’ de yaş değişkeninin akademik mükemmeliyetçilik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik boyutu toplam puanı üzerinden, yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır [F=5.412; p<0.01].

Anlamlı farklılığın tespit edildiğini akademik mükemmeliyetçilik boyutunda, Post-Hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni testi yapılarak anlamlılığın hangi gruplar arasında ne düzeyde olduğuna bakılmıştır. Akademik mükemmeliyetçilik boyutunda 18-19 yaş grubunun, 22-23 yaş ve 24-üstü yaş grubuna göre akademik mükemmeliyetçiliği daha yüksektir (a>b). 20-21 yaş grubunun diğer yaş gruplarıyla akademik mükemmeliyetçiliği aynı düzeydedir.

Tablo 4.11. Katılımcıların akademik mükemmeliyetçilik boyutunun yaş değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p
AMÜ Toplam Puan	18-19	88	38.44 ^a	8.16	5.412	0.001**
	20-21	147	35.80 ^{ab}	8.61		
	22-23	71	34.62 ^b	9.49		
	24- üstü	33	31.64 ^b	10.64		

*p<0.05 **p<0.01; ab: Gruplar arasındaki farklılıklar farklı harfler ile temsil edilmiştir.

Tablo 4.12’de bölüm değişkeninin akademik mükemmeliyetçilik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik boyutunda, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F=0.070; p>0.05].

Tablo 4.12. Katılımcıların akademik mükemmeliyetçilik boyutunun bölüm değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
AMÜ Toplam Puan	Beden Eğitimi ve Spor	65	35.88	9.31	0.070	0.932
	Antrenörlük Eğitimi	173	35.66	9.32		
	Spor Yöneticiliği	101	36.09	8.55		

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.13’ de sınıf değişkeninin akademik mükemmeliyetçilik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik boyutu toplam puanı üzerinden, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır [F=4.874; p<0.01].

Post-Hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni testi yapılarak anlamlılığın hangi gruplar arasında ne düzeyde olduğuna bakılmıştır. Akademik mükemmeliyetçilik boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre akademik mükemmeliyetçilikleri daha yüksektir (a>b). 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle akademik mükemmeliyetçilikleri aynı düzeydedir.

Tablo 4.13. Katılımcıların akademik mükemmeliyetçilik boyutunun sınıf değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	SS	F	p
AMÜ Toplam Puan	1.Sınıf	83	19.76 ^a	2.97	4.874	0.002**
	2.Sınıf	92	19.65 ^{ab}	3.41		
	3.Sınıf	75	19.13 ^{ab}	3.41		
	4.Sınıf	89	19.15 ^b	2.70		

*p<0.05 **p<0.01; ab: Gruplar arasındaki farklılıklar farklı harfler ile temsil edilmiştir.

Tablo 4.14’de katılımcıların heterojen dağılıma sahip AGNO (ağırlıklı genel not ortalaması) değerlerinin cinsiyet değişkenini ile arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin AGNO değerleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [t=-2.663, p<0.01].

Tablo 4.14. Katılımcıların AGNO değerlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
AGNO	Erkek	201	2.90	0.49	-2.663	0.008**
	Kadın	138	3.03	0.40		

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.15’ da yaş değişkeni ile AGNO değeri arasında anlamlı bir etkinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin AGNO değerleri üzerinden, yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F=2.009; p>0.05].

Tablo 4.15. Katılımcıların AGNO değerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p
AGNO	18-19	88	2.89	0.49	2.009	0.112
	20-21	147	2.99	0.45		
	22-23	71	2.91	0.45		
	24- üstü	33	3.08	0.40		

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.16’de bölüm değişkeninin AGNO değerleri ile arasında anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin AGNO

değerlerinin, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır [F=13.533; p<0.01].

Post-Hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni testi yapılarak anlamlılığın hangi gruplar arasında ne düzeyde olduğuna bakılmıştır. AGNO değerlerine göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin genel not ortalaması, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin genel not ortalamalarından daha yüksektir (a>b). Antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin genel not ortalamaları arasında farklılık yoktur ve aynı düzeydedir.

Tablo 4.16. Katılımcıların AGNO değerlerinin bölüm değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
AGNO	Beden Eğitimi ve Spor Öğret.	65	3.21 ^a	0.48	13.533	0.001**
	Antrenörlük Eğitimi	173	2.89 ^b	0.43		
	Spor Yöneticiliği	101	2.90 ^b	0.44		

*p<0.05 **p<0.01; ab: Gruplar arasındaki farklılıklar farklı harfler ile temsil edilmiştir.

Tablo 4.17' da sınıf değişkeninin AGNO değeri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden One-way ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin AGNO değerlerinin, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmıştır [F=13.701; p<0.01].

Anlamlı farklılığın tespit edildiğini akademik mükemmeliyetçilik boyutunda, Post-Hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni testi yapılarak anlamlılığın hangi gruplar arasında ne düzeyde olduğuna bakılmıştır. AGNO değerlerine üzerinden 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin genel not ortalaması, 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin genel not ortalamasına göre anlamlı derecede düşüktür (b<a). 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin genel not ortalaması ise birbirine göre fark oluşturmayacak derecede aynı düzeydedir.

Tablo 4.17. Katılımcıların AGNO değerlerinin sınıf değişkenine göre incelenmesi

Ölçek Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	SS	F	p
AGNO	1.Sınıf	83	2.71 ^b	0.42	13.701	0.001**
	2.Sınıf	92	3.13 ^a	0.47		
	3.Sınıf	75	2.97 ^a	0.47		
	4.Sınıf	89	2.98 ^a	0.38		

*p<0.05 **p<0.01; ab: Gruplar arasındaki farklılıklar farklı harfler ile temsil edilmiştir.

Araştırma içerisinde kullanılan ölçekler ile araştırmaya katılan öğrencilerin AGNO dereceleri korelasyonu incelemek için normal dağılım gösteren sürekli değişkenlerde uygulanan Pearson korelasyon değerlerine bakılmıştır. Tablo 4.18’de gösterilen ve yapılan analiz sonucunu ortaya koyan AGNO değerleri ile AMÖ ve AMÜ ölçeği arasında korelasyon (ilişki) olmadığı görülmüştür. Bunun yanında yapılan analiz sonucunda AGNO değerleri ile AMÖ temel alt boyutundan biri olan MS(Motivasyonsuzluk) alt boyutunda AGNO değeri ile anlamlı, zayıf ve olumsuz korelasyon görülmüştür ($r=0.111$, $p<0.05$). Aynı zamanda AGNO değeri ile akademik öz yeterlik arasında anlamlı, zayıf ve olumlu korelasyon bulunmuştur ($r=0.111$, $p<0.05$).

Tablo 4.18. AGNO dereceleri ile kullanılan ölçek ve alt boyutlarıyla arasındaki korelasyon analizi

Değişken	Tanımlayıcı İstatistikler		İki Değişkenli Korelasyonlar						
	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7
1. AGNO	2.95	0.46	1						
2. İÇM	62.92	11.95	0.041	1					
3. DIŞM	65.65	10.97	0.049	0.725**	1				
4. MS	12.19	6.72	-0.107*	-0.279**	-0.299**	1			
5. AMÖ	140.78	20.24	0.015	0.891**	0.871**	0.005	1		
6. AÖÖ	19.43	3.13	0.111*	0.397**	0.293**	-0.152**	0.343**	1	
7. AMÜ	35.83	9.07	-0.009	0.206**	0.278**	0.103	0.307**	0.034	1

*p<0.05 **p<0.01; AGNO: Akademik Genel Not Ortalaması; İÇM: İçsel Motivasyon; DIŞM: Dışsal Motivasyon; MS: Motivasyonsuzluk; AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği; AÖÖ: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği; AMÜ: Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenlerini kullanarak, AGNO değişkenini yordamak amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde Backward yöntemi kullanılarak AGNO bağımlı değişkeni, akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan içsel

motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutları ile akademik öz yeterli ölçeği ve akademik mükemmeliyetçilik ölçeği puanları bağımsız değişkenleri seçilerek modeller oluşturulmuştur. Tablo 4.19’de AGNO değerleri üzerinden akademik başarıya etkisi görülen değişkenler ile birlikte dört model oluşturulmuştur.

Analiz sonucunda, kurulan dört regresyon modelinden ilk üç modelin anlamlı olmadığı [Model 1 için $F(5, 333) = 1.472$; $p = 0.198$; Model 2 için $F(1, 333) = 1.845$; $p = 0.120$; Model 3 için $F(1, 334) = 2.445$; $p = 0.064$], Model 4’ün anlamlı olduğu görülmektedir [Model 4 için $F(1, 335) = 3.555$; $p < 0,05$]. Ayrıca Durbin-Watson ($d = 1.931$) değerinden modellerin hata terimleri arasında bir otokorelasyon sorununun bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, tolerans değerleri ve VIF değerleri ($VIF > 0.05$) anlamsız olarak açıklanmıştır. Değişkenler model içerisinde anlamsız görünmektedir. Motivasyonsuzluk (MS) alt boyutu ($\beta = -0.006$; $t = -1,691$) skoru modele negatif yönde etki ederken, akademik öz yeterlik boyutu ($\beta = 0.014$; $t = 0.008$) skoru modele pozitif yönlü etki ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.19. Çoklu doğrusal regresyon modelleri

	Bağımlı değişken: AGNO	Standardize edilmiş Katsayılar		Standardize edilmiş Katsayılar			Doğrusallık İstatistikleri		Durbin-Watson Testi
		β	Std. Hata	Beta	t	Sig.	Tolerans	VIF	
Model 1	(Sabit)	2.776	0.221		12.564	0.000			1.931
	İÇ AMÖ	-0.002	0.003	-0.044	-0.535	0.593	0.434	2.305	
	DIŞ AMÖ	0.001	0.003	0.020	0.245	0.806	0.442	2.263	
	MS AMÖ	-0.007	0.004	-0.097	-1.665	0.097	0.864	1.158	
	AÖÖ	0.016	0.009	0.108	1.828	0.069	0.839	1.192	
	AMÜ	4.290	0.003	0.001	0.015	0.988	0.882	1.134	
$R^2_{\text{adjusted}} = 0.007$; $F(5, 333) = 1.472$; $p = 0.198$									
Model 2	(Sabit)	2.776	0.216		12.859	0.000			1.931
	İÇ AMÖ	-0.002	0.003	-0.044	-0.535	0.593	0.435	2.301	
	DIŞ AMÖ	0.001	0.003	0.020	0.255	0.799	0.465	2.153	
	MS AMÖ	-0.007	0.004	-0.097	-1.700	0.090	0.901	1.110	
	AÖÖ	0.016	0.009	0.108	1.832	0.068	0.841	1.189	
$R^2_{\text{adjusted}} = 0.010$; $F(1, 333) = 1.845$; $p = 0.120$									

Tablo 4.19. Çoklu doğrusal regresyon modelleri (devamı)

	Bağımlı değişken: AGNO	Standardize edilmiş Katsayılar		Standardize edilmiş Katsayılar		Doğrusallık İstatistikleri		Durbin-Watson Testi
		β	Std. Hata	Beta	t	Sig.	Tolerans VIF	
Model 3	(Sabit)	2.800	0.195		14.331	0.000		1.931
	İÇ AMÖ	-0.001	0.002	-0.030	-0.492	0.623	0.793 1.260	
	MS AMÖ	-0.007	0.004	-0.099	-1.758	0.080	0.920 1.087	
	AÖÖ	0.016	0.009	0.108	1.835	0.067	0.841 1.189	
R ² adjusted = 0.013; F (1, 334) =2.445; p= 0.064								
Model 4	(Sabit)	2.753	0.170		16.149	0.000		1.931
	MS AMÖ	-0.006	0.004	-0.092	-1.691	0.092	0.977 0.024	
	AÖÖ	0.014	0.008	0.097	1.782	0.076	0.977 1.024	
R ² adjusted = 0.015; F (1, 335) =3.555; p=0.030* (p< 0,05)								

5. TARTIŞMA

Eğitim ğretim faaliyetleri neticesinde, öğrencilerin görülen davranışları üzerinde değişiklikler amaçlanmaktadır. Bu davranış değişiklikleri ise çeşitli lme araçlarıyla puanlanmaktadır. Fakat akademik başarının sadece davranışı gösterebilmekle ortaya çıkmadığı bilinmektedir. Bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ğrencilerinin akademik başarlarına etki edebileceği düşünülen bazı değişkenler ile öğrencilerin akademik başarisından elde edilen puanlarının karşılaştırılmasını temel almıştır. Bu karşılaştırmalardan önce ise değişkenlerin, öğrencilerin bazı özellikleri üzerinde ne kadar farklılıklara sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulguların ihtiva ettiği anlamlar ile literatürde yer alan ilgili araştırma sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırmamızda, akademik motivasyon leği (AM) boyut ve temel alt boyutları (İM, DIşM, MS), bağımsız değişken olarak belirlenen cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerinde anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Akademik motivasyonun, cinsiyet değişkenine göre boyut ve alt boyutlarının bütününde görülen anlamlı farklılık Spor Bilimleri Fakltesinde ğrenim gören kadınlar lehine olduğu grlmştir. Öğrencilerin akademik motivasyon ortalamaları yüksektir. Anlamlı olarak, kadınların akademik motivasyonu erkeklerin akademik motivasyonuna göre daha yüksektir. Motivasyonsuzluk (MS) alt boyutundan ise diğer boyut ve alt boyutlarından çıkan sonucu destekleyici nitelikte görülebilecek bir sonuç elde edilmiştir. Kadınların akademik motivasyonsuzluğu erkeklere göre düşük çıkmıştır. Akademik motivasyonun kadınlar lehine yüksek olduğu sonucu bağlantılı olarak motivasyonsuzluğunun da düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarılmıştır. Kadınların akademik ortalamasının erkeklere göre yüksek olması, başarı artıran en önemli itici güç olan motivasyonun yüksek olurken motivasyonsuzluğu da dşrmştir. Literatüre baktığımızda araştırmamıza benzer sonuçlara ulaşılan çalışmaların yanında diğer bütün sonuçlarında olduğu araştırmalar karşımıza çıkmıştır. Alemdağ ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada spor bilimleri fakültesi öğrencileri rneklemi üzerinde benzer

sonuçlara ulaşarak, öğrencilerin akademik motivasyonlarını orta düzeyde bulmuş ve kadınların motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bir başka çalışmada Aktaş'ın (2017), yine benzer sonuçlarla kadınların akademik motivasyonunu anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Yine mevcut araştırmamıza ilişkin sonuçlarda benzerlik görülebileceği bir çalışmada kadınların motivasyonunun, erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucu görülmüştür (Acat ve Yenilmez, 2004). Küçükosmanoğlu'nun (2015) yaptığı araştırmada, Konya ilinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarından erkeklerin içsel motivasyonunun yüksek, kadın adayların ise dışsal motivasyonun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyonsuzluklarının ise düşük olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) bu çalışma ile ilgili benzer sonuçlara ulaştığı, kadınların akademik motivasyonlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve motivasyonsuzluk açısından ise kadınların bu oranlarının erkeklere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şeker (2016) ile Demir ve Arı'nın (2013) araştırmalarında, akademik motivasyon açısından cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

AMÖ boyut ve alt boyutları bağımsız değişken olarak belirlenen yaş değişkenine göre içsel motivasyon alt boyutu dışındaki diğer boyut ve alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmüştür. Dört farklı grupta kategorize edilen yaş değişkeninde içsel motivasyonda farklılık yoktur. Dışsal motivasyonda görülen farklılığın 24-üstü yaş grubundan kaynaklandığı yapılan analizlerde görülmüştür. 24-üstü yaş grubunda yer alan öğrencilerin dışsal motivasyonunun diğer yaş gruplarına göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Motivasyonsuzluk alt boyutunda farklılık tespit edilmesine rağmen, farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığı genel ortalamaların birbirine yakın olmasından dolayı belirlenememiş fakat motivasyonsuzluğun genele yayıldığı anlaşılmıştır. Genel boyut olarak akademik motivasyonda görülen anlamlı farklılığın 24-üstü yaş gurundan kaynakladığı anlaşılmıştır. Bu farklılıktan ise; 24-üstü yaş grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyonların, nihai büyüklükteki bir farkla diğer yaş gruplarında yer alan öğrencilere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuçların 24- üstü yaş grubunda olan öğrencilerin aleyhinde olmasının sebebinin, üniversite eğitimi biterken farklı önceliklerin ortaya çıkmasından olabileceği düşünülmektedir. Meslek sahibi olma, para kazanma, yer edinme, gelecek kaygısı ve

hayatlarında farklı önceliklerin ortaya çıkmaya başlaması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Literatür incelendiğinde, yaş değişkeninin akademik motivasyonla karşılaştırıldığı araştırmalara çok fazla rastlanmamıştır. Bunu sebebinin ise üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yaş aralığının dar olmasından kaynaklı, tercih edilmediği görüşü öne çıkmıştır. Fakat araştırmanın her aşamasında yaş aralığının farklı etkilerini saptamanın ilişkisel önemi görülmüştür.

Öğrencilerin bölümlere göre akademik motivasyon boyut ve alt boyutlarında yapılan inceleme sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakülte de yer alan ve araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin içsel, dışsal motivasyonlarında, motivasyonsuzlarında ve genel olarak akademik motivasyonlarında bir farklılık yoktur. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin alacaklara eğitime yönelik ilgileri aynı düzeyde olması gayet doğaldır. Farklı bölümlerden alınacak eğitimin, öğrencilerin motivasyonunu etkileme de önemli bir rol oynamaması, aynı ortam içerisinde olma, benzer ders içerikleriyle karşılaşma, dersleri sunan eğitimcilerin çok fazla farklılık göstermeden farklı bölümlerde yer almasından kaynaklanabilir. Birey duyuşsal olarak kendini eğitimsel açıdan etkileyecek olgularla karşılaşmadığı sürece motivasyonunu aynı düzeyde tutabilmektedir. Öğrencilerin motivasyon ve motivasyonsuzluğu, bölümlere ilişkin ayrılarak bakıldığında, yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ünal (2021) yaptığı araştırmada, antrenörlük bölümü öğrencilerinin akademik motivasyonlarının diğer bölümlere oranla yüksek olduğu ve yöneticilik bölümü öğrencilerinin ise akademik motivasyonlarının en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmanın da öğretmen adayları üzerinde yapıldığı, farklılaşmanın adaylar üzerinde görüldüğü sonucu ortaya acıkmıştır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

AMÖ boyutu ve alt boyutlarının, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre yapılan analiz sonucunda alt boyutlarında bir farklılık görülmemesine rağmen genel AMÖ boyutunda anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Öğrencilerin akademik motivasyonunda görülen farklılığın, öğrenim gördükleri sınıf değişkeni baz alınarak incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu anlaşılmıştır. 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden akademik motivasyonlarının

yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenime yeni başlayan akademik motivasyonlarının diğer sınıf düzeylerine göre yüksek motivasyonda olmasının farklı sebepleri olabilir. Üniversiteye yeni başlayan bireylerin odaklarının sadece öğrenimde başarılı olma hedefi içerisinde olmalarından kaynaklanabilir. Yeni bir yerde yaşamaya alışma dönemi olan yüksek öğrenimdeki ilk yıllar öğrencilerin motivasyonlarının akademik anlamda yüksek olmasına karşılık geldiği düşünülebilir. Küçükosmanoğlu (2015) ve Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmalarında, bu araştırmaya benzer bir sonuçla bazı alt boyutlarda ve genel motivasyon puanında 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının düşük olduğu ve 1. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonunun yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alemdağ ve ark. (2014) çalışmasında, spor bilimlerinde eğitim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin, diğer sınıflara oranla motivasyonlarının daha yüksek olduğu yargısına varmıştır. Gençay ve Gençay (2007), akademik motivasyonun ilk sınıflarda daha yüksek olduğu ve son sınıflara doğru giderek düştüğü sonucuyla, literatüre katkı sağlamıştır.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik boyutu ölçek toplam puanları, cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Katılımcı öğrencilerin akademik öz yeterliliklerinin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Araştırmada, akademik öz yeterlik konusunda Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlilikleri konusunda ortak bir çizginin olduğu söylenebilir. Bu noktada AÖÖ toplam puanlarında öğrencilerin aldıkları puanlarının ortalama değerlerine ve testten elde edilen diğer puanlara göre yorum yapılmasının, sonucun etkisi konusunda daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin bütün bağımsız değişkenlerde ve bu değişkenlerin bütün kategorilerinde aynı çizgide oldukları görülmüştür. Bu çizgi ise orijinal testinde belirtilen ortalama puan üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında araştırma sonucunda, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerinin eşdeğer yapıda olduğunu söyleyebiliriz. Bu çıkarımın düşük veya yüksek olarak altının çizilmemesinin sebebi ise öğrencilerinin aldıkları puanlarının testten kendinin ortalama puanı etrafında yer almasından kaynaklanmıştır. Literatür incelendiğinde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile olmasa da, üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalar mevcuttur. Durdukoca (2010), sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırmada cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenlerinde elde edilen

sonuçlarda anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Cihan (2014), spor bilimleri öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliliğinin 1. sınıf öğrencilerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beden eğitimi öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada Alemdağ (2015), 1.ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. İslam (2016) yaptığı araştırmada, akademik öz yeterliliği farklı bağımsız değişkenler üzerinde incelemiştir. Beden eğitimi öğretmeni adayları örneklemini üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerinde anlamlı farklılığa rastlamıştır.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik boyutu ölçek toplam puanları, cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Katılımcı öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Erkek ve kadın öğrencilerin akademik mükemmeliyetçiliklerinin aynı çizgide olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ulaşılan sonuç literatürde daha önce yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Ulaşılan sonucu destekler nitelikte olan ve cinsiyet faktörünün anlamlı fark yaratmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Canoya, 2010; Sapmaz, 2006; Stoeber ve Stoeber, 2009). Aynı zamanda kadın katılımcıların erkeklerden daha yüksek mükemmeliyetçi oldukları sonuçların görüldüğü araştırmaların (Abo Hamza ve Helal, 2012; Slaney ve Ashby, 1996; You Joung Lee, 2017) yanı sıra, erkek katılımcıların mükemmeliyetçiliğinin yüksek görüldüğü araştırmalarda (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006) mevcuttur.

AMÜ boyutunda bağımsız değişken olarak belirlenen yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Dört farklı grupta kategorize edilen yaş değişkeninde görülen farklılığın 18-19 yaş grubunun, 22-23 ve 24-üstü yaş gruplarından kaynaklandığı yapılan analizlerde görülmüştür. 18-19 yaş grubunda yer alan öğrencilerin akademik mükemmeliyetçiliğinin, 22-23 ve 24-üstü yaş grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş aralıklarının düşük olmasına rağmen ve 22-23 yaş grubunun katılımcı sayısının diğer yaş gruplarına göre fazla olduğu düşünüldüğünde, 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin akademik mükemmeliyetçiliğinin oldukça yüksek olduğu yargısına varılmıştır. Alan yazında yaş değişkenini akademik mükemmeliyetçilikle ilişkilendiren çalışmalara rastlanmasa da ulaşılan bilgilerinden yola çıkarak, mükemmeliyetçiliğinin kişinin erken yaşlarından

başlayarak bir kişilik özelliği haline geldiği söylenebilir. Aynı zamanda yakın çevreden etkisinden uzaklaşan ve oturmuş bir kişiliğe sahip bireylerde mükemmeliyetçiliğin giderek azaldığı da görülmektedir (Adler, 2011).

Bağımsız değişkeni öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler olarak aldığımızda, akademik mükemmeliyetçilik boyutu açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Spor Bilimleri Fakültesinde bulunan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, sahip oldukları akademik mükemmeliyetçilik odaklı kazanımın farklılık yaratacak düzeyde olmadığı görülmüştür.

AMÜ boyutundan alınan toplam puanlar ile öğrenim gördükleri sınıf değişkeni karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda, akademik mükemmeliyetçilik açısından oluşan farklılığın 1. ve 4. sınıflardan kaynaklandığı görülmüştür. 1. sınıfların akademik mükemmeliyetçiliğin, 4. sınıflardan anlamlı derecede farklılık yaratacak derecede yüksek olduğu yargısına varılmıştır. Bireylerin akademik açıdan mükemmeliyetçi olmaları motivasyonlarının da yüksek olabileceği bir nedene bağlı olabilir. Araştırmada ilk sınıflarda öğrenim gören öğrencilerinde motivasyonunun yüksek olduğu görülmüştür. Mükemmeliyetçi bireyler başarı odaklı veya üstün olma istediğinden daha çok kusursuzluğa odaklanırlar. Literatürde yer alan çalışmalara baktığımızda sınıf değişkenine göre benzer ve farklı araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Camadan (2009) ve Küçü (2018) yaptıkları çalışmalarda sınıf düzeyine göre incelediklerinde anlamlı farklılıklara ulaşamamışlardır. Akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığa ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır (Pirinçi, 2009; Stoeber ve Stoeber, 2009). Mükemmeliyetçi kişiliğin, insanın daha küçük yaşlarından başlayarak ve özellikle bulunduğu çevrenin de etkisiyle biçimlendiği bilinmektedir (Borrynack, 2003; Gençtan, 2002).

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, AGNO derecelerinin bağımlı değişken alınıp; cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf ve bölüm bağımsız değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma literatürde geniş bir yer bulmasa da araştırmada yer alan bireylerin başarılarının kendi aralarında ne durumda olduğunu görmememiz açısından önemlidir. Araştırmada kullanılan ölçekler ile

AGNO arasındaki ilişkiyi incelemeyden önce katılımcıların başarılarının ne boyutta olduğunu görmek, diğer önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin AGNO derecelerinin, cinsiyet bağımsız değişken ile olan karşılaştırması sonucunda, anlamlı farklılık görülmüştür. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik not ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerinde akademik not ortalamaları düşük olmamasına rağmen, kadın öğrencilerinin akademik anlamda aldığı ölçme puanlarının azımsanmayacak derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme sonuçlarına bakılarak her iki cinsiyet değişkeninde başarısızlık görülmemiştir. Bunun farklı sebepleri literatürde yer alsa da bu araştırmanın 2019-2021 yılları arasında bütün dünya da yaşanan pandeminin etkisi olduğu düşünülebilir. Pandemi süresince eğitimin uzaktan online yapılması ve öğrencilerin standartlarda yer alan notlarının yükseldiği görülmüştür. bu etki başarı ölçütü olan AGNO derecelerine direk olarak etki etmiştir. Literatürde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda genelde cinsiyet faktöründe kadınların, anlamlı fark yaratacak düzeyde AGNO puanlarının yüksek olduğu (Demirtaş ve Özer, 2007; Doğan, 2018; Pehlevan, 2019) görülmüştür.

Öğrencilerin AGNO derecelerinin, bağımsız değişken olarak belirlenen yaş değişkeni ile karşılaştırılması sonucu anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Dört farklı yaş grubunda belirlenen kategorilere ayrılan öğrencilerin, ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler sonucunda belirgin bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her yaş grubunda öğrencilerin not ortalamalarının yüksek ve olumlu düzeyde birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni ile karşılaştırma, literatürde çok fazla yer bulmamıştır. Bunun sebebinin ise dört yıllık eğitim süresince, yaş dağılımının birbirine yakın olmasından ileri geldiği varsayımı olarak gösterilmiştir.

Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, bölüm bağımsız değişkeni göz önüne alındığı karşılaştırmada yüksek düzeyde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Araştırmada görülen farklılığın beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde öğrenim görenler üzerine olduğu görülmüştür. Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin diğer bölümlerdeki öğrencilere oranla

AGNO derecelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bölümde öğrenim gören öğrencilerinin ise birbirleri üzerinde, akademik not ortalamaları anlamında farklılık yaratacak bir durum görülmemiştir. Beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mental olarak öğretmen olarak kendini görmeyi öngörmesi, bölümde başarılı olmanın iyi bir eğitimci olarak atılacak önemli bir adım gibi düşünmesi bu başarıyı ortaya çıkarmış olabilir. Bölümlerde görülen akademik başarı farklılıkları derslerin yoğun ve ağır geçmesinden de kaynaklanıyor olabilir. Diğer bölümlerde ders yoğunluğunun fazla olması ve ilginin toplanamaması ve uygulamalı derslerin ağırlığının göstermesi başarıyı doğrudan düşürebilir.

AGNO değerlerinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkeniyle karşılaştırılmasından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farklılığın nereden kaynakladığına bakmadan önce; başarı ortalamasına bakıldığında 1. sınıfların ortalamasının en düşük, 2. sınıf öğrencilerin ise başarı ortalamasının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nokta da anlamlı farklılığın nereden kaynakladığına baktığımızda; farklılığın 1. sınıflar ile diğer bütün sınıflar arasında olduğu karşımıza çıkmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ortalaması diğer bütün sınıflardan anlamlı derecede düşüktür. Bunun bir çok sebebi olabilirken en önemli nedenlerin duyuşsal anlamda uyum sağlama, kendini kabul ettirme veya odaklanma olabilir. Bilişsel olarak ise eğitim programında zorunlu derslerin ve ders yükünün 1. sınıfta fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın önemli görülebilecek varyans analizlerinden biri olan AGNO puanlarının karşılaştırılması sonuçlarında, kullanılan ölçek sonuçları da göz önüne alındığında, ölçek puan sonuçları yüksek olan 1. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının, öz yeterliklerinin ve mükemmeliyetçiliklerinin yüksek olmasına karşın akademik başarı ortalamaları düşük olarak karşımıza çıkmıştır. 4. sınıfların ise ölçek puanlarının düşük olmasına karşın ortalamaları yüksektir. Burada 4. Sınıflar lehine ortaya çıkan ters orantının tamamen online eğitimin çıktılarında biri olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenimlerinde ikinci ve üçüncü öğrenim yıllarının tamamını online eğitim içerisinden gerçekleştiren 4. sınıflar, bir çok duyuşsal alanda sorunlarla karşılaşırken, akademik başarı anlamında olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Fakat bu durumu akademik başarının kaynağı olarak görmemek gerekmektedir. Bunun yanında 2. sınıfların akademik başarı ortalamaları yüksek

olmasına karşın ölçek puanlarında anlamlı farklılık oluşturacak sonuçlarına ulaşamamıştır.

Araştırmanın diğer bütün ön analizlere bakıldıktan sonra, AGNO derecelerini ile AMÖ boyut ve alt boyutları, AÖÖ ve AMÜ ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu ilişki (korelasyon) üzerinden ise çoklu doğrusal regresyon analiz yapılarak, ilişkili değişkenler üzerinden model oluşturulmuştur. Yapılan korelasyon analizlerinde akademik motivasyon ve mükemmeliyetçilik boyutunun, öğrencilerin akademik başarılarına etkileyen bir ilişki görülmemiştir. Akademik başarının görünürdeki tek kanıtı olan AGNO dereceleri yüksek olan katılımcı öğrenciler, motivasyonlarının ve mükemmeliyetçiliklerinin yüksek olmasına karşın, elde ettikleri başarının bir sebebi olarak görülmemiştir.

Literatürde akademik motivasyonun akademik başarıya olumlu etkileri olduğu üzerine sonuçlara ulaşılmıştır (Carpenter, 2007; Turner ve ark., 2009). Sonuçların yaptığımız çalışmadaki sonuçlarla benzerlik göstermediğini söyleyebiliriz. Motivasyonun başarıyı etkilemesi ise gayet olağan görülebilir. Akademik motivasyonun, akademik başarıyı yordaması üzerine yapılan araştırma (Acat ve Dereli, 2012; Baeten ve ark., 2013; Ellez, 2004; Horzum ve Çakır, 2008; İflazoğlu ve Tümkaya 2008; Madran, 2006; Yılmaz ve ark., 2007) sonuçlarında, mevcut çalışmayla farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun nedeninin araştırmaya katılan öğrencileri akademik başarı anlamında etkileyen farklı duyuşsal nedenlerin varlığı gerçeğidir. Araştırmamızda akademik açıdan başarılı görülen spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin, motivasyonlarının yüksek olmasına karşın, başarılarıyla ilişkisi tespit edilememiştir. Farklı bir açıdan yaklaşılacak olunursa; uluslararası yapılan araştırmalarda, spor yapan ve spor ile uğraşan bireylerin akademik motivasyonlarının yüksek ve akademik açıdan başarılı olma eğilimde oldukları görülmüştür (Kılıcıl, 1998). Katılımcı grubun Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri olması ve bu öğrencilerin hayatlarının önemli bir parçasını sporun oluşturduğu düşünülduğünde, akademik motivasyonlarının yüksek olması ve başarıya ulaşmayı, kendilerini motive edici itici bir güç olarak görmeleri gayet olağandır. Aynı zamanda sporcu üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda spor yapmanın akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Fejgin, 2001).

Araştırmamızda akademik mükemmeliyetçiliğin akademik başarıyı ne düzeyde yordadığı incelenmiş ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarıyla ilişkisi görülmemiştir. Mükemmeliyetçi çabaların uyumsuz davranışlarla ortaya çıktığını belirtmek önemlidir. Literatürde yer alan sonuçların mükemmeliyetçiliğin küçük boyutlarında etkisinden bahsetmektedir (Limburg ve ark., 2017). Bu nedenle, mevcut bulgular mükemmeliyetçiliğin çok karmaşık ve çoğu zaman çelişkili bir boyut olduğunu ve her iki durumla da ilişkili olduğunu yineliyor (Stoeber ve Otto 2006). Yine çalışmada bu sonuçlarla çelişmektedir. Mükemmeliyetçiliğin bireyin sahip olduğu başarıyla ilişkisi olması beklenemez. Mükemmeliyetçilik iki ucu keskin bir kılıç gibidir. Kişi hem en yüksek standartlara ulaşması hem de asla hata yapmaması gerektiğine inanır. Bu ilk bakışta olumlu bir özellik gibi görünse de aslında erişilmesi mümkün olmayan bir konuma umutsuzca erişme çabası anlamına gelir. Bu durumun öğrenciler üzerinde görülmemesi akademik açıdan olumlu karşılanabilir. Akademik başarıyla olumlu veya olumsuz bir ilişkinin bulunamaması literatürde yer alan araştırmalarla uyuşmamaktadır. Yine akademik mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkilerinin varlığını gösterdiğini görebiliriz. Muhtemelen sporcu öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkisi daha az görülmektedir (Hill ve ark. 2018).

Bunun yanında akademik motivasyon temel alt boyutlarından MS (motivasyonsuzluk) alt boyutunda ve akademik öz yeterlilik boyutunda anlamlı ilişki görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında öğrencilerin öz yeterliliklerinin AGNO derecelerine etki edecek düzeyde olduğu söylenebilir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları yeterliliğin farkında oldukları, kendilerine güvendikleri ve bu konuda inançlarının tam olduğu yargısına ulaşılabilir. Öğrencilerin gözle görülen akademik başarılarını etkileyen etmenin yüksek motivasyon veya mükemmeliyetçi olmaları değil, kendi öz yeterliliklerinin farkında olmaları çıkarımına ulaşılmıştır. Her ne kadar öz yeterlilikleri ile başarıları arasında ilişki görülse de bunun düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak yine araştırma içerisinde ulaşılan sonuçlardan birisi olan motivasyonsuzluğun etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin motivasyonsuzluklarının sebepleri bir tarafa, bunun etkisinin ciddiye alınabilecek düzeyde olduğunu görmekteyiz.

Değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmaksızın bütün bağımsız değişkenlerin yer aldığı çok doğrusal regresyon modellerinde, akademik motivasyon alt boyutları

olan içsel ve dışsal motivasyon ile akademik mükemmeliyetçilik değişkenleri anlamlı regresyon modeli içerisinde yer bulamamıştır. Anlamlı düzeyde etki görülen model de motivasyonsuzluk alt boyutu ve akademik öz yeterliliğin değişken olarak anlamı görülmemesine rağmen, modeli anlamlı kılacak yeterli etkiye sahip olduğu görülmüştür. Model içerisinde motivasyonsuzluk akademik başarıyı olumsuz düzeyde etkilerken, öz yeterlik olumlu düzeyde etki etmiştir. Ulaşılan bu sonuç, literatürde akademik öz yeterliliğin, akademik başarıyı yordamasına yönelik yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalara göre (Multon ve ark., 1991; Chemers, ve ark., 2001; Pajares ve Graham, 1999; Yabaş ve Altun, 2009; Chowdhury ve Shahabuddin, 2007; Doğan ve Barış, 2010; Klomegah, 2007;), akademik öz yeterlik akademik başarıyı olumlu yönde yordamaktadır. Bu bulgular yapılan araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan çalışma neticesinde elde edilen genel sonuçlara yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Sonuçlar araştırmaya başlamadan önce kurulan hipotezlere göre değerlendirilmiştir.

6.1.1. Problem Cümlesine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırma içerisinde kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiyi görmek için yapılan korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, akademik motivasyon ve mükemmeliyetçilik boyutlarında elde edilen verilerin akademik başarıya etkisinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanında AMÖ temel alt boyutlarından motivasyonsuzluk alt boyutu ile AGNO değerleri arasında ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca akademik öz yeterliliğin akademik başarı ile ilişkisine de ulaşılmıştır. oluşturulan regresyon modelinde , model içerisinde değişkenlerin anlamsız olmasına rağmen; motivasyonsuzluğun akademik başarıyı olumsuz ve düşük düzeyde, akademik öz yeterliliğin akademik başarıya olumlu ve düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinden en az biri akademik başarıyı yordamakta mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Analiz sonucunda AGNO değerine etki edebileceği düşünülen bağımsız değişkenler üzerinden oluşturulan regresyon modellerinde, akademik başarı yordayan akademik motivasyon alt boyutu motivasyonsuzluk ve akademik öz yeterlik değişkenleri tespit edilmiştir. Buna göre değişkenler model içerisinde anlamlı olmasa da akademik öz yeterlik öğrencilerin akademik başarısını düşük düzeyde olumlu yordarken, akademik motivasyon temel alt boyutu motivasyonsuzluk (MS) değişkeni, öğrencilerin akademik başarısını düşük düzeyde olumsuz yordamaktadır,

6.1.3. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÖ boyut toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca AMÖ temel ve alt boyutları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

6.1.4. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÖ boyut toplam puanı yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca AMÖ temel ve alt boyutları, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken, içsel motivasyon temel alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

6.1.5. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÖ boyut ve temel alt boyutları toplam puanı öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

6.1.6. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÖ boyut toplam puanı öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Temel alt boyutları toplam puanlarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmüştür.

6.1.7. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AÖÖ boyut toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

6.1.8. Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AÖÖ boyut toplam puanı, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

6.1.9. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AÖÖ boyut toplam puanı, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

6.1.10. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AÖÖ boyut toplam puanı, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

6.1.11. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÜ boyut toplam puanı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

6.1.12. On Birinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÜ boyut toplam puanı, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

6.1.13. On İkinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÜ boyut toplam puanı, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

6.1.14. On Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AMÜ boyut toplam puanı, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

6.1.15. On Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre AGNO dereceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AGNO değerleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

6.1.16. On Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre AGNO dereceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AGNO değerleri, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

6.1.17. On Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre AGNO dereceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AGNO değerleri, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

6.1.18. On Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre AGNO dereceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin AGNO değerleri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

6.2. Öneriler

- Aynı çalışmanın farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde araştırmasına yapılarak motivasyonsuzluğu genele yayılımı takip edilebilir.
- Farklı üniversitelerde yer alan Spor Bilimleri Fakülteleri öğrencileri üzerinde araştırma yapılarak karşılaştırılabilir, düzeyleri incelenebilir.
- Araştırmanın evreni değiştirilerek katılımcı sayısı artırılabilir.

- Akademik başarı ve başarısızlık üzerinden nedenlerle devam edilerek sebepler ortaya çıkarılabilir ve çözüm yolları sunulabilir.
- Öğrencilerin motivasyonun düşük olmasının nedenleri araştırılıp bu konuda motivasyonlarını sağlayacak, yol gösterici eğitimler verilebilir.
- Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin elde ettikleri akademik başarı üzerinden nitel araştırmalarda yapılabilir.
- Veri toplama yönteminde öğrencilerin kişisel bilgileri ortaya çıkarabilecek bilgiler istenmeyebilir.
- Akademik başarıyı etkileyebilecek kendine güven, özbenlik algısı, benlik kaygısı gibi duyuşsal etmenler üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Abo Hamza, E. G., & Helal, A. M. (2012). The relationship among self-esteem, perfectionism, and forgiveness in Egyptian college students. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 323-341.
- Acat M. B., Dereli E., (2012). Preschool teaching student's prediction of decision making strategies and academic achievement on learning motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2670-2678.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Adler, A. (2011). *Psikolojik aktivite: üstünlük duygusu ve toplumsal ilgi* (Çeviren: Belkis Çorakçı). İstanbul: Say Yayınları.
- Ahmann, J. S. & Glock, M. D. (1971). *Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement*. (fourth edition). Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlilikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alexander, P.A. (2006). *Psychology in leaning an instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall: Ohio, USA.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Antony, M. M., Swinson, R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik dost sandığımız düşman* (Çeviren: Aslı Açıkgöz). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Arı R. (2008). Güdülenmenin Doğası ve Tanımı. R. Arı ve M. E. Deniz (Edr), *Sınıf Yönetimi*. İçinde (196-224). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler* (Ankara örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11 (26) , 291-301. DOI: 10.21076/vizyoner.638479
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y., (2012). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk, Kaygı ve Öz-Yeterlilik Açısından Açıklana bilirliliğinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 14-22.
- Bacanlı, H. ve Şahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.
- Baeten M., Dochy F., Struyven K., (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484-501.
- Baltaş, A. (1997). *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Clifts, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A (1989). Social Cognitive Theory. I. R. (Ed.) İçinde, *Annals Of Child Development* Vol.6 Six Theories Of Child Development (S. 1-60). Greenwich: CT: JAI Pres.
- Bandura, A (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* (s.71-81). NY: Academic Press.
- Bandura A. (1995). *Self-efficacy in changing societies - Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banta, T. W., Lund, J. P., Black, K. E., & Oblander, F. W. (1996). *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baysal, Y. E. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Baysal, S. B. (2020). *Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerindeki başarı nedenlerinin analizi (Gazi Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beghetto, R. A. (2004). Toward a more complete picture of student learning: Assessing students' motivational beliefs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(15).
- Bernard, H.W. (1965). *Psychology learning and teaching*. New York: Mc Graw Hill.
- Bleidorn, W., Arslan, R.C., Denissen, J.J.A., Rentfrow, P.J., Gebauer, J.E., Potter, J. ve Gosling, S.D., (2016). Age and Gender Differences In Self-Esteem: A Cross-Cultural Window. *Journal Of Personality And Psychology*, 111 (3), 396-410.
- Blatt, SJ (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020. doi:10.1037//0003-066x.50.12.1003
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.

- Borynack, Z. A. (2003). *Contextual influences in the relationship of perfectionism and anxiety: a multidimensional perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University Of Oklahoma.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257–277.
- Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057–1068. doi:10.1016/s0191-8869(99)00253-6
- Camadan, F. (2009). *Orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canoya, S. (2010). *Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik boyutları ile sosyal anksiyete durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Carpenter S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: A meta-analysis*. Unpublished Master Thesis, Simon Fraser University.
- Carter, V. & Good, E. (1973). *Dictionary of Education. (fourth edition)*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Chang, EC, Watkins, A., & Banks, KH (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93-102. doi:10.1037/0022-0167.51.1.93
- Chemers, M., Hu, L. & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93,55-64.
- Chowdhury M. S., Shahabuddin A. M. (2007). Self efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9.
- Chun A. & K. Choi (2005). Akademik Öz yeterlik ile Öğretmen Öz yeterlikleri Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1) 1169.
- Chung, H., ve Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence and life events. *American Journal of Community Psychology*, 24, 771–784.
- Cihan, B. B. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlilik algılarının incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim dalı, Doktora Tezi. Ankara.
- Coates, H. & Matthews, K. E. (2018). Frontier perspectives and insights into higher education student success. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 903 907, DOI: 10.1080/07294360.2018.1474539
- Crano, W.D., ve Brewer, M.B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı* (16. basım) İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı* (s.230). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çam, S., Serindağ, E. ve İşigüzel, B. (2010). Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği' nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 302 – 312.
- Çubukçu Z. ve P. Girmen (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz yeterlik Algıların Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1) 3-18.
- DeCharms, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., (1975). *Intrinsic motivation*, Newyork, Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*, Newyork Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. and Ryan, R.M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 265-279.
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23 (2), 165-174.
- DiPerna, J. C. ve Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.
- DiPerna, J. C. ve Elliott, S. N. (2001). *The academic competence evaluation scales: college manual*. San Antonio, TX: Pearson.
- Doğan N., Barış F. (2010). Tutum, değer ve öz yeterlik değişkenlerinin tıms-1999 ve tıms-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Doğan, Ö. (2018). Zaman yönetimi ve akademik başarı ilişkisi: artvin çoruh üniversitesi, hopa iktisadi ve idari bilimler fakültesinde bir uygulama. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 149-174.
- Downey, G. Eccles, J. S. Chatman, C. (2005). *Navigating The Future: Social Identity, coping and life tasks*. New York. Ed. Russell Sage.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, Detroit.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. 1996. Detrimental effects of reward: Reality of myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.

- Ekici, G. (2012). Akademik Öz yeterlik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Gerçeklik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(43) 174-185.
- Ellez A. M., (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. ve Travers, J. F. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. New York: Mc Graw Hill.
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki ahmet yesevi üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişki, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c.5, s.17 (95-106).
- Fejgin, N. (2001). *Participation in High School Competitive Sport: A Subversion of School Mission or Contribution to Academic Goals*. Contemporary Issue in Sport of Sociology, Yiannakis, A, Melnick, M., Human Kinetics, United States
- Fisher, C. D. 1978. The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.
- Fletcher, J. M., & Frisvold, D. E. (2009). Higher education and health investments: Does more schooling affect preventive health care use? *Journal of Human Capital*, 3, 144-176. <https://doi.org/10.1086/645090>.
- Flett, GL, & Hewitt, PL (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment.*, 5-31. doi:10.1037/10458-001
- Frost, RO, Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Frost, RO, Heimberg, RG, Holt, CS, Mattia, JI, & Neubauer, AL (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119-126. doi:10.1016/0191-8869(93)90181-2.
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençay Ö. A. ve Gençay S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(241), 241-253.
- Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Gökalp, E. (2009) .Medya, Kitle İletişimi ve Toplum. N. Suğur (Ed.), *Sosyolojiye Giriş* (s. 268-301) içinde. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Gömlüksiz M. N. ve Serhatlıoğlu B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 99-127.
- Grunschel, C. Schwinger, M., Steinmay, R. ve Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students academic procrastination, academic performance and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- Hewitt, PL, & Flett, GL (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. doi:10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hewitt, PL, & Genest, M. (1990). The ideal self: Schematic processing of perfectionistic content in dysphoric university students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 802-808. doi:10.1037//0022- 3514.59.4.802
- Hill, A. P., Mallinson-Howard, S. H., & Jowett, G. E. (2018). Multidimensional perfectionism in sport: a metaanalytical review. *Sport Exercise and Performance Psychology*, 7(3), 235–270.
- Horzum M. B., Çakır B. Ö., (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- Howie, S. J., & Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition)*. London: Pearson Education Limited.
- İflazoğlu A., Tümkaya S., (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1) 23-61.
- İslam, A. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlilik algılarının karşılaştırılması (Ordu İli Örneği). *T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Erzurum.
- Jackson, J. W. (2002). Enhancing Self-Efficacy and Learning Performance. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 243-255.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von" Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.).(Forschungsbericht No. 5)*. Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Kansu A. F., ve G. Sayar (2018). Öz-yeterlilik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Bağlılığı Kavramları Üzerine Bir İnceleme. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 78–89.
- Karagüven, H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe' ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 1-22.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Colorado, Denver.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, La Sierra University, California.
- Kılıçgil E., (1998). *Sosyal Çevre Spor İlişkileri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction (Fifth edition)*. United States: Thomson Higher Education.
- Klassen, R. M. and Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507.
- Klausmeier, H. J., & Ripple, R. E. (1962). Effects of accelerating bright older pupils from second to fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 53(2), 93-100. <https://doi.org/10.1037/h0042790>
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. 1996. Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
- Koç, N. (1981). Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma. Ankara, (36-55).
- Koç, M., Avşaroğlu, S., Sezer, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Problem Alanları Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 483-498.
- Kumar, R., ve Lal, R. (2006). The Role Of Self-Efficacy And Gender Difference Among The Adolescents. *Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology*, 32, 249-254.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon. *Eğitim psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 357-372.
- Kurbanoglu, S., S. (2004). Öz Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. (2004).
- Küçü, E. (2018). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, ihtiyaç doyumu ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükosmanoğlu, H.O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma(Konya ili örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*. 1(3), 1-20.
- Lane, J. ve Lane, A. (2001). Self-Efficacy and Academic Performance. *Social Behavior and Personality*, 29(1), 687-694.
- Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta- analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 73(10), 1301- 1326.
- Liu, X., & Koirala, H. (2009). *The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students*. Paper presented at the annual conference of the Northeastern Educational Research Association, University of Connecticut, Connecticut.
- Madran D., (2006). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdülerinin, başarıları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- McKinney, K. 2006. *Encouraging Students' Intrinsic Motivation*. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.cat.ilstu.edu/additional/tips/intMotiv.php>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition)*. United States: Cambridge University Press.
- Mihaela, P.L. (2015). Psychological factors of academic success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1632-1637. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.318.

- Mosier, S. B. (2018). *Academic probation and self-efficacy: Investigating the relationship between academic probation types and academic self-efficacy measures*, (Unpublished doctoral dissertation). Johnson and Wales University, Providence, Rhode Island.
- Multon K.D., Brown S.D., Lent R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30- 38.
- Neeley, M.S. Ve Schumann, W.D. (2004), Using Animated Spokes-Characters in Advertising to Young Children-Does Increasing Attention to Advertising Necessarily Lead to Product Preference?, *Journal of Advertising*, 33(3), 7-23.
- Odacı, H., Kalkan, M. & Çıkrıkçı, Ö. (2017). Akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin geliştirilmesi. [Development of the academic perfectionism scale]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 353-366.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2 (2).
- Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: Maehr, M. & Pintrich, P.R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares F., Graham L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp.239-266). London: Ablex.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Pehlevan, Z. (2019). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarında Yükseköğretime Geçiş Sınavı, Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı ve Özel Yetenek Sınav Puanlarının Etkisi: Mersin Üniversitesi Örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 84-94.
- Pirinççi, L. N. (2009). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ryan, R. M. 1995. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. 1997. Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

- Reeve, J. 1996. *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*, USA: Allyn & Bacon.
- Saatcı, S. A. ve Can, G. (2016). Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 609-627.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Schneider, M. (2010). *Finishing the first lap: The cost of first-year student attrition in America’s four-year colleges and universities*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills. The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86.
- Schunk, D. H. (1984a). Self-Efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *International Association of Applied Psychology, Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Kuramdan Uygulamaya. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Siegle, D. and McCoach B. D. (2007). Increasing student mathematics self- efficacy through teacher training. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 18(2), 278-312.
- Silah, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Sirois, F. M. (2013). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145. doi:10.1080/15298868.2013.763404
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.
- Slaney, R. B., & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 393-398. doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01885.x
- Stoeber, J., & Childs, JH (2010). The assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. *Journal of Personality Assessment*, 92(6), 577-585. doi:10.1080/00223891.2010.513306
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530-535. doi:10.1016/j.paid.2008.12.006
- Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.

- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu Elektronik Sözlük. [Http://www.tdk.gov.tr/](http://www.tdk.gov.tr/)
- Tevrüz, S. (2008). Günü geliştirme. İçinde T. Bozkurt, M. Uluğ ve M.S. Özden (Ed.), *Eğitim psikolojisi sempozyum kitabı* (s.111-120). İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Terry-Short, LA, Glynn Owens, R., Slade, PD, & Dewey, ME (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U)
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model for institutional action for student success*. Paper presented at the National Symposium on Postsecondary Student Success, Capital Hilton Hotel, Washington, DC.
- Tuncer, B. & Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14 (2), 1-15.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2018). Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 481-493.
- Turner E. A., Chandler M., Heffer R.W. (2009). Influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337- 346.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon. İçinde A. Bakioğlu(Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 299-320). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- UNESCO (2017). *Six ways to ensure higher education leaves no one behind. Global education monitoring report policy paper 30*. Paris: UNESCO.
- Uysal, İ., (2013). Akademisyenlerin Genel Öz Yeterlik İnançları (AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (2), 144-151.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2). 7-32.
- Ünal, M., (2021). *Spor bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R. Biere, N. M., Senecal, C., and Valleries, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. 1984. On the casual effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vergili, A. ve Atılğan, M. (1998). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, Cilt 1, (s.457-465). Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Konya.

- Von Stumm, S., Hell, B. ve Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6): 574-588.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54.
- Wilkesmann, U., Fischer, H. & Virgillito, A. (2012). *Academic Motivation of Students-the German Case*. Discussion papers des Zentrum fur Weiterbildung, Technische Universität Dortmund, 02.
- Williamson, D. G. (2005). *The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Baylor University, Waco.
- Wlodkowski, R. J. 1998. *Enhancing Adult Motivation To Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Wolman, B. B. (1973). *Victims of success: Emotional problems of executives*. New York: Quadrangle.
- Xinyi, W. 2003. "Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment", *System*, 31(4), 501- 517. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.sciencedirect.com>
- Yabaş D., Altun S. (2009): Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, Biliş üstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yaman, S., & Dede, Y., (2007). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ile Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , vol.52, 615-638.
- Yazıcı, H. (2015). Motivasyon. İçinde Y. Özbay ve S. Erkan(Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.379-405). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:18, s. 167-176.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- You Joung Lee, M.A. (2017). *Profiles of perfectionism and achievement goals as predictors of educational outcomes in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Zimmerman, B.J. (1995). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2) 96.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Kazim KÜÇÜKER
Eğitim	
Lise	Aksaray Lisesi (2001)
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. (2002-2005) Balıkesir Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D. (2018- 2022)
Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D. (2017-2019) Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D. (2019-2022)
Meslek Bilgisi	
Kurum ve Mesleği	M.E.B./ Sınıf Öğretmeni
Üye Olunan Mesleki Kuruluşlar	
Kuruluş Adı	Yaratıcı Drama Derneği Türk Halk Oyunları Federasyonu Satranç Federasyonu Türkiye Futbol Federasyonu

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onay Formu



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SAĞLIK BİLİMLERİ GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI		Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon, özyeterlik ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarıyı yordama gücünün belirlenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği)
ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu
	KURUL ADRESİ	Balıkesir Üniversitesi Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
	TELEFON	(0266) 612 14 18
	FAKS	(0 266) 612 14 17
	E-POSTA	sb.etikkurulu@balikesir.edu.tr
BAŞVURU BİLGİLERİ	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Doç. Dr. Özkan IŞIK
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Spor Bilimleri
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
	VARSA İDARİ SORUMLU UNVANI, ADI-SOYADI	Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcısı
	DESTEKLEYİCİ	-
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ (TÜBİTAK vb kaynaklardan destek alanlar için) UNVANI, ADI-SOYADI	-
	YARDIMCI ARAŞTIRMACI VE BÖLÜMÜ	Kazım KÜÇÜKER Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğrenci
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Kesitsel Araştırma	
KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 2021/19	Tarih: 09/11/2021
	Başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve UYGUN BULUNMUŞ olup usulüne uygun gerçekleştirilmesinde bilimsel ve etik sakınca OLMADIĞINA oy birliği ile karar verilmiştir. Araştırmanın tüm süreçlerinde ilgili kurum, kuruluş ve kişilerden gereken izinlerin alınmasından araştırmacılar sorumludur.	

ETİK KURUL ÜYELERİ

Ünvanı	Adı-Soyadı	Görevi	Araştırma ile İlişkisi		İmza
			VAR	YOK	
Prof. Dr.	Tunay KARLIDERE	Başkan		X	
Prof. Dr.	Osman İrfan İLHAK	Başkan Yardımcısı		X	
Prof. Dr.	Funda GÜLCÜ BULMUŞ	Üye		X	
Doç. Dr.	Özkan IŞIK	Üye	X		
Doç. Dr.	Alper VATANSEVER	Üye		X	
Doç. Dr.	Celalettin ÇEVİK	Sözcü		X	
Av.	Serhat AKBAŞ	Üye		X	

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğe olan yaklaşımları üzerinden, akademik başarılarına etkilerini ölçmektir. Araştırma yüksek lisans öğrencisi Kazim KÜÇÜKER tarafından yürütülmektedir. Gönüllü katılımcılardan, ankette yer alan bilgilerin eksiksiz girilmesi istenmektedir. Okul numaralarının ve AGNO değerlerinin girilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılmama ve katıldıktan sonra herhangi bir anda anket doldurma işleminden çekilme hakkına sahipsiniz. Kişisel bilgi formunda isim, soy isim, telefon numarası, mail adresi gibi bilgiler sizden talep edilmemektedir. Elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup ticari bir amaç için kullanılmayacaktır. Verileriniz yalnızca yayın amacı ile kullanılacaktır. Bütün katılımcılara teşekkür ederiz.

1. Araştırmaya gönüllü olarak katılımcı olmak istiyorum :

Evet () Hayır ()

2. Öğrenci numaranızı yazınız: (.....)

3. AGNO (ağırlık genel not ortalama) derecenizi yazınız: (.....)

4. Cinsiyetiniz:

Erkek () Kadın ()

5. Yaşınız: (.....)

6. Okuduğunuz Bölüm:

Antrenörlük Eğitimi () Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği () Spor Yöneticiliği ()

7. Okuduğunuz Sınıf: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

EK 3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ? Çünkü...		Hiç uyumuyor		Biraz uyuyor		Orta derecede uyuyor		Oldukça uyuyor		Tam olarak uyuyor	
		1	2	3	4	5	6	7			
1	Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim										
2	Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum										
3	Üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum										
4	Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum										
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor										
6	Derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için										
7	Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için										
8	İleride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için										
9	Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için										
10	Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak										
11	İlginç yazılar okumaktan zevk aldığım için										
12	Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım										
13	Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı										
14	Şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum										
15	İleride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum										
16	İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı										
17	Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak										
18	Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı										
19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurunda değil										
20	Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için										
21	Kendi kendime zeki olduğumu göstermek için										
22	İleride daha iyi ücret alabilmek için										
23	İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor										
24	İnanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek										
25	Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı										
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım										
27	Üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor										
28	Kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum										

EK 4. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Akademik Özyeterlik Ölçeği

		Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok Az Uymuyor	Bana Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
		1	2	3	4
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.				
2	Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.				
3	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.				
4	Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.				
5	Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.				
6	Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekama güveniyorum.				
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.(-)				

EK 5. Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Sınıfın en başarılı öğrencisi olmak isterim					
2	Eğer biri okulda benden daha başarılı olursa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim					
3	Sınav sorularını çok dikkatli bir şekilde yanıtlamış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru yanıtlayamadığım hissine kapılırım					
4	Sınav sorularına verdiğim yanıtları tekrar tekrar kontrol ettiğim için süreyi iyi kullanamam					
5	Derslerde ya da sınavlarda daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir					
6	Bir sınavdan istediğim notu alamazsam kendimi kötü hissederim					
7	Öğrenmedeki yeterliliğimi aldığım notlara göre değerlendiririm					
8	Sınavlarda başarılı olamayacağım diye sürekli endişelenirim					
9	Sınavlara çok çalışsam bile yeterli olduğundan emin olmam					
10	Sınavlardan benden iyi notlar alan birileri olunca kendimi kötü hissederim					
11	Kendimi hiçbir zaman sınav için yeterli görmem					
12	Sınavlardan istediğim notu alamayınca kendimi yetersiz hissederim					
13	Hazırladığım bir çalışmaya ya da ödevine herkesin hayran kalmasını isterim					



Eğitimde, bilimde, sanatta çağdaş...



Balıkesir Üniversitesi
Tıp Fakültesi Dekanlık Binası
Çağış Yerleşkesi/BALIKESİR



(0 266) 612 14 62
sagbilen@balikesir.edu.tr
<http://www.balikesir.edu.tr>

