

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANABİLİM DALI**

**AKADEMİK GÜDÜLENMENİN KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ
(SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MERVE NUR BİRCAN
1741016003**

**DANIŞMAN
DOÇ.DR. HAKAN ÜNAL**

**ŞUBAT, 2021
MUĞLA**

YEMİN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Akademik Güdülenmenin Kişilik Tiplerine Göre İncelenmesi (Spor Bilimleri Fakültesi Örneği)**” adlı çalışmanın tarafımdan ve bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı : BİRCAN
Adı : Merve Nur

Referans No:10376663

TEZİN ADI

Türkçe : Akademik Güdülenmenin Kişilik Tiplerine Göre İncelenmesi (Spor Bilimleri Fakültesi Örneği)

Y. Dil : Examining Akademic Motivation According to Personality Types (The Sample of Faculty of Sports Sciences)

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik



TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte :

Enstitü : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Diğer Kuruluşlar:

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : ÜNAL, HAKAN.

Ünvanı : DOC.DR

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 76

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Spor
 2. Akademik Güdülenme
 3. Kişilik Tipleri
-

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER:

1. Spor
 2. Güdülenme
 3. Kişilik
 4. Kişilik Tipleri
-

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELEER:

1. Sports
 2. Motivation
 3. Personality
 4. Personality Types
-

1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Tarih : 16.02.2021

ÖZET

Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin kişilik tiplerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Rekreasyon, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümlerinde üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan 410 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara, 6'sı demografik özellikler, 7'si kişilik tipleri ile ilgili ve 20'si akademik güdülenme ile ilgili olmak üzere toplam 27 madde bulunan ölçek formu uygulanmıştır. Kişilik tiplerinin belirlenmesinde Friedman ve Rosenman tarafından geliştirilen, Aktaş ve Arıkan tarafından 1988 yılında Türkçe'ye uyarlanan "A ve B kişilik Ölçeği"; Akademik Güdülenmenin ölçülmesinde ise Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ve üç alt boyuttan oluşan "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 22 programında yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi ile yapılan normallik testi sonucuna göre çalışmada kullanılan akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutlarının ve kişilik tipleri ölçeğinin normal dağılmadığı görülmüştür. Araştırma da ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve çoklu değişkenlerin karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak için ise Korelasyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda, akademik güdülenmenin cinsiyet, yaş, ders yükü ve sınıf değişkenine göre pozitif yönlü anlamlı bir farklılık gösterdiği, bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. A ve B kişilik tiplerine göre, akademik güdülenmenin farklılaştığı, akademik güdülenme ile kişilik tipleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Spor, Güdülenme, Kişilik, Kişilik Tipleri,

ABSTRACT

This study was conducted to examine the academic motivations of students studying at the Faculty of Sports Sciences of Muğla Sıtkı Koçman University according to personality 410 students studying in the third and fourth grades of the Faculty of Sports Sciences of Muğla Sıtkı Koçman University, Physical Education and sports teaching, Recreation, Sports Management and coaching education departments formed the research working group. A total of 27 items were to personality types and 20 of which were related to academic motivation. The " A and B personality scale "developed by Friedman and Rosenman and adapted to Turkish by Aktaş and Arikan in 1988, and the" academic motivation scale "developed by Bozanoğlu (2004) and consisting of three sub-dimensions were used to measure academic motivation. Analysis of the data was carried out in SPSS 22 program. According to the results of the normality test conducted with the Shapiro-Wilk test, it was observed that the lower dimensions of the academic motivation scale used in the study and the personality types scale were not normally distributed. The research also used the Mann-Whitney U test for comparing binary variables and the Kruskal-Wallis test for comparing multiple variables. Correlation analysis was performed to see if there was a significant relationship between the lower dimensions of academic motivation and personality types of participants. The significance level has been accepted as $p < 0.05$.

As a result of the research, it was concluded that academic motivation showed a positive significant difference in gender, age, course load and class variable, and no significant difference in department variable. According to personality types A and B, it was concluded that academic motivation differs and that there is a negative significant relationship between academic motivation and personality types.

Keywords: Sports ,Motivation, Personality, Personality Types,

ÖNSÖZ

Tez çalışmam sırasında bilgi ve tecrübesi ile beni yönlendiren danışmanım Sayın Doç. Dr. Hakan ÜNAL'a, bu çalışma boyunca ve öğrenim süresi boyunca benden yardımlarını esirgemeyen hocalarıma ve arkadaşlarıma minnet ve şükran duygularımı belirtmek isterim.

Benim bu günlere gelmemi sağlayan, hayatım boyunca karşılıksız sevgi ve desteklerini her zaman arkamda hissettiğim sevgili ailem; babam Rıza Çavuş BİRCAN , annem Hürü BİRCAN ve kardeşim Emircan BİRCAN'a desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür eder , sevgi ve saygılarımı sunarım.

16.01.2021

Merve Nur BİRCAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Giriş	1
İKİNCİ BÖLÜM	4
GENEL BİLGİLER	4
2.1. Güdülenme	4
2.2. Güdülenme Kuramları	5
2.2.1. Psikanalitik Kurama Göre GÜdü	5
2.2.2. Davranışçı Kurama Göre GÜdü	6
2.2.3. Hümanistik Kurama Göre GÜdü	7
2.2.4. Bilişsel Kurama Göre GÜdü	8
2.2.5. Herzberg Çift Faktör Kuramı	9
2.2.6. Alderfer'in erg kuramı	10
2.3. Akademik Güdülenme	10

2.4. Kişilik Kavramı	12
2.5. Kişiliğin Özellikleri	13
2.6. Kişiliği Etkileyen Faktörler	13
2.6.1. Biyolojik Faktörler	14
2.6.2. Sosyo-Kültürel Faktörler	14
2.6.3. Aile Faktörü	15
2.7. Metaprogram Kavramı	15
2.8. Kişilik Kuramları	16
2.8.1. Psikanalitik Kuram	16
2.8.2. Biyolojik Kuram	17
2.8.3. Hümanist Kuram	18
2.8.4. Davranış ve Bilişsel Kuram	19
2.8.5. Ayırıcı Özellik Kuramı	20
2.8.6. Beş Faktör Kişilik Kuramı	21
2.9. A ve B Tipi Kişilik Kuramı	21
2.10. İlgili Araştırmalar	24
2.10.1. A ve B Kişilik Tipleri İle İlgili Araştırmalar	24
2.10.2. Akademik Güdülenme İle İlgili Araştırmalar	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	28
MATERYAL VE YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Amacı	28
3.2. Araştırmanın Problemi	28
3.3. Araştırmanın Modeli	28
3.4. Araştırmanın Hipotezleri	29

3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	30
3.6. Sınırlılıklar	31
3.7. Sayıtlar	31
3.8. Veri Toplama Yöntem ve Araçları.....	31
3.9. Veri Analizi	32
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	33
BULGULAR.....	33
4.1. Tanımlayıcı Bulgular	33
4.2. Normallik ve Güvenirlik Testi Bulguları	35
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	38
4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	39
4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.9. Korelasyon Analizi Sonuçları	42
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	43
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	43
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	43
5.2. Öneriler	48
KAYNAKÇA.....	49
EKLER.....	59

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Akademik Gdlenmiş ve Gdlenmemiş ğrenci zelliklerinin Karşılaştırılması	12
Tablo 2. Akademik Güdülenme leği'nin Alt Boyutları ve Madde Numaraları.....	32
Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	33
Tablo 4. Katılımcıların Yaş Aralığı Dağılımı	33
Tablo 5. Katılımcıların Bölüm Dağılımı	33
Tablo 6. Katılımcıların Sınıf Düzeyine İlişkin Dağılım.....	34
Tablo 7. Katılımcıların Haftalık Ders Yükü Dağılımı	34
Tablo 8. Katılımcıların Kişilik Tipi Dağılımı	34
Tablo 9. Katılımcıların Akademik Güdülenme Boyutları Puanları	35
Tablo 10. Normallik Testi Sonuçları.....	35
Tablo 11. Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 12. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	36
Tablo 13. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	37
Tablo 14. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi	38
Tablo 15. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	39
Tablo 16. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Ders Yükü Değişkenine Göre İncelenmesi	40

Tablo 17. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Kişilik Tiplerine Değişkenine Göre İncelenmesi	41
Tablo 18. Akademik Güdülenme Alt Boyutları ve Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki-Korelasyon Analizi.....	42

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	7
Şekil 2. Eysenck Kişilik Boyutları (Eysenck, H. ve Eysenck, B., 1964).....	18

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Giriş

Çalışmada yer alan temel kavramlardan birisi olan akademik güdülenme, en yalın haliyle “akademik anlamdaki işlerde gereken enerjinin üretimi durumu” olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Güdülünme kavramı, bireyin eğitim öğretim kademesinde, yüksek verimli bir öğretim sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Kişideki güdülenme düzeyi yüksek ise akademik anlamdaki yaşamlarında da kişiden beklenen yükümlülüklerin üstesinden başarılı bir biçimde gelmesi beklenmektedir. Belirtilen sebeplerle akademik olarak güdülenmenin hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok önemlidir.

Çelik (2006) okuldaki öğrenme kavramı, aktivitelere katılmada isteklilik, ödevleri eksiksiz ve zamanında gerçekleştirme, birtakım araştırmaların yapılması ve bunların neticesinde bir başarının kazanılmasının yer aldığı davranışlar bütünüdür diyerek tanımlamıştır. Başarı kavramı daima zekâ kavramıyla ilişkilendirilmemektedir. Güdülenme seviyesi yüksek olan bireylerde başarı kavramı da etkilenmektedir. Kavram, öğrenci üzerine öğrenme prosesine katılımın aktif bir şekilde gerçekleşmesi ve öğrencinin başarı sağlamasıyla son bulur. Ebeveynler öğrencilerdeki bu durumun sağlanması bakımından beklenti içindedir. Akademik güdülenme kavramı sadece öğrenme sürecinde değil öğretmen sürecinde de etkili bir role sahiptir. Bunun sebebi öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin sürece dâhil olduğu ve neticede toplumsal bir çıktı elde edilmesinden ötürüdür.

Kavram ile ilgili yapılan araştırmalarda, kişilik, öz yeterlik, mükemmeliyetçilik, demografik nitelikler bunlara ek olarak ekonomik koşulların güdülenme kavramını etkilediği görülmüştür (Bitlisli vd., 2013; Uslu, 2018, Ünal, 2013).

Bu çalışmada kullanılan çeşitli demografik değişkenler ile kişilik tiplerinin akademik güdüleme ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Kişilik kavramının genel bir kabul görmüş tanımının olmamasının yanı sıra kişilerin arzu edilen davranışlar sergilemesiyle içsel prosesler anlamında bir tanım yapmak mümkündür. İnsan davranışının yönünü gösteren önemli unsurlardan biri de kişilik kavramıdır. Kişilik

kavramı, bireylerin olaylara tepkisinde, yaşam tarzlarına girdiği arkadaşlık ortamlarında ve kişinin pek çok davranışında etkisini göstermektedir.

A ve B kişilik tipleri kişilik özelliklerine göre ikiye ayrılmaktadır (Can, 2017). Rekabeti seven, zamanını güzel değerlendiren, başarıyı ve lider olmayı sevenler A kişilik tipindeki kişilerdir (Durna, 2005). Diğer yandan B kişilik tipine dâhil olan kişiler de sakin davranışlar sergileyen, vaktini verimli kullanma yerine rahat davranış sergileyen, rekabeti sevmeyen, boş vakitlerini faaliyetlerle değerlendiren, işe adanması düşük olan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Semiz, 2017). Okuldaki öğrencilerin davranışlarının kimi talebelerin ödevlerini vaktinde gerçekleştirmesi, disiplinli bir çalışma yapısının olması, rekabetçi olması kişilik ve akademik güdülenme kavramıyla alakalıdır. Bu noktada öğrencilerde farklı kişilik tiplerinin barındırılması akademik anlamda güdülenmelerinin çeşitlilik göstermesine sebep olmaktadır.

Verilen bilgiler ışığında, öğrencilerdeki akademik güdülenmenin kişilik tiplerine göre incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Literatür taraması yapıldığında, öğrenciler üzerine kişilik özellikleri ile akademik güdülenme ilişkili çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çalışmamızın önemini arttığı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu faydanın yanı sıra üniversitelerde etkin bir eğitim öğretim ortamı gerçekleştirilebilmesi adına önemli çıktılar sağlayabilir. Öğrencilerdeki kişilik tiplerinin belirlenmesi ve akademik anlamda güdülenmesinin tespitiyle, öğrencilerin sergileyebilecekleri davranışlarının davranış sergilenmeden tahminini yapılması sağlanabilecektir.

Öğrencilerin akademik güdülenmelerinin öğrenim gördükleri alanlar dâhilinde ele alınması, sözü geçen bölümlerde gerçekleşecek eğitim programlarıyla alakalı çalışmalara fayda sağlanması beklenmektedir. Bunun sebebi kişisel farklılıkların bulunması, eğitim öğretim programlarının planlanıp gelişiminin sağlanması önemli bir durumdur.

Öğrencilerin başarısının artırılmasında akademik güdülenmeye yönelik problemlerin tespiti öğrencinin başarı seviyesini yükseltebilmek adına önemli bir çözüm yolu olarak görülebilmektedir. Buradan hareketle, güdülenme akademik yönden başarının

arttırılmasında önemli bir noktadadır (Karagüven, 2012). Böylelikle araştırmanın, spor bilimine, üniversite politikalarına ve literatüre yarar sağlaması düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin A ve B kişilik tiplerine göre incelenmesidir. Bu amaçla öncelikle literatür incelemesi yapılmış ve kavramsal çerçeveden bahsedilmiştir.

Araştırmanın girişi yapıldıktan sonra, birinci bölümünde, güdülenme, güdülenme kuramları, akademik güdülenme, kişilik kavramı, kişiliğin özellikleri, kişiliği etkileyen faktörler, kişilik kuramları ve ilgili araştırmalara değinilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde materyal ve yöntemden bahsedilmiş; dördünü bölümde ise analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölüm ise araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı tartışmanın ve önerilerin yapıldığı kısma ayrılmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin A ve B kişilik tipine ve bazı demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

2.1. GÜDÜLENME

Gerekli davranışları göstererek belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla kişinin eyleme geçmesini sağlayan, kişiye enerji sağlayan duyusal bir artış gösteren bununla birlikte eylemlerin yönlendirilmesini sağlayan itici bir güce güdü denir (Fidan, 1997). Kavram potansiyel enerjiyi ifade eder. GÜDÜLENME durumuysa bahsedilen enerji kavramındaki performansının meydana getirme prosesini (Bozanoğlu, 2004) başarı elde edebilmek amacıyla gereken bilişsel ve davranışsal faaliyetlere ayrılmakta olan enerji tutarı, bir etkinliği başlatıp devam ettiren ve yönlüten prosesi anlatmaktadır (Wittrock, 1986).

Kelimenin kökü Latince “movere” kelimesinden gelip İngilizce’ de “motivation” karşılığına gelen güdülenme, eyleme geçirme anlamını taşımaktadır. Dilimizde ise hem güdüleme hem de motivasyon anlamları birlikte kullanılmaktadır. Son zamanlarda güdülenme kavramı daha çok kullanılmaya başlanmıştır (Bozanoğlu, 2004).

Budak (2000)’a göre, bireyin belirlenen hedefe ulaşması adına eyleme geçişini sağlayan duygu, fizyolojik ve psikolojik etkinliklerin meydana gelmesini sağlayan proses güdüdür. Başka bir anlatımla davranışa enerji ve yön veren güç ile de tanımlanabilmektedir (Can, 1985).

Başaran’a (1984) göre motivasyon, iş görenin arzulanan nitelik ve nicelikte görevinin yerine getirilmesini sağlamak amacıyla etkilemeyi ifade etmektedir. Farklı bir tanımda Ergül (2005) ise, bir ya da daha fazla insanı, belirli bir amaca yönelik sürekli olarak harekete geçirilmesi amacıyla gösterilen çabalar toplamı olarak, ifade etmiştir.

GÜDÜLENME kavramıyla ilgili olarak araştırmacılar tarafından çeşitli tanımların yapıldığını görmek mümkündür. Franken (1994) güdülenmeyi, kişi eyleme geçiren, eylemin yönlendirilmesini ve devam etmesine olanak veren içsel güç şeklinde tarif edilmiştir. Viau (2009) ‘ a göre okul kurumunda öğrenmeler kapsamında güdülenme kavramını, kaynak olarak öğrencinin bireysel ve çevresiyle alakalı algısından ötürü,

öğrencimim öğrenme amacıyla bireye verilen faaliyete odaklanması ve onun tamamlanması kararlılığını kazandıran yapı olarak tanımlamıştır.

Yer alan tanımlar hakkında, belirlenen bir eylemin belirlenmesi, eylemin gerçekleştirilirken bir emek gösterilmesini ve eylemin devam ettirilmesi olmak üzere 3 yönünde birleşme sağlanmıştır (Dörnyei, 2000).

2.2. GÜDÜLENME KURAMLARI

Kuramlar davranışçılıktan bilişselliğe yönelik bir aşama göstermektedir. İlk olarak dürtü ve iç güdüsellekle açıklanan kavram yerini öz-yeterlik, kontrol ve hedef kavramlarına doğru yönelmiştir (Açıkgöz, 2000). Burada Psikanalitik kuram, davranışçı kuram, hümanistik kuram ve bilişsel olmak üzere 4 kuram üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Psikanalitik Kurama Göre GÜDÜ

Kuram zihin, ruh ve kişilik kavramlarını teknik bir açıyla değerlendirir. Bireylerin psişik güçleri ile gücün nasıl meydana geldiği, aralarında ne tür etkileşim olduğuyla alakalı bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen ‘güç’ kavramı yalnızca dürtü, gereksinim, güdü, beklenti kavramları olarak değil niyet, plan, davranış vb. çok daha geniş kavramları barındırır. Psikoloji zihin ya da kişilik güç ile iste arzular sistemini oluşturur (Toman, 1960).

Bu kuramın kurucusu Freud, bir aktivitenin gözlemlenebilmesi amacıyla gereken güdü karşılanamaz ise ya da yeteri kadar karşılanamadığında aktivite sonralarda bilinçdışı güdü aracılığıyla meydana gelebilir. Böylelikle güdülerin bilinçdışı olabileceği ihtimalini de ortaya çıkarmaktadır. Kuram, güdüler acı veren içsel çatışmalara yol açmamaları adına bilinç dışında tutulduğunu belirtmektedir (Rubinstein, 1980). Bununla beraber gün içindeki eylemlerimizin birçoğunun altında bilinç dışı malzeme yatmaktadır (Burger, 2016).

Biyolojik gereksinimlere kapsamında bilinçdışı eyleme geçen içgüdüler, meydana gelen arzular biçiminde kendini ortaya koyar. Davranışlar gereksinimler doğrultusunda güdülenme göstermektedirler. Kuram öğretim yöntemlerinin

düzenlenip ve talebelerin güdülenmesiyle alakalı gereken katkıyı sunamaz (Geçtan, 2002).

2.2.2. Davranışçı Kurama Göre GÜdü

Davranışçılar güdülenme kavramını pekiştirmeyele açıklamıştır. Ödül ve pekiştireçler tepkilerin yeniden gösterimi olasılığını artıran ve davranışı güdüleyen uyarıcılar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bacanlı, 2002). Hayvanların gözleminin yapılabilmesi ve ölçülmesi mümkün olan davranışlarından meydana gelen davranışçı kuramcılar, deneysel çalışmalar neticesinde buldukları verileri insanların güdülenmeleri konusunda ilişkilendirmeyi seçmişlerdir. Davranışçı kuramda davranışın temeli öğrenme neticesinde kazanılan deneyimler ve koşullanmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Davranışçılar kalıtımın etkisini önemsiz bulmaktadırlar. Bu kuramda güdülenme iki grupta ele alınmaktadır (Burger, 2006). Bu gruplar aşağıdaki gibidir:

1. Klasik Koşullanma: Uyarıcı-tepki kavramları arasında bulunan bağ inceleyen bilim insanı Ivan Pavlov bu kuramda ilk akla gelen isim olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel, yaşantılar neticesinde başlangıçta ilişkisiz bir uyarının koşullu duruma gelmesi esasına dayanmaktadır. Koşullu ve koşulsuz etkilerin birleşimi önemli olmaktadır. Koşullu uyarıcı öğrenilmiş bir uyarıcı olmaktadır. İlk olarak etkisiz bir biçimde olan bu uyarıcı koşulsuz bir uyarıcıyla eşleştirilmesi sonucunda koşullu uyarıcılar koşullanmamış uyarıcıların yerine geçmektedir (Erden ve Akman, 2001).

2. Edimsel Koşullanma: Bu koşullanmaya göre davranışın tekrar etme ihtimali, davranışın sıklığını ve neticesini belirler. Bu koşullanmanın öncüsü Skinner, tepkisel ve edimsel davranışlara sahip organizmanın sadece klasik koşullanmayla açıklama olasılığının olmadığı belirterek bu koşullanma türünü meydana çıkarmıştır (Senemoğlu, 2011). Burada amaç organizmaya ödüle götürmesini sağlayan veya cezadan kaçışı sağlayan davranışları kazandırır. Böylelikle ödüle götürücü veya zararlı olarak nitelendiren davranış biçimlerinden arındırılması ana hedeftir (Fidan, 1997).

2.2.3. Hümanistik Kurama Göre GÜdü

Hümanistik psikolog Abraham Maslow, kişilerin temel dürtülerinin varlığı ve bunların bir ihtiyaçlar hiyerarşisi oluşturduğunu ifade etmiştir. Hiyerarşide bir sonraki kademeye geçmeden alt seviyedeki gereksinimlerinin tatmin edilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir (Gerrig ve Zimbardo, 2013).



Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Güdülenme konusu meydana geldiğinde sağlıklı yerinde olan bireylerin güvenlik, ait olma, sevme, sevilme, saygı ve özsaygı gereksinimlerini karşıladıkları tespit edilmiştir. Kişiler ilk olarak kendini gerçekleştirmeye (gizil güçlerin, kapasite ve yeteneklerin de ortaya çıkarılmasına, görevlerin yerine getirilmesine, kendi içsel doğasını daha iyi tanımaya ve benimsemesine; birlik, bütünlük ve ekip çalışmasına yönelik devamlı bir eğilime sahip olmasına) güdülendikleri tespit edilmiştir (Maslow, 2011).

Maslow'un hiyerarşisinde yer alan kritik noktalar mevcuttur. Üstte yer alan güdüye geçmek amacıyla alt seviyenin tamamen doygunluğa ulaşmasının zaruryeti

bulunmamaktadır. Belirlenen seviyede doyumluluk bir üstteki seviyeye hazır duruma getirebilmektedir. Kişiden kişiye seviyeler arasında bazı farkların olması mümkündür. Bunların yanı sıra bireylerin yer aldığı ortam da hangi seviyedeki güdünün daha baskın olacağına rol oynamaktadır (Cüceloğlu, 2007).

Maslow'a göre güdülenme kavramını konu olarak kabul eden tüm kuramlar güdülerini bir sıkıntı kaynağı ve tehdit olarak görmüş ve engellenip uzaklaştırılması gerekmekte olan bir durum olarak görmüştür. İhtiyaçlar problem doğurur algısının yadsınması, insancıl kuramda yer alan kendini gerçekleştirme güdülenmesinin anlaşılmasına başlanması ve üstünde durulmasıyla meydana gelmiştir (Maslow, 2011). Öğrenci merkezli eğitimi savunan insancıl (hümanistik) yaklaşım, öğretmenin programa bire bir bağlı kalmaksızın özerk ve bağımsız davranmasını gerekliliğini vurgular (Akbaba, 2006).

2.2.4. Bilişsel Kurama Göre Güdü

Bu kuramlar zihinsel yapıların ve inançların oluşturulma proseslerine odaklanılmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram'da, kişinin davranışın neticesinde alacağı pekiştirmeyle alakalı arzusuna değer verilir. Bunun yanında davranışın gösterilmesi için pekiştirmeyle alakalı kişisel tecrübeye gerek duyulmadan başkalarının davranışlarına yapılan pekiştirmelerin de güdülenmeyi sağladığı kabul edilir. Misal, bilişsel bir güdülenme kuramı olan Başarı Güdüsü Kuramı'nda, kişinin bir göreve yaklaşma ya da görevden kaçınma davranışlarına odaklanması gerekmektedir. Davranışlar üzerinde bu güdülerden hangisinin etkili olacağına, kişinin arzularının rol oynadığı düşünülür. Kişinin başarılı olma arzusu yüksek iken başarılı olmaya güdülenirken; davranışının neticesinde başarıya ulaşma arzusunun düşük olduğunda, kişi başarısızlıktan kaçınmaya güdülenebilmektedir (Stipek, 1998).

Bir diğer bilişsel güdülenme kuramı olan Atıf Kuramı'nda, insanların, olayların meydana gelme sebepleriyle alakalı cevap aradıkları düşünülmektedir. Kişilerin, algıladıkları sebepler, eleştirilerini ve benzer hallerdeki davranışlarını etkiler. Bir başarısızlık, kişi tarafından bilişsel açıdan noksanlığıyla açıklandığında, kişinin duyguları bundan olumsuz etkilenmekte ve birey çaresizlik duygusuna kapılır (Weiner, 2000).

2.2.5. Herzberg Çift Faktör Kuramı

Herzberg ve Mausner (1959), Synderman üniversite öğrencileri ile bir işbirliğiyle yaptıkları çalışma ile 200'e yakın mühendisin ve muhasebecinin oluşturduğu grupta onların nelerden tatmin olduğu ve olmadıkları öğelerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Güdülemeye Herzberg modeli olarak adlandırılan "Çift Faktör" teorisini ortaya koymuşlardır (Eren, 2006). Kuram, motivasyon teorileri arasında son derece önemlidir. Teoriye göre motivasyonu iki başlık halinde değerlendirmektedir. Bunlar, güdüleyici etmenler ve hijyen etmenleridir.

Güdüleyici etmenler, tatmini oluşturan iş odaklı olanlardır. Bunlar; başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, gelişme ve gelişme olanakları vb. etmenlerdir.

Hijyen etmenleri, tatminsizlik meydana getiren ve iş göreni fazla iş yaptığı çevreyle alakalı etmenlerdir. Bunlar, ücret, mesai arkadaşlarıyla ilişkiler, işletme politikası ve iş şartları olarak örneklendirilebilir. Fakat bu noktada kuram, güdüleyici faktörlerin yalnızca tatmin, hijyen etmenlerinse yalnızca tatminsizlik oluşturduğuyla ilgili sınırlama bulunmamaktadır (Karaman, 2010).

Teori, iş görenin çeşitli değer sistemleri ve iş yerlerinde neler ile karşı karşıya gelebileceğini, kendisini hangi unsurun fazla güdülediği, hangi çalışma koşullarının olumlu olarak yansıdığı, kişide olumsuz olarak hangi hallerin iş isteğini azalttığını belirtmektedir. Ateş ve arkadaşları (2012) teorisinin doyum ve doyumsuzluk kavramlarının iş yerlerde ayarlanabilir olduğunu ve birbirleri ile ters olmadıklarını belirtmiştir.

Teori yöneticiler açısından da bazı anlamlar taşımaktadır. İşletmedeki hijyen etkenlerinin beklenen seviyede olması, çalışanların tatminsiz oluşunun önüne geçecek ancak çalışan motive olmayacaktır. Hijyen faktörlerinin tamamlayıcısı motive edici unsurlarla çalışanlar arzu edilen davranışa sevk edilerek beklenen üst düzey performansa erişilebilecektir (Sökmen, 2014).

Güdüleyici faktörlerin temelde motivasyon faktörü olduğu belirtilmektedir. Hijyen faktörleri, kişinin tatminsizliğine engel olacak öğeler şeklinde ifade edilebilmektedir. Kişinin tatminsizlik düzeyi engellenemezse motivasyon faktörleriyle güdüleme çabası boş olacaktır (Eroğlu, 2011).

2.2.6. Alderfer'in erg kuramı

Teori, Sezgin (2012) tarafından Abraham Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinin çağımıza uyarlanmış hali olarak ifade edilmiştir. Alderfer (1972) Maslow hiyerarşisini farklı şekilde ifade ederek, teorinin odak noktası örgütlerde duyulan insan ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar aşağıdaki gibi gruplanmıştır (Serinkan, 2012);

- Var olma (Existence),
- İlişki kurma (Relatedness)
- Gelişme (Growth)

Var olma: Yeme, içme barınma gereksinimleri türde insanın doğumuyla ortaya çıkan gereksinimlerdir (O'Neill, 2016).

İlişki kurma: İlişki gereksinimi, kişiler arası ilişkileri kapsar. İş yerinde grup oluşumları, arkadaşlık, yardımlaşma ve aynı duygulara sahip olunmasıyla bağlantı kurulabilir (Sökmen, 2014).

Gelişme: Kişinin işte yaratıcı olabilmeye imkânlarının olması ve kendini gerçekten geliştirmesini kapsar ve Maslow'un teorisinde bulunan kendini gösterme ihtiyaçları ile kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına denk gelmektedir (Sökmen, 2014).

Teoride gelişme gereksinimlerinde tatmin sağlandığında bu gereksinimlerin daha çok artış gösterdiği görülmektedir. Her bir basamakta tatmin artarak zor ve daha soyut bir duruma dönüşmektedir. Basamaklardaki ilerlemeler mantıksal bir süreçle devam eder fakat bazen bunalım ve hayal kırıklığı da yaşanmaktadır. Gelişme gereksinimleri karşılanmadığında önceki basamakların birine dönüş sağlanarak o basamak için çaba gösterilir (Can, 1997).

2.3. Akademik Güdülenme

Bireyin okulda süreklilik sağlamasına okulda başarılı olmasını etkileyen faktörlere akademik güdülenme denmektedir (Clark ve Schroth, 2010). Çocukların akademik hayatları zorlu ve karmaşık bir yapıdadır. Okullaşma misyona uygun olarak, çocukların akademik anlamdaki faaliyetlerde bulunması gerektiği, eğitimden faydalanmaları ve eğitimdeki yetkinlik standartlarını yerine getirmesi gerekmektedir. Bununla birlikte çocukların sınıf kurallarına uymaları, sınıf arkadaşları ve

yetişkinlerle yeni ilişkilerin kurulup devamlılığının sağlanması ve okul topluluğunun bir parçası olarak faaliyetlere katılımları beklenmektedir. Bu faaliyetlerde çocukların başarısını anlamının odağında, güdülenme yer almaktadır. Daha açık bir ifadeyle vazifelere karşı enerji, hangi vazifeleri devam ettirdiğini belirleyen inançlar, değerler ve hedefler ve bunlara ulaşmada onların ısrarlı davranışı ve görevin tamamlanabilmesi adına standartlar mevcuttur (Wentzel ve Wigfield, 2009).

Kavram başarıya veya mükemmeliyeti elde etmeye ihtiyaç olarak tanımlanabilmektedir. Kişiler çeşitli yollarla gereksinimlerini giderebilmek ve gerek iç gerekse dış kaynaklı farklı sebeplerden ötürü başarılı olmak amacıyla yönlendirilmektedir (Rabideau, 2005). Bu çalışmada değişken olarak yer alan akademik güdülenme kavramı, yalın bir haliyle akademik anlamdaki işlerde gereken enerjinin üretimi anlamında tanımlanır (Bozanoğlu, 2004).

Kavram eğitim hayatında talebelerin akademik alanlarda gösterdikleri ısrar, gayret ve isteğin gücünü gösteren aynı zamanda talebe başarısını etkileyen önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünal, 2013). Talebenin eğitim-öğretim sürecinde aktif olarak yer alabilmesi adına talebenin bu prosese katılmaya istekli davranması, hevesli olması yani güdülenmiş olması gerekir (Kelecioğlu, 1992). Özellikle öğrencilere göre akademik güdülenme çok önemli bir kavramdır. Buradaki güdülenmeyle, insanlar, mesleklerinde bir hedefe veya bir dereceye kadar başarı kazanmaya ve bu hedeflerini başarıyla tamamlamaya teşvik edilir.

20 yüzyıldan başlarıyla güdülenmenin akademik olarak eğitimin çıktıları ve öğrenme üstünde etkisinin olduğunun düşünölmeye başlaması ile günümüze gelindiğinde daha bir önem kazandığını söylemek mümkündür. Güdülenme formal eğitim sistemi içindeki öğrencilerin göstermiş olduğu davranışlardaki yönü, şiddeti ve kararlılığı tespit eden önemli bir etmen olarak kabul edilmektedir (Fidan, 1986). Güdülenme belirlenen akademik amaçlara ulaşılması amacıyla öğrencilerin göstermiş olduğu istek olarak değerlendirildiğinde, akademik olarak güdülenmemiş ve güdülenmiş öğrencilerin karşılıklı olarak aşağıda yer alan davranışları göstermesi beklenmektedir (Yörük, 2007).

Tablo 1. Akademik Gdlenmiş ve Gdlenmemiş ğrenci zelliklerinin Karşılaştırılması

Güdülenme Durumuna Göre	
Akademik Gdlenmiş ğrenci	Akademik Gdlenmemiş ğrenci
<ul style="list-style-type: none">• Derslere vaktinde ve gereken hazırlıkları yaparak gelmeye dikkat göstermektedir. Derslerle alakalı materyalleri yanında olur ve gereksinim duyulduğunda düzenli kullanır. - Kendi fikirlerini meydana çıkaracak sorular sorarak derse katılım sağlar.• Derslerle ve akademik işlerle alakalı vazifelerde sorumluluk alma isteği yüksektir.• Akademik alanda bir problemle karşılaştığında çözüme yönelik yüksek enerjiye sahiptir.• Yaşantısı boyunca akademik anlamdaki görev ve sorumlulukları yerine getirirken başarılı sonuçları elde edebileceği bir süreç geçirebilmektedir.	<ul style="list-style-type: none">• Derslerinde düzensizlik vardır, katıldığı derslere geç kalır.• Dersleri dikkatli dinlemez, ilgisi farklı konulara yönelmiştir, arkadaşlarıyla ilgilenir.• devleriyle ilgili karşılaştığı güçlüklerde farklı çözüm yolları aramaz, gayret göstermez.• Kendine yönelik gerçekçi bir algısı yoktur, kendini ya çok iyi ya da olduğundan kötü durumda olarak değerlendirebilir.• Kendine yönelik olumsuz inançlara sahiptir.• ğretmen tarafından derse yönlendirmesi güçtür, derse ilgisiz görünür.

Formal eğitim sistemindeki ğrencilerinde hem şahsi olarak hem de ailesi ve sosyal çevresi akademik başarı arzusunda olduğundan akademik başarıya ulaşabilmesi için öğrencinin akademik olarak güdülenmesi gerekmektedir. Öğrencinin akademik olarak güdülenmesi adına gereken durum ise, eğitimle ilgisi bulunan bütün faktörlerin birlikte işe koşulmasını ifade eder. Bu şekildeki bir iş birliğinin sonucunda öğrencinin akademik olarak güdülenmesi adına uygun ortam sağlanmış olacaktır. Böylelikle öğrenciden beklenen akademik başarıya ulaşılmış olacaktır.

2.4. Kişilik Kavramı

İnsanoğlu, anlaşılması zor bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişiden kişite düşünce, tutum ve davranışlar değişmekte bunun yanı sıra bu değişim toplumdan topluma da olabilmektedir. Buradan çıkartılabilecek sonuç olarak insanın “bireysel”

bir varlık olduğu ve ona bu bireyselliğini veren "kişilik" dediğimiz, onu diğer insanlardan farklılaştıran bireye has biçimde geliştirdiği ilişkiler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır (Aytaç, 2000).

Kavram Latince'de maske anlamına gelen 'persona' kelimesinin köküne dayanır (Hergenhahn ve Olson, 2010). Roma tiyatrosunda oyuncular, temsil ettikleri niteliklere uygun maskeler kullanarak kendi rollerini bu maskeler aracılığıyla canlandırmaktaydılar (Zel, 2001). Dönem itibariyle maskenin ardında yer alanın gerçek kişiliğinin yerine canlandırdığı rolü temsil eden bu kavram, vakit geçtikçe kişinin gerçek hayatta sergilediği duygu, düşünce ve davranışları bütünü olarak anlatabilme amacıyla kullanılmaya başlandı (Aslan, 2008).

Pervin (2003)'e göre kişilik “insan yaşamına yön veren biliş, duygu ve davranışların karmaşık bütünü” olarak ifade edilmiştir.

Linda (1999) ise kişiliği, kişilerin düşünce, duygu ve davranış tarzı psikolojik tepkilerinde ve farklılıklarının belirlendiği var olan biyolojik hal ya da sosyal ortamlarla açıklanması mümkün olmayan şekilde devam eden nitelikler ve eğilimler, şeklinde tanımlamıştır.

Geçmişten günümüze pek çok alanın araştırma konusu olan kişilik kavramı ile alakalı farklı araştırmacılar çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir.

2.5. Kişiliğin Özellikleri

Bireyler arasında farklılar bulunmakta ve bu da kişilik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bahsi geçen farklar, zaman, sosyal çevre, kültür ve psikolojinin etkileşimlerine göre şekillenmektedir. Bunların yanında fiziki özellikler, zihinsel veya duygusal açıdan farklıların bulunduğu bireyler, bu etmenler neticesinde olayları yorumlama şekilleri farklı olmakta bu durum da kavramının temelini oluşturduğunu varsayımına yönlendirmektedir (Durna, 2005).

2.6. Kişiliği Etkileyen Faktörler

Kişilerdeki davranışların şekillerini etkilemekte olan unsurlar, kişilik oluşmasında da etkilidir (Eroğlu, 1995). Kişinin yaşamakta olduğu çevresi, dâhil olduğu toplumun yapısı ve doğup büyüdüğu aile yapısı kişilik oluşmasında etkili faktörler olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, kişinin fiziki görünüşü, kişinin rolleri, zekâ ve kabiliyetleri kişilik oluşumunda etkisi olan bir başka faktörler olarak ele alınmaktadır (Öztürk, 2016). Çalışmanın bu bölümünde, kişinin kişiliğinin niteliklerinin meydana gelmesinde etkisi olan unsurlar yer almaktadır. Bu unsurları biyolojik, sosyo-kültürel ve aile faktörleri olarak sayabilmekteyiz. Buradaki bahsettiğimiz üç faktör de kişideki kişilik kavramını etkilemekte kişinin arzuları, eğilimleri, alışkanlıkları, hobileri ile boş zaman aktivitelerini etkileyebilmektedir.

2.6.1. Biyolojik Faktörler

Kişideki bedensel yapısıyla beraber fiziksel görünüm, cinsiyet, sindirim sistemi gibi kavramları kalıtsal olarak oluşmaktadır. İnsanoğlunun yürümesi, koşması ile tutumlarını farklılığı bunlar kalıtsal olarak geçmektedir. Bunlara ek olarak bireyin öğrenmesi, gücü ve fiziksel nitelikleri çevresinden gelen uyarıcılara verdikleri tepkilerin de farklı oluşu kalıtsal özelliklerdir (Köknel, 1995).

Kişi barındırmış olduğu niteliklere kalıtım ne kadar etkili olduğunu net olarak belirlemek güçtür. Kişinin beden, boyu, kilosu, saçının rengi, teninin rengi, gözünün rengi, zekâsı, heyecan seviyesi, duygu durumu, direnci vb. pek çok bedensel özelliklerinin yanı sıra aralarında bulunan duygusal ve zihinsel niteliklerde kalıtımın rolü yüksek seviyededir. Kalıtımın rolünün daha az olduğu durumlar ise kişinin sosyal yapısı, fiziksel çevresinden ötürü sonraları kazandıkları davranışlar (örf, adet, inanç, düşünceler vb.) sayılabilir (Zel, 2001).

2.6.2. Sosyo-Kültürel Faktörler

Tüm bireyler bir kültürün içinde yer alır ve bu kişiyi hayatı boyunca etkilemektedir. Bireyin dışarıdaki ilgisi olan olgular ve ilgi sonucu kültürel yapıya değerlenmektedir. Kültürel yapıyla öğrenme kavramlarının mühim bir ilişkileri mevcuttur (Uluçınar ve Türkel, 1992).

Bireyler buldukları sosyal sınıfların alt kültürleriyle birlikte kişilik oluşumunda etkileri mevcuttur. Kültürel yapı bireyin genel kabul gören tutumlarını oluşturmaktadır. Bu kültür yapısı pek çok alt kültürden oluşmaktadır. Alt kültürün oluşması demek farklı gruplar ve dolayısıyla farklı kişilik tiplerinin meydana gelmesine olanak sağlar (Güney, 2009). Bireylerin her biri farklı eğitim ve gelişme

desteği görmektedirler. Bu da bireyleri farklı etkileyebilmektedir. Bireyin dâhil olduğu sosyal sınıf, kişinin eğitim imkanları vb. kişisel özellikleri etkileyebilmektedir (Bozkur, 2007).

2.6.3. Aile Faktoru

Kişiliğin oluşumunda etkili bir diğer faktör kişinin yetişmiş olduğu aile, aile bireyleriyle olan ilişkileri son derece önemlidir. Luthans (1995), “kişilik gelişiminde muhtemelen aile, sonrada sosyalleşme prosesi en önemli etkendir” demektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının zihinsel anlamda şekilleniişin de önemli bir faktordur. Ailedeki fertler, çocuklarına farklı şekillerde tecrübelerini aktarırlar ve bu da aile yetiştirme tarzının da kişilik oluşumunda önemli bir faktör olmaktadır. Bunlara ek olarak kardeşlerin cinsiyetleri de kişilik oluşumunda etkilidir (ozkalp ve Kirel, 1996).

2.7. Metaprogram Kavramı

Meta kelimesi Yunanca’da, ötesi ve ustu seviyede anlamlarını taşıtmaktadır. Metaprofram dünya algılarında filtremeler yaparak davranış temellerimizi oluşturmaktadırlar. İçinde bulunulan durumun ve olayın ne olduğuna bakmadan tecrübelerimizi bireysel kalıplarda suzgeekten geçirmekteyiz (Andreas vd., 2001). Bireylerin dünyayı algılayışları, biimlendirmeleriyle bu doğrultuda davranışlarını sergileme göstermekte ve bireyden bireye farklılık oluşmaktadır.

Davranışlarımızın arkasında yatan ve davranışlarımızın oluşmasını sağlayan duşunce modellerine Metaprogramlar ismi verilmektedir. Metaprogramlar, "Bütün davranışların bir yapısı vardır." ilkesini oluşturmaktadır. (Bauumann, 1994) Meta programlar motivasyon, karar verme ve kıyas oluşurmada bizlere önemli modeller sunar. Bazen meta programların bazı görevlerde tercih edildiği söylenebilir. Başta iş, spor ve yönetim alanların takım oluşturma, uyum sağlama ve işe çalışan alma için son derece önemli, işe yarayan tekniklerdir. Meta programlar insanların neyi niçin nasıl yaptığını anlamada bizlere kolaylık sağlar. Aşağıda yaygın olarak kabul gormuş meta programlar verilmiştir (Celep, 2004).

Proaktif-Reaktif (Aktif-Pasif): Bu meta programda bireylerin eylemleri onplandadır. Proaktif kişiler, sorumluluk alır, kendisine ait değerlerin ve inanılarından

doğan davranış şekilleriyle risk sever, şahsi şekilde tutumlarının yükümlülüklerini üstlenerek, aktif bir kişi olmaktadır. Proaktif kişinin dil yapısı "ben"le ya da "biz"le başlarlar ve girişkendirler.

Yaklaşan-Kaçan: Davranışlarımızda, motivasyonun temeli genel olarak zevk alma üzerine yaklaşma, ya da bir üzüntüden kaçınma eksenindedir. Yaklaşma ve kaçma meta programında kişiler motivasyonlarının yönünü belirlemektedir. Yaklaşan bireylerin gücü onların proaktif olmalarından kaynaklanmaktadır. Onlarda sorunlardan daha önemli olan ne istedikleridir. Ödül ve amaçlar burada önemlidir. Kaçan insanlar da motivasyon sorunlardır. O kişiler sorunları çabuk kavramakta ve sorunların yaşanmaması amacıyla ne yapmaları gerektiği hususunda çözüm aramaktadırlar. Bu kişiler, sorunlu olmayan bir yaşam, iş ve eş ararken rahatlarına düşkün olmaktadır.

Eşleşenler-Eşleşmeyenler: Bu meta programda kıyaslama yapılmaktadır. Kimi kişiler benzerliklere odaklanma sağlarken kimileri ise farklılıklara odaklanmaktadır. Buradan hareketle benzerlikler odaklılar eşleşenler, farklılık odaklılarsa eşleşmeyenlerdir. Benzerliklere odaklananlar genel olarak başkalarınca tercih edilmektedir.

Genel ve özel düşünenler: Genel düşünenler bilgiyi anlama ve değerlendirmede büyük ve bütünle ilgilenirken spesifik düşünenler olay ve konular kendi içinde spesifik olarak kabul etmektedirler. Genel düşünenler olaylarda yüzeysel olarak yaklaşım gösterir ve detayları başkasına devretmektedirler. Özel düşünenlerse bütün ayrıntılarla kendileri ilgilenmektedirler (Celep, 2004; Konter, 1996).

2.8. Kişilik Kuramları

2.8.1. Psikanalitik Kuram

Kişilik kuramlarının başında psikanalitik kuram gelmektedir. Psikanalitik kuramcıların ortak görüşü, kişiliğin temelinde bilinçdışı (bilinçaltı) unsurların olduğu ve en iyi yaşam süreci içerisinde anlaşılabilirdir (Morris, 2002). Bu kuramın öncüsü Sigmund Freud'dur. Freud'u Carl Gustave Jung, Alfred Adler, Karen Horney, Eric Erikson gibi kuramcılar takip etmiş; ancak bazıları Freud'un kuramlarına karşı çıkmış, bazıları da bu kuramları geliştirmiştir.

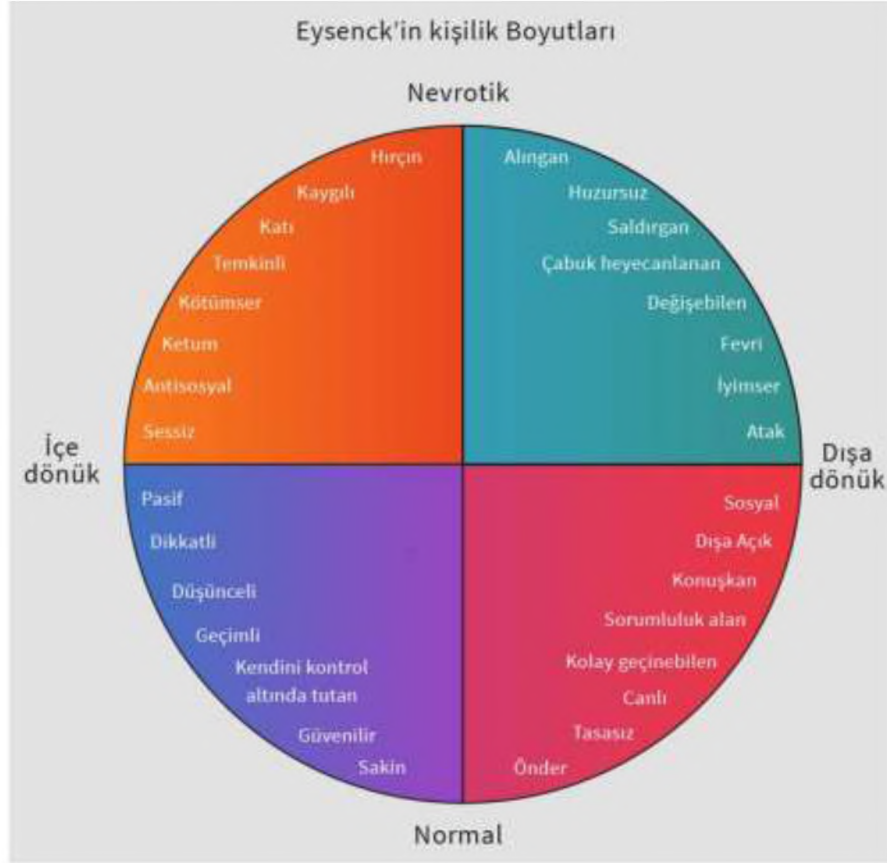
Freud insan davranışlarındaki en önemli motivasyon kaynağının cinsel dürtüler olduğunu savunmuştur. Cinsiyet ile ilgili katı kuralların olduğu Victoria döneminde çalışmalarına başlamış ve histerik semptomları olan birçok kadın ile uzun süre çalışmıştır. Cinsel dürtünün kişilik gelişiminin temeli olduğunu, psikolojik sorunların, insan davranışlarının ve hayallerin bilinçdışı cinsel dürtü ile toplumun talepleri arasındaki çatışmayı temsil etmektedir. Yaptığımız her şeyin çok sayıda bilinçsiz nedeni vardır (King, 2011). Freud'un kişilik kuramı temelde bir zihin kuramıdır. Buna göre vücut mekanik bir enerji sistemidir, vücudun bir parçası olan aklın da bir enerji sistemi olduğunu söyler (Cervone ve Pervin, 2013). Herhangi bir zamanda her an farkında olduğumuz şeylerden oluşan bilinçli düşünce düzeyimiz vardır. Bunun yanında şu an bilinçsiz olduğumuz ama istendiğinde bilinçli zihnimizle kolayca hatırlayacağımız bilinçaltı zihin vardı. Son olarak da farkında olmadığımız duygular, düşünceler, hatıralar, dürtü ve fantezilerden oluşan bilinçsiz olarak ama aktif bir şekilde tutulan bilinçdışı olarak adlandırılan bilinç seviyesi vardı. Freud bu şekilde üç farklı bilinç tanımlamıştır. Bizi korkutan, saldırgan ve kabul edilemez cinsel dürtülerimiz bilinçaltında baskı altında tutulur (Maltby, Day, ve Macaskill, 2010).

Freud'a göre (1963) ruhsal yapımız topografik kuram olarak isimlendirilen üç farkındalık düzeyinden oluşmaktadır, bunlar bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı olarak adlandırılır.

2.8.2. Biyolojik Kuram

Biyolojik yaklaşımı oluşturan Hans Eysenck de diğer psikologlar gibi kişilik niteliklerinin ardında yer alan ve kişiliği biçimlendiren nedenler araştırılmaktaydı. Diğer araştırmacılar gibi Eysenck de, kendi söylemiyle türleri ya da süper özellikleri incelemek adına faktör analizi yönteminden faydalanıyordu. Ancak Eysenck, diğer özellik araştırmacıların çoğunluğundan farklı olarak, uzun süreli araştırmaların neticesinde özelliklerin üç ana kişilik boyutunda incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu üç ana kişilik boyutu dışa dönüklük-içer dönüklük, nevrotiliklik ve psikotiklikdir. Bu üç ana boyut birbiri arasında bağımsız olduğu için birinci boyutun dışa dönüklük ucunda yer alan bireyler, ikinci boyutta yüksek ya da düşük değer almaktadırlar.

Şekil 2’ de görüldüğü üzere dışa dönüklüğü yüksek, nevrotiklik değeri düşük olan bir kişi, hem dışa dönük hem de nevrotik alanda yüksek puan alan bir insandan daha farklı kişilik nitelikleri göstermektedir (Burger, 2006).



Şekil 2. Eysenck Kişilik Boyutları (Eysenck ve Eysenck, 1964)

Kişilik kavramını aşama sırasına göre açıklayan biyolojik kuramın temeli, kişiliği ortaya çıkaran elemanların sıralanması veya belirli bir hiyerarşi içinde oluşması amacına dayanmaktadır. Kişiliği hiyerarşik bir biçimde incelemek birçok düşünürce kabul görür. Ancak bu anlayış biçimi 1950 yılında Eysenck tarafından geliştirilmiştir (Erdoğan, 1997).

2.8.3. Hümanist Kuram

Hümanist kuram, Freud'un biyolojik ve somut yaklaşımına karşı olarak bazı kuramcılar tarafından geliştirilen, insan onuru ve insan var oluş özelliklerini öne çıkaran bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Hümanist kuramın savunucuları, insanın doğuştan gelen potansiyelleri üzerinde odaklanarak psikolojik anlamda

meydana gelen rahatsızlıkların temelinde bu farkındalığın azalmasının yer aldığını düşünür (İnanç ve Yerlikaya, 2017). Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Yaklaşımı, May'in Varoluşçu Kuramı ve Rogers'in Birey Merkezli Yaklaşımı insancıl kurama örnek olarak verilebilir.

2.8.4. Davranış ve Bilişsel Kuram

Bu yaklaşımlar öğrenme kuramlarından yola çıkarak kişiliği açıklamaya çalışmaktadırlar. Davranışçı kuramcılara göre, kişiliğimize biçim veren süreçleri anlamak ve problemleri davranışlarımızı değiştirmek amacıyla yeni yollar geliştirmek için temel koşullanma prensiplerine odaklanmak gerekir. Diğer bir takım kuramlar kişiliği öğrenilmiş bir davranış olarak anlamaya çalışırken hem bilişsel hem de davranışçı unsurlara yer verir.

İçsel tecrübelerin ve düşüncelerin olduğu gerçeğini kabul eden Skinner, bu davranışlarımızın içsel sebeplerini gözlem yoluyla elde edebileceğimizi iddia eder (Burger, 2016). Skinner, insan davranışlarının kendine has bir takım yasalarla açıklanabileceğini, psikolojinin 'çevre' kavramıyla açıklamaya çalıştığı davranışları, kişinin yapısal veya fizyolojik bileşenlerinden yola çıkarak değil aksine bizzat çevresel uyarıları esas alarak yapması gerekliliğini belirtmektedir. Skinner, kişilikte sabit ve devamlı olan şeyler pekiştirildiği için, sıklıkla tekrar etmektedir. Skinner insan davranışlarının sebeplerinin ve kişilik gelişiminin nasıl oluştuğunun bireyin öğrenme geçmişinde yattığını öne sürmekte ve kişiliğin bireyin koşullanma tarihini yansıtan davranış alışkanlıkları olduğunu söylemektedir. Edimsel koşullama olarak nitelendirdiği kavramın kişinin davranışlarının doğurduğu sonuçlara bağlı olarak gerçekleşen bir koşullanma süreci olduğunu iddia etmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

Magnavita'ya (2016) göre muhtemelen kapsamlı bir davranışçı kişilik kuramı oluşturmak için yapılan en sistematik çaba John Dollard ve Neil Miller'a (1950) aittir. Dollard ve Miller'ın çığır açan kitabı *Personality and Psychotherapy* (Kişilik ve Psikoterapi) psikanalitik kuram ile öğrenme kuramı arasında köprü kurmuştur. Hull'un öğrenme kuramını ve kendi psikanaliz bilgilerini, ayrıca Dollard'ın antropoloji bilgisini kullanarak kişilikle ilgili bir açıklama oluşturan Miller'a göre:

dürtü, işaret, yanıt ve pekiştirme olmak üzere dört ana öğrenme ögesi bulunmakta ve bunlar öğrenmeyi yani davranışımızı ve kişiliğimizi şekillendirmektedir.

Bandura sosyal bilişsel kuramında, davranışın belirlenmesi hususunda etkili olan içsel ve dışsal güçleri başka bir yaklaşımla ele almıştır. Bu farklı bakış açısını; ‘davranışın hem içsel hem de dışsal etmenler tarafından şekillendiğine katılmakla beraber, davranışın yalnızca basit bir birleşim veya bir tek unsur tarafından belirlenemeyeceği’ şeklinde izah ederek bunun yerine ‘karşılıklı belirleyicilik’ kavramını ortaya atmıştır. Cervone ve Pervin’e (2016) göre Bandura 1970’lerden beri öz süreçlere, yani kişisel hedefler ve ‘benlik algılarını’ içeren düşünme süreçlerine odaklanmıştır. Öz süreçlerin insanların kişisel eylemliliğe yönelik kapasitesini, yani kendi davranış ve tecrübelerini etkileme kapasitesini, ortaya koyduğunu iddia etmiştir. Dolayısıyla, Bandura’nın sosyal-bilişsel kuramı insan doğasını ‘eylemli’ olarak algılamaktadır. Bandura, kişilerarası, sosyal ve ekonomik şartların insanın kendine yönelik inançlarını nasıl etkilediğini incelemiştir (Bandura, 2006).

2.8.5. Ayırıcı Özellik Kuramı

Ayırıcı özellik yaklaşımını savunanların ortak görüşü, bireylerin neşeli, anlayışlı, saldırgan gibi farklı özellikleri ile birbirlerinden ayrışması; birbirleri ile aynı özelliğe sahip bireylerin aynı grup içerisinde yer almasıdır. İnsanları özelliklerine göre ayırma Yunan hekim Hipokrat zamanından gelmektedir. Hipokrat insanları, dört farklı özelliğe göre ayırmıştır. Bunlar mutlu, mutsuz, sinirli ve soğukkanlıdır (Schultz ve Schultz, 2005).

Allport (1961) kişiliğin gelişiminde bizim diğer insanlar üzerinde oluşturduğumuz izlenim ve etkinin, başkalarının tarafından bize yansıttıkları tepkinin önemli olduğunu savunmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2017).

Ayırıcı özellik kuramı, iki önemli düşünce üzerinde durur. Bunlardan ilk düşünce, kişilik özelliklerinin ilerleyen süre zarfında değişime uğramadığını kabul eder. Ayırıcı özellik alanında çalışmalar yürüten psikologlar, bugün yüksek oranda sosyal olan bir bireyin önümüzdeki ay, yıl ve bunu izleyen yıllar boyunca sosyalite düzeyinin değişmeyeceğini savunurlar. İkinci önemli düşünce ise kişilik

özelliklerinin olaylar karşısında kararlılık gösterdiği. Örneğin, sinirli ve saldırgan bireyler, oynadığı bir oyunda veya aile bireyleriyle olan tartışmalarda da normal olmayan bir şekilde saldırganlık göstermelidir (Burger, 2006).

2.8.6. Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kişilik sınıflandırılmasında yaygın bir şekilde uygulanan envanter Beş Faktör Kişilik Envanteri olarak karşımıza çıkmaktadır. Model ampirik çalışmalarla oluşu, ölçülen özelliklerin zamana karşı devamlılığını korunması, bazı biyolojik temellere sahip olunması, farklı kültürlerde ve dillerde geçerlilik sağlaması, kültürlerarası karşılaştırma ihtimalini barındırması, psikometrik bakımdan kullanımı ve değerlendirilme kolaylığı bu modelin yaygın biçimde kullanılmasının nedenleri olarak ele alınabilir. (Costa ve McCrae, 1992; Doğan, 2013; Tatar, 2017).

Beş faktör kişilik kuramı dışadönüklük/içedönüklük, yumuşak başlılık–uyumluluk/antagonizm–uyumsuzluk, sorumluluk-güvenilirlik/sorumsuzluk, duygusal denge/nevrotiklik ve deneyime açıklık– zeka / tutuculuk özelliklerinden oluşmaktadır (Somer, 1998).

Goldberg (1993) bu beş faktör ve karşıt faktörlerinin davranışlarını;

- Dışadönüklüğü tanımlayan konuşkanlık, girişkenlik, aktif olmaya karşılık; sessizlik, pasiflik
- Uyumluluğu tanımlayan kibarlık, güven verme ve sıcaklığa karşılık; düşmanlık, bencillik, güvensizlik
- Sorumluluğu tanımlayan organize etme, bütünlük ve güvenilirliğe karşılık; dikkatsizlik, özensizlik, güvenilmezlik
- Duygusal dengesizliği tanımlayan sinirlilik ve huysuzluk
- Deneyime açıklık veya zekâyı tanımlayan hayal gücü, meraklılık ve yaratıcılığa karşılık; sığlık ve anlayışsızlık şeklinde açıklamıştır.

2.9. A ve B Tipi Kişilik Kuramı

Friedman ve Rosenman, kuramlarını stres kavramıyla ilişkilendirerek oluşturmuşlardır. Kişilik tipleri üzerine yaptıkları araştırmaları sonucunda iki farklı

kişilik tipi olan A tipi kişilik ve B tipi kişilik tiplerini ortaya çıkartmışlardır. Bu iki kişilik tipini, çeşitli duygu ve hareketlerden oluşan kompleksler şeklinde tanımlamaktadırlar. Önce A tipi kişilik özelliklerini belirlemişlerdir ve bu tipin özellikleri belirlendikten sonra tam tersi niteliklere de B tipi kişilik adını koymuşlardır (Aslıpek, 2014).

A tipi kişilik özelliğini barındıran bireyler, aşırı zamanlı çalışan, çok fazla çalışkan olan, tatilden kısım çalışmaya yönelen sürekli belirli saatler diliminde bir şeye yetişme kaygısı ve endişesi içerisinde olan, kendisiyle ve diğer insanlarla daima rekabet içerisinde aşırı kontrolcü yapıda olan bireylerdir.

A tipi kişilik özelliğini taşıyan bireylerde kesin bir konuşma tarzı görülmektedir. Birey konuşmasını belirli noktaya yönelik sürdürür, sık ve kuvvetli jestler ile konuşmalarından dolayı bu özellikleri hareketlilik biçiminde değerlendirilebilmektedir. Bu kişiler, kendisi ve başkaları için üst düzey bir beklenti seviyeleri koymakta ve bunun gerçekleşmediği hallerde rahatsızlık duymaktadırlar. A tipi kişilik özelliği olan bireyler, başarılarında az ve kısa mutluluk yaşamakta ve harekete yönelimlerdir. Rekabetin, saldırganlığın ve düşmanlık duygularının baskın olduğu bireylerdir. Kendi ve başkaları ile devamlı olarak bir yarış içinde, çoğunlukla kendisiyle meşgul ve “benmerkezci” oldukları görülmektedir. Bu bireyler, genel olarak hayatını ve çevresinde yer alanları ihmal edecek seviyede işe adapte olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2000).

A tipi kişilik özelliğindeki bireylerin zamanlarını iyi yönetmediği söylenebilir (Durna, 2005). Tatil esnasında dahi hareketsiz kalmayı sevmez, çabuk hareket etmeyen insanlara kızar ve yoğun çalışma göstermekte bunun yanı sıra çalışma arkadaşlarının da bu şekilde davranmasını isterler. Kendisini genel olarak diğer bireylere kıyasla daha fazla enerjik hissetmektedirler. Beklemek onların hiç tahammül edemeyeceği unsurdur. Bu kişilik tarzındaki bireyler, onlara açık olunmasını, hoşgörülü davranılmasını, güvenlerinin kazanılmasını, anlamsız rekabet edilmemesini istemektedirler (Kunnanatt, 2003). Bireylerin bu kişilik tarzı modern yaşamda örnek gösterilen ve ödüllendirilen bir tavidir. Bunun sebebi, çevrelerinde

bulunan insanlardan daha hızlı ve saldırgan olarak düşünebilen, konuşan, hareket edebilen, yasayan ve hatta oynayan insanlara çağımızda büyük önem verilmesidir.

B tipi kişilik özelliklerini taşıyan bireylerdeki özellikler genel olarak A tipi kişilik özelliklerini taşıyan bireylerin taşıdığı özelliklere zıt olmaktadır. A tipi kişilik özelliklerini taşıyan bireylere kıyasla daha az stres yaşamaktadırlar. Özel hayat ile iş hayatlarını birbirine karıştırmaz, gösteriş meraklılığı yoktur (Can vd., 2006). Sıkı şekilde çalışmamalarına ve başarıya önem vermemelerine rağmen, sabırlı davranmaları, olayların geniş perspektiften değerlendirilmesi ve dikkatli düşünülmesiyle, yönetimde üst düzeye kadar yükselme gösterebilmektedirler (Gümüştekin ve Öztemiz, 2005; Burger, 2006). Bunun yanı sıra kendisi ve çevresindekilerden emindirler (Durna, 2005). Ortam şartlarını değiştirme ve beklentileri gerçekleştirmenin mümkün olmadığı hallerde beklentileri değiştirme esnekliğindedirler (Bilgin, 1998)

B tipi kişilik özelliğinde olan insanlar ise, zamanı dikkate almaz, sabırlı olurlar, kendilerini övmez, kazanmak için değil eğlenmek için oynarlar, kendilerini sıkımsaz, rahattır, acele etmekten hoşlanmaz, yumuşak huyludur ve yetkilerini devredebilme özelliklerine sahiptirler. (Aslıpek, 2014). B tipi kişilik özelliğini taşıyan bireyler A kişilik özelliğini taşıyanlara kıyasla daha işbirlikçidirler.

B tipi kişilik özelliğindeki bireyler katı kurallardan arınarak daha esnek yapıdadırlar. Başarı için aşırı hırsları yoktur. Kolay sinirlenmezler ve tedirgin değildirler. Yapmış oldukları işten zevk alma konusunda beceriklidirler. İşlerde rahat olmaları onlarda suçlu hissi uyandırmaz, sakin ve düzenli çalışmaktadırlar (Güney, 2000).

A tipi kişilik özelliğindeki kişiler yüksek devirde çalışan motora benzetilmektedir. Hızlı ve verimli çalışmalarının yanında tükenme ihtimalleri de oldukça yüksektir (Örsal, 2014). B tipi kişilik özelliğine sahip olan bireyler ise bazı zararlı alışkanlıkları (sigara, alkol, v.b.) olmasına hatta kalıtsal kalp problemleri bile olmasına rağmen stresten uzak olmalarından dolayı daha sağlıklı ve daha uzun yaşayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Aktaş, 2001).

Aynı zamanda bir birey hem A tipi hem de B tipi özellikleri taşıyan bir çalışan olabilmektedir. Bu kişilik tipine sahip bireylere de karma tip adı verilmektedir. Bu

tipteki bir insandan verimli bir performans alınabilmesi için önemli olan daha çok hangi tip özelliğe yatkın olduğunun belirlenmesi ve ona göre davranılarak işle ve iş ortamındakilerle barışık bir şekilde çalışmasının sağlanmasıdır (Pelit vd., 2010).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. A ve B Kişilik Tipleri İle İlgili Araştırmalar

Durna (2004), “Stres, A ve B Tipi Kişilik Yapısı ve Bunlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin stres düzeylerini belirlemeye çalışmış ve A ve B kişilik tipleri ile ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Niğde Üniversitesinde iki yıllık ve dört yıllık bölümlerde okuyan 1935 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 9.0 programında ki kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, stres düzeyi ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; stres düzeyinin yüksek olan grubun A kişilik tipinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durna (2005), “A Tipi ve B Tipi Kişilik Yapıları ve Bu Kişilik Yapılarını Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Araştırma” isimli çalışmada 1935 öğrenci ile anket yaparak, kişilik yapıları ile etkileşimde oldukları faktörler incelenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda, aile gelir durumu ve ikamet edilen yer ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; Cinsiyet, bitirilen okul türü, üniversite, çevresel ve sosyal faktörler arasında kişilik tiplerine göre anlamlı bir ilişki görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım (2012), yaptıkları çalışmanın amacı “Kişilik Tipi İle Olumlu Sosyal Davranış Arasındaki İlişki” yi tespit etmektir. Bu amaçla İstanbul İlinde Marmara üniversitesinde eğitim gören 440 öğrenci ile anket yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programında Anova ve t testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %59 A Kişilik, %41’lik bir kısmı ise B Kişilik tipindedir. Öğrencilerin kişilik tipine göre olumlu sosyal davranış sergileme seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; cinsiyete, harcama tutarına, baba ve anne eğitim seviyesine göre olumlu sosyal davranış sergileme düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

İbrahimoglu ve Karayilan (2012), çalışmalarında meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerin A ve B kişilik tipleri ile zaman yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Gaziantep ilinde 2011-2012 yılları arasında 264 öğrenciden toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre A kişilik tipindeki öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve iş durumlarına göre zaman yönetimlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı, fakat barınılan yer ve öğretim türüne göre zaman yönetimlerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. B kişilik tipindeki öğrencilerin ise bütün demografik değişkenler ile zaman yönetimi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duman (2018), yılındaki çalışmasındaki sağlık sektörü çalışanlarında serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcılarını A ve B kişilik tiplerine göre karşılaştırarak incelemek istemiştir. Araştırma verilerinin toplanılması için A-B kişilik ölçeği ve Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Kısıtlayıcıları Ölçeği (SZFA-K) den yararlanılmıştır. Manisa ilinde 310 kişi ile yürüttüğü çalışmanın verilerinin analizi sonucunda demografik değişkenler ile A ve B kişilik tipleri ve SZFA-K alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.2. Akademik Güdülenme İle İlgili Araştırmalar

Saracaloğlu (2008) lisansüstü eğitim gören öğrencilerin araştırma yeterliliklerinin akademik güdülenme seviyeleri, bilimsel araştırmaya yönelik kaygıları ve tutumları ile olan ilişkisini tespit edebilmek adına 318 kişi üzerinde Araştırmaya Yönelik Kaygı, Araştırmaya Yönelik Tutum ve Akademik Güdülenme Ölçeklerini kullanarak yaptığı çalışmada genel anlamda araştırma örneklem grubunun akademik güdülenmeleri normal, araştırma kaygılarını düşük ve araştırmaya yönelik tutumlarını ise olumlu olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya yönelik tutum, araştırma tecrübesi ile akademik güdülenmenin araştırma yeterliğinin önemli yordayıcıları olduğu tespit edilirken örneklem grubundaki lisansüstü öğrencilerin araştırma yeterliklerinin arzularına yanıt verebilecek seviyede olduğu değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Turner, Chandler, Heffer (2009) çalışmalarında öğrencilerin, akademik güdülenme, anne baba tutumları ve akademik öz yeterliliklerinin, akademik performans üzerindeki incelemek üzere yaptıkları çalışmada 224 üniversite öğrencisi ile uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, ana baba tutumunun

akademik performans üzerinde etkisinin olmadığı; akademik güdülenme ve akademik öz yeterliliğin akademik performans üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Clark ve Schroth (2010) tarafından üniversite 1. sınıfta okuyan 451 öğrenciye yapılmış oldukları çalışmalarında beş faktör kişilik yapısı ile akademik güdülenme (içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler; Akademik Güdülenme Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Anketi ile toplanılmıştır. Çoklu regresyon analizi neticesinde; içsel güdülenmiş üniversite öğrencilerinin dışadönük, uyumlu, özdenetimli ve deneyimlere açık olmaya eğilimli olduğunu göstermektedir. Dışsal güdülenmiş üniversite öğrencilerinin dışadönük, uyumlu, özdenetimli ve nevroitik olmaya eğilimli olduğu bulunmaktadır. Güdülenmemiş öğrencilerin ise uyumsuz ve özdenetimsiz olmaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir.

Eymur ve Geban (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin motivasyonu ile akademik başarıları arasındaki ilişki ile birlikte sınıf ve cinsiyete göre motivasyonun farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için 168 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma gerçekleştirmişler. Çalışma sonuçlarına göre akademik başarı ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyete göre kızların akademik motivasyonlarının daha yüksek olmakla birlikte motivasyon-tecrübe birlikteliğinde anlamlı fark olduğu, sınıf farkını göz önüne aldığımızda ise, sınıflar arasında tek fark dışsal motivasyon- içe yansıtma ilişkisinde tespit edilmiştir.

Demir ve Arı (2013) öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılmış oldukları çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin cinsiyet, lisans bölümü, devam edilen öğretim türü, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, bir yılda okunan kitap sayısı ve anne-babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Bitlisli, Dinç, Çetineli ve Kaygısız (2013) beş faktör kişilik tipleri ile akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi araştırdıkları Süleyman Demirel Üniversitesi meslek yüksekokulunda öğrenim gören 188 öğrenci ile çalışmalarında, akademik güdülenmenin keşif, bilgiyi kullanma ve kendini aşma alt boyutları ile beş faktör

kişilik tiplerinin bütün alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Taşkesen, Yılmaz ve Taşkesen (2016) çalışmalarında akademik güdülenmenin bazı değişkenlere göre farklılık durumunu ve akademik güdülenmenin akademik başarı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim gören 219 öğrenci ile anket yapmışlardır. Araştırma sonucunda anabilim dalı, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre akademik motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; akademik güdülenme ile akademik başarı arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sevilmiş ve Şirin (2016), çalışmalarında akademik başarı üzerinde, eğitim alınan üniversitenin yaşam kalitesinin, akademik güdülenmenin ve akademik özyeterliliğin rolünün olup olmadığını araştırmak istemişlerdir. Bu amaçla 2014-2015 yılları arasında spor bilimleri fakültesinde son sınıf düzeyinde öğrenim gören 167 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversitenin yaşam kalitesinin akademik başarıya bir katkısının olmadığı tespit edilirken akademik özyeterlilik ile akademik güdülenmenin tüm alt boyutlarının akademik başarıyla arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017), çalışmalarında öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 720 öğrenci ile anket yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akademik öz-yeterliğin öğrencilerin cinsiyet, bölüm, yaş ve sınıf özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat akademik not ortalamasına göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın diğer değişkeni olan akademik güdülenmenin ise bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat cinsiyet, yaş ve akademik not ortalamasına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik puanları arasında ise yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin A ve B kişilik tiplerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

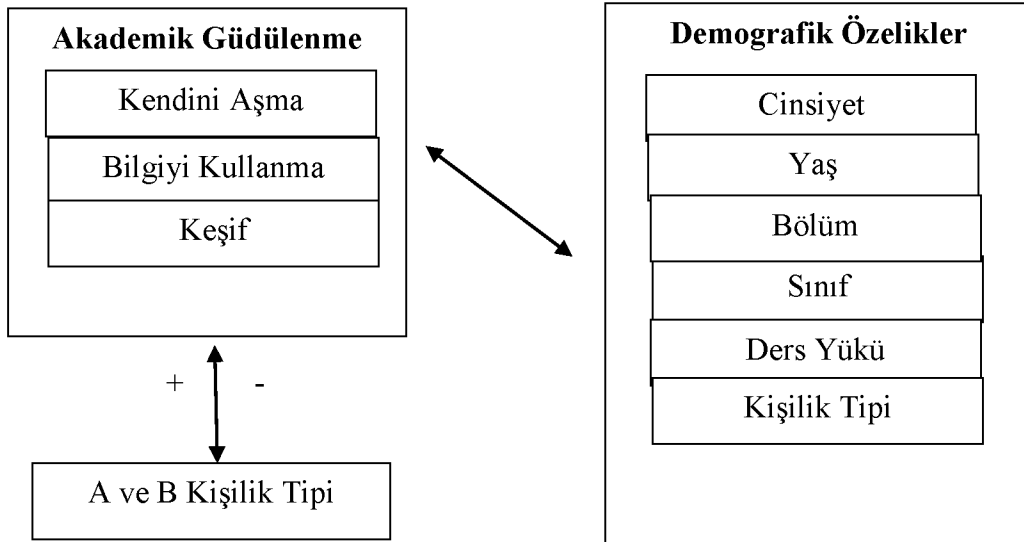
3.2. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi, spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin A ve B kişilik tipine ve bazı demografik niteliklerine göre farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

3.3. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama niteliğindedir. Örnekleme ulaşılmasında kolayda örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi evren içerisinde en kolay, en hızlı ve ekonomik olarak veri toplanmasına olanak veren tesadüfi olmayan örnekleme ulaşılmasını sağlar (Karasar, 2014). Araştırmaya katılan bireylere verileri toplamak amacıyla ölçek yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Modeli



3.4. Araştırmanın Hipotezleri

Akademik güdülenme ve A ve B Kişilik tipleri ve demografik zelikler arasındaki ilişki ile ilgili belirlenen hipotezler aşağıdaki gibidir.

1.Hipotez

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

2.Hipotez

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

3.Hipotez

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

4.Hipotez

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

5.Hipotez

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların ders yüküne göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların ders yüküne göre anlamlı bir farklılık göstermez.

6.Hipotez

H1: Akademik güdülenme alt boyutları ile katılımcıların kişilik tiplerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyutları ile katılımcıların kişilik tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

7.Hipotez

H1: Akademik güdülenme alt boyutları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H0: Akademik güdülenme alt boyutları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma kapsamında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, “Rekreasyon”, “Spor Yöneticiliği” ve “Antrenörlük Eğitimi ” bölümlerinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri (293 kişi 3. Sınıf ve 465 kişi 4. Sınıf) çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma kapsamında kolayda örnekleme yöntemiyle 410 öğrenciye ulaşılarak veriler toplanmış fakat yanlış ve eksik doldurulan anketler örneklemden çıkarıldığında 382 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden uygulama gerçekleştirilmiştir. Evreni temsil etme bakımından toplam 758 öğrenci üzerinden $p < 0,05$ hata payı ve %95 güven aralığında örneklem büyüklüğü 278 kişi yeterli olacaktır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2017). Ölçek, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Rekreasyon bölümleri öğrencilerinden 410 öğrenciye gönüllülük esasına dayalı olarak, araştırmacı tarafından uygulanmış, geçerli olan 382 anket formu (157 Kadın, 225 Erkek) değerlendirilmeye alınmıştır.

3.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden 3. ve 4. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışmamızda elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin tamamına ve diğer öğrencilere genelleştirilmesi açısından bazı sınırlılıklar içermektedir. Ayrıca araştırmaya katılacak öğrencilerin verdiği yanıtların samimi yanıtlar olduğunun kabul edilmesi çalışmanın sınırlılıklarını meydana getirmektedir. Veriler uygulanan anketin sonuçlarından elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Ulaşılabilen kaynaklar ve araştırmacının yeterliliği ile sınırlıdır. Bu araştırma yüksek lisans için ayrılan süre ile sınırlıdır.

3.7. Sayıtlar

Amaçların gerçekleşmesi için anketleri doldurma talimatlarının doğru şekilde verildiği ve tüm deneklerin talimatları doğru anlayacakları, anket formunu dolduran bireylerin objektif oldukları ve sorulara doğru cevap verdikleri, araştırmaya tüm öğrencilerin gönüllü olarak katıldıkları, araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan edinilen bilgilerin objektifliği yansıttığı, ulaşılan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır. Bu araştırmada kullanılacak anketler uygulanabilir niteliktedir.

3.8. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması için nicel veri toplamak tekniklerinden anket yönteminden yararlanılmıştır. Ankette, çeşitli demografik sorular, A ve B Kişilik Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği yer almıştır.

A ve B Kişilik Tipleri Ölçeği; Araştırmaya katılanların kişilik özelliklerini tespit edebilmek adına, yedi ifadeden oluşan A ve B kişilik tipi ölçeğinden faydalanılmıştır. Friedman ve Rosenman tarafından geliştirilen bu ölçek, Aktaş ve Arıkan tarafından 1988 yılında Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir (Arıkan ve Aktaş, 1988). Bu ölçek, yedi ifadeden oluşan 8’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek neticesinde elde edilen puan 3 ile çarpılarak değerlendirme yapılmaktadır. Katılımcıların puanları 10 ‘dan fazla ise A kişilik Tipi, 100’den az ise B Kişilik tipi olduğu sonucuna varılır (Aktaş, 2001). Bu ölçeğin güvenilirliği ise $\alpha=0,72$ olarak bulunmuştur.

Akademik Güdülenme leği; lek, Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerindeki bireysel farklılıklarını belirlemek maksadıyla geliştirilmiştir. Ölçekteki üç alt boyutu oluşturan maddeler tabloda gösterildiği şekildedir ve her alt boyutun ayrı ayrı puanlaması yapılabilmektedir. Ayrıca lek toplam puan da vermektedir.

Tablo 2. Akademik Güdülenme leği'nin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Faktörler	
1- Kendini Aşma	2, 6, 7, 8, 9, 10, 16
2- Bilgiyi Kullanma	1, 5, 12, 14, 15, 18
3- Keşif	3, 4, 11, 13, 17, 19, 20

Ölçek madde içeriği bakımından 3 alt boyuta sahiptir. "Kendini aşma", "Bilgiyi Kullanma" ve "Keşif" alt boyutlarıyla toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde yanıtlayıcıya uygun şekilde cevaplanabilmektedir. 5'li likert tipi (1=Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun) dereceleme yapılarak puanlanmaktadır. Ölçekteki 20 maddenin biri (4. Madde) tersine puanlanmaktadır. Ölçekten toplam alınabilecek minimum puan 20 iken, maksimum alınacak puan 100'dr. Cronbach Alpha değereri .86 hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri, kendini aşma alt boyutu .77, bilgiyi kullanma alt boyutunun .75 ve keşif alt boyutunun değereri .74 olarak tespit edilmiştir.

3.9. Veri Analizi

Veri formlarının incelenmesinden sonra, verilerin analizinde SPSS 22 programından yararlanılmıştır. Kişilik tiplerine ait puanlar toplanarak A ve B kişilik tipleri olarak SPSS programına girilmiştir. Normallik testi yapılarak ölçeklerin normal dağılım göstermediği bu nedenle non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İekli grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testinden, çoklu grupların karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis Testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 0.01 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar tablolarda ifade edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, anket yolu ile elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmaya uygun sıra ile sunulmaktadır.

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

		F	%
Cinsiyet	Erkek	225	58,9
	Kadın	157	41,1
	Toplam	382	100,0

Tablo 3'e göre, katılımcıların %58,9 oranı erkek, %41,1 oranı ise kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Yaş Aralığı Dağılımı

		F	%
Yaş	18-20 Yaş Aralığı	51	13,4
	21-24 Yaş Aralığı	293	76,7
	25-28 Yaş Aralığı	33	8,6
	28 ve Üzeri	5	1,3
	Toplam	154	100,0

Tablo 4' göre katılımcıların %76,7'si 21-24 yaş aralığında, %13,4'ü 18-20 yaş aralığında, %8,6'sı 25-28 yaş aralığında, %1,3'lük kısmı ise 28 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Bölüm Dağılımı

		F	%
Okunan Bölüm	Spor Yöneticiliği	128	33,5
	Rekreasyon	112	29,3
	Antrenörlük Eğitimi	46	12
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	96	25,1
	Toplam	382	100,0

Tablo 5'e göre, katılımcıların %33,5'i Spor Yöneticiliği, %29,3'ü Rekreasyon, %25,1'i Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği ve %12'si Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuduğu görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Sınıf Düzeyine İlişkin Dağılım

		F	%
Sınıf	3. Sınıf	191	50
	4. Sınıf	191	50
	Toplam	382	100,0

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların %50'si 3. Sınıf diğer %50'si ise 4. Sınıf düzeyinde eğitim görmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Haftalık Ders Yükü Dağılımı

		F	%
Haftalık Ders Yükü	0-4 Saat	21	5,5
	5-9 Saat	79	20,7
	10-14 Saat	109	28,5
	15-19 Saat	97	25,4
	20 Saat ve Üstü	76	19,9
	Toplam	382	100,0

Tablo 7'ye göre, katılımcıların haftalık ders yükü dağılımı %28,5'i 10-14 saat, %25,4'ü 15-19 saat, %20,7'si 15-19 saat, %19,9'u 200 saat ve üstü, %5,5'i ise 0-4 saat arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Kişilik Tipi Dağılımı

		F	%
Kişilik Tipi	A Tipi	205	53,7
	B Tipi	177	46,3
	Toplam	382	100,0

Tablo 8'e göre, katılımcıların kişilik tipleri dağılımına göre, %53,7 si A kişilik tipi, %46,3'ü ise B kişilik tipinde olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Akademik Güdülenme Boyutları Puanları

	N	Ort.	Std. Sapma
Kendini Aşma	382	3,59	,71
Bilgili Kullanma	382	3,85	,70
Keşif	382	3,20	,60

Tablo 9'a göre, katılımcıların kendini aşma alt boyutu ortalaması 3,59; bilgiyi kullanma alt boyutu ortalaması 3,85 ve keşif alt boyutu ortalaması 3,20 puan olarak bulunmuştur.

4.2. Normallik ve Güvenirlik Testi Bulguları

Tablo 10. Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	S.D.	p
Kendini Aşma	,976	382	,000
Bilgiyi Kullanma	,962	382	,000
Keşif	,985	382	,000
Akademik Güdülenme Toplam	,980	382	,000
Kişilik Tipleri	,635	382	,000

Tablo 10'a göre, araştırmada kullanılan akademik güdülenme lçeğinin alt boyutlarının ve kişilik tipleri lçeğinin normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 11. Güvenirlilik Analizi Sonuçları

	n	Cronbach Alfa
Kendini Aşma	382	,601
Bilgiyi Kullanma	382	,809
Keşif	382	,793
Akademik Güdülenme Toplam	382	,812

Tablo 11'e göre, kendini aşma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,601; Bilgiyi kullanma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,809; Keşif alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise ,793; ölçek toplamının güvenilirlik katsayısı ise ,812 olarak bulunmuştur. Ölçek geneline baktığımızda yeterince güvenilir olduğu görülmektedir.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemine ilişkin hipotezler;

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 382 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	z	p
Kendini Aşma	Erkek	225	172,70	13433,500	-3,992	,000
	Kadın	157	218,44			
	Toplam	382				
Bilgiyi Kullanma	Erkek	225	180,16	15110,000	-2,413	,016
	Kadın	157	207,76			
	Toplam	382				
Keşif	Erkek	225	182,35	15604,500	-1,943	,052
	Kadın	157	204,61			
	Toplam	382				

Tablo 12'ye göre, katılımcıların cinsiyet değişkenine kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında kadın ve erkeklerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p < ,05$); cinsiyete göre keşif alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Akademik güdülenmenin üç alt boyutunda da

kadınların ortalama puanlarının erkeklerden fazla olduğu en fazla farkın ise kendini aşma boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H_1 hipotezi kabul edilir.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin hipotezler;

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 382 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Krukal-Wallis testi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş Aralığı	N	Sıralı Ort.	X^2	df	p
Kendini Aşma	18-20 Yaş Arası	51	159,52	13,10	3	,000
	21-24 Yaş Arası	293	191,36			
	25-28 Yaş Arası	33	247,03			
	28 ve Üzeri	5	159,60			
	Toplam	382				
Bilgiyi Kullanma	18-20 Yaş Arası	51	160,20	9,38	3	,025
	21-24 Yaş Arası	293	196,91			
	25-28 Yaş Arası	33	206,64			
	28 ve Üzeri	5	94,10			
	Toplam	382				
Keşif	18-20 Yaş Arası	51	152,87	8,01	3	,046
	21-24 Yaş Arası	293	195,54			
	25-28 Yaş Arası	33	211,76			
	28 ve Üzeri	5	215,00			
	Toplam	382				

Tablo 13’e göre, katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanları arasında yaş değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Başka bir ifade ile katılımcıların akademik güdülenmeleri yaşlarına göre farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre H_1 hipotezi kabul edilir.

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemine ilişkin hipotezler;

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanlarının okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 382 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Krukal-Wallis testi sonuçları Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

	Bölüm	N	Sıralı Ort.	X ²	df	p
Kendini Aşma	Spor Yöneticiliği	128	182,10			
	Rekreasyon	112	200,21			
	Antrenörlük Eğitimi	46	179,28			
	Beden Eğ. Öğr.	96	199,73	2,73	3	,434
	Toplam	382				
Bilgiyi Kullanma	Spor Yöneticiliği	51	197,27			
	Rekreasyon	293	173,12			
	Antrenörlük Eğitimi	33	207,99			
	Beden Eğ. Öğr.	5	197,35	4,78	3	,188
	Toplam	382				
Keşif	Spor Yöneticiliği	51	183,57			
	Rekreasyon	293	190,06			
	Antrenörlük Eğitimi	33	193,43			
	Beden Eğ. Öğr.	5	202,82	1,70	3	,635
	Toplam	382				

Tablo 14’e göre, katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanları arasında bölüm değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Başka bir ifade ile katılımcıların akademik güdülenmeleri

okudukları bölümlere göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilir.

4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemine ilişkin hipotezler;

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 382 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Sınıf	N	Sıra Ort.	U	z	p
Kendini Aşma	3.Sınıf	191	181,59	16348,500	-1,758	,079
	4.Sınıf	191	201,41			
	Toplam	382				
Bilgiyi Kullanma	3.Sınıf	191	177,88	15639,000	-2,420	,016
	4.Sınıf	191	205,12			
	Toplam	382				
Keşif	3.Sınıf	191	186,94	17369,000	-,810	,418
	4.Sınıf	191	196,06			
	Toplam	382				

Tablo 15’e göre, katılımcıların sınıf değişkenine kendini aşma ve keşif boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$); fakat sınıf değişkenine göre akademik güdülenmenin bilgiyi kullanma alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu sonuçlara göre H_1 hipotezi kabul edilir.

4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemine ilişkin hipotezler;

H1: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların ders yüküne göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme alt boyut puanları ile katılımcıların ders yüküne göre anlamlı bir farklılık göstermez.

Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanlarının ders yükü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 382 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Ders Yükü Değişkenine Göre İncelenmesi

	Ders Yükü	N	Sıralı Ort.	X ²	df	p
Kendini Aşma	0-4 Arası	21	139,21	16,92	3	,002
	5-9 Arası	79	227,81			
	10-14 Arası	109	197,85			
	15-19 Arası	97	172,81			
	20 ve Üzeri	76	182,95			
	Toplam	382				
Bilgiyi Kullanma	0-4 Arası	21	126,21	11,09	3	,026
	5-9 Arası	79	213,12			
	10-14 Arası	109	192,83			
	15-19 Arası	97	183,41			
	20 ve Üzeri	76	195,49			
	Toplam	382				
Keşif	0-4 Arası	21	203,55	23,49	3	,000
	5-9 Arası	79	236,44			
	10-14 Arası	109	194,48			
	15-19 Arası	97	157,43			
	20 ve Üzeri	76	180,66			
	Toplam	382				

Tablo 16’ya göre, katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanları arasında ders yükü değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Başka bir ifade ile katılımcıların akademik güdülenmeleri

aldıkları haftalık ders yüküne göre farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre H_1 hipotezi kabul edilir.

4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı problemine ilişkin hipotezler;

H1: Akademik güdülenme alt boyutları katılımcıların kişilik tiplerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

H0: Akademik güdülenme katılımcıların kişilik tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanlarının kişilik tipleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği 382 kişiden elde edilen veriler üzerinden analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Akademik Güdülenme Alt Boyutları Puanlarının Kişilik Tiplerine Değişkenine Göre İncelenmesi

	Kişilik Tipi	N	Sıra Ort.	U	z	p
Kendini Aşma	A Kişilik	205	207,33	14898,00 0	-3,022	,003
	B Kişilik	177	173,17			
	Toplam	382				
Bilgiyi Kullanma	A Kişilik	205	205,10	15354,50 0	-2,601	,009
	B Kişilik	177	175,75			
	Toplam	382				
Keşif	A Kişilik	205	204,95	15384,00 0	-2,569	,010
	B Kişilik	177	175,92			
	Toplam	382				

Tablo 17’ye göre, katılımcıların A ve B kişilik tiplerine göre akademik güdülenmenin, kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Başka bir ifade ile

katılımcıların akademik güdülenmeleri kişilik tiplerine göre farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre H₁ hipotezi kabul edilir.

4.9. Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın altıncı problemine ilişkin hipotezler;

H1: Akademik güdülenme alt boyutları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H0: Akademik güdülenme alt boyutları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak için Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Akademik Güdülenme Alt Boyutları ve Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki-Korelasyon Analizi

	Kişilik	Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif
Kişilik	-	-,155**	-,133**	-,132*
Kendini Aşma	-,155**	-	,650**	,668**
Bilgiyi Kullanma	-,133**	,650**	-	,461**
Keşif	-,132*	,668**	,461**	-

Tablo 18’ göre, çoklu korelasyon analiz sonuçlarına göre akademik güdülenme alt boyutları olan kendini aşma ($r(382)=-,155, p<.05$), bilgiyi kullanma ($r(382)=-,133, p<.05$) ve keşif ($r(382)=-,132, p<.05$) boyutları ile A ve B kişilik tipleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon sayısına göre akademik güdülenme ile kişilik tipi arasında yüksek oranda bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre H₁ hipotezi kabul edilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, 2019-2020 yılı eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, “Rekreasyon”, “Spor Yöneticiliği” ve “Antrenörlük Eğitimi ” bölümlerinde üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan 382 öğrencinin akademik güdülenmelerinin A ve B kişilik tiplerine göre incelenmesi üzerine gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan 382 öğrencinin %58,9'u erkek, %41,1'i kadındır. Katılımcıların %76,7'si 21-24 yaş aralığında, %13,4'ü 18-20 yaş aralığında , %8,6'sı 25-28 yaş aralığında, %1,3'lük kısmı ise 28 yaş ve üzerinden oluşmaktadır. Katılımcıların %33,5'luk kısmıyla en çok Spor Yöneticiliği bölümünde olduğu, en az ise %12 'lik kısım ile Antrenörlük bölümündedir. Araştırmaya katılanların haftalık ders yükü dağılımı %28,5'i 10-14 saat, %25,4'ü 15-19 saat, %20,7'si 15-19 saat, %19,9'u 200 saat ve üstü, %5,5'i ise 0-4 saat arasında olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, katılımcıların kendini aşma alt boyutu ortalaması 3,59; bilgiyi kullanma alt boyutu ortalaması 3,85 ve keşif alt boyutu ortalaması 3,20 puan olarak bulunmuştur. Ölçme araçlarının güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise; kendini aşma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,601; Bilgiyi kullanma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,809; Keşif alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise ,793; ölçek toplamının güvenilirlik katsayısı ise ,812 olarak bulunmuştur. Ölçek geneline baktığımızda yeterince güvenilir olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Bozanoğlu (2004), Kaleli (2016) ve Sevim (2019) gibi literatürdeki benzer çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında kadın ve erkeklerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyete göre keşif alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Akademik güdülenmenin üç alt boyutunda da kadınların ortalama puanlarının, erkeklerden fazla olduğu en fazla farkın ise kendini aşma boyutunda olduğu görülmektedir. Kendini aşma konusunda

kadın katılımcıların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olması toplumsal olarak da kadınların kendini ispatlaması, başarı ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Kadın katılımcıların içsel olarak ayakları üzerinde duran bireyler olması için eğitime önem verdikleri ve akademik başarıya odaklanarak güdülendikleri söylenebilir. Çetin (2019), çalışmasında cinsiyete göre akademik güdülenmenin bilgiyi aşma boyutunda anlamlı bir fark bulurken; keşif alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu benzerliklere karşın kendini aşma alt boyutunda anlamlı fark olmadığı sonucu araştırmamız ile örtüşmemektedir. Gürbüz (2020), hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, kız öğrencilerin akademik güdülenme alt boyutlarındaki puanlarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu ve akademik güdülenmenin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaleli (2016), çalışmasında da üç alt boyutta da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğunu; fakat erkeklerin ortalama puanlarının kızlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Görgen ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, adaylarının güdüleme stratejilerine yönelik önem algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığını ve bu anlamlı farklılaşmanın erkek katılımcıların lehine olduğu bulunmuştur. Küçükosmanoğlu (2015), araştırmamız sonuçlarından farklı olarak, öğrencilerin cinsiyetine göre akademik güdülenmelerini incelediği çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre içsel ve dışsal motivasyonunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeker (2016), müzik bölümü öğrencileri ile yaptığı araştırmasında akademik güdülenmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı fakat erkeklerin akademik güdülenme puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki benzer çalışmalara bakıldığında; Sevim (2019), Onuk (2007), Çelik (2006) ve Yılmaz (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; Saracaloğlu, Kumral, ve Kanma (2009), Yılmaz, Taşkesen ve Taşkesen (2016), İnan ve Kartal (2018), Demir ve Arı (2013) ve Şahin ve Çakar (2011) sonuçları ile örtüşmemektedir.

Çalışmamız sonuçlarına göre, katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanları arasında yaş değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların akademik güdülenmeleri yaşlarına

göre farklılaşmaktadır. Katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin mezun olmaya daha yakın olan 21-24 yaş grubundaki katılımcılarda daha düşük ortalama olduğu görülmektedir. 25-28 yaşındaki katılımcıların akademik güdülenmeleri ortalaması ise üç alt boyutta da 25 yaş altı katılımcılara göre daha yüksektir. Altun ve Yazıcı (2010) tarafından yapılan “Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler” isimli araştırmasında, okul motivasyonunun bir yordayıcısı olan yaş değişkeninin okul motivasyonu ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu ve arttıkça okul motivasyonunda bir azalma olduğu söylenmektedir. Demir (2008), uzaktan eğitim alanların akademik güdülenmesi üzerine yaptığı çalışmada, yaş değişkeni ile ilişkiye ölçekteki 24 maddeye ayrı ayrı bakmıştır. 28 maddeden 24 ünde yaş değişkeni ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak İnan ve Kartal (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışma da öğrencilerin yaş değişkenine akademik güdülenmenin anlamlı olarak farklılık göstermediğini sonucuna ulaşmıştır. Yine başka bir çalışma olan Aktaş (2017) ise araştırmasında yaş değişkeninin akademik güdülenme ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, bölüm değişkenine göre, katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların akademik güdülenmeleri okudukları bölümlere göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin birbirine yakın puanlarla yetenek sınavı ile bu bölümlere girmeleri buna bir etken olabilir. Demir (2008), çalışmalarında bölüm değişkeni ile akademik güdülenme arasında 28 maddenin 25’inde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Arı (2013) ise öğretmen adayları ile yaptığı çalışmalarında anabilim dalına göre akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışma olan İnan ve Kartal (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışma da öğrencilerin bölüm değişkenine akademik güdülenmenin anlamlı olarak farklılık göstermediğini sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, katılımcıların sınıf değişkeni, kendini aşma ve keşif boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; fakat sınıf değişkenine göre akademik güdülenmenin bilgiyi kullanma alt boyutu puanları

arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Alemdağ vd., (2014), beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada akademik güdülenmenin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine farklılaştığını tespit etmişlerdir. Yılmaz, vd., (2016), eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonlarını incelediği çalışmasında araştırma sonucuna benzer olarak, akademik motivasyonun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kaleli (2016), çalışmasında farklı olarak akademik güdülenmenin üç alt boyutta da sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Gürbüz (2020), hemşirelik öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, akademik güdülenmenin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kaplan (2017)'ın çalışmasında ise sınıf düzeyleri ile akademik güdülenme arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında eğitime yeni başlayan öğrencileri ile son sınıf öğrenciler arasında akademik güdülenme puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği, akademik güdülenmenin üst sınıflara geçtikçe azaldığını tespit etmiştir. Eymur ve Geban (2011) ise araştırmasında öğrencilerin eğitim kademesi arttığında yani sınıf atladıkça akademik motivasyonun hem içsel hem de dışsal olarak azaldığını saptamıştır. Benzer bir çalışma olan Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011)'ün araştırmalarının sonucunda da üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri sınıf düzeyine göre farklılaşmış ve 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek akademik güdülenmeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma da sınıf düzeyi arttıkça akademik güdülenmenin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mezun olma güdüsü ile akademik güdülenmelerinin arttığı düşünülebilir.

Bir başka alt problemde elde edilen bulgulara baktığımızda katılımcıların akademik güdülenme alt boyutları puanları arasında ders yükü değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların akademik güdülenmeleri aldıkları haftalık ders yüküne göre farklılaşmaktadır. Ayrıca ders yükü arttığında öğrencilerin akademik güdülenmelerinin düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin alttan derslerinin kalmasından

veya fazla ders almalarında akademik güdülenmeleri olumsuz olarak etkilenmektedir diyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen verilerin sonucunda, katılımcıların A ve B kişilik tiplerine göre akademik güdülenmenin, kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların akademik güdülenmeleri kişilik tiplerine göre farklılık göstermektedir. Ayrıca A kişilik tipindeki kişilerin akademik güdülenme puanları B kişilik tipe göre daha yüksek çıkmıştır. Aktaş (2001), B kişilik tipine sahip kişilerin A kişilik tipindekilere göre daha çok ya da daha az başarılı olduğu söylenemez demiştir. Fakat A kişilik tipinin başarıya önem veren, zamanı iyi yöneten ve hırslı yapısından dolayı genellikle daha başarılı olmaları beklenen bir sonuçtur. Araştırma sonucunda A kişilik tipinin akademik puanının B kişilik tipinden fazla çıkması bu nedenlere bağlı olabilir. B kişilik tipleri genellikle rahat ve akışına bırakan kişilerdir. Anketteki cevapları samimi olarak verdikleri kabul edilse bile rahatlıklarından dolayı da bu sonuçlar çıkmış olabilir. Ayrıca A kişilik tiplerinin rekabetçi özellikleri de vardır ve akademik güdülenme ile elde edecekleri başarıyı bir rekabet olarak görmüş olabilirler.

Yapılan çoklu korelasyon analiz sonuçlarına göre de akademik güdülenme alt boyutları olan kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif boyutları ile A ve B kişilik tipleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon sayısına göre akademik güdülenme ile kişilik tipi arasında yüksek oranda bir ilişki bulunmaktadır. Benzer bir çalışma olan Komarraju ve Karau (2005), lisans öğrencileri üzerine yaptıkları çalışma sonucunda kişilik özellikleri ile akademik güdülenme arasında ilişki bulmuşlardır. Ayrıca bu sonuçlar Clark ve Schroth (2010), tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Konu ile sınırlı çalışma olmasından dolayı literatürde ulaşılan çalışma sonuçları araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin kişilik tiplerine göre değişen davranış ve güdülenmelerinde olduğu gibi akademik güdülenmelerinde de farklılık olduğu sonucuna ulaşılması beklenmekteydi ve araştırma sonuçları ile kanıtlandığı söylenebilir.

Elde edilen veriler ışığında, akademik güdülenmenin cinsiyet, yaş, ders yükü ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; fakat bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. A ve B kişilik tiplerine göre de akademik güdülenmenin farklılaştığı; akademik güdülenme ile kişilik tipleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

- Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde yapılmıştır. Farklı üniversitelerde de çalışmalar yapılarak karşılaştırmalı olarak inceleme imkânı sunacak başka araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma örneğini Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Farklı fakülte ve bölümlerde okuyan öğrenciler üzerine benzer çalışmalar yapılarak fakülteler arası karşılaştırmalar yapılabilir.
- Araştırma örneğini 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 1. ve 2. Öğrencilerde çalışmaya dâhil edilerek daha büyük örnekleme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırma akademik güdülenmenin kişilik tiplerine karşılaştırılmasıyla yapılmıştır. Akademik erteleme, kaygı, stres gibi değişkenlerde çalışmaya eklenerek yeni çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada akademik güdülenmenin kişilik tiplerine göre incelenmesinde A ve B kişilik tipleri kullanılmıştır. Kişilik tiplerini ölçen farklı ölçekler kullanılarak araştırmacılar yeniden inceleyebilirler.
- Akademik güdülenmenin kişilik tipi ile ilişkisi olduğu sonucundan hareketle yeni bir ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamadan önce kişilik tipi analizi yapılabilir ve çoğunluğun kişilik tipine uygun olarak eğitim yöntemi belirlenebilir. Kişilik tipi dersten bağımsız olan öğrencilere akademik güdülenme için ayrıca yönlendirmeler yapılabilir.
- Ders yükünün artmasıyla akademik güdülenmenin olumsuz etkilendiği görüldüğünden, akademik danışmanların öğrencileri ders yükü konusunda daha iyi yönlendirmelerinin olumlu katkısı düşünülmektedir. Bu nedenle

akademik personellere öğrencilerin ders planlarını daha iyi yönlendirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2000) *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (3.baskı.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,13, 343-361.
- Aktaş, A. M. (2001). Bir Kamu Kuruluşunun Üst Düzey Yöneticilerinin İş Stresi ve Kişilik Özellikleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(4), 25-43.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme İle Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Çıaştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A . (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1) , 23-35.
- Alport, G. W. (1961), *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler. International. Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Andreas, S., Faulkner, C., Gerling, K., Hallbom, T., Mcdonald, R., Schmidt, G., ve Smith, S. (2001). *NLP Başarının Yeni Teknolojisi*, (Ed: Andreas, S., ve Faulkner, C.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Aslıpek, F. (2014). *Öğretmenlerin Kişilik Tipleri İle Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki* ,Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Aslan, S. (2008). *Kişilik, Huy ve Psikopatoloji*. RCHP (Reviews, Cases and Hypotheses in Psychiatry). 2.1-2, 1-18.
- Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H., (2012). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Kamu Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Algılarını Açıklayabilir Mi?: Ampirik Bir Araştırma, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7, 147-162.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baltaş, Acar ve Z. Baltaş (2000). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. 20. Baskı. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Bandura, A. (2006), *Toward a psychology of Human Agency*. Perspectives on Psychological Science, 1, 164-180
- Baysal Ayşe Can, Tekarslan Erdal, (2004). *Davranış Bilimleri* (4. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayınevi.
- Bilgin, L. (1998). *Örgütsel Yaşamda Ohumsuz Duygular ve Bireysel Başa Çıkma Yolları*. Eskişehir: Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, NO:137.
- Bitlisli, F., Dinç, M. O., Çetinceli, E. ve Kaygısız, Ü. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Akademik Güdülenme İlişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 459-480.
- Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik Eğiliminde Kişilik Özelliklerinin Önemi, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 90-98,
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliği ve Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burger, J.M. (2016). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, İİBF Yayınları.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E.M. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım
- Can, Y. (2017), *A Tipi ve B Tipi Kişilikler Bakımından Mobbing Kişilik İlişkisinin İncelenmesi Ve Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi ,Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*. . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, M. H. ve Schroth, C. A. (2010). Examining Relationships Between Academic Motivation and Personality Among College Students. *Learning and Individual Differences*. 20, 19–24.
- Cervone, D. ve Pervin, L. A. (2013). *Personalıyt*. Denver: John Wiley & Sons, Inc.
- Cüceloğlu D. (2007). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güdülleri ve Anne Baba Beklentilerine İlişkin Algıları* ,Yüksek Lisans Tezi, .Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği)* ,Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, M.K., Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama, Articles / Makaleler*, 9(3), 265-279.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 14(1): 56 - 64.

- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in Action: Towards a Process-oriented Conceptualisation of Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Duman, G. (2018). *Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Kısıtlayıcılarının A ve B kişilik Tiplerine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Durna, U. (2004). Stres, A ve B Tipi Kişilik Yapısı ve Bunlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yönetim ve Ekonomi: *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1) , 191-206
- Durna, U. (2005). A ve B Tipi Kişilik Yapılarının ve Bu Kişilik Yapılarının Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 19-1.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş
- Eroğlu, F. (2011). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eymur, G., Geban, Ö. (2011). Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 246-255.
- Fidan, N. (1986). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. (1997). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları
- Franken, R. (1994). *Human Motivation* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Gerrig, R.J. ve Zimbardo, P.G. (2005). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam*. (G. Şart, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Gömlüksiz, M.N., Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine ilişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (3), 1-22.
- Görgen, İ., Kömür, Ş., ve Deniz, S. (2009). İngilizce Öğretmen Adaylarının Güdüleme Stratejilerini Değerlendirmeleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 147-160.
- Gümüştekin, G. E., Öztemiz, A. B. (2005). Örgütlerde Stresin Verimlilik ve Performansla Etkileşimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 271-288
- Güney, S. (2000), *Davranış Bilimleri*, (2.Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım A.Ş
- Güney, S. (2009), *Davranış Bilimleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım A.Ş
- Gürbüz, G. (2020). *Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri İle Eğitim Yöntemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hergenhahn, B.R. ve M.H. Olson. (2010). *An Introduction to Theories of Personality*, Pearson Education. International. New Jersey.
- İbrahimoğlu, N., Karayılan, D. (2015). A ve B Tipi Kişilik Özellikleri İle Zaman Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişkiler, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , (33), 251-262.
- İnanç, B.Y., ve Yerlikaya, E.E. (2017). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi
- İnan, H. ve Kartal, M. (2018). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değerışkenler Açısından İncelenmesi, *International Social Sciences Studies Journal*, 4(23), 4758-4764.

- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik İle Akademik Başarıya GÜdülenme Arasındaki İlişki Ortaokul Öğrencileri Örneği* , Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kapıkıran, Ş., Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve GÜdülenme Düzeyleri ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kaplan M. (2017). *Hemşirelik Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik GÜdülenme, Akademik Özyeterlilik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karaman, F. (2010). *İşletmede Motivasyon ve Verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Karagüven, Ü. M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4),2599-2620.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın evi.
- Kelecioğlu, H. (1992). GÜdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 175-181.
- King, L. A. (2011). *The Science of Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Koç, E. (2007). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri: Global ve Yerel Yaklaşım*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Komaraju, M. ve Karau S.J. (2005). The Relationship Between the Big Five Personality Traits and Academic Motivation. *Personality and Individual Differences*, 39, 557-567.
- Konter, E. (1996). *Bir Lider Olarak Antrenör*. İstanbul: Alfa Basım Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kunnanatt, J.T. (2003). Type A Behavior Pattern and Managerial Performance: A Study Among Bank Executives in India. *International Journal of Manpower*. 24.6, 720-734.

- Küçükosmanoğlu, H.O. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği). *Sanat Eğitim Dergisi*, 3(1),1-21.
- Linda V. B. (1999). *Sixteen Personality Types: Descriptions for Self-Discovery*. Telos Publications, California.
- Luthans, F., (1995), *Organizational Behavior*, 7. Baskı, McGraw-Hill Inc., New York.
- Maltby, J., Day, L., ve Macaskill, A. (2010). *Personality, Individual Differences and Intelligence*. London: Pearson Education Limited.
- Magnavita, Jeffry J. (2016), *Kişilik Kuramları*. İstanbul: Acar Matbaacılık Prom. Ve Yayın. San. Ve Tic. Ltd Şti.
- Maslow, A. (1962). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.), Kuraldışı Yayıncılık: İstanbul (2011).
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- O'Neill, H. (2016). *İstekli Olmanın Gücü ve Başarının Kaynağı*. (M. Kaplan, Dü.) İstanbul: Siyah Beyaz Yayınları.
- Örsal, Ö. (2014). *Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Kişilik Tiplerinin İş Tatminlerine Etkisi: Eskişehir Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, N.A (2016) *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Olgusu: Mağdurların Kişilik Özellikleri Üzerine Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pelit, E., Türkmen, F. ve Yarmacı, N. (2010). Turizm Sektöründeki İşgörenlerin

- Kişilik Özelliklerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Araştırma, *Kişilik Dergisi*, 2(1), 9-16.
- Pervin, L.A. (2003). *The Science of Personality*. New York: Oxford University Press.
- Rabideau, S.T. (2005). Effects of Achievement Motivation on Behavior. Available at <http://www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html>, Erişim Tarihi 01.03.2020
- Rubinstein, B. B. (1980). On the Psychoanalytic Theory of Unconscious Motivation and The Problem of Its Confirmation. *Nous*, 14(3), 427-442.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Saracaloğlu, P, Kumral, A. ve Kanma, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyler (ss.38-54). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2) , 38-54.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2005). *Theories of Personality*. (8th Edition). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Semiz, B. B. (2017). A ve B Tipi Kişilik Özelliklerine Göre Tüketicilerin Plansız, Kompulsif Ve Hedonik Satın Alma Davranışlarının Araştırılması. *Pazarlama İçgörüsü Üzerine Çalışmalar*, 1(1/2), 13-22.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Serinkan, D. C. (2012). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti.
- Sevim, M. (2019). *Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sevilmiş, A. ve Şirin, E. (2016). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Başarı: Üniversite Yaşam Kalitesi, Akademik Güdülenme ve Akademik

- Özyeterliğin Rolü . *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 31-44 .
- Sezgin, Y. D. (2012). *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*. İstanbul: Hiperlink.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de Kişilik Özelliği Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş Faktör Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*. 13(42): 17-32.
- Sökmen, A. (2014). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn: From theory to practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Stangor, C. (2011). *Introduction to Psychology*. First World Knowledge
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şeker, S. (2017). Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3) , 1465-1484.
- Taşkesen, O., Yılmaz, M., Taşkesen, S. (2016). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Akademik Motivasyonları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2) , 1056-1072.
- Tatar, A. (2017). Büyük Beş-50 Kişilik Testinin Türkçeye Çevirisi ve Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu ile Karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 18(1), 51-61.
- Terzi, M., Ünal, M. ve Gürbüz, M.Ç. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5, 51-60.

- Turner, E. A., Chandler, M. ve Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Toman, W. (1960). *An Introduction to Psychoanalytic Theory of Motivation*. Oxford, England: Pergamon.
- Uluçınar Türkel, A. (1992), *İşletme Yöneticilerinin Davranışlarına Yön Veren Hakim Kişilik Faktörleri ile Yönetmel Davranış Arasındaki İlişkiler ve Bir Uygulama*, Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 534, İstanbul: s.29.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Akademik Özyeterlik ve Okula Yabancılaşma Algıları (Erzincan üniversitesi örneği)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Viau, R. (2009). *Okulda Motivasyon: Okulda Güdülenme ve Güdülenmeyi Öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 1-9). New York: Routledge.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching* (3. Baskı) içinde (s. 297-314). New York: Macmillan.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2017). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), Journal of History School*, 7,(19), 773-795.

- Yıldız, S., Boz, T. İ , Yıldırım, B . (2012). Kişilik Tipi İle Olumlu Sosyal Davranış Arasındaki İlişki: Marmara Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (1) , 215-233
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yörük, A. (2007). *Motivasyon*. Erişim Tarihi,01.03.2020: <http://www.sivasram.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik Evrensel Boyutlarıyla Yönetmel Açından Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

II. BÖLÜM

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

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

