



**T.C.**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**İYİMSERLİK, GELECEĞE YÖNELİK TUTUM, AKADEMİK  
İÇSEL MOTİVASYON ve AKADEMİK DOYUM ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Aynur FIRINCI KODAZ**

**BURSA**

**2016**





**T.C.**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**İYİMSERLİK, GELECEĞE YÖNELİK TUTUM, AKADEMİK  
İÇSEL MOTİVASYON ve AKADEMİK DOYUM ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Aynur FIRINCI KODAZ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Mehmet Reşat PEKER**

**BURSA**

**2016**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Aynur FIRINCI KODAZ**

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İyimserlik, Geleceğe Yönelik Tutum, Akademik İçsel Motivasyon ve Akademik Doyum Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi” adlı doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

**Aynur FIRINCI KODAZ**

Danışman

**Prof. Dr. Mehmet Reşat PEKER**

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

**Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU**

T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 81121002 numaralı Aynur FIRINCI KODAZ'ın hazırladığı “İyimserlik, Geleceğe Yönelik Tutum, Akademik İçsel Motivasyon ve Akademik Doyum Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi” adlı doktora tezi, ile ilgili tez savunma sınavı, 13/06/2016 günü 10:00-12:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu  
Başkanı)  
Prof. Dr. Mehmet Reşat PEKER  
Uludağ Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Nuran Bayram  
Uludağ Üniversitesi

Üye  
Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN  
Uludağ Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK  
Ankara Üniversitesi

Üye  
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

## Önsöz

Kariyer sürecimde önemli bir dönem noktası olan doktora derecesini aldığım şu döneme kadar birçok mesleki eğitim aldım, birçok bireye de eğitim ve psikolojik danışmanlık hizmeti verdim. Bireye ve ruh sağlığına olan saygım ile yola çıktığım bu eğitim hayatımın her adımında mesleki bir doyum elde ettiğim gibi, kişisel bir doyum da elde ettiğimi gördüm. Tabi ki bu süreçte beni yalnız bırakmayan, verdikleri destek ve gösterdikleri anlayış için teşekkür etmek istediğim birçok kişi var. Öncelikle kızım, eşim, annem, babam, kardeşlerim, kayınvalidem, kayınpederim yani bu koca yürekli büyük aileme şükran borçlu olduğumu belirtmek isterim. Tez çalışması süresince pozitif bakış açısını örnek aldığım, güler yüzü ve samimi yaklaşımlarıyla bana olumlu desteğini hep arkamda hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Reşat PEKER'e; tez sürecinin en başından bu yana farklı ve yenilikçi bakış açısıyla zor zamanlarda beni destekleyen Doç. Dr. Nagihan Oğuz DURAN'a; istatistik konusunda beni besleyen, yoğun zamanlarında dahi gerek mail ile gerek yüz yüze olarak bu zorlu dönemimde bana ışık tutan Prof. Dr. Nuran BAYRAM'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm doktora yaşantım boyunca yanımda olan ismini sayamadığım değerli hocalarıma ve dostlarıma da teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara rehberlik ederek, bilime fayda sağlamasını temenni ederim.

Aynur Fırıncı Kodaz

## Özet

Yazar : Aynur FIRINCI KODAZ

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Tezin Niteliği : Doktora Tezi

Sayfa Sayısı : xv + 193

Mezuniyet Tarihi : 13/06/2016

Tez : İyimserlik, Geleceğe Yönelik Tutum, Akademik İçsel Motivasyon ve Akademik Doyum Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi

Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet Reşat PEKER

### **İYİMSERLİK, GELECEĞE YÖNELİK TUTUM, AKADEMİK İÇSEL MOTİVASYON VE AKADEMİK DOYUM ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ İLE İNCELENMESİ**

Bu araştırmanın temel amacı iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyumun birbirleriyle aralarındaki ilişkilerinin yapısal eşitlik modellemesi yardımıyla test edilerek değerlendirilmesidir. Araştırmanın veri toplama aracı beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölüm Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği, üçüncü bölüm Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği, dördüncü bölüm Yaşam Yönelim Testi, beşinci bölüm Akademik Doyum Ölçeği'nden oluşmaktadır. Araştırmanın



verileri, Uludağ Üniversitesi'nde 2, 3, 4. sınıfta öğrenim gören 702 üniversite öğrencisine bu ölçekler uygulanarak elde edilmiştir.

Literatür doğrultusunda iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkileri yansıtan kavramsal model yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmiş ve model kabul edilmiştir. Analiz sonuçları, geleceğe yönelik tutumun, iyimserlik ve akademik içsel motivasyon ilişkisinde; akademik içsel motivasyonun ise, iyimserlik ve akademik doyum ilişkisinde aracı rolü olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin artmasının geleceğe yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı; olumlu tutumların artmasının akademik içsel motivasyonun oluşmasını kolaylaştırdığı; oluşan akademik içsel motivasyonun da öğrencilerin akademik hayatından daha fazla doyum elde etmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Akademik Doyum, Akademik İçsel Motivasyon, Geleceğe Yönelik Tutum, İyimserlik, Yapısal Eşitlik Modeli.

## **Abstract**

Author: Aynur FIRINCI KODAZ

University : Uludag University

Institute : Institute of Educational Science

Field : Education Science

Branch : Guidance and Psychological Counselling

Degree Awarded : PhD

Page Number : xv+ 193

Degree Date : 13/06/2016

Thesis : Examining The Relationship Between Optimism, Attitude Toward Future, Academic Intrinsic Motivation and Academic Life Satisfacion by Structural Equation Modeling

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Reşat PEKER

### **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN OPTIMISM, ATTITUDE TOWARD FUTURE, ACADEMIC INTRINSIC MOTIVATION AND ACADEMIC LIFE SATISFACTION by STRUCTURAL EQUATION MODELING**

The purpose of this study is testing and evaluating the relationships between optimism, attitude toward the future, academic intrinsic motivation and academic satisfaction with structural equation modeling. The questionnaire used as data collection tool consists of five sections. First part as the “Personal Information Form”, second part as the “Academic Intrinsic Motivation Scale”, third part as the “Attitude Toward Future Scale”, fourth part as the “Life Orientation Test” and fifth part as the “Academic Life Satisfaction Questionnaire”. The research data had been obtained by applying this scale to 702 university students in 2nd, 3rd, 4th grades in the Uludag University’s.

In line with the literature, the conceptual model, which is reflecting the relationship between optimism, attitude toward the future, academic intrinsic motivation and academic satisfaction was tested with structural equation modeling and the model was accepted. Analysis results shows that the attitude toward the future has a mediator role in the relationship with optimism and academic intrinsic motivation; and academic intrinsic motivation has a role of mediator in the relationship with optimism and academic satisfaction. In other words, it has been concluded that as the students' optimism levels increase, their positive attitudes towards future increases, increase in positive attitudes facilitate the formation of academic intrinsic motivation, formation of academic intrinsic motivation enable students to achieve greater satisfaction in their academic life.

*Keywords:* Academic Intrinsic Motivation, Academic Life Satisfaction, Attitude Toward Future, Optimism, Structural Equation Modeling

## İçindekiler

	Sayfa No
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER/ GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	5
1.3. Amaç.....	5
1.4. Önem.....	7
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar.....	9
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Pozitif Psikoloji ve İyimserlik .....	11
2.1.1. İyimserlik teorileri.....	12
2.1.1.1 İyimserlik eğilimi.....	12
2.1.1.2.Yükleme yaklaşımı ile iyimserlik.....	13
2.1.2. İyimserlik ve geleceğe yönelik tutum .....	16
2.1.3. İyimserlik ve motivasyon.....	19
2.1.4. İyimserlik ve akademik doyum.....	20

2.2. Geleceğe Yönelik Tutum.....	22
2.2.1. Geleceğe yönelik tutum ve motivasyon.....	23
2.2.2. Geleceğe yönelik tutum ve akademik doyum.....	24
2.3. Motivasyon (Güdülenme).....	25
2.3.1. Motivasyon süreci.....	27
2.3.2. Güdülenme çeşitleri.....	29
2.3.2.1. Dışsal motivasyon.....	29
2.3.2.2. İçsel motivasyon.....	29
2.3.3. Güdülenmeyi açıklayan genel yaklaşımlar.....	36
2.3.3.1. Davranışçı yaklaşım.....	37
2.3.3.2. Bilişsel yaklaşım.....	37
2.3.3.3. Sosyal öğrenme yaklaşımı.....	39
2.3.3.4. İnsancıl (Hümanistik) yaklaşım.....	39
2.3.4. Motivasyon ve akademik doyum.....	40
2.4. Akademik Doyum.....	41
2.4.1. Akademik doyumunu etkileyen etmenler.....	44
2.4.2. Motivasyon ve akademik doyumunu birlikte açıklayan teoriler.....	48
2.4.2.1. Kapsam teorileri.....	49
2.4.2.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi.....	49
2.4.2.1.2. Çift faktör teorisi.....	51
2.4.2.1.3. Başarı ihtiyacı teorisi.....	52
2.4.2.1.4. ERG teorisi.....	54
2.4.2.1.5. X ve Y teorisi.....	55
2.4.2.2. Süreç teorileri.....	56
2.4.2.2.1. Beklenti teorisi.....	57

2.4.2.2.2. Geliştirilmiş beklenti teorisi.....	59
2.4.2.2.3. Davranış şartlandırma teorisi.....	60
2.4.2.2.4. Eşitlik teorisi.....	63
2.4.2.2.5. Amaç teorisi.....	64
2.4.3 Akademik doyumunu açıklayan ilgili teori ve modeller.....	65
2.4.3.1. Yıpranma/ bağlılık modelleri. ....	65
2.4.3.2. Astin's katılım teorisi .....	67
2.4.3.3. Çoklu tutarsızlık teorisi (Michalos multiple discrepancy theory).....	67
2.4.3.4. Bean ve Bradley'in öğrenci doyum modeli. ....	68
2.4.3.5. Yasalaştırma teorisi (Legitimization theory) .....	68
2.4.3.6. Astin'in girdi-çevre-çıktı (Input-environment-output). ....	69
2.4.3.7. Benjamin ve Holling'in öğrenci yaşam kalitesi teorisi. ....	70
2.4.3.8. Aldemir ve Gülcan'nın öğrenci doyum modeli. ....	71
2.4.3.9. Sosyal bilişsel model. ....	72
2.4.3.10. Birey- çevre uyum modeli.....	73
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	74
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	81
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	81
3.3.2. Yaşam yönelim testi (İyimserlik ölçeği).....	81
3.3.3. Geleceğe yönelik tutum ölçeği .....	83
3.3.4. Akademik içsel motivasyon ölçeği .....	84
3.3.5. Akademik doyum ölçeği.....	85
3.4. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi.....	86

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	90
4.1. Analiz Öncesi Verinin Düzenlenmesi ve Gözden Geçirilmesi.....	90
4.2. Modelin Tahmin Edilmesi .....	95
4.2.1. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin incelenmesi.....	98
4.2.2. Modeldeki bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarının incelenmesi...	104
4.2.3. Modelin uyum indekslerinin incelenmesi.....	109
5. BÖLÜM: TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	118
5.1. Tartışma.....	118
5.2. Öneriler.....	123
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	166
EK 1: Uygulama İzni.....	167
EK 2: Kişisel Bilgi Formu.....	168
EK 3: Yaşam Yönelim Testi.....	169
EK 4: Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği .....	170
EK 5: Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği.....	171
EK 6: Akademik Doyum Ölçeği.....	172
EK 7: Mahalanobis Uzaklıkları, p1 ve p2 Değerleri.....	173
EK 8: Simple Scatter Analizi Sonuçları.....	178
EK 9: Modifikasyon İndeks Değerleri.....	181
ÖZ GEÇMİŞ.....	188

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa No</i>
1.	Akademik Doyumu Etkileyen Olumlu Etmenler.....	44
2.	Kapsam ve Süreç Teorileri.....	48
3.	Uludağ Üniversitesi Fakültelerinin Öğrenci Sayıları .....	76
4.	Araştırmanın Çalışma Evrenini Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı.....	77
5.	Örnekleme Giren Öğrencilerin Fakültelele Göre Dağılımı .....	79
6.	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	80
7.	Uyum İndeksleri ve Yorumları.....	89
8.	Mahalanobis Uzaklıkları, p1 ve p2 Değerleri .....	90
9.	Çok Değişkenli Normallik Analiz Sonuçları.....	92
10	Gizil Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alfa Değerleri ve Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları .....	94
11.	Doğrudan Etkiler.....	98
12.	Dolaylı Etkiler.....	101
13.	Toplam Etki.....	102
14.	Model için Regresyon Katsayıları.....	104
15.	Model için Varyans Analiz Sonuçları.....	106
16.	Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları.....	108
17.	Modellerin Karşılaştırmalarına Ait Sonuçlar.....	113



## Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>		<i>Sayfa No</i>
1.	Kavramsal model ve hipotezler .....	6
2.	Motivasyon süreci .....	27
3.	Astin'in girdi-çevre-çıktı modeli .....	69
4.	Aldemir ve Gülcan'nın öğrenci doyum modeli.....	71
5.	Akademik doyumun sosyal bilişsel modeli.....	72
6.	Yapısal eşitlik modeli.....	96
7.	Tahmin edilen model ve analiz sonuçları.....	115

## Kısaltmalar Listesi

AD: Akademik Doyum

ADÖ: Akademik Doyum Ölçeği

AİM: Akademik İçsel Motivasyonu

AİMÖ: Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GANO: Genel Akademik Not Ortalaması

GYT: Geleceğe Yönelik Tutum

GYTÖ: Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği

I: İyimserlik

İÖ: İyimserlik Ölçeği

MI: Modifikasyon İndeksleri

TDK: Türk Dil Kurumu

YA: Yol Analizi

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesine

## 1.Bölüm

### Giriş

Bu bölümde araştırma konusu olarak ele alınan probleme, araştırmanın amacına, araştırma sorularına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara ve tezde geçen tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Normal dışı davranışlar ve ruh sağlığı ile ilgilenen psikoloji araştırmacıları, yıllarca depresyon, anksiyete, stres gibi insan ruh sağlığını tehdit eden etmenleri inceleyerek, bu konularla ilgili yüzlerce araştırma yapmışlardır. Ancak son dönemlerde insan ruh sağlığını bozan etmenlerde sorun çözme odaklı anlayışın yanı sıra; bireylerin olumlu özelliklerine odaklanan ve bireyin psikolojik sağlığını koruyucu anlayışın daha fazla hâkim olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bireyi psikolojik olarak güçlendirici ve koruyucu etmenler üzerine çalışan bilim insanları tarafından ortaya atılan çeşitli yapı ve kavramlar gittikçe önem kazanmaktadır. Bu kavramların dünyada giderek artan bir ilgi alanı olan pozitif psikoloji kuramı altında ele alındığı görülmektedir. Pozitif psikolojiye yönelik ilgi dünyada olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda artmaktadır.

Pozitif psikoloji çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan bireyin yaşam olaylarını değerlendirme şekliyle ilgilenmektedir. İnsan günlük yaşamında karşılaştığı zorluklarla baş edebilmek için kendince çeşitli yöntemler geliştirir. Geliştirmiş olduğu yöntemler, zorlukları aşmada yeterli değilse başka yöntemleri denemeye başlar. Başarılı olamadığı durumlarda da bu başarısızlığı ile yüzleşir ve bu yüzleşme sonucu takındığı tutumla bazı kazançlar elde eder (Geçtan, 1995). Birey başarılı olsun ya da olmasın yaşam olaylarına yönelik olumlu ve olumsuz tutumlar, psikolojide iyimserlik başlığı altında incelenmektedir (Türküm, 1999).

İyimserlik, kişinin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak yaşamında olumsuz sonuçlar yerine olumlu durumlarla karşılaşmaya olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Chang, 2001; Scheier & Carver, 1992). Goleman (1998/2000), iyimserliği, bireylerin yaşamında karşılaştığı her türlü zorluklara rağmen her şeyin olumlu yönde gideceğine dair güçlü bir beklenti içinde olmaları şeklinde tanımlar. İyimserler, olumsuz düşüncelerini mantık süzgecinden geçirerek değerlendirirler ve böylece düşüncelerinin olumsuz yöne kaymasını engellerler. Hatta bu düşüncelerini, kendilerine yönelik olumlu şekilde görmeye çalışırlar (McGinnis, 1994/1998). Kötümser bireylerde ise bunun tam tersini söyleyebiliriz. Bir başka deyişle, her bireyin kendisi dışındaki dünyayı diğerlerinden farklı bir biçimde algılaması nedeniyle, kimi bireylerin gelecekte söz ederken daha iyimser, kimilerinin ise daha kötümser oldukları gözlenmektedir (Burant, 2006). İyimserlik, bireyin yaşama uyum sağlayabilme özelliğini yansıttığı için insan ruh sağlığının güçlü yanını temsil eden bir boyut olarak ele alınır; kötümserlik ise bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını olumsuz etkilediği için daha çok insanın ruhsal yetersizliğini temsil eden bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Daco, 1989).

Gillham ve Reivich (2004) iyimserliği, bireylerin geleceğine güvenle bakmaları ve kendilerini gelecekte iyi şeyler beklediğine inanmaları olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iyimser bireylerin olaylarda olumlu tarafı görme eğilimi olduğu ve geleceğin her şekilde iyi şeyler getireceğine yönelik bir inanca sahip olduğu belirtilmektedir (Benson, 2007; Scheier & Carver, 1985). Araştırmacılara göre, olumlu ve olumsuz sonuç beklentileri, sırasıyla bunlara ulaşmak ve önlemek için düşünülen olası senaryoların yapımını motive eder (Norem & Illingworth, 1993). İyimserlik tutumu, yüksek performans beklentileri kurmayı ve olumsuz sonuçlara yol açan senaryolardan kaçınmayı sağlamaktadır. Görüldüğü gibi, iyimser bireylerde geleceğe yönelik olumlu beklentiler önemli bir yere sahiptir. Diğer bir ifade ile,

iyimserlikte önemli olan bireyin, olumlu sonuçların ortaya çıkacağına olan inancıdır (Wrosh & Scheier, 2003).

Bireyin geleceğe yönelik tutumu, gelecekteki hedeflerine yönelik tutumunu da etkileyeceğinden, hedeflerine ulaşmadaki motivasyonları da bu etki altında kalacaktır (Gjesme, 1981; 1983). Van Calster, Lens ve Nuttin (1987), geleceğe yönelik olumlu tutumun iyi bir akademik performansa yönelik yüksek motivasyon sağladığı; dolayısıyla da geleceğe yönelik olumlu tutumun motivasyon ve amaçlarla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. İlk modern psikologlardan olan Frank (1939) ve Lewin (1935) gibi öncüler gelecek zaman yönelimi kavramı ile geleceği hayal etmenin, insanın motivasyonu ve davranışlarını anlamadaki önemini tartışmışlardır (akt. Husman & Lens, 1999). MacLeod ve Byrne'nin (1996) depresif bireylerle yaptıkları çalışmalarında, depresif katılımcıların, diğer katılımcılara göre daha az olumlu gelecek beklentisine sahip olduğunun tespit edilmesi, geleceğe yönelik olumlu tutumun insan psikolojisindeki önemine işaret eden bir diğer çalışmadır. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, literatürde kişinin gelecek ile ilgili amaçları ve beklentilerinin güdülenme düzeyi ile bağlantılı olduğu görüşü hâkimdir.

Eğitim kurumlarında öğrencilerin geleceğe yönelik nasıl bir tutumla yöneldiğini bilmek, davranışlarını anlamamızı kolaylaştırır. Örneğin, iyimser ve olumlu tutumla geleceğe yönelen bir birey için, hedeflerine erişme konusunda yaşanacak gelişmelerde daha olumlu olacağını ve zorluklar karşısında kolay pes etmeyerek çaba göstereceğini söyleyebiliriz (Scheier & Carver, 1985; Snyder ve diğerleri, 1991). Diğer bir deyişle, araştırmalar, geleceğe yönelik tutumun mevcut davranışın güçlü bir motivasyonu olduğunu vurgulamaktadır. Gelecek zaman yönelimi kavramı üzerine yapılan araştırmalar, gelecek zaman yöneliminin akademik performans (Bembenutty & Karabenick, 2004; Bowles, 2008; DeVolder & Lens, 1982; Gjesme, 1981; Raynor, 1970; Seginer & Mahajna, 2004), göreve bağlılık ve süreklilik (Lens, Simons & Dewitte, 2001), akademik bağlılık (Horstmanshof & Zimitat, 2007), içsel

motivasyon (Manderlink & Harackiewicz, 1984) ve başarı motivasyonu (Greene & DeBacker, 2004) gibi akademik kavramlar ile ilişkili olduğunu kanıtlayan çalışmalar, insanların geleceğe yönelik tutumunun motivasyondaki rolünü kanıtlamaktadır.

İnsanın motivasyon kaynakları, belirli bir eylemi nelerin uyardığına ve nelerin sürdürdüğüne bakılarak anlaşılmaktadır (Ames, 1992). Erdem (1997), motivasyon kavramının genel olarak dört alt boyutta toplandığını belirtir: Uzmanlık, başarı gereksinimi, sosyal kabul gereksinimi ve başarısızlık korkusu. Alt boyutlarından da anlaşıldığı üzere, motivasyon, eğitimde başarı ya da başarısızlık nedenlerini ortaya koymada oldukça önemli bir kavramdır (Pintrich, 2003). Dolayısıyla öğrencilerin bu gereksinimlerini bilmek, motivasyonlarını ve akademik yaşamlarında neler hissettiklerini anlamamızda bize yol gösterecektir.

Gereksinimleri kapsayan motivasyon kavramı, bireyin gelecekteki davranışlarının nedenlerini açıklayabilmek, eylemlerinin sonuçlarını öngörebilmek ve davranışını yönlendirebilmek için birçok çalışmaya konu olmuştur (Steers & Porter, 1975). Motivasyon bireyin belirli hedefe yönelik eylemleri üzerinde oldukça yüksek bir etkiye sahiptir. Bireyi hedefi doğrultusunda harekete geçiren, yönlendiren, eylemlerini bireye gönüllü olarak ve süreklilik göstererek yaptıran bir güçtür (Ghazi, Ali, Shahzad, Khan & Hukamdad, 2010; Lee, McInerney, Liem & Ortiga, 2010; Woolfolk, 1998). Okullarda öğrencilerden beklenen akademik eylemler, özellikle de gereksinimlerini yerine getirmek için hedefe yönelik oldukları zaman, öğrencileri daha çok motive ederek akademik eylemleri yapma isteğini artıracaktır. Böylece öğrencilerin istenen davranışları yapmaları da sağlanmış olacaktır. Öğrencileri motive etmek, onların gösterecekleri becerilerini güçlendirmede ve gelecek amaçlarına ulaşmalarını da sağlayacaktır (Ali, Tatlah & Saeed, 2011). Görüldüğü gibi, her eğitim kademesinde olduğu gibi üniversite öğrencilerinin de eğitimsel amaçları doğrultusunda çalışmaları için motive edilmeleri öğrenci kişilik hizmetleri bağlamında yapılan gerekli eğitimsel

rehberlik faaliyetlerindedir (Yeşilyaprak, 2004). Görüldüğü gibi akademik motivasyon daha çok gelecekle ilgili bir kavram olması dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde öğrenci motivasyonunun artırılmasının, öğrencilerin elde edecekleri akademik doyumlarında ve hatta eğitim kurumlarının verimliliğinde önemli bir role sahiptir.

Hong ve Wengboey (2002)'in, üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, akademik zorlanmalar ve olumsuz yaşam olaylarının öğrencilerde yaşanan en temel stres faktörleri olduğu bulunmuştur. Erkan, Özbay, Çankaya ve Terzi (2012)'nin araştırması ile Durak-Batıgün ve Atay-Kayış (2014)'in yaptığı çalışmalarda üniversite öğrencilerinin yaşamı değerlendirilmiş, üniversite ortamının kaygı ve stres üretecek bir ortam niteliği taşımakta olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalardan yola çıkarak söyleyebiliriz ki, üniversite öğrencilerinin iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik motivasyon ve akademik doyum düzeylerinin birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesi, üniversite öğrencilerinin yaşantılarına olumlu katkı sağlamada yardımcı olacaktır. Çünkü, motivasyon, bireyin gereksinimlerini doyurma isteğiyle eyleme geçme sürecidir (Başaran, 1990) ve motive edilen birey, işini zevkle yapmaktadır (Güney, 2011). Motive olan öğrencilerin, öğrenim gördüğü okulda daha verimli çalışmalar ortaya koyarak memnuniyet düzeylerinin de artacağı düşünülebilir. Nitekim, Stipek (1993), öğrencilerin doyum duygusunu elde ettiği zaman öğrenme süreçlerinin daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitimde akademik doyum anlamada yol gösterici olacak motivasyon ve geleceğe yönelik tutum değişkenlerinin akademik doyuma etkisini bilmek öğrencilere yapılacak hizmetlerin verimliliğini artıracaktır.

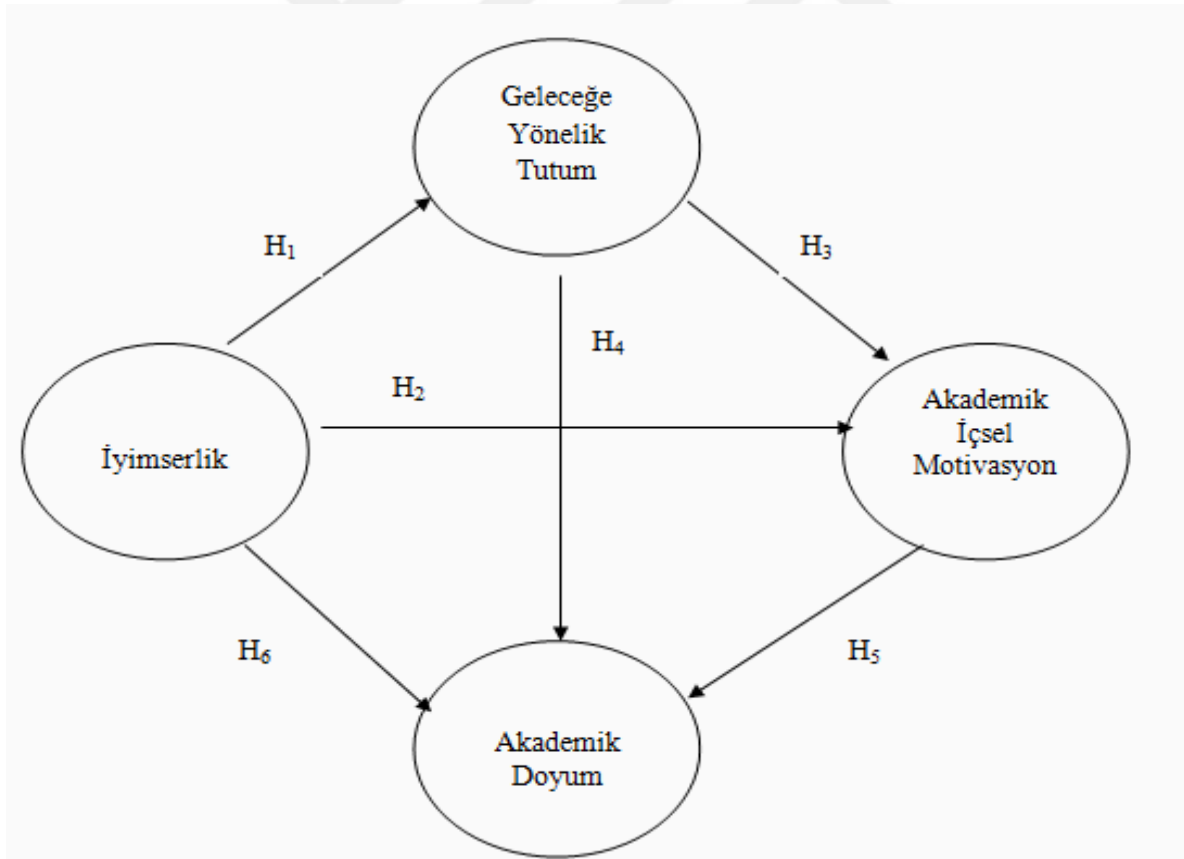
## **1.2.Araştırma Soruları**

Araştırma probleminin temelini oluşturan kuramsal açıklamalar ve bilimsel araştırmalar neticesinde, sunulan gerekçelerden yola çıkarak üniversite öğrencilerinde iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkiler bütününcü incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi

doğrultusunda oluşturulan araştırma sorusu şöyledir: İyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla oluşturulan kavramsal model üniversite öğrencileri örnekleminde doğrulanmakta mıdır?

### 1.3 Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyumun birbirleriyle aralarındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmesidir. Araştırmada yer verilen kuramsal bilgiler ve araştırma problemi doğrultusunda oluşturulan kavramsal model şekil 1’de görüldüğü gibidir. Kavramsal modele bakıldığında iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasında şekilde görüldüğü gibi modele dayalı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Kavramsal model ve hipotezler



Yapısal eşitlik modeli literatüründe belirtildiği üzere, modelde yer alan gizil değişkenler arasındaki her bir bağlantı bir araştırma hipotezi niteliğindedir. Şekil 1'deki kavramsal modele bakıldığında araştırmanın hipotezleri (alternatif hipotezler) aşağıdaki gibidir:

H<sub>1</sub>=İyimserlik geleceğe yönelik tutumu etkiler.

H<sub>2</sub>=İyimserlik akademik içsel motivasyonu etkiler.

H<sub>3</sub>=Geleceğe yönelik tutum akademik içsel motivasyonu etkiler.

H<sub>4</sub>=Geleceğe yönelik tutum akademik doyumunu etkiler.

H<sub>5</sub>=Akademik içsel motivasyon akademik doyumunu etkiler.

H<sub>6</sub>=İyimserlik akademik doyumunu etkiler.

### 1.3. Önem

Kuramsal dayanaklar başta olmak üzere araştırmanın ilgili değişkenleri ile yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında; iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkilerin nasıl ve ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum artırma yöntemlerine yönelik bilimsel araştırma ve uygulamalara zenginlik katacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırma, akademik içsel motivasyonun yanı sıra iyimserlik ve akademik doyum gibi pozitif psikoloji kavramlarını ele aldığından, öğrencinin psikolojik sağlığının korunması ve geliştirilmesine hizmet eden bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin akademik doyumunun çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi; öğrencilerin okul ve ders ortamına yönelik duygu ve düşüncelerini olumlu yönde yönlendirmek, okula bağlılığını arttırmak ve akademik doyumunu güçlendirmek adına değerlendirme çalışmalarının yanı sıra müdahale tekniklerini belirlemek için de oldukça önemlidir. Böylece farklı akademik doyum örüntülerini inceleyen bilimsel çalışmalar, öğrencilerin okul ortamındaki memnuniyetinin artmasını amaçlayan ve öğrenciler için

eğitimsel çıktılarının iyileştirilmesini sağlayan psiko-eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma okulların sadece öğrencilerin zihin gelişimine, akademik başarısına önem veren ve öğretim yaşantılarının yarışma ortamına gelmesine yol açan geleneksel yaklaşımın tersine bütüncül ve insancıl bir eğitim yaklaşımı bakış açısıyla, akademik doyumla ilişkili olduğu düşünülen iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon arasındaki ilişkileri değerlendirerek öğrencilerin öğretim yaşantılarından daha fazla nasıl doyum almalarının sağlanabileceği üzerine bir model denemesi olması açısından da önem arz etmektedir.

Yaşamın kritik bir dönemi olan ergenlik döneminin ardından başlayan, aileden ve evden ayrılma, yeni bir çevreye uyum, mesleki kaygılar, iş bulmaya ilişkin belirsizlikler gibi pek çok psikolojik sorunsalı içeren üniversite dönemi ile ilgili yapılan araştırmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Üniversite öğrencilerinde, bu sorunların yanı sıra lise dönemindeki akademik beklentilerin ardından üniversitede çoğalan akademik baskı ile beklentilere uymakta yaşanan zorluklar ve öğrenim sonucunda elde edilecek meslekleri benimsemeye çalışma, kendisinden beklediği yüksek başarıyı gösterememe kaygısı gibi akademik kaygılar görülmektedir. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinde pozitif duyguların artırılması ile öğrencilerin akademik hayattan daha fazla doyum almaları sağlanacaktır. Böylece, bahsedilen sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olunacağı düşünülmektedir. Akademik doyumun belirleyicileri olarak iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyonun çalışmada ortaya çıkacak önemi göz önüne alındığında, üniversite öğrencilerinin akademik doyumunu tahmin etmekte bir değerlendirme sistemi olması açısından yararlı olacaktır.

Kuramsal açıklamalara bakıldığında, akademik doyumun iyimserlik, geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon ile ilişkisi ortaya konmuştur. Ancak, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon ve akademik doyum kavramlarını nedensel ve

ilişkisel boyutta hata terimlerini de içerek inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kapsamlı bir literatür taraması yapılan bu değişkenlerle ilgili elde edilen bilgiler doğrultusunda özgün bir kuramsal model oluşturulmuştur. Ayrıca literatür taraması sonucu az sayıda çalışması olduğu farkedilen değişkenlerden oluşan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önem arz ettiği düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Katılımcılar, “Yaşam Yönelim Testi”, “Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği”, “Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği” ve “Akademik Doyum Ölçeği”ni içtenlikle yanıtlamışlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırmanın çalışma evreni ve örneklemi Uludağ Üniversitesi’nde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerden kişisel bilgi formunda genel akademik not ortalaması (GANO) puanları istendiği ve GANO ancak ikinci yarıyılın sonunda hesaplanabildiği için araştırma örneklemi, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik doyum kavramı için okulda geçirilen sürenin önemli olduğu göz önüne alındığında üniversiteye yeni başlamış olan birinci sınıf öğrencilerinin çalışmaya katılmasının hatalı sonuçlara sebep olabileceği düşünülmüş ve birinci sınıflar örneklem dışı tutulmuştur.

3. Araştırmanın örneklemi üniversite öğrencileri olduğu için elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

4. Araştırma, veri toplama araçları başlığı altında ayrıntılı olarak tanıtılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

Bu çalışmada yaygın olarak kullanılan kavramların bu araştırmada benimsedikleri tarzda tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

**İyimserlik.** Bireyin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız olarak yaşamında olumsuz sonuçlar yerine olumlu durumlarla karşılaşmaya olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Chang, 2001; Scheier & Carver, 1992).

**Geleceğe yönelik tutum.** Bireyin geleceğe nasıl bir tutumla yaklaştığı, düşünce ve eylemlerinde tercih ettiği zaman yönelimini ifade eden bir kavramdır (İmamoğlu & Güler-Edwards, 2007).

**Geleceğe yönelik olumlu tutum.** Geleceğe yönelik olumlu bakış açısını ve gelecekte başarılı olmaya, iyi bir aileye, işe ve arkadaşlara sahip olmaya dair beklentileri kapsamaktadır (İmamoğlu & Güler-Edwards, 2007).

**Akademik motivasyon.** Yaratıcı düşünme becerileri, akademik becerileri, öğrencilerin okuldan memnuniyeti, okula devamlılıkları ve bir ödevi yapmadaki performansları gibi zihinsel, davranışsal ve duygusal eğitim faktörlerini içeren bir motivasyon kavramıdır (Vallerand ve diğerleri, 1992). Motivasyonu açıklarken insanı daha çok ihtiyaçlarıyla birlikte ele alan içerik kuramlarında motivasyon kavramı, genel olarak başarı gereksinimi, başarısızlık korkusu, sosyal kabul gereksinimi ve uzmanlık alt boyutlarında toplanmaktadır (Erdem, 1997).

**Başarı gereksinimi.** Bir işi ya da bir eylemi yaparken daha iyiyi amaçlaması ve hatta daha da ilerisini elde etme isteği anlamına gelir ve akademik içsel motivasyonun bir boyutudur (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2002).

**Akademik doyum.** Akademik yaşam doyumunu, kişinin önemli akademik hedef veya isteklerini yerine getirmek yoluyla okul hayatında elde ettiği memnuniyettir (Kumar & Dileep, 2006).

## 2. Bölüm

### Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum ile ilgili literatür taraması yapılarak araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilek değerlendirmelerde bulunulmuştur.

#### 2.1. Pozitif Psikoloji ve İyimserlik

1950'lerin sonu 1960'ların başında ortaya çıkan ve öncüsü Abraham Maslow olan hümanistlik psikoloji, insanı bütüncül şekilde değerlendirmiştir. Hümanistlik psikoloji, mutluluk, memnuniyet gibi olumlu kavramları ele alarak, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmek için içsel olarak motivasyona sahip olduğunu savunmuştur. Pozitif psikoloji, hümanistlik psikolojiden esinlenerek psikolojide olumlu bir yaklaşımı benimseyen Martin E. P. Seligman tarafından geliştirilmiştir. Pozitif psikoloji, var olan sorunları çözmek yerine yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan, son yıllarda büyük çapta hareket gücü kazanan yeni bir psikoloji akımıdır. Aslında pozitif psikoloji bireyleri nelerin güçsüzleştirdiğine bakmak yerine, nelerin geliştirdiğine odaklanır (Seligman, 2002). Aynı şekilde, Kurz (2006), pozitif psikolojide sorunlardan ziyade yeterlilikler ve kapasiteler üzerinde durulduğunu belirtir. Pozitif psikoloji iyi oluş, doyum, mutluluk, duygusal doyum, iyimserlik gibi kavramları içeren kapsamlı bir terimdir (Hoy & Tarter, 2011; Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Son yıllarda pozitif psikoloji üzerine yapılan çalışmalarda üzerinde önemle durulan kavramlardan biri de yaşama olumlu bakış açısına sahip olma anlamına gelen iyimserlik kavramıdır. İyimserliği inceleyen ilk pozitif psikolog olan Seligman (1998), iyimserliğin yetenek ve motivasyon kadar önemli bir kavram olduğunu ileri sürmüştür.

İyimser bireylerin olumlu düşünme becerileri, bireyi güçlendirici bir yapı olarak değerlendirilir ve zorlayıcı yaşantıların olumsuz etkisinden kurtulmada önemli bir role sahiptir (Peterson, 2000). İyimserlik yaşama uyum sağlayabilme özelliği olarak

tanımlanırken; kötümserlik olumsuz duyguları körüklediği için daha çok psikolojik anlamda bireyin yetersizliğini gösteren bir özellik olarak görülmektedir (Daco, 1989; Seligman, 1998).

**2.1.1. İyimserlik teorileri.** Pozitif psikoloji içerisinde iyimserliğe ilişkin iki önemli teori bulunmaktadır: İyimserliği durumsal açıklayıcı stil yerine daha çok kişilik özelliği olarak kabul eden, Scheier ve Carver (1985) tarafından geliştirilen kişiliğe özgü iyimserlik teorisi ve iyimserliği kişilik özelliği olarak düşünmekten daha çok açıklayıcı stile dayalı, Peterson ve Seligman (1984) tarafından geliştirilen öğrenilmiş iyimserlik teorisi. Yani iyimserlik birbiriyle yakından ilgili olan iki kavram olarak ele alınmaktadır: İyimserlik eğilimi ve yükleme tarzı.

İyimserlik eğilimi bir kişilik özelliği olarak ele alınıp ve genel olarak gelecekte kötü şeylerden ziyade iyi şeylerin olacağı yönünde bir beklentide bulunmayı ifade etmektedir. İyimserlik durumu ise; özel ve sınırlı durumlarda kötü yerine iyi olma beklentisi içinde olan bireyin iyi olanı seçmesini ifade etmektedir (Daco, 1989; MacArthur & MacArthur, 2006; Scheier & Carver, 1987).

**2.1.1.1. İyimserlik eğilimi.** İyimserlik, kişilik özellikleri çerçevesinde ele alınan koruyucu faktörlerden biridir (Kararımak, 2007; Terzi, 2008). Kişiliğe özgü iyimserlik (dispositional optimism) olarak da belirtilen iyimserlik; kişinin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak yaşamında olumsuz sonuçlar yerine olumlu durumlarla karşılaşmaya olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Aydın & Tezer, 1991; Carver, Reynolds & Scheier, 1994; Carver & Scheier, 2002; Chang, 2001; Gillham & Reivich, 2004; Harris & Middleton, 1994; Scheier & Carver, 1987; 1992). Goleman (1998/2000), iyimserliği bireylerin yaşamında karşılaştığı her türlü zorluğa rağmen her şeyin olumlu yönde gideceğine dair güçlü bir beklenti olarak tanımlamıştır. Oxford Wordpower Sözlüğü de benzer bir tanımla iyimserliği "iyi şeyler olacağına yönelik bir beklenti veya geleceğin iyi ya da başarılı olacağına yönelik bir duygu" olarak tanımlar (Steel, 2000, s.467).

İyimserlik eğiliminin iki ana ögesi vardır: Beklenti ve güven. Bir beklenti içinde olan birey, bir değere sahip olmanın yanı sıra amaçlarına ulaşmak için onu harekete geçiren motivasyona da sahiptir. Eğer bireyde kendine güven varsa daha fazla çaba gösterecektir (Scheier & Carver, 2009). İyimser bireylerin kişisel özelliklerine bakıldığında, bir problemle karşılaştıklarında edilgen şekilde durmak yerine problemin çözümü için arayış içerisine girdikleri görülmektedir (McGinnis, 1994/1998). Bu yüzden, iyimserler karşılaştıkları sorunları geçici olarak görürler ve çözüm için gösterecekleri gayret ile bu engel ve zorlukları aşacaklarına inanırlar. İyimserler, başarısız olunan durumları kişisel olarak algılamamakta, başarısızlıkla sonuçlanan durumlarda dahi olumlu bir bakış açısını bırakmamaktadırlar (Fellman, 1996/2000; Marden, 1992/2001). İyimser bireylerin sahip olduğu olumlu bakış açısı, boş bir beklentiden değil, bireylerin algıladıkları özyeterlilik inancından kaynaklanmaktadır (Gillham ve Reivich, 2004). İyimser bireyler, bu olumlu özellikleri sayesinde, düşüncelerinin olumsuz yöne kaymasını engellerler, kendilerini rahat ve huzurlu hissederek, stresle daha kolay başa çıkabilirler (Kasatura, 1998; McGinnis, 1994/1998; Parmaksız, 2011).

**2.1.1.2. Yükleme yaklaşımı ile iyimserlik.** Yükleme, bir olay için algılanan neden, yani açıklayıcı inançtır. Yükleme biçimi, bir kişinin kendi olumlu ve olumsuz yaşam deneyimlerini tipik bir şekilde ifade eden bir değişkendir (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Bu yaklaşım, bireyin hayatta engellerle karşılaştığında olumlu düşünme gücünü kullanarak kendi kendine ne söylediği, nasıl telkinlerde bulunduğunu merkeze alan bir düşüncedir. Öğrenilmiş çaresizliğin karşıtı olarak kabul edilen bu düşüncede birey, açıklayıcı tarz olarak olayların neden meydana geldiğini kendine açıklar. İyimser açıklama biçimini benimseyen bireyin, çaresizliği azalacağı gibi yenilgilerle karşılaştığında kendine nasıl destek vereceği ve mücadele edeceği de belirlenmiş olur (Seligman, 1990/2011).

Bu yaklaşıma Seligman'ın 1967 yılında başlayan öğrenilmiş çaresizlik deneyleri (Hiroto, 1974; Seligman & Maier, 1967; akt. Seligman, 1990/2011) önemli katkıda bulunmuştur. Bu deneylerle, insanların yaşantıları boyunca edindikleri deneyimler, diğer yaşantılara transfer edildiğinde olayları ve çevrelerini kontrol edemedikleri düşüncesine bağlı olarak çaresizliği öğrendikleri, böylece kötümserlik ve problemlerle baş edememe eğilimlerinin güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Seligman (1990/2011), çaresizliği öğrenen bireylerin iyimserliği de öğrenilebileceği tezinden hareket etmektedir. Öğrenilmiş iyimserlik yaklaşımında iyimserliğin öğrenilebileceği belirtilmiştir. Öğrenilmiş iyimserlik eğilimi, bireyin başından geçen bir olaya yönelik iyimser ya da kötümser yaklaşımını belirlemektedir. Bu görüşe göre bireyin karşılaştığı olayları açıklama tarzı, iyimserlik özelliklerinde belirleyici rol oynamaktadır. İyimserlik eğitimleri çoğunlukla kötümser düşüncelerin iyimser açıklama biçimleri ile değiştirilebileceği düşüncesinden hareket eden bilişsel yaklaşım temelli olarak geliştirilmiştir. Ellis'in ABC yaklaşımı analizine göre bakıldığında psikolojik durumun değişimi hedeflenmektedir. Bu yaklaşımlarda düşünce değişiminin olumlu etkilerine odaklanılmaktadır (Carr, 2004).

Peterson ve Seligman (1984) yükleme veya açıklayıcı stil temelinde bireyleri, karamsar ve iyimser olarak kategorize ederek bireylerin karşılaştıkları olaylara göre farklı ve belirli özellikler sergilediklerini açıklar. Bir kişi, olumsuz olayları, içsel, durağan ve evrensel boyutta açıklamış ise karamsar açıklayıcı stile sahip olarak değerlendirilir. Diğer bir deyişle, kişi "Bu durum, sonsuza kadar gidecek ve bana yapılan her şeyi etkileyecek görünüyor." şeklinde düşünür. Bir kişi kendi kendine "Neden bu olumsuz olay benim başıma geldi?" diye sorduğunda eğer iyimser stile sahipse, kendi başarısızlıkları için, içsel, istikrarlı ve genel atıflardan ziyade, dışsal, değişken ve spesifik atıflar yaparak cevaplar. Örneğin, sınav notu düşük olan iyimser bir öğrenci, bu durumu "zor bir sınavdı" ya da "öğretmen iyi öğretmedi" (dış atıf) şeklinde açıklar ya da önceki sınavlardaki başarı deneyimlerini ve yaşamının diğer



alanlarında neleri iyi yaptığını (değişken atıf) düşünerek olumlu şekilde açıklamaya çalışır (Berry, 2007; Forgeard & Seligman, 2012; Gillham, Shatte, Reivich & Seligman, 2001; Peterson, 1991; Peterson, Seligman & Vallient, 1988; Seligman, 2002; Snyder & Lopez, 2007). Kötümser açıklayıcı stili olan bir kişi olumlu olayları anlatırken boyutları değiştirir ve olayı dışsal, geçici ve belirli faktörlere bağlar. İyimser açıklayıcı tarzı olan bir kişi kötümser açıklayıcı tarzlı kişiye zıt bir biçimde olumlu ve olumsuz durumlarda boyutları eşleştirir. Kötü olaylar, dışsal, geçici ve belirli faktörlere atfedilirken iyi olaylar, içsel durağan ve evrensel faktörler olarak algılanmaktadır (Berry, 2007).

Kötümser bireylerin, karşılaştıkları olayların kötü taraflarını, kendi hataları gibi görmek yerine bunun süreklilik arz edeceğine olan inançları en belirgin özelliklerinden biridir. İyimserler ise; yaşananların kendi hatalarından çok o an için geçerli koşullar, ya da diğer insanlara bağlı olarak geliştiği anlayışına sahiptirler (Seligman, 1990/2011). Peterson ve Seligman'a (1998) göre, olumsuz olayları değişmez ve genel nedenlerle açıklama eğiliminin, sağlık açısından olumsuz sonuçlar doğurması, bu tür nedenlerin denetim dışı nedenler olarak algılanması temeline dayanır. Bu nedenle, kötümser bireylerde, hayatlarında genellikle sürekli ve değişmez şeyler olduğuna inanma olasılığı daha yüksektir. Olumsuz olayları denetlenemeyen nedenlere yükleme eğilimi, bazı sağlık sorunlarına yol açabilmektedir.

İyimserliğe ilişkin bu iki yaklaşımın kuramsal artalanları arasındaki fark, ölçme araçlarına da yansımaktadır. Yükleme yaklaşımına göre iyimserliği ya da kötümserliği tanımlayan ölçme araçlarında, olup bitmiş olumlu ya da olumsuz bir olaya bireylerin getirdiği nedensel açıklamaları belirlemeye yönelik maddeler yer aldığı görülmektedir. İyimserliği, önemli yaşam alanlarında olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağına ilişkin genellenmiş beklentiler olarak tanımlayan yaklaşıma göre geliştirilen ölçme araçları, geleceğe ilişkin beklentileri belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşur. İyimserliğin belirlenmesinde en sık kullanılan

ölçme aracı, Scheier ve Carver tarafından geliştirilen “Yaşam Yönelimi Testi” (Life orientation test; Scheier & Carver, 1985) ’dir.

Görüldüğü gibi, araştırmacılar yüklenme tarzı ile kişiliğe özgü iyimserliğin aynı yapılar olup olmadığını incelemişlerdir. Yüklenme tarzları, iyi ya da kötü şeylerin neden gerçekleştiği ile ilgilenmektedir, buna karşın kişiliğe özgü iyimserlik gelecekte neyin olası olduğu ile ilgilenmektedir. Bu farklılığa rağmen, Peterson (2006) bu yapıları ölçen çalışmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı sonucuna ulaşmıştır.

İyimserlik, sağlıklı başa çıkma stratejileri (Scheier, Weintraub & Carver, 1986) öznel iyi oluş (Carver ve diğerleri, 2005), yüksek evlilik kalitesi (Fincham, 2000) fiziksel sağlık (Aspinwall & Taylor, 1992; Buchanan, 1995; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Davidsdottir, 2004; Peterson, 1995; Scheier & Carver, 1987; Tennen & Affleck, 1987), duygusal sağlık (Bedi & Brown, 2005), uyum (Chang, 1998; Jackson, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2005), duygusal iyi oluş (Matthews & Cook, 2009), sosyal ilgi (Barlow, Tobin & Schmidt, 2009) akademik başarı (Aydın & Tezer, 1991) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Günümüzde pozitif psikolojiye olan ilginin artması ile birlikte iyimserlik, ilişkili olduğu bu değişkenlere bakıldığında olumlu ve koruyucu bir kişilik özelliği olarak ele alınmaktadır (Benson, 2007). Ayrıca iyimser ve karamsar açıklayıcı tarzın diğer alanlardan spor performansı (Peterson, 1990; Rettew & Reivich, 1995) ve iş başarısı (Corr & Gray, 1995; Schulman, 1995) ile de ilişkili olduğu görülmüştür.

Karamsarlık, depresyon (Joiner & Wagner, 1995; Sweeney, Anderson & Bailey, 1986) ile pozitif yönde ilişkili iken; iyimserlik, davranış sorunları (Baker, Blacher & Olsson, 2005) ve sağlık sorunları (Hudek-Knezevic & Kardum, 2009; Ji, Zhang, Usborne & Guan, 2004) ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Hatta bazı araştırmalar iyimser tutumlu kişilerin eğitim hayatında başarı sergilediklerini, sağlıklı ve mutlu evlilikler içinde bulduklarını, iyimserliğin kişiyi umutsuzluğa ya da depresyona karşı koruyan bir tarafı olduğundan fiziksel

sağlıklarının daha iyi oldukları ve uzun ömürlü olduklarını göstermektedir (Goleman, 1998/2000; McGinnis, 1994/1998; Seligman, 1990/2011).

**2.1.2. İyimserlik ve geleceğe yönelik tutum.** Bireylerin kendilerini geleceği düşünmekten alıkoyamadıkları bir gerçektir. Ancak, bireylerin gelecekle ilgili düşüncelerinin kendi bakış açılarına göre şekillendiği belirtilmektedir. Her bireyin kendisi dışındaki dünyayı diğerlerinden farklı bir biçimde algılaması nedeniyle, kimi bireylerin gelecekte söz ederken daha iyimser, kimilerinin ise daha kötümser oldukları gözlenmektedir (Burant, 2006). Scheier ve Carver tarafından ortaya atılan iyimserlik yaklaşımı, iyimserliği geleceğe ait beklentiler olarak çerçevlendirmektedir. İyimser bireyler, gelecekte kendilerini olumlu olayların beklediği yönünde bir inanca sahip iken, kötümser bireyler açısından bu durum tam tersi şekilde gerçekleşmektedir (Scheier & Carver, 1987; Scheier, Carver & Bridges, 1994; Wrosch & Scheier, 2003). Peterson (2000) iyimser bireylerin geleceğe yönelik olarak gerçekçi beklentiler içerisinde olmalarının yanı sıra dengeli düşüncelere sahip olduklarını da belirtir. Eğer bir birey böyle olumlu ve genellenmiş bir beklentiye sahipse, herhangi bir durumda sonucun iyi olacağına inanacaktır. Yani iyimserlik, bireyin yaşamında olumlu olaylar olacağına ilişkin genellenmiş beklentilerdir. İyimser bireyler, tüm yaşantılarında olumlu bir zihinsel yönelim ile hareket etmekte ve olumsuz yaşantılar içinde iken bile olumlu bakış açısını sürdürebilmektedirler (Aydın & Tezer, 1991; Finger, 1998). İyimserliğin olaylardaki olumlu tarafı görme eğilimi olduğu (Benson, 2007) ve her nasılsa geleceğin iyi şeyler getireceğine yönelik bir inancı içerdiği belirtilmektedir (Scheier & Carver, 1985).

Carver ve Scheirer (2002) tarafından belirtildiği gibi, iyimserlik, gelecekte olacak olan şeylere karşı olumlu bir beklentidir. İyimserlik gelecek ile ilgili biliş, duygu ve motivasyon durumunu temsil eder (Peterson & Park, 2004). İyimserlik, bireylerin geleceğine güvenle bakmaları ve kendilerini gelecekte iyi şeyler beklediğine inanmaları olarak tanımlanmaktadır (Gillham & Reivich, 2004). Geleceğe inanç, mevcut eğilimler üzerinde güçlü bir etki

oluşturmakta ve ulaşılabilir hedefler bireyin eylemlerini etkilemektedir. İyimser insanlar, hayatın parlak tarafından bakar ve zorlukların üstesinden gelebileceklerine inanırlar, zor zamanlarda umutlarını bırakmazlar (Schueller & Seligman, 2008). İyimser bireyler, hayatlarında problemlerle karşı karşıya kaldıklarında geleceğe yönelik olumlu umutlarını kaybetmeden hedefine yönelik eylemlerde bulunmaya devam etmektedir. İyimser bireyler yarısı dolu olan bir bardağın dolu tarafına odaklanarak hayatlarında daha fazla memnuniyet duyma eğilimi sergilemektedirler. Bu eğilimden hareketle iyimserlik, güç koşullara sahip kişilerin bile geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Scheier & Carver, 2009; Scheier, Carver & Bridges, 1994). Geleceğe olumlu bir çerçeveden bakmanın yanı sıra umutla bunun devamlılığını sağlayabilmek, iyimserlik eğiliminin bir sonucudur (Burger, 1993/2006; Taylor, 1998)

İyimser bireylerin bütün deneyimlerinde olumlu bir bakış açısının yer aldığı gözlenmektedir. Sözelimi, iyimser bireylerin sağlıkları, meslekleri, akademik başarıları ya da başka her ne alanda olursa olsun kendileri ile ilgili olumlu bir beklentiye sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bu nedenle iyimserliğin genel bir eğilim olduğu belirtilmektedir (Scheier & Carver, 1992). Bu çerçevede, iyimserlik, yaşamın bütün alanlarına genellenen ve değişmez bir biçimde sürdürülen olumlu bir bakış açısını yansıtmaktadır (Abraham, 2007).

İyimser bireylerin bir kısmı, olayların olumlu yönde sonuçlanmasını sağlayabileceklerine inandıkları için geleceğe iyimser bakabilmektedir. Öte yandan iyimserlerin bir kısmı ise “benim elimden bir şey gelmese bile iyi şeyler olacaktır” biçimindeki inançlarından ötürü geleceğe yönelik olumlu bir beklenti taşımaktadır (Gillham & Reivich, 2004). Bir başka ifade ile iyimserlik, bireylerin kendi kişisel çabalarına olan güvenlerinden kaynaklanabileceği gibi başkalarından algılanan faydaya veya şans, kader gibi kontrol dışı güçlere inanmaya bağlı olarak da ortaya çıkabilmektedir (Magaletta & Oliver, 1999).

İyimserlerin geleceği belirleme etkilerinin olduğuna ilişkin özgüven duygusuna sahip oldukları ve bu sayede olumsuz deneyimler karşısında çabalarını sürdürmeye güdülendikleri anlaşılmaktadır. Bunun aksine kötümserlerin ise, başlarına gelen olumsuz olayları yorumlarken genellikle kendileri ile ilgili olumsuz yüklemelerde bulduklarına dikkat çekilmektedir. Bu kimseler gelecekte de işlerin yolunda gitmeyeceğini ya da olumlu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olamayacaklarını düşünmektedirler (Gillham & Reivich, 2004). Kötümserlerin zaten olumsuz olan düşüncelerinin yanı sıra “nasıl olsa geleceği değiştiremeyeceğim” şeklindeki inançlarının da, onları çabalamaktan alıkoyduğuna işaret edilmektedir (Heigel, 2007). Görüldüğü gibi iyimserlik, bireyleri yılgınlık göstermekten alıkoyan bir özellik olup (Scheier & Carver, 1987) amaç belirleme ve gelecek odaklılık ile yakından ilişkilidir. Ayrıca bireylerin geleceğe ilişkin inançları, davranışlarının önemli bir belirleyicisi durumundadır (Magaletta & Oliver, 1999).

İyimser bireylerin, geleceğe yönelik olumlu bir beklentiler oluşturmak için olayların nedenlerini açıklama şekilleri de olumlu olmaktadır. Geleceğe yönelik olumlu bir tutumla yönelen iyimserler, yaşamlarındaki durum ve olayların daha olumlu yönlerine odaklanırken gelecek ile ilgili olarak da olumlu gelişmelerin olacağına ilişkin güçlü bir beklenti içinde olmaktadır. Bu durum, neden yükleme tarzı açısından, iyimserlerin geçmiş yaşantılarında olumlu olanları hatırlayarak geleceğe yönelik de olumlu beklenti içine girebilme becerilerinin olduğunu göstermektedir (Seligman, 1990/2011). Bu çerçevede iyimserlik, olumlu bilgiye odaklanma ve olumlu yargılara yönelme olarak görülmektedir (Matlin & Gawron, 1979).

**2.1.3. İyimserlik ve motivasyon.** Seligman (1998) iyimserliğin öğrencilerin başarısında ve öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. İyimserlik, bireyin yeteneği ya da motivasyonu ne olursa olsun öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir. İyimserlik olumlu eylem ve sonuçlara yol açan olumlu düşünmenin temelidir. Kuşkusuz, pozitif düşünme, akademik iyimserlikte de önemli bir rol oynamaktadır (Seligman, 1998).

İyimserlik eğiliminin iki ana ögesi, beklenti ve güven kavramlarıdır. Beklenti kavramı, her davranışın altında kişinin değerlerine ve amaçlarına ulaşma isteği olduğuna yönelik varsayımı bulunan ve bir motivasyon kuramı olan beklenti- değer kuramıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle amaçlara ulaşmak için, davranışın bir değerinin ve harekete geçirici bir motivasyonun olması gerekir (Scheier & Carver, 2009). İyimser insanlar zor bir durumla karşı karşıya kaldıkları zaman, zorlu görevlerine devam ederler ve bu sorunun üstesinden geleceğine ve başarı için alternatif çözümler bulunabileceğine inanırlar (Brissette, Scheier & Carver, 2002). Onlar işlerini tamamlamak için daha fazla motivasyona sahiptirler. Konulan hedef daha çok arzulanan bir şeyse, kişi daha fazla çaba sarf eder. İnsanlar arzuladığı hedeflerine ulaşmak için kendi davranışlarını düzenler ya da yönetirler. Ancak, karamsar insanlar daha kolay vazgeçerler ve belirlenen hedeflere ulaşmada daha az güvenleri vardır (Carver & Scheier, 1998). Çünkü iyimser bireyler karşılaştıkları olumsuzluklarla daha etkin baş ederler ve arzuladıkları hedefleri yönünde ilerlerler (Carver ve diğerleri, 1989).

Pretzer ve Walsh (2001), birey hayatında zorlayıcı bir durumla karşı karşıya kaldığında bireyin bu durumu açıklama tarzı, olayla başa çıkma beceresini etkileyebileceğini belirtir. Bireyin yaşamındaki olayları açıklama tarzı; bireyin bu olaylarla başa çıkma çabalarını azaltıp, problemlerin çözümü için motivasyonunu düşürebileceği gibi probleminin kolaylıkla çözülmesini sağlayacak motivasyonu da sağlayabilir. Olaylara olumlu bakış açısıyla bakan birey; sorunlarını çözüme kolaylıkla ulaştırabilirken, bunun aksine olaylara olumsuz bakış açısıyla bakan birey; sorunlarının üstesinden gelememektedir. Özellikle bireyi zorlayıcı yaşam olaylarında iyimserlik eğilimi bireyin davranışlarında önemli bir rol oynamaktadır (Balcı & Yılmaz, 2002).

Motivasyonun bir nevi göstergesi olan akademik başarı ile ilişkisine bakıldığında, karamsar açıklayıcı tarzın, iyimser bir açıklayıcı tarza göre daha düşük akademik başarı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Gibb, Zhu, Alloy & Abramson, 2002). Ama bazı

çalışmalarda kötümser açıklayıcı tarzın iyimser açıklayıcı tarza göre daha iyi akademik performans ile ilişkili olduğu da görülmektedir (Belgrave, Johnson & Carey, 1992; Houston, 1994; LaForge & Cantrell, 2003; Robertson, 1993; Satterfield, Monahan & Seligman, 1997). Kaaramsarlardaki bu farklılık literatürde karamsarlığın farklı bir boyutu olan “savunmacı karamsarlık” kavramı ile açıklanmakta olduğunu görmekteyiz (Norem, 2001).

**2.1.4. İyimserlik ve akademik doyum.** Yaşam doyumunu yaşamın genelini ifade eden bir doyum olarak algılamasının yanı sıra, iş yaşamı, aile yaşamı, sosyal yaşam, akademik yaşam gibi insanın yaşamındaki farklı alanlardaki doyum düzeyinin algılanmasını da içerir. Bu yaşam alanlarında hissedilen doyumun fazla olması insanın öznel iyi oluşunun da bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Chaves, Hervas, Garcı’a, & Vazquez, 2016; Lyubomirsky, 2001; Park & Jeong, 2015). İyimserliğin, başarı ihtiyacı ile birlikte bireyin iyi oluşuna etkisinin incelendiği çalışmalarda, iyimserlik ve başarı ihtiyacı yüksek olan kişilerde daha fazla seviyede bedensel sağlık ve iyi oluşun bulunduğu anlaşılmıştır (Cassidy, 2000). Bu durumu, iyimserliğin, bireylerin başarılı olmaya yönelik olan arzularını destekleyerek, bireyin hem başarısını hem de doyumunu yükselttiği şeklinde açıklayabiliriz (Kümbül-Güler & Emeç, 2006).

Beklentiler olumlu bir çerçevede gerçekleştiğinde zorlanmalar bireysel olarak aşılabilir olarak algılanmaktadır. Bu anlamda iyimser yaklaşıma sahip bireyler, kötümserlere göre depresyon, fiziksel sağlığın bozulması ve intihara daha az eğilimli olacaklardır. İyimserlik yaklaşımının, yaşamda genel anlamda mutlu ve başarılı bir hayat için ihtiyaç duyulan bir yaklaşım biçimi olduğu söylenebilir (Carr, 2004). Yaşama olumlu bir tutumla ve iyimser bakış açısıyla bakabilmek, bireylerin iyi oluşlarını ve hayattan elde ettikleri memnuniyet seviyesine eşlik edecektir. Literatürde de iyimserliğin yaşam doyumuna olan etkisine vurgu yapan bir çok araştırmanın olduğu görülmektedir (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007; Gadermann, Schonert-Reichl &

Zumbo, 2010; Kapikiran, 2012; Sapmaz & Doğan, 2012). Kümbül-Güler ve Emeç (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada iyimserlik ile yaşam doyumu arasında yüksek korelasyon tespit etmiştir. Yaşam doyumu fazla olan insanların iyimserlik yönelimlerinin de daha fazla olduğu söylenebilir (Ryan & Deci, 2001). Benzer şekilde, Harju ve Bolen (1998) de, iyimserlik düzeyi yüksek olan bireylerin, yaşam kalitesinin de yüksek olduğunu ve elde ettikleri bu yaşam kalitesinden oldukça memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmalardan da anlaşıldığı üzere insanda yüksek düzeyde iyimserliğin bulunması, insanın yaşam doyumunu ve doğal olarak akademik yaşamındaki doyumunu pozitif şekilde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

## **2.2. Geleceğe Yönelik Tutum**

Bireyin eylemlerini geçmiş deneyimleri kadar gelecekteki istekleri ve beklentileri de etkilemektedir (Adler, 1927/1994). Bireyin hayat amacı, gelecekteki davranışlarına rehber olan bir yoldur. Bireyin geleceğe, amaç belirleyerek yönelmesinin yanı sıra, nasıl bir tutumla yönelmeye çalıştığı, bu yolda değer kazanmaktadır. Örneğin, geleceğe olumlu bir tutumla iyimserlik penceresiyle bakan bir birey hedeflerine erişmek için elinden gelen gayreti olumlu bir şekilde gerçekleştirir, zorluklar karşısında olumlu tutumunu devam ettirerek mücadele eder (Scheier & Carver, 1985; Snyder ve diğerleri, 1991). MacLeod ve Byrne'nin (1996) yaptığı bir araştırmada, depresif durumda olan deney grubunun, kaygılı olan deney grubuna ve kontrol grubuna göre geleceğe yönelik daha az olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç geleceğe yönelik tutumun bireylerin ruhsallığını etkilediği düşüncesini desteklemektedir.

İmamoğlu ve Güler-Edwards (2007) geleceğe yönelik tutumu olumlu, kaygılı ve planlı olarak adlandırarak üç faktörde toplamıştır. Bunlardan geleceğe yönelik olumlu tutum faktörü, bireyin gelecekte olumlu beklentiler içinde olması anlamına gelmektedir. Geleceğe yönelik olumlu tutum faktöründen yüksek puan alan kişiler daha başarılı olmak, iyi bir evlilik



yapmak gibi geleceklerinin şimdiye göre daha olumlu biçimde şekilleneceğini düşünürler. Diğer yandan, geleceğe yönelik kaygılı tutum faktörü, gelecekte bir şeylerin belirsiz olduğu ve bu yüzden yaşadığı kaygıyı ve korkuyu ifade etmektedir. Üçüncü faktör olan geleceğe yönelik planlı tutum ise bireyin planlayıcı bir yaklaşımla gelecek yaşamını düzenleme ve bugünden plan yapmaya yönelik bir eğilim içinde olması anlamına gelmektedir (İmamoğlu & Güler-Edwards, 2007).

Artar (2003) öğrencilerin geleceği ile ilgili birçok beklentileri olduğunu ve planlar yaptığını söylemektedir. Lise öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu tutumlarının daha fazla olduğunu, ileriye pozitif şekilde umutla baktıkları ve kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir (Kaya, Bodur & Yalnız, 2014; Hejazi, Moghadam, Naghsh & Tarkhan, 2011; McCabe & Barnett, 2000). Bu durum öğrencilerde kaygı durumu olmadan, öğrencileri geleceğe olumlu duygularla yönlendirmenin mümkün olduğunu göstermektedir.

**2.2.1. Geleceğe yönelik tutum ve motivasyon.** Yaşamda genel olarak olumlu sonuç beklentisine sahip olma durumu, davranışları şekillendirebilmektedir. Buna göre, bireyler davranışlarının sonuçlarında hayal ettikleri kazanımlara ulaşabileceklerini düşündükleri sürece, bu emellerine ulaşabilme yolunda çaba harcamaktadırlar. Öte yandan düşündükleri kazanımlara ulaşamayacaklarına inanan kimselerin amaçladıkları sonuçları elde etmeye yönelik çabalarını azalttıkları ya da bu amaçlarından vazgeçtikleri belirtilmektedir (Scheier & Carver, 1987).

Geleceğe yönelik tutumun mevcut performans (Gjesme, 1981; Raynor, 1970), göreve bağlılık ve süreklilik (Lens ve diğerleri, 2001) ve içsel motivasyon (Manderlink & Harackiewicz, 1984) ve başarı motivasyonu (Greene & DeBacker, 2004) ile ilişkili olduğunu kanıtlayan çalışmalar insanların geleceğe yönelik tutumun motivasyondaki rolünü göstermektedir. Van Calster ve diğerleri (1987), 230 alman lise öğrencisi ile yaptığı

çalışmada, geleceğe yönelik olumsuz tutum ile öğrenme motivasyonu arasında düşük korelasyon bulmuştur. Geleceğe yönelik tutum olumlu oldukça, motivasyon ile geleceğe yönelik olumlu tutum arasındaki korelasyon artmaktadır. Daha geniş anlamda, gelecek yönelik tutum kavramı sadece gelecekle ilgili algıları içermez, aynı zamanda bu algılar motivasyonel ve davranışsal belirtileri de içerir (Seginer, 2001). Yani, geleceğe yönelik olumlu tutumun birey tarafından yüksek algılanması, yüksek motivasyon ve iyi bir akademik performansı da beraberinde getirmektedir.

Araştırmalar, geleceğe yönelik tutumun, mevcut davranışın güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin kişisel geleceğine yönelik olumlu tutumları olduğunda, okul çalışmalarının gelecekteki sonuçlarıyla birlikte önemini anlatarak öğrencileri motive etmek, eğitim uygulamaları açısından iyi etkilere sahip olacaktır.

**2.2.2. Geleceğe yönelik tutum ve akademik doyum.** Gelecek ile ilgili tutumlar bireylerin beklentilerini, kaygılarını ve gelecek yönelimini içeren çok yönlü bir kavramdır (Güler, 2004). Literatüre bakıldığında, geleceğe yönelik tutum ve akademik doyumunu beraber inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bireyin akademik yaşam doyumunun bir genel ifadesi niteliğinde olan yaşam doyumunu ile geleceğe yönelik tutumun ilişkili olduğunu ve birbirini etkileyen değişkenler olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunlardan Cooley (1976) ve Schiff, Nebe ve Gilman'ın (2006) yaptıkları çalışmalarda, insanların bugünkü yaşam memnuniyetinin, mutluluğu ve geleceğe yönelik tutumları ile ilgili olduğu görülmektedir. Kaya ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada, bireylerin geleceğe yönelik tutumları ile, olumlu ve olumsuz duygu ve yaşam memnuniyeti bileşenlerini içeren öznel iyi oluşları arasında zayıf ama pozitif anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Levy, Benbenishty ve Refael (2012), İsrail'de ulusal hizmetini tamamlayan risk durumundaki gençler arasında yaptığı çalışmada da yaşam memnuniyeti ve gelecek algılarının birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu değişkenlerin, bireyin mevcut iyi oluşlarının yanı sıra

geleceğe yönelik beklentilerini de yansıttığını belirtir (örneğin hayatın çeşitli alanlarında geleceğe dair umutlar ve korkular).

Literatür, geçmişin ve bugünün ihtiyaçlarına odaklanan eğitim programlarının, geleceğin beklentilerini karşılayacak şekilde yapılandırılarak oluşan programlar ile yer değiştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu tür programların, mutlu, huzurlu, güvenli bir dünya yaratmak için gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Summak, 2003).

Bireyin geleceğe yönelik tutumunun akademik doyumunu etkilediğine dair araştırmalar kısıtlı olsa da, öğrencilerin geleceğe yönelik tutumunun, eğitim hayatındaki memnuniyetlerini etkileyip etkilemediğini öğrenmek için öğrencilerin geleceğe yönelik tutumu ve memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmaya devam etmek önemlidir.

### **2.3. Motivasyon (Güdülenme)**

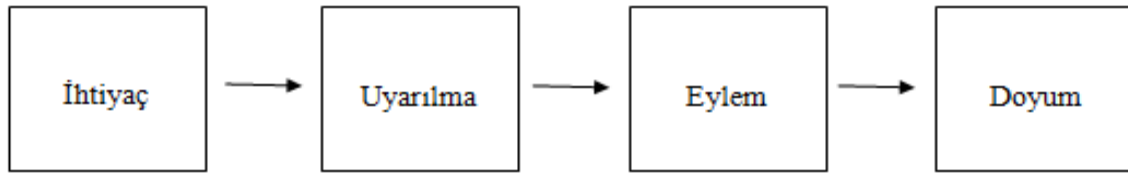
İş verimliliği ve çalışanın doyumunu konusunda yapılan çalışmalar sonucu (Ağırbaş, Çelik & Büyükkayıkçı, 2005; Çetinkanat, 2000; Hanks, 1995/1999) neredeyse yaşamın birçok sürecinde etkili biçimde kendini gösteren motivasyon kavramı, zamanla önemi anlaşılacak akademik açıdan da ele alınıp eğitim bilimlerinde incelenmesine başlanmıştır. Eğitim bilimlerinde de en önemli psikolojik kavramlardan biri hiç şüphesiz güdülenmedir. Güdülenme (motivasyon) öğrenci başarısını en çok etkilediği varsayılan eğitimsel bir terimdir (Francis ve diğerleri, 2004). Öğrenciler okulda başarı elde edince, okulda sosyal ve eğitimsel açıdan dengeyi iyi sağlayabilen, sosyal becerisi yüksek, hedefe odaklı ve içsel motivasyonu yüksek öğrenciler haline gelmektedir (Ellis & Worthington, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Renchler, 1992; Scheuermann, 2000). Öğrenci başarısının yanı sıra eğitim sistemini, öğrencilerin iyi oluşları ve doyumunu gibi konularla birlikte ele alan araştırmalar da güdülenme üzerinde yoğunlaşmıştır (Demir- Güdül, 2015; Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005). Motivasyon, öğrencilerin şimdiki durumunu hatta daha çok gelecekteki durumunu etkilediğinden akademik yaşantının çok değerli bir ögesi durumundadır.

Motivasyon, eğitim bilimlerinde dikkati çeken bir konu olması ve farklı görüşler ve yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmasından dolayı uzmanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Pintrich ve Schunk (1996) motivasyonu, doğrudan hedefe yönelik eylemlerin başlatılıp devam ettirildiği bir süreç olarak betimler. Ayrıca “harekete geçiren, yönlendiren ve eylemlerin devamlılığını sağlayan bir içsel güç” olarak da ifade edilmektedir (Thorkildsen, Nicholls, Bates, Brankis & Debolt, 2002). Benzer bir tanımla Woolfolk (1998) motivasyonun “eylemi ortaya çıkarmasını sağlayan, yönlendiren bir süreç olmasının yanı sıra davranışın kalıcı olmasını da sağlayan içsel bir süreç” olduğunu belirtmiştir. Keller (2000) de güdülenmeyi bireyin öğrenmeye yönelik istek duymasını sağlayan içsel güç olarak ifade etmektedir. Güdülenme, bireyi eyleme yönelten, bu eylemleri yönlendiren, eylemlerin görülme sıklığını belirleyen ve sürekliliğini sağlayan farklı iç ve dış nedenleri ve bunların işleyiş sürecini içermektedir (Arık, 1996; Warren, 2000). Türk Dil Kurumu’na (b.t.) göre motivasyon kelimesi, Latince “movere” yani “itici kuvvet, harekete yöneltici içsel güç” sözcüğünden gelmektedir ve genel olarak “Bireyin, davranışının yönünü, şiddetini ve oluş sıralamasını belirleyen, iç ya da dış bir uyarıcının etkilemesiyle davranışa dönüşen, bireyde davranışa ya da öğrenmeye yönelten bir arzu” olarak tanımlanır.

Bu tanımların hepsinde motivasyonun; içsel bir güç olduğu, uyarıcıya karşı tepki sonucu eylemleri, inancı içeren kapsamlı bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır. Motivasyon, bireyin bir eylemi gerçekleştirme arzusunun seviyesini belirleyen öğelerden meydana gelen bir durumdur. Burada eylemin gerçekleşip gerçekleşmemesinden daha çok, kişilerin eyleme isteklilik derecesi önemlidir (Avans, 2000). Başaran'a (1990) göre motivasyon, kişinin ihtiyaçlarını tatmin etmek maksadıyla öğrenme ve davranışta bulunma arzudur. O'Connell'e (1973) göre, motivasyonu sağlayan dört ana öğe bulunmaktadır. Bunlar: bireyin öğrenme şekli, öğrenmeyi gerçekleştirme arzusu, öğrenmeye yönelik pozitif tutumlar ve gayretli davranışlardır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere motivasyon sonuç olmaktan daha çok bir süreçtir. Sürece dayalı bir kavram olduğundan da açıkça gözlenmesi zordur. Bu yüzden eğitimciler ya da araştırmacılar, öğrencilerin hangi faaliyetleri yapmaktan hoşlandıkları, bu faaliyetler için ne düzeyde gayret ettikleri, bu faaliyetlerin sürdürülmesini ne seviyede başarabildikleri ya da bireylerin sözel ifadeleri gözlemlenip motivasyon sürecine yönelik birçok veri elde edebilirler (Pintrich & Schunk, 1996).

**2.3.1. Motivasyon süreci.** Motivasyon süreci karmaşık bir süreç olmasına rağmen şekil 2’de görüldüğü gibi basit bir modelle dört önemli aşamada gösterilir (Aşıkoğlu, 1996; Özkalp & Kirel, 2004; Sabuncuoğlu & Vergiliel Tüz, 2008):



Şekil 2. Motivasyon süreci (Steers & Porter, 1975, s. 6-7).

İhtiyaç, motivasyonun kaynağını oluşturur. Motivasyonun oluşabilmesi için belirli şeylere karşı duyulan bir ihtiyaç belirmesi gerekmektedir. Birey ihtiyacın giderilmesi için de harekete geçmektedir. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik temelli güdülere dürtü adı verilir. İnsanlara özgü olan başarıma arzusu gibi ileri düzeyde dürtülere de ihtiyaç (gereksinme) denmektedir (Cüceloğlu, 2000). Uyarılma aşamasında, bir kişide ihtiyaç ortaya çıktığında onu karşılama isteği de ortaya çıkmakta olduğu anlaşılır. Bu ihtiyacın giderilebilmesi için, kişi herhangi bir itici güçle uyarılmaya başlar. Uyarılma hem fizyolojik hem de psikolojik bir isteklendirme dir. Bireyin gereksinmesini giderebilmesi için belirli bir davranışta bulunması, davranışta bulunabilmesi için de uyarılması zorunludur. Davranış aşamasında, kişinin belirli ihtiyaçları doğduğunda ve kişi iç ve dış etkilerle bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında kişi eylemde bulunur. Davranışın amacı, insanda beliren

gereksinmenin doyurulmasıdır. Ve son olarak doyum aşamasıyla kişi, kendi ihtiyaçlarını karşılamak üzere duyduğu isteğin doyumunu sağlamayı amaçlamaktadır. İnsanın ortaya koyduğu davranış, gereksinimlerini yerine getirdiği seviyede, insanın doyumunu gerçekleştirmiş ve rahatlamıştır. Yani, ihtiyaç karşılandığında kişi amaca ulaşmanın mutluluğunu yaşamaya başlar. Önemli olan, bireyin ihtiyacı değil, bu ihtiyacın giderilmesi ve böylelikle istenen doyuma ulaşabilmesidir. Aynı zamanda kişiyi sürekli mutlu eden bir doyum noktası da yoktur. Birey doyuma ulaşabildiği sürece mutludur, isteklidir, performansı yüksektir ve verimlidir (Özkalp & Kirel, 2004; Sabuncuoğlu & Vergiliel Tüz, 2008).

Her bireyin yaşamında doyum elde etmeye çalıştığı çeşitli gereksinimleri söz konusudur. Bu gereksinimlerin ortaya çıkması ile birlikte motivasyon süreci başlar ve birey bu ihtiyacı karşılamak için amaca yönelik belli davranışlarda bulunur. Bu yüzden motivasyon davranışı anlamada çok önemli bir süreçtir. Motivasyon sürecinin başlangıcı öncelikle motive olmakla başlamaktadır. Görüldüğü gibi motivasyon, içerisinde değer, güdü, gerilim, ihtiyaç, doyum ve eylem gibi birçok şeyi barındıran bir olgudur. Başarılı olmak ve ilerlemek isteyen insanlar kendilerine hedef belirleyerek isteklerini elde etmek için motive olmaktadır. Kendi yeteneklerini geliştirerek bu hedeflere doğru ilerlemeye çalışmaktadır. Bireyin gereksinimleri doyum elde ettikten sonra yani birey isteklerine ulaşınca mevcut durumunu yeniden ele alarak doyum elde edilen gereksinim yerini başka bir gereksinime bırakmaktadır (Steers & Porter, 1975).

Dürtü teorisi, insanın içsel denge durumu (homeostasis) etkilendiğinde motivasyonun harekete geçtiğini belirtir. “Homeostasis”in bilinmesi motivasyonu anlamak için önemlidir: Homeostasisin bozulması, bireyin kendi içsel ortamını normal dengesine geri getirerek onarmaya yardımcı olacak şekilde davranmaya motive eder. Bu durum insanın vücut sıvısını kaybedince su aramak için motive olması anlamına gelir. Aynı şekilde soğuk, bir bireyi (bir kazak giymek, termostat açmak, vb) ısınmak için bir şeyler yapmaya; yoğun fiziksel aktivite,

bireyi dinlenmeye yönlendirecek iç koşulları yaratır. Dürtüler çoğu kez, fizyolojik güdüler alt başlığı altında incelenir ve daha çok, bedensel gereksinimleri karşılamak için oluşan itici güçtür. İnsan yaşamının devamını sağlamak için ihtiyaçlar, organizmada bir sıkıntı, iç gerginlik yaratır. Dürtü, ihtiyaçların giderilmesini sağlayarak bedendeki içsel denge durumunun yeniden oluşmasını sağlar. Bu nedenle bireyin çevresine asgari düzeyde uyumu için ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bireyde duyulan gerilim ve eksikliğe, ihtiyaç; bireyin bu ihtiyacını gidermek için organizmada ortaya çıkan itici güce, dürtü; bu gerilimi ortadan kaldırmak için belli bir yönde eylemde bulunma eğilimine ise güdü (motiv) denir. Güdü de bireyi eyleme geçirir ve organizmada gerilimin çözülmesi ile bir rahatlama oluşmasını sağlar. Ancak bu doyum, bireyde ihtiyacın yeniden hissedilmesine kadar devam eder (Bacanlı, 2000; Baymur, 1973).

**2.3.2. Güdülenme çeşitleri.** Eğitim ortamlarında güdülenmeyi daha iyi anlayabilmek için farklı kavramsal bakış açıları öne sürülmüştür. Pinder (1984) de motivasyonun oldukça karmaşık bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bakış açılarından biri, motivasyonu üç farklı durum olarak kavramsallaştırmıştır (Deci & Ryan, 1985; 1991; Vallerand ve diğerleri, 1992). Bunlar: Dışsal güdülenme, içsel güdülenme ve güdülenme yokluğunu ifade eden güdülenmemedir.

**2.3.2.1. Dışsal motivasyon.** Dışsal motivasyon neden oldukları davranışlardan ayrı olarak dışarıdan güdülerini temsil eder; davranışın ardındaki bu güdü kendisine özgü veya doğal davranış değildir (Hoyenga & Hoyenga, 1984). Dışsal motivasyonlu birey bir eylemi eğlence ve zevk için yapmaktan ziyade eylemin kendisi dışındaki faktörlere yani ödüllere ulaşmak için eylemi gerçekleştirir (Vallerand, 2004). Bir sınav eğer iyi bir not, yepyeni bir araba ile sonuçlanırsa öğrencinin bu sınavda iyi yapmak için sıkı çalışması, çalışmanın ardındaki güdü, bilgi edinmek için amaçlanmış değildir (Shia, 1998). Bir görevi tamamlama sürecinde iken

bireye, bir dışsal teşvik vermenin içsel motivasyonu azalttığı bulunmuştur (Hoyenga & Hoyenga, 1984).

**2.3.2.2. İçsel motivasyon.** İçsel motivasyon; (a) bir Şey hakkında bilme ihtiyaı ve tamamen meraktan bir aktiviteye katılım; (b) bir görevi tamamlamak ve bir göreve katılmak uğruna bir faaliyete girişme arzusu; (c) katkıda bulunma arzusu olarak tanımlanmaktadır (Dev, 1997). İçsel motivasyon, bireysel olarak ğrenci tarafından ortaya konulan azim ve çabayı gerektirir. İçsel motivasyonlu öğrenciler, ulaşabilecekleri hedefler geliştirir ve bu hedeflere ulaşmak için çaba sarf ederler (Shia, 1998).

Stipek (1993)'a göre, öğrenciler kendi içsel nedenleri için öğrenmeye ilgileri olduğunda etkili öğrenme gerçekleşir. Diğer bir deyişle, bireyler kendi istedikleri zaman öğrenirlerse iyi öğrenirler. İçsel motivasyonun dört perspektifi vardır: Bunlardan birincisi, yetkinliktir. Bireyler, ğrenme faaliyetlerinde yeterliliklerini geliştirir ve duygularını “başarılı” Şekilde olumlu olarak yaşarlar. İkinicisi meraktır ve bireyler, beklentilerinden farklı aktiviteler olduğunda daha çok merak ederler. Üncü perspektif, zerkliklidir. İnsanların bir Şeylerin kontrolünde olduğunu hissetmeye ihtiyaçları vardır. İnsanların bazı dış ödüller yerine daha kendi takdirine kalan faaliyetlere yönelik ilgisi olmaktadır. Dördüncüsü ise içselleştirilmiş motivasyondur. Bireyler, başarı değerlerini içselleştirdikleri için özünde ilginç ve eğlenceli olmayan akademik faaliyetlerle de ilgilenir. Bu içsel motivasyon ile öğrenenler daha çok gayret gösterecekleri ve onları daha fazla geliştirmeye olanak veren yöntemleri kullanmaya eğilimlidir. Dışsal motive olan öğrenciye göre daha zor görevleri tercih ederler. İçsel motive olan öğrenciler bir doyum duygusu elde ettiği zaman öğrenmeleri daha başarılı olmaktadır (Stipek, 1993).

İçsel güdülenme, bir bireyin dışsal herhangi bir ödül mevcut olmadığı halde belli bir etkinlik ile ilgilenmesi, bu etkinliğe gönüllü katılması ile bundan mutluluk hissetmesi ve doyum sağlaması ile kendini gösterir (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Tanımlardan da



anlaşıldığı gibi, içsel motivasyon bireyin genellikle eğlenceli ve doyum sağlayıcı olan bir eyleme ilgisinin çekilerek motive olması anlamına gelir (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000). Bir kişinin ilginç ve zevkli bulduğu için bazı konularda daha fazla bilgi edinmiş olması neticesinde doyum sağlaması içsel güdülenme için bir örnektir.

Sonuçta içsel motivasyon, öğrencileri zorlama olmadan belirli faaliyetleri yapmaya doğru yönlendirdiğinden, öğrencilerin çoğunlukla sahip olduğu en iyi motivasyon türüdür. Bununla birlikte öğrenciler kendi kendilerine faaliyetlerin tadını çıkarmaktadır. Bu aynı zamanda onların sorunu çözmek ya da aktiviteyi yapmak için çok sıkı çalıştıklarından öğrencilerin bir problemi nasıl çözeceğini konusunda ilginç ve kendi kendine belirlediği çözümler üretmesini sağlar. Bir öğrenci bir sınıfta iyice eğlendiği zaman içsel motivasyonun bir örneği her gün görülebilir.

Bütün öğrencilerde görmeyi arzuladığımız içsel güdülenmenin temeli, insanların mevcut bilgi, beceri ve yeteneklerini zorlayan durumları adeta arayıp bulmaları ve bu zorlu durumların üstesinden gelmeyi istemeleridir. İçsel güdülenmeyi doğuran etkenler, öğrencilerin psiko-akademik gereksinimleridir. Öğrencilerde içsel güdülenmeye yol açan bu psiko-akademik gereksinimler; öğrencilerin kendi kararlarını kontrol etme, kendilerini başarılı hissetmelerine yardım eden şeyleri yapma, kendilerini daha geniş bir grubun üyesi hissetme, kim oldukları konusunda kendilerini iyi hissetme, yaptıkları şeylerde haz arama gereksinimlerinden oluşmaktadır (Öğülmüş, 2004).

Öğrencilerin kendi kararlarını kontrol etmesi, özerklik gereksinimi olarak adlandırılır. İnsanda, özerk olduğunu hissetme, kendi yaşamını başkasının değil de yine kendisinin kontrol edebileceğini, yani yaşamın kendi kontrolü altında olduğunu hissetme gereksinimi mevcuttur. Temelinde kendi davranışlarını belirleme isteği yatan bu gereksinim, başkalarının arzularına göre davranmaya zorlanmaktan ya da buna mecbur kalmaktan çok, seçme ve seçilme özgürlüğüne sahip olmayı içerir. Bireyin kendisini başarılı hissetmesine yardım eden şeyleri

yapması, yetkinlik gereksinimi olarak ifade edilir. Öğrencilerde çevrelerini anlama ve ne olup bittiğini tam olarak öğrenme girişimlerinde başarılı olduklarını hissetme gereksinimi vardır. Ait olma ve ilişki gereksinimi ise, bireylerin kendilerini daha geniş bir grubun üyesi hissetmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin sınıftaki arkadaşları, içsel güdülenme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bir kişinin akranları tarafından tanınması ve kabul edilmesi bütün öğrenciler için psikolojik bir gereksinimdir (Öğülmüş, 2004). Bir diğeri, bireyin kim olduğu konusunda kendisini iyi hissetmesi yani kendine saygı gereksinimidir. Kendine saygı, bir kişinin kendini değerli ve önemli bulması, kendi sorumluluklarına sahip çıkması ve başkalarına karşı sorumlu bir biçimde davranması olarak tanımlanmıştır (Reasoner, 1982). Son olarak kişinin yaptıkları şeylerde haz arama gereksinimi anlamındaki katılım ve zevk gereksinimidir. Psikiyatrist William Glasser, bütün insanlarda eğlenmenin temel bir gereksinim olduğunu öne sürmüştür. Bu kavram aslında insanların fiziksel, sosyal, bilişsel ya da psikolojik olarak haz veren etkinlikler arama arzusunu belirtmektedir (Glasser, 1998/1999).

Pek çok araştırmacı genel bir psikolojik yapı olarak içsel güdülenmenin varlığını kabul etmekle birlikte, bazı kuramcılar (Deci, 1975) içsel güdülenmeyi daha özgül güdülere ayırabileceğini öne sürmüştür. Bunlardan biri, Vallerand, Blais, Briere ve Pelletier'in (1989) üç ögeden oluşan bir içsel güdülenme sınıflaması önermesidir: Bilmeye yönelik içsel güdülenme, bir şeyleri başarmaya yönelik içsel güdülenme, uyarım deneyimine yönelik içsel güdülenme (Vallerand ve diğerleri, 1992).

Bilmeye yönelik içsel güdülenme, eğitim araştırmalarında yaygın bir geleneğe sahiptir. Keşfetme, merak, öğrenme amaçları, entellektüellik ve nihayet öğrenmeye yönelik içsel güdülenme gibi pek çok psikolojik yapıyla ilişkilidir (Gottfried, 1985; Harter, 1981). Daha çok eğitim ortamlarına özgü olan bu bakış açılarına, epistemik bilme ve anlama gereksinimi, anlam arama gereksinimi gibi daha global yapılar da eklenebilir (Vallerand ve

diğerleri, 1989). Bu yüzden içsel güdülenme, bir etkinliği sırf zevk için yapma ve bir kimsenin yeni bir şey öğrenirken, keşfederken ve anlamaya çalışırken yaşadığı doyum, olarak tanımlanabilir. Örneğin içsel olarak bilmek için güdülenmiş olan öğrenciler, sadece ve sadece yeni bir şey öğrenirken hissettikleri haz nedeniyle bir kitabı okurlar.

Başarıya yönelik içsel güdülenme (mastery motivation), eğitim araştırmalarında olduğu kadar gelişim psikolojisinde de kullanılarak araştırılmıştır (Harter, 1981). Bazı yazarlar, bireylerin kendilerini daha yetkin hissetmek ve eşsiz başarılar kazanmak için çevreyle etkileşime girdiklerini öne sürmüştür (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985, 1991). Bireylerin sonuçlar üzerinde odaklaşmaktan çok, süreçler üzerinde odaklanmaları ile başarmaya güdülenmesi “Başarıya yönelik içsel güdülenme” şemsiyesi altında bir tür olarak görülebilir. Bu yüzden başarmaya yönelik içsel güdülenme “bir kimsenin bir şeyler başarmaya ya da bir şeyler yaratmaya çalışırken yaşadığı haz ve doyum nedeniyle bir etkinlikle meşgul olması” şeklinde tanımlanabilir. Örneğin sadece kendisiyle yarışan ve kendini aşmaya çalışan bir öğrencinin dönem ödevinin gerekliliklerinden çok daha fazlasını yaparken yaşadığı haz ve doyum, başarıya yönelik içsel güdülenmeyi gösterir (Öğülmüş, 2004).

Bir diğeri uyarım deneyimine yönelik içsel güdülenmedir. Eğer bir kimse herhangi bir etkinlikle sırf duyuşal uyarım yaşamak için (örneğin duyuşal haz, estetik yaşantı, eğlence ve heyecan gibi) meşgul oluyorsa, uyarılma deneyimine yönelik içsel güdülenme iş başında demektir. Dinamik ve bütüncül akış doyumunu, heyecan duygusu, estetik olarak uyarılma deneyimi üzerinde yapılan araştırmalar, bu tür içsel güdülenmenin örneklerindedir (Csikszentmihalyi, 1975). Örneğin derslerde, uyarıcı niteliğinde olan sınıf içi tartışmaların heyecanını yaşamak için katılan bir öğrenci ya da bir kitaptaki ateşli ve heyecanlı bölümlerin yol açtığı yoğun bilişsel haz duyguları nedeniyle kitap okuyan bir öğrenci, o uyarıcı yaşantısını edinmek için içsel olarak güdülenmiştir.

İçsel motivasyonun bir diğer sınıflandırması, insan gereksinimlerini açıklayan içerik kuramlarına bakıldığında motivasyon kavramının dört alt boyutta toplandığı görülmektedir: Başarı gereksinimi, sosyal kabul gereksinimi, başarısızlık korkusu ve uzmanlık. Motivasyon, bireyi harekete geçiren gereksinimlere göre çeşitlenmektedir (Erdem, 1997).

Başarı gereksinimi, bir görevi ya da eylemi yerine getirirken en iyisini amaçlayarak yola çıkmak ve daha da ilerisini elde etme isteğidir. Başarı gereksinimi yüksek olan bireyler ilgilendikleri işi en iyi şekilde yapmaya özen göstererek ciddi çaba harcarlar (Jacobsen ve diğerleri, 2002). McClelland, gereksinimler kuramında başarı gereksiniminin bireyleri motive etmede en önemli motivasyon kaynağı olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Herzberg'in çift faktör teorisine göre, başarı duygusu motivasyon faktörlerinin önemli öğeleri arasında yer almaktadır (Noell, 1976). Başarı duygusu, öğrenme sürecinin devamlı olmasında bireyi cesaretlendirerek bireyin başarılı olmasını sağlar (Bentley, 1996\2003). Eğitimsel açıdan motivasyon, bir öğrencinin isteği ve başarısı anlamına gelir. Etkili öğrenmeyi sağlamak için öğrencinin motive olması çok önemli olduğundan öğrenme sürecindeki başarı ya da başarısızlık öğrencinin motivasyonuna bağlıdır.

Başarı motivasyonu kendi yeterliliğini diğer kişilere ispat etmenin en güzel yoludur (Hoyenga & Hoyenga, 1984). Bu motivasyon öğrenci olarak yetkin hissetmek için karşılanması gereken bireysel bir ihtiyaç olarak görülebilir. Başarı motivasyonu çoğu insan için günlük yaşamda sık rastlanır. Hepsi olmasa da özellikle öğrencilerin yetkin olmak için çalıştığı, son derece rekabetçi üniversite ortamlarında sıklıkla rastlanır. Başarı güdülerinin genellikle bireysel özellik olarak bireyin davranışlarına enerji veren ve bireyleri pozitif ve negatif olasılıklara doğru yönlendiren motivasyonel eğilimler olarak yapılandırıldığı düşünülmektedir (Atkinson, 1957; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953; Murray, 1938).

Başarı motivasyonunun temel dayanak noktası başarıya ulaşma ve insanın yaşamda tüm isteklerini elde etme isteğidir. Dörnyei (2001) başarı motivasyonunun, bir görevde bireyin başarıya verdiği değer beklentisi olduğunu belirtir. Geleneksel literatürde başarı motivasyonu, her zaman performans üstünlüğü elde etmek ve çevre üzerinde uzmanlık kazanmak için bireyin başarı elde etme isteği olarak tanımlanmıştır (Murray, 1938). Yani, başarı gereksinimi iki ilişkili boyutu içermektedir: Uzmanlık ve rekabet. Uzmanlık boyutu zorlu görevlerden hoşlanma ve bilgi ve becerilerde yüksek bir başarı seviyesi için çabalama arzusunu; rekabet boyutu diğerlerinden daha iyi performans göstermek ve en iyi olma arzusunu ifade etmektedir (Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen & Lauer, 1989).

Sosyal kabul gereksinimi, bireyin eylemlerinin diğerleri tarafından kabul edilmesi ve takdir edilmesini arzulama ihtiyacı olarak açıklanabilir. Bu gereksinim, dışsal bir motivasyon boyutu olarak ele alınabilir çünkü akran, öğretmen, aile gibi dış faktörlerin etkisi altındadır (Öztürk, 2006; Wentzel & Wigfield, 1998).

Başarısızlık korkusu, başarı gerektiren durumlarda bireylerin başaramamayı nasıl tanımladığını etkileyen bir öz-değerlendirme çerçevesi şeklinde açıklanır (Heckhausen, 1991). Başarısızlık korkusunu açıklamak için hangi teori ya da örnek kullanılırsa kullanılsın engelleyici bir yapıya sahiptir. Başarısızlığı önlemenin tek yolu başarı görevlerinden kaçınmaktır. Bu kaçınma davranışının içsel motivasyon yoksunu olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmalar bu tür öğrencilerin başarmak için kısmen zor bir görev verildiğinde başarısızlık korkularının daha fazla farkına vardıklarını gösterir. Bu nedenle bu öğrencilerin zor görevlerde başarısızlık beklentileri yoğun olduğundan, nispeten basit görevlerde başarılı oldukları gözlenmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciye verilen görev basit ise, başarısızlıktan kaçınma güdüsü öğrenciyi başarı için gerekli yolları bulmaya motive edecektir. Ancak, görev kısmen zor ise, oluşan anksiyete böyle bir göreve kaçınma tepkisine neden olup başarmak için gerekli araçları engellemektedir (Hoyenga & Hoyenga, 1984; Shia, 1998).

Atkinson (1957, s.360) tarafından iki temel başarı güdüsü olduğu öne sürülmüştür: "Başarıda gurur hissetme ihtiyacı" olarak tanımlanan başarı gereksinimi ve "başarısızlık üzerine utanç yaşama kapasitesi veya eğilimi" olarak tanımlanan başarısızlık korkusu. İnsan, uğraştığı işlerde başarıyı elde etmek istemesine rağmen aynı işlerde başarısızlık yaşayacağından da korkar. Bu açıdan bakıldığında başarısızlık korkusunun, bireyin bir işi mükemmel bir şekilde yapma eylemine sevk eden başarı gereksinimi ile yakından ilgili olduğu anlaşılır. Ancak başarısızlık korkusu ile başarı gereksinimi arasındaki farklılıkların anlaşıldığı durumlar da mevcuttur. Öncelikle şunu söyleyebiliriz ki, başarı gereksinimi, motivasyonun daha çok içsel motivasyon boyutunu içerirken, başarısızlık korkusu, motivasyonun dışsal motivasyon boyutunu içermektedir. Başarısızlık korkusu yaşayan birey, her yeni işe başarı yaşama koşulu ile başlamak ister. Başarı gereksinimi olan birey ise herhangi bir önkoşul aramadan işe başlayabilir (Cüceloğlu, 2000).

Uzmanlık gereksinimi, bireyin kendi hayatını başka bireylere ihtiyaç duymadan öz-yetenekleri ve öz-gücüsüyle şekillendirmesidir. İki önemli motivasyon araştırmacısı Edward Deci ve Richard Ryan (1985), içsel motivasyonun, organizmanın yetkinlik ve öz-belirleyici olma gereksiniminden kaynaklanıyor olabileceğini ileri sürmüştür. Shia (1998) da bu bulgudan yola çıkarak içsel motivasyonu oluşturan uzmanlık yönelimi ve başarı gereksinimi boyutlarını oluşturmuştur. Anlaşılacağı üzere, uzmanlık gereksinimi başarı gereksinimi ile benzerlik göstermektedir. Uzmanlık gereksinimi başarı gereksinimi gibi içsel motivasyon boyutu olarak ele alınabilir. Uzmanlık tecrübesini geliştirmek isteyen bireylerin bir durum ya da olay karşısında eyleme geçme niyetinde olduğunda doğal olarak içsel bir motivasyonları ortaya çıkmaktadır (Koçel, 2007).

Eğitim açısından bakıldığında öğrencilerin yaptıkları işlerden doyum sağlamaları, akademik ilgilerinin artması ve okul hayatı ile ilgili problem çözmede başarı göstermeleri,

yukarıda bahsedilen gereksinimlerinin sağlanması ve eğitim-öğrenim sürecinde motivasyonlarının artırılması ile mümkündür.

**2.3.3.Güdülenmeyi açıklayan genel kuramsal yaklaşımlar.** İnsan davranışlarını açıklayan kuramlardan yola çıkarak insan davranışları üzerinde belirleyici etkiye sahip motivasyonun ne olduğu, kaynağı ve etkileri gibi konularda farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların en önemlileri; davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı ve hümanistlik yaklaşım olarak sıralanabilir.

**2.3.3.1. Davranışçı yaklaşım.** Kronolojik açıdan bakıldığında insan davranışlarını ve dolayısıyla motivasyonu ilk açıklayan kuramcılar, davranışçı kuramcılar olmuştur. Davranışçı yaklaşım insan davranışlarını, hayvan davranışlarını inceleyerek ortaya attıkları teorilerle açıklamaya çalışmışlardır. Davranışçı yaklaşımın kuramcılarında Skinner ve Thorndike, motivasyonu, uyarıcı- tepki arası bağ ilişkisi sonucunda ortaya çıkan davranışlar şeklinde açıklamışlardır. Çünkü organizma pekiştirilen davranışı tekrar etme eğilimindedir. Güdülenmenin kaynağını pekiştireçler oluşturur ve bireyin yaptığı eylemlerin pekiştirilmesi sonucunda, eylemlerin bir alışkanlık haline gelmesi ile bireyde güdülenme meydana gelir (Açıkgöz Ün, 1996; Selçuk, 2012).

Davranışçı yaklaşım, motivasyonu açıklarken ödül ve uyaran kavramlarını kullanırlar. Ödül, belirli bir davranışın karşılığı olarak verilen çekici bir nesne veya durum olarak; ceza ise davranışı destekleyen veya ondan vazgeçiren olay veya nesne olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk, 1998). Motivasyon, olumlu ve olumsuz pekiştireçlere dayalı olarak gelişir. Yüksek başarı, ödül, takdir etme, olumlu pekiştireç; düşük not, ceza ise olumsuz pekiştireçlerdir. Bu durumda, davranışçı yaklaşımda dışsal motivasyon kaynaklarının vurgulandığını belirtebiliriz (Arends, 2004; Long, 2000). Bu nedenle ödülün etkili olabilmesi için öğretmenin, öğretim sürecinde başarı ve pekiştirme konusu üzerinde ısrarla durması gerekmektedir.

**2.3.3.2. Bilişsel yaklaşım.** Öğrenme kuramlarının gelişim sürecine benzer şekilde, motivasyonun açıklanmasında da davranışçı yaklaşımlardan bilişsel yaklaşımlara doğru bir gelişme görülmektedir (Açıkgöz Ün, 1996). Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma zıt görüşler içermektedir. Bilişsel yaklaşımı savunanlar, bireyin davranışlarında zihinsel süreçlere odaklanıp bu süreçlerle öğrenmeyi ve motivasyonu açıklamaktadırlar (Bacanlı, 2004).

Bireyin eylemlerini dışsal etmenlerle açıklamaya çalışan davranışçı yaklaşımın tersine, bilişsel yaklaşımda içsel etmenler vurgulanmaktadır (Erden & Akman, 1995; Selçuk, 2010). Burada vurgulanan düşünce sürecinin içeriği, içgüdülerden ve ihtiyaçlardan daha önemli bir işleve sahiptir (Bacanlı, 2004; Bartlett, Burton & Peim, 2001). Bilişsel yaklaşımın temel görüşü, insanların dışsal olaylara ya da fiziki koşullara (açlık vb) tepki olarak değil daha çok bu olayların algılanan biçimlerine göre davranış geliştirdikleridir. Bu yaklaşıma göre bireyler, problemlerine cevap arayan aktif ve meraklı kişiler olarak görülürler (Woolfolk, 1998). Bilişsel yaklaşımda bilişler üzerinde durulur, bireyler zihinsel süreçlerini kullanmak suretiyle düşünür, karar verir ve harekete geçerler. Bilişsel yaklaşımı savunanlara göre davranış, planlar, hedefler ve beklentiler gibi içsel kaynaklı faktörler tarafından başlatılır ve düzenlenir (Woolfolk, 1998). Bilişsel teorilerde insanlar kişisel olarak ilgilerini çeken sorunları çözmek için bilgi arayan, aktif ve meraklı bireyler olarak görülmektedirler. Bilişsel yaklaşımın önemli düşüncelerinden biri de, bireylerin dış uyarıcılar yerine, kendilerinin bu uyarıcıları yorumlama ya da algılamalarına göre davranışta bulunmalarıdır. Bilişsel yaklaşımı savunanlara göre, bireyin eylemlerinde bilme, dengelenme, özümseme, anlama gibi gereksinimlerin etkisi bulunmaktadır (Selçuk, 2012). Motivasyonda, inançlar ve amaçlar çok önemli bir role sahiptir. Bilişsel motivasyon kuramı, insanların olayları algılama ve değerlendirme biçimlerini ifade eden yükleme kuramlarına dikkat çekmektedir (Eggen & Kauchak, 1997). Yüklem kuramı, bireylerin başarı ya da başarısızlıklarını algılama ve değerlendirme biçimini ifade eder. Yüklemeler, kişilerin inançlarını, duygularını ve davranışlarını etkilediğinden



motivasyon açısından önemli bir role sahiptirler (Arends, 2004). Motivasyon, kişinin kendisinin veya başkalarının başına gelen olaylara, nedene yönelik çıkarımlar yapması sonucu oluşmaktadır (Özbay, 2012). Örneğin, öğrenciler genel olarak yeni bir konuyu öğrenirken güçlük yaşarlar. Bazıları bu güçlüğü becerilerinin azlığına yüklerken, bazıları konunun zorluğuna, bazıları ise yeterince çaba göstermediklerine yüklerler. En uygun motivasyon düzeyine ulaşmak için, öğrencilerin başarı davranışlarının sonuçlarına ilişkin sağlıklı yüklemeler yapmaya ihtiyaçları vardır. Öğrencilere güvenilir geribildirimler vermek, onların başarı davranışlarını ve beklentilerini desteklemektedir (Schunk, 2007/2009).

**2.3.3.3. Sosyal öğrenme yaklaşımı.** Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım teorilerini kabul etmekle beraber bu yaklaşımlara yeni boyutlar da ekleyerek farklı şekilde açıklamaktadır. Davranışçı yaklaşımın savunduğu yalnızca dışsal etkiler tarafından yönlendirilmediğimiz gibi bilişsel yaklaşımı savunduğu sadece içsel uyarıcılar yani bireysel inançları ve beklentiler tarafından da yönlendirilmemektedir. Yani, öğrenmede hem içsel hem dışsal motivasyon önemlidir. Bu kurama göre, insan davranışları bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Öğrenme, pekiştirilmeden da gözlem yoluyla gerçekleşebilir. İnsanlar diğer insanların eylemlerini gözlemleyerek bilgi edinebilir ve öğrenebilir. Öğrenilen bu bilgiler zihinde depolanarak gerektiği zamanlarda birey tarafından kullanılmaya çalışılır. Etkili şekilde öğrenmenin varlığı, öğrenen bireyin, model aldığı bireyden gözlemlediği eylemi sergileme yeteneği ile anlaşılır (Selçuk, 2012; Woolfolk, 1998; Yeşilyaprak, 2002).

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, model alarak öğrenme önemli bir motivasyon kaynağıdır. Yani bireyler kendilerine benzeyen kişilerin başarılarını gözlemledikten sonra öz yeterliklerini arttırırlar ve başarmaya olan inançlarını geliştirerek aynı davranışı denemeye motive olurlar. Başka bir deyişle bireyler, kendilerine benzeyen kişilerin başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemledikten sonra öz yeterlilikleri arttırmakta ya da azaltmaktadır. Sonuç

olarak da, birey ya başarmaya olan inançları artarak aynı davranışı denemeye motive olmakta ya da davranışı yapmaktan kaçınabilmektedirler (Bandura, 1977; Schunk, 2007/2009).

**2.4.3.4. İnsancıl (Hümanistlik) yaklaşım.** Hümanistlik psikolojinin önde gelen temsilcilerinden olan Abraham Maslow ve Carl Rogers, diğer yaklaşımlara tepki olarak doğmuş ve ne davranışçı yaklaşımın, ne de psikanalitik yaklaşımın, insan davranışlarını yeterince açıklayamadığını savunmuşlardır (Woolfolk, 1998). Hümanistlik yaklaşım, motivasyonu açıklarken gereksinimlerden faydalanmıştır. Ayrıca motivasyonu, bireyin gereksinimlerini kategorileştirerek açıklamaya çalışmıştır (Erden & Akman, 1995).

Hümanistlik yaklaşım, motivasyonu açıklarken kişinin kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi içsel motivasyon kaynaklarına daha çok odaklanmıştır (Maslow, 1987). Nitekim, bu yaklaşıma göre, kendini gerçekleştirme eğilimi bireyin temel motivasyon kaynağıdır ve insan doğuştan dünyaya kendini gerçekleştirme eğilimiyle gelmektedir. Yani, bireyler doğuştan davranışa motive olmuşlardır (Woolfolk, 1998). İnsancıl kuramın en önemli öncülerinden olan Maslow (1987), davranışın, insanın kendi ihtiyaçlarını karşılama arayışı ile geliştiğini savunur ve bu ihtiyaçların fizyolojik ihtiyaçlardan, kendini gerçekleştirme ihtiyacına doğru hiyerarşik bir sıra izlediğini belirtmiştir. Birey bir alt sıradaki ihtiyaçlarını karşılamadan bir üst düzey ihtiyaca geçememektedir.

**2.3.4. Motivasyon ve akademik doyum.** Öğrencilerin memnuniyeti her zaman öğrenci başarısı (Moore & Kearsley, 2005) ile ilişkili olmasa da, eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için çok önemli bir bileşendir. Öğrencilerin memnuniyeti, tutumu ve beklentileri, bir öğretim ortamında, eğitim sürecinin etkinliğini değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Akademik doyum üzerine yapılan çalışmaların bir kısmı, öğrencilerin akademik doyumunu için farklı motivasyon yapılarının önemini incelemiştir. Örneğin, Kaub ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir çalışma öğrencilerin mesleki ilgilerinin öğrencilerin akademik

doyum düzeyleri üzerindeki önemini göstermiştir. Çeşitli çalışmalarda dışsal motivasyonun, akademik doyum ile ilişkili olmadığı anlaşılmıştır. Ancak, içsel motivasyona sahip öğrencilerin, aynı zamanda akademik çalışmalardan daha fazla doyum sağladığı ortaya çıkmıştır (Hejazi ve diğerleri, 2011; Künsting & Lipowsky, 2011; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006).

Eğitimin önemli amaçlarından biri, bireylerin nitelikli meslek elemanları olma yolunda çıktıkları yolculukta, içsel motivasyonlarını geliştirerek hayata duydukları memnuniyeti artırmak için gençlerin eğitimini en iyi şekilde desteklemektir. Eğitim programlarının buna göre yapılandırılması, gençlerin geleceği konusundaki algılarını belirlediğinden önem arz etmektedir.

#### **2.4. Akademik Doyum**

Literatüre bakıldığında, Rad ve Yarmohammadian (2006), doyumunu, kişinin memnuniyeti ile sonuçlanan ve arzulanan başarısı olarak tanımlar. Kotler ve Clarke (1987) ise doyumunu, kişinin öz-saygısını hoşnut eden bir görevin istenilen sonucu olarak memnuniyet duyması şeklinde tanımlamıştır.

Doyum kavramı, yaşamın bütünü için kullanıldığı gibi iş, aile ya da kariyer gibi özel etki alanları dikkate alınarak da belirtilebilir (Suldo, Riley & Shaffer, 2006). Akademik doyum ve yaşam doyumunu birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu (Lounsbury, Park, Sundstrom, Williamson & Pemberton (2004) düşünüldüğünde akademik doyum genel yaşam doyumunun öncülü veya bileşeni olarak da görülebilir (Lounsbury ve diğerleri, 2004). Bunun yanı sıra doyum kavramı, müşteri memnuniyeti olarak, tüketici ve pazarlama araştırmaları alanında, yaklaşık son 30 yıldır müşteri memnuniyeti araştırmaları alanında yayınlanmış 1200' den fazla makale ile yoğun şekilde tartışılan bir konu olmuştur (Perkins, 1991). İş yaşamında müşteri memnuniyeti kavramına değer verildiği gibi öğrenim kurumları için, öğrenciler de bir müşteri olarak kabul edilip, öğrenim sürecinde öğrencilerin memnuniyetine

önem verilir. Zaten bir çok çalışmada, öğrenci doyumunu olarak ele alınan doyum kavramı, öğrencilerin okul tarafından sunulan hizmetlere ilişkin memnuniyet durumları olarak tanımlanmaktadır. Zeithaml (1988), öğrenci memnuniyetlerinin, kurumun iyi bir eğitim sistemine sahip olduğunu anlamının yanı sıra kendini yönetmede ne kadar etkili olduğunun da bir kanıtı olduğunu belirtir.

Akademik yaşam doyumunu, kişinin okul hayatında önemli olan akademik hedef veya isteklerini yerine getirmesi sonucu elde ettiği doyumunu olarak tanımlanır (Kumar & Dileep, 2006). Lent ve Brown'a (2008) göre akademik doyum, öğrencilerin akademik yaşamında kendi deneyimlerini algıladıkları iyi oluş ve eğlenceyi içerir. Benzer bir tanımla, akademik ortamlardaki doyum, üniversite eğitiminin kalitesi, bu eğitimin öğrencilerin meslek yaşamına katkısı ve öğrenciler arasındaki ilişkiler gibi üniversite ile ilgili bazı değişkenlerden elde ettiği doyum seviyesi olarak tanımlanabilir (Buluş, 2015).

Bir eğitim kurumunun amacı, öğretim aracılığıyla insanın var olan kaynaklarını zenginleştirerek gelişmesine; danışmanlık ve rehberlik aracılığıyla da bireylerin hayat kalitesini artırmaya katkı sağlamak olmalıdır. Rodie ve Klein (2000), bir kurum, etkileyici öğretim ve eğitim kadrosu ile birlikte gerekli eğitim faaliyetlerine sahip olduğu takdirde, bu faaliyetlerden faydalanan öğrencilerin akademik hayatında büyük olasılıkla daha motive olacağını ve iyi performans göstereceğini öne sürmektedir. Son yıllarda, hem öğrencilerin düşük akademik performansını ve okulu terk etme riskini değerlendirmek için, hem de öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve akademik uyumuna katkı sağlayan faktörleri belirlemek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Lent, 2004; Lloyd, Tienda & Zajacova, 2001; Medrano, Galleano, Galera & Valle Fernandez, 2010; Vecchio, Gerbino, Pastorrelli, Del Bove & Caprara, 2007). Bu araştırmalar akademik stresin, bazı sağlık sorunları başta olmak üzere birçok olumsuz sonuca neden olduğunu ortaya koymaktadır (Fernández-Lopez, Siegrist, Rodel & Hernández Mejia, 2003). Birçok araştırmacı, kişinin yaşamından doyum elde

etmesinin, mutluluğu ile çok yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir (Chadha, 1983; Rushdal, 1967; Moorjani & Geryani, 2004; Tatarkiewicz, 1976).

DePaul Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmadaki sonuçlar, üniversite ile kişisel doyumu öngörmede en önemli değişkenin, akademik doyum olduğunu göstermiştir. Akademik doyum algılanan öğrenme ile bağlantılıdır, ama aynı zamanda üniversitede bir öğrencinin hayatını birçok yönden etkileyebilmektedir (Sanders & Burton, 1996). Bu nedenledir ki öğrencinin okuldaki memnuniyeti, eğitim ile ilgili akademik tartışmalarda vurgulanarak üzerinde durulmakta ve öğrencilerin verimli bir okul yaşamı için ilk kriterlerden biri olarak varsayılmaktadır. Genel anlamda öğrencinin okula karşı olumlu bakış açısı; okula devamlılık, ders içi katılım gösterme, öğrenmeye yönelik gayret etme gibi istenen öğrenci davranışlarını sağlar. Bunun yanı sıra, okula yönelik olumlu psikolojik bağlanmayı sağlayan bir faktör olarak da değerlendirilmektedir. Aslında, akademik doyumun, öğrencinin uyumunu etkileyen ve dolayısıyla okula devamlılığını belirleyen, sosyal ve akademik bütünleşmede bir arabulucu değişken olduğu kanıtlanmıştır (Fernandes Sisto ve diğerleri, 2008).

Bronzaft (1996) akademik başarı ve yaşam doyumunun kuvvetle bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Kumar ve Dileep (2006) akademik doyumun sosyal çalışmalarda başarının en iyi belirleyicisi olduğunu bildirmiştir. Araştırmalar, akademik doyumun yüksek seviyede olan öğrencilerin büyük ihtimalle eğitim çalışmalarında daha fazla çaba sarf ettiklerini, akademik olarak daha başarılı oldukları ve doğal olarak da yüksek notlar aldıklarını göstermektedir (Buluş, 2015; Duru & Balkıs, 2015; Huerta, Cortina, Pang, Torges & Magley, 2006; Ojeda, Flores & Navarro, 2011; Suldo ve diğerleri, 2006; Turner, 1990). Ayrıca akademik doyumun, akademik uyum (Lent, Taveira, Sheu & Single, 2009), toplumsal bütünleşme (Suldo, Riley & Shaffer, 2008), çalışmalarında süreklilik (Fernandes Sisto ve diğerleri, 2008) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Eymur ve Geban (2011) araştırmalarında, akademik doyum ve akademik başarının motivasyon ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Susan

Dennison (2010), lisans öğrencilerinin motivasyon durumu ile öğrencilerin memnuniyet seviyesi ilişkisini ortaya koymuştur ve başarı elde etmede öğrenci memnuniyetinin önemini vurgulamaktadır. Appleton-Knapp ve Krentler (2006) öğrencilerin beklentileri ve memnuniyeti arasında anlamlı bir bağlantı bulmuştur. Beklentilerini gerçekleştiren, olumlu akademik deneyimleri olan öğrencilerin, aynı zamanda daha yüksek memnuniyet düzeyleri olduğu görülmektedir.

Akademik doyum, öğrencilerin okul ve eğitim yaşantısı ile ilgili yaşadıklarının bireysel olarak değerlendirilerek doyum elde etmesini ifade etmektedir. Akademik doyum, eğitim çalışmalarında nispeten yeni bir konu olarak değerlendirilmekte olduğundan üzerinde daha çok çalışmanın yapılması ile eğitimde öğrenci ruh sağlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**2.4.1. Akademik doyumunu etkileyen etmenler.** Yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde akademik doyumunu etkileyen pek çok etken olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda (tablo 1) çeşitli araştırmalar sonucu akademik doyum ile ilişkili olan olumlu etmenlerin bir kısmına yer verilmiştir.

Tablo 1

*Akademik Doyumu Etkileyen Olumlu Etmenler*

Yazar (Yayın Yılı)	Olumlu Etmenler
Ngamkamollert ve Ruangkanjanases (2015)	Akademik kalite, mali ve ekonomik önem, idare- personel desteği ve üniversite prestiji- imaj
Tompkins, Brecht, Tucker, Neander, Lucia ve Swift (2016)	Sosyal destek (kişiyeye rehberlik eden diğer kişiler, öğrencinin akranları, fakülte dışındaki arkadaşlar- aile)
Parahoo, Santally, Rajabalee ve Harvey (2016)	Fakültede empati anlayış; üniversite itibarı; öğrenci-öğrenci etkileşimi; fiziksel olanaklar ve

	fakülte geribildirimini
El Ansari ve Oskrochi (2011), Grayson (2004), Kane (2004), Ross, Batzer ve Bennington (2002)	Yüksek not ortalaması, değerlendirilme biçimleri, öğretmen performansının iyi olması, öğrenme ve öğrenim deneyimleri
Billups (2008), Elliott ve Healy (2001), Peters (1988)	Üniversite deneyimi
El Hassan (2008)	Sosyal beceri, fikir ve duyguların ifadesi, akademik yeterlilik, farklı bakış açıları gibi kişisel özellikler. Derslerin çeşitliliği, fakültenin öğrencilere saygısı, ders içeriğinin erkenden belirlenmesi, kampüs atmosferi anlayışı gibi program ve kampüs hakkındaki konular.
Douglas, Douglas ve Barnes (2006), Heiman (2008)	Öğretim elemanı, ders kaynakları ve bilişim teknolojisi kaynakları, online dersler
Corts, Lounsbury, Saudargas ve Tatum (2000)	Akademik danışmanlık süreci, ders teklifleri, sınıf büyüklüğü, öğretim ve kariyere hazırlık süreci
Balkıs (2013), Chow (2011), Özer ve Saçkes (2011)	Bireyin erteleme davranışı
El Ansari ve Oskrochi (2004)	Yarı zamanlı öğrenim görme, az sınıf mevcudu
Liegler (1997)	Sınıf arkadaşları, akademik gelişim ve etkileşim
Elliott (2003), Olson (2008)	Öğrenci merkezlilik, danışmanlık hizmeti
Benjamin ve Hollings (1997)	Kampus genişliği
Aman (2009), Corts ve diğerleri (2000), Douglas ve	Fakültenin öğretim kalitesi, staj -öğretim kalitesi, müfredat

diğerleri (2006), El Ansari  
(2002), Elliott (2003),  
Espeland ve Indrehus (2003),  
Grayson (2004), Liegler  
(1997), Tessema, Ready ve Yu  
(2012)

Billups (2008), Brown (2011), Aidiyet duygusu

Elliot ve Healy (2001),

Osterman (2000), Pervin

(1968)

Elliott (2003)

Öğrencilerin aidiyet hissi ve eğitimsel kalite

Malik, Danish ve Usman

Üniversitenin güvencesi, güvenilirliği ve empatik

(2010)

hizmetleri

Araştırmalar, öğrenci doyumunun özellikle akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu kanıtlamaktadır (Bean & Bradley, 1986; Broucek, 2005; Güler & Emeç, 2006; Martirosyan, Sakson & Wanjohi, 2014; Pike, 1993; Svanum & Aigner, 2011; Tuzgöl-Dost, 2010; Westerman, Nowicki & Plante, 2002). Aynı şekilde, akademik başarı da akademik memnuniyetin bir göstergesi olarak görülebilir (Bryant, 2001). Öğrencilerin içinde bulunduğu eğitim ortamından memnuniyet duyması, öğrencilerin akademik performanslarını pozitif şekilde etkilemektedir. Başka bir anlatımla, başarılı olan öğrenciler daha çok motive olarak akademik ortamdaki mutluluklarını arttıracaklardır. Yani, öğrencinin akademik doyum seviyesinin, öğrencinin yeteneği, çaba ve motivasyon hedefleri ile ilgili olduğunu belirtebiliriz.



Yukarıda tablo 1’de belirtildiği gibi, literatürde, akademik doyumun, akademik performans gibi akademik faktörlerin yanı sıra, çevresel destekler, algılanan hedef ilerlemesi (Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schimidt, 2007) kişilik özellikleri (Logue, Lounsby, Gupta & Leong, 2007), öğrencinin aidiyet duygusu ve kurumun endişe algıları (Gibson, 2010), değer yönelimleri (Keup, 1999), kişilik, sosyal destek ve öğrenci bağlılığı (Bono, 2011) gibi diğer birçok önemli değişken ile de ilgili olduğu yönünde araştırma sonuçları yer almaktadır. Ancak araştırmalar, akademik doyumun en iyi belirleyicisinin, öğrencilerin akademik deneyimi olduğunu göstermektedir (Noel, Levitz & Saluri, 1985).

Gibson (2010) öğrenci doyumunu ile ilgili önemli çalışmaları gözden geçirmiş ve öğrenci doyumunun öncüllerini dokuz faktör içinde sınıflandırmıştır: Akademik personel / öğretim; sınıflar / müfredat; danışmanlık desteği; öğrenciler tarafından geliştirilen beceriler; geleceğe yönelik hazırlık; hizmetler / imkanlar; sosyal bütünleşme; öğrenci merkezlilik/duyarlılık ve ön kayıt faktörleri. Bu görüşün tersine, Dennison ve El-Masri (2012), mevcut literatürden öğrenci akademik doyum yordayıcılarını belirlemenin zor olduğunu, çünkü anketlerdeki farklılıkların çalışmalardaki değişkenlerin genişlemesine yol açtığını ve bu durumun bulgular arasındaki karşılaştırma sonuçlarını hatalı yapılmasına neden olduğunu belirtmiştir. Nitekim, Gibson (2010) öğrenci memnuniyetinin belirleyicileri ile ilgili olarak literatür taraması yaptığı araştırmasında, değişkenlerin sayısı ve değişkenlerin tanımının çalışmalarda farklı olmasının karşılaştırmaları zorlu hale getirdiğini belirtmiştir.

Son yıllarda akademik doyumun nedenleri ve sonuçları üzerine yapılan pek çok çalışmada, bireysel özelliklerin de rolü ele alınmıştır. Tennessee Üniversitesi’nde yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişiminin de akademik doyumunu etkilediği anlaşılmaktadır (Pike, 1993). Ayrıca, akademik doyumda, öğrencilerin kendi akademik gereksinimleri ve akademik programların kalitesini nasıl algıladığı da önemli olmaktadır (Levitz & Noel, 2000). El Hassan’ın (2008) çalışmasında öğrenci memnuniyetinde

sosyal beceri, fikir ve duyguların ifadesi, akademik yeterlilik, farklı bakış açılarını düşünebilme gibi kişisel gelişim alanlarının önemine değinilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin okula devamlılığının başlıca nedeni bir eğitim kazanmak ve kariyer hedeflerine ulaşmak olsa da, akademik olarak doyum elde etmeleri, bu eğitim süreçlerini verimli ve sağlıklı bir şekilde geçirmelerini sağlayacaktır. Bu yüzden öğrencilerin akademik doyumlarını etkileyen, ister okul temelli faktörler olsun, ister kişisel özellikler olsun üniversite kişilik hizmetlerinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

**2.4.2. Motivasyon ve akademik doyumunu birlikte açıklayan teoriler.** Motivasyon kavramını açıklamak üzere birçok teori geliştirilmiştir. Motivasyon kavramı üzerine geliştirilen bu teoriler, içsel faktörlere odaklanan “Kapsam Kuramları” ve motive olma sürecine odaklanan “Süreç Teorileri” olarak iki bölümde incelenebilir (tablo 2).

Tablo 2

*Kapsam ve Süreç Teorileri*

Kapsam Teorileri		Süreç Teorileri	
Kuramlar	Kuramın Öncüleri	Kuramlar	Kuramın Öncüleri
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	Maslow (1954)	Beklenti Teorisi (Ümit Teorisi)	Vroom (1964)
Çift Faktör Teorisi (Hijyen Teorisi)	Herzberg (1959)	Geliştirilmiş Beklenti Teorisi	Lawler- Porter (1967)
İhtiyaçlar Teorisi (Başarı İhtiyacı Teorisi)	McClelland (1961)	Davranış Şartlandırma Teorisi (İşlevsel Pekiştirme Teorisi)	Skinner (1953)
ERG Teorisi (Varolma, İlişki ve Gelişme)	Alderfer (1972)	Eşitlik Teorisi	Adams (1965)

“X ve Y” Teorisi	McGregor (1960)	Amaç Teorisi (Hakkaniyet Teorisi)	Locke (1968)
------------------	--------------------	--------------------------------------	-----------------

---

**2.4.2.1. Kapsam teorileri.** Kapsam teorileri insanın nasıl ve neden belli şekilde davrandıklarını araştırmayı amaçlayan ve insan davranışlarını içsel faktörlerle anlamaya çalışan teorilerdir. Yani, kapsam teorileri insanın eyleme geçmesinde içsel ihtiyaçlarını eylemin temeli kabul ederek motivasyonu içsel bir faktör olarak açıklamaktadır (Karadağ, Baloğlu & Küçük, 2010). Bu teoriler “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi”, “Çift Faktör Teorisi - Hijyen Teorisi”, “Başarı İhtiyacı Teorisi”, “ERG Teorisi”, “X ve Y Teorisi”dir.

**2.4.2.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi.** Motivasyon kavramının gelişmesine büyük oranda katkısı olan Abraham Maslow, insan ihtiyaçlarını bilimsel şekilde ele alarak motivasyonun nasıl oluştuğunu açıklamıştır (Eren, 2001). Maslow’un (1987) sıralamasına göre kişilerin ihtiyaçları beş ana grupta toplanabilmektedir. İlk sırada fizyolojik ihtiyaçlar, ikinci sırada güvenlik ihtiyacı, üçüncü sırada ait olma ve sevgi, dördüncü sırada takdir edilme, beşinci sırada bilme ve anlama, altıncı sırada estetik ihtiyaçlar ve yedinci sırada da kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Maslow bu ihtiyaçlar hiyerarşisini, bir piramit içinde şekille ortaya koymuştur. Bireyin bir davranışta bulunması için o davranışın sonucunun ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinde verilen gereksinimlerden birini karşılaması gereklidir (Ertürk & Kıyak, 2011; Koçel, 2007).

Maslow, insan gereksinimlerini sınıflandırarak ihtiyaçların hiyerarşik bir yapı oluşturduğunu belirtmiştir ve ona göre her bir ihtiyacın ayrı bir önemi vardır. İhtiyaçlar belli bir ölçüde karşılandığında doyum yaşanır ve başka bir ihtiyaç ortaya çıkar (Eğinli, 2009). Doyum sağlayan bir gereksinim, insanı motive etme özelliğini yitirir ve daha üst seviyedeki gereksinimler insanın eylemlerini şekillendirmeye başlar. Yani insanlar elde ettikleri istekleri tarafından değil elde etmek istedikleri arzuları tarafından motive olmaktadır. Ancak

sınıflanan ihtiyaçlardan en alt seviyedeki ihtiyaçlar giderildikçe azalır ama üst seviyedeki ihtiyaçlar giderildikçe artar. Alt seviyedeki ihtiyaçlar giderildikçe de üst seviyedeki ihtiyaçlar meydana çıkmaz (Açıkgöz, 2003).

Hümanist yaklaşımda bir insanın sadece bir kısmı güdülenmez, bireyin bir bütün olarak (bütün bir birey) güdülendiği belirtilir. Bu nedenle de iyi bir kuramda sanki bireyden bağımsız bir şeymiş gibi midenin gereksiniminden ya da bir cinsel gereksinimden söz edilmez. Sadece ve sadece bireyin gereksinimi vardır. Örneğin Ayşe'nin karnı acıkmaz, Ayşe acıkr. Doyum için de aynı şey söz konusudur. Yiyecekler Ayşe'nin midesini doyurmaz, Ayşe'yi doyurur. Öğrencinin gerek okula, gerek beklentilerine ilişkin gereksinimlerinin doyurulmasını, öğrencinin diğer özelliklerinden ayırmamak gerekir. Örneğin öğrenci okulda iletişim yönünden bir doyumsuzluk yaşıyorsa bu, öğrencinin tüm yaşantısını etkileyecektir (Öğülmüş, 2004).

Bu yaklaşım ayrıca öğretmen öğrenci ilişkisine vurgu yaparak, öğretmenlerin olumlu tutumlarının önemli birer motivasyon kaynağı olabileceğini vurgulamaktadır (Eggen & Kauchak, 1997). Bu yaklaşımın eğitim açısından en temel doğurgusu ise öğrencileri güdülemenin onların iç kaynaklarını harekete geçirmek anlamına geldiğidir (Woolfolk, 1998).

Walther'e (2000) göre, kurumlar, öğrencilerin Maslow'un üst sıradaki üç ihtiyacını yerine getirebilmeleri ihtimalini arttırmak için bazı faaliyetleri üstlenmelidirler (ait olma, saygı, kendini gerçekleştirme). Bunu başarmanın önde gelen yöntemi, öğrencinin okuluna katılımından geçmektedir. Bu, Astin'in (1962, 1977, 1985, 1990) savunduğu yaklaşımdır. Öğrenci gelişiminde de öğrenci katılımı anahtar teşkil eder. Akranlarıyla arkadaşlık grupları kurabilen, okul ve çalışanları ile sıcak ilişkiler geliştiren ve istenilen hedeflere yönelik memnun edici gelişmeler kaydeden öğrencilerin güdülenmesi daha yerindedir. Bu bağlamda bu tür öğrencilerin kurumdan daha çok doyum sağladıkları savunulabilir (akt. Walther, 2000).

2.4.2.1.2. *Çift faktör teorisi*. Herzberg, 1950 yıllarında mühendislik ve muhasebe işleriyle ilgilenen bir grup çalışana “işinizde kendinizi ne zaman son derece iyi, ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız” sorusunu sormuş ve aldığı cevaplarla modelini belirlemiştir. Bir ruhbilimci olarak Herzberg, özellikle iş doyumuna veya doyumsuzluğuna yol açan öğelerle ilgilenmiştir (akt. Öztürk, 2006; Walther, 2000). Herzberg ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda, bireylerin yaptıkları işlerde kendilerini iyi hissettikleri durumlarla kötü hissettikleri durumların birbirinden farklı olduğu anlaşılmıştır. İki etmen kuramı olarak da bilinen bu kurama göre, insanları güdüleyen ve dolayısıyla yaptıkları işten doyum almalarını sağlayan faktörlerle, doyumsuzluğa yol açan faktörler aynı değildir (akt. Öğülmüş, 2004; Walther, 2000). Ayrıca iş doyumunun karşıtı da iş doyumsuzluğu değildir. Yani doyumsuzluk nedenlerini ortadan kaldırmak, doyum sağlamak anlamına gelmez, sadece doyumsuzluğun olmadığını ifade eder (Özkalp & Kirel, 2004). Doyuma yol açan faktörler başarı, başarının tanınması, işin kendisi, sorumluluk ve ilerlemedir. Doyumsuzluğa neden olan faktörler, “önleyici” anlamına gelen tıp teriminden esinlenilerek “hijyen faktörleri” adını almışlardır. İş yerinde doyumsuzluk oluşturan hijyen faktörleri kurum politikası ve yönetim anlayışı, denetim, kişiler arası iletişim, çalışma koşulları, ücret, statü ve güvenlik konularını içerir (Herzberg, 1968; akt. Walther, 2000).

Başarı, terfi, statü gibi motive edici faktörler, bireyin ilgilendiği işinde daha fazla başarılı olmasını sağlayan faktörler oldukları için insanı motive eder. Bu faktörlerin olmaması ile birey motive olamaz. Ücret, insan ilişkileri, iş güvenliği gibi doyumsuzluğa neden olan hijyen faktörleri tek başlarına kişiyi güdülendirici etmenler olmamalarına rağmen, kişinin güdülenmesi için yeterli olan koşulların oluşmasına katkı sağlarlar. Bireyi iş yerine yönelik motive edici etmenlerle, bireyi işine yönelik kötümser hissetmesine yol açabilen hijyenik faktörler arasındaki ayrımın bilinmesi önem arz etmektedir (Herzberg, 1976, 1984; Noell & Usaf, 1976; akt: Hyun, 2009).

İş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinen hijyen faktörlerini eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde genişletebiliriz (Walther, 2000). Öğrenci doyumunu açısından, doyuma veya doyumsuzluğa yol açan faktörler okulun özellikleri ve öğrencilerin okulla etkileşim içindeyken yaşadıkları deneyimlerin sonucu olarak düşünülebilir. Bu anlamda fiziki koşullar, okulun yönetim anlayışı, idare ve öğretmenlerle ilişkiler gibi faktörler, hijyen faktörleri sınıfına katılabilir. Bu etkileşimler öğrenciyi memnun edici olmazsa, öğrenci genel olarak okulla ilgili doyumsuzluk yaşayabilir. Okulun fiziksel koşullarının iyi olmasından sadece öğrencilerin hoşnutsuzluğunun önleneyeceği, ancak güdülenme düzeylerinde bir artışa yol açmayacağı sonucuna ulaşılabilir. Okulun fiziksel olanaklarının daha iyi olması öğrencilerin okula ve eğitim öğretim etkinliklerine güdülenecekleri anlamına gelmemektedir. Fiziksel koşullardan çok, eğitim öğretim etkinliklerinden alınacak haz, başarı, tanınma ve gelişme öğrencileri güdülemeye yönelik öğelerdir (Ateş, Yıldız, & Yıldız, 2012; Öğülmüş, 2004). DeShield Jr, Kara, & Kaynak (2005), Herzberg'in iki faktör teorisini temel alarak yaptığı çalışmada fakültenin performansının ve sınıflarının, doğrudan öğrencilerin üniversite deneyimi ve memnuniyeti ile ilgili olduğu, dolayısıyla motive edici yani doyum verici faktörler içinde yer aldığını, personelin performansının ise memnuniyetsizliğe neden olabileceği yani hijyen faktörü olduğunu belirtir.

*2.4.2.1.3. Başarı ihtiyacı teorisi.* Henry A. Murray (1938), insan davranışlarının nedeni olarak tespit ettiği yirmiden fazla gereksinimin varlığından bahsetmiştir. David McClelland'ın başarı ihtiyacı teorisi de bu gereksinimlerden başarı, güç ve bağlılık (yakın ilişki) olmak üzere üç gereksinimi kapsayan bir teoridir. McClelland'ın özellikle başarı gereksinimi üzerine yoğunlaşan çalışmaları olmuş olsa da, birçok çalışmasında başarı, güç ve bağlılık gereksinimlerinin hepsini birlikte araştırmıştır (akt. Süral Özer & Topaloğlu, 2008).

Başarma ihtiyacı teorisinde, bir ihtiyaçlar hiyerarşisi söz konusu değildir. Bireyin ihtiyacını belirleyen, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve iş ortamıdır. Bu yüzden

McClelland'ın ileri sürdüğü bu üç ihtiyaç bir arada bulunabilir. McClelland, ihtiyaçlar arası kesin geçişler olmadığını belirtmiştir. Ona göre motive edici ihtiyaçlar kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Birey, bu teorinin temelini oluşturan başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı ve bağlılık ihtiyacı etkisi altında davranış göstermektedir (akt. Ögülmüş, 2004).

Bağlılık ihtiyacı (affiliation needs), bireyin tek başına hayatını sürdüremeyen ve sosyal bir niteliğe sahip olmasından yola çıkarak başkaları ile ilişki kurma, gruba girme, insanlar arasında dostça ve sıkı ilişkilere duyduğu gereksinimini ifade etmektedir. İlişki gereksinimiyle hareket eden bireyler, başkalarıyla yakınlaşmak ve arkadaşlık kurmak, duygusal ilişkilere girmek isterler. Ancak bu toplumsal ihtiyaç mutlaka bireyden bireye farklılıklar gösterecektir (Can, 1985; Eren, 2004; Ögülmüş, 2004).

Güç kazanma ihtiyacı (power needs), bireyin içinde bulunduğu çevreye karşı etkin olma arzusunu anlatan bir ihtiyaçtır. Güç kazanma ihtiyacı içinde olan kimse kendisine güç veren ve otorite olmasını sağlayan faktörleri artırmakla uğraşır. Diğer insanları etkisi altına alma ve gücünü devam ettirme davranışlarını göstererek, diğer insanlarla sık sık mücadele içine girerler ve yarışmaktan hoşlanırlar (Ögülmüş, 2004). Güçlü olmak, diğer insanlar üzerinde üstünlük göstermek ve diğer insanların çalışmalarını ve davranışlarını kontrol edebilmek adına yapılan tüm gayretler, insanları diğer insanlarla çatışmaya sürükleyebilir. İnsanlar arası ilişkisini bozacak olan bu durumun bireyin güçlü olma isteğini özellikle geri plana itmektedir. Bu sebepten güç kazanma ihtiyacının derecesi bireyden bireye değişen seviyelerde olmaktadır (Eren, 2004).

Başarma ihtiyacı (achievement needs), zamanla çeşitli hoş olan ya da olmayan duygusal olaylarla bazı uyarıların birleşmesi sonucu oluşan bir güdüdür. Bütün güdülerin öğrenilmiş olduğu göz önünde tutulursa, başarı güdüsünün bir insanda doğuştan yüksek ya da düşük olduğu söylenemez. Dolayısıyla insanda yüksek başarı ihtiyacının olması yaşamındaki bazı deneyimler sayesinde olabilmektedir (Onaran, 1991). Yüksek başarı güdüsü olan kimse

çok çaba gerektiren ve kendisi için değerli hedefler belirlerler ve bunları elde etmek uğruna gereken her türlü bilgi ve yeteneği sergileyerek eylemlerini gerçekleştirir (Budak & Budak, 2004). Kurama göre bir kişinin belli bir işi etkili bir biçimde başarma olasılığı; (a) belli bir gereksinim gücüne; (b) görevi yerine getirmede başarı olasılığına; ve (c) görev başarıldığı takdirde elde edilecek ödülün değerine bağlıdır (Ögülmüş, 2004).

Kuramın okul yaşamı ile ilgili yapılan çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretim yaşantılarında başarısız olduklarında hissettikleri başarılı olma gereksinimleri, başarısız olmaktan kaçma gereksiniminden daha fazladır. Öğrenciler böylece başarmak için daha fazla çaba sarf eder ve başarmaya daha fazla istekli olmaktadır. Başarma gereksinimi yüksek olan öğrencilere göre, rahat şekilde elde edilmiş başarı, başarılı olma gereksinimlerinin azalmasına sebebiyet verir. Ayrıca başarısızlıktan kaçınma motivasyonu yüksek olan öğrencilerde, başarısız olma duygusu öğrencilerin kaygı duymalarına sebep olmaktadır. Yüksek başarma gereksinimine sahip olan öğrenciler kendilerini zorlayan problemler seçerler. Problemler üzerinde çok çabalayarak çözüm için birçok deneme yaparlar. Bunun yanı sıra, başarılı olma güdüsü, başarılı olma deneyimleri ile birlikte görülen doyum duygusuyla pekişmeye devam eder. Başarma ihtiyacı daha yüksek olan öğrenci yetenek anlamında benzer öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Bu yüzden başarma ihtiyacı, bireyin ihtiyaç sıralamasında en üst seviyede kalmaktadır (Fidan, 1996; Önen & Tüzün, 2005).

*2.4.2.1.4. ERG teorisi.* Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar üzerine olan güdülenme teorisinde bazı değişiklikler yaparak teoriyi sadeleştirmiştir (Eren, 2004). Maslow'un kuramını tartışan Alderfer yapmış olduğu bir görgül araştırmanın sonuçlarını ortaya koymuş; var olma (existence), ilişki (relatedness) ve büyüme (growth) sözcüklerinin baş harflerini birleştirerek ismini oluşturduğu ERG teorisini ortaya çıkarmıştır (Aşan & Aydın, 2006; Aşıkoğlu, 1996).



ERG Teorisini oluşturan üç gereksinim kategorisinden ilki olan var olma gereksinimi, bireyin bedensel olarak sağlıklı olması için gereken fizyolojik gereksinimleri anlamına gelir. İlişki gereksinimi, bireyin başka bireylerle doyum verici sağlıklı ilişkiler içinde olmaya olan gereksinimini ifade eder. Psiko-sosyal bir varlık olan insan, diğer insanlarla karşılıklı olarak etkileşime girerek duygu ve düşüncelerini paylaşması sonucunda bir doyum kazanır. Büyüme ihtiyacı ise, bireyin yeteneklerini güçlendirme, potansiyelini artırma ve bireysel gelişimine olan gereksinimi anlamına gelmektedir (Barutçugil, 2004).

ERG Teorisinde, Maslow'un teorisinden farklı olarak, insanın gereksinimlerinin herhangi biri, bir hiyerarşi işlemeden ortaya çıkabilmektedir. Bir ya da birden çok gereksinim grubu aynı zamanda motive edici duruma gelebilir. Bu, kişinin yeteneğine ve ihtiyacına göre değişmektedir. Üst düzey bir ihtiyacı karşılamakta yaşanan bir sorun alt düzeyde ihtiyacı karşılama isteğini de etkileyecektir. Yani, ERG teorisinin belirlediği bu üç ihtiyaç grubu arasında dinamik etkileşimler söz konusu olmaktadır (Baysal & Tekarslan, 1996; Eren, 2004).

2.4.2.1.5. “X ve Y” teorisi. Bu kuram, motivasyonu X ve Y teorileri ile açıklar. Daha çok yöneticilerin bireyleri motive etmesi üzerine dayalı olan bu kuramda yöneticilerin, bu iki teoriden birini benimseyerek, çalışanlarını o teorisinin bilgileri önderliğinde motive etmeye çalıştıkları belirtilir. X kuramı insanların çalışmayı sevmediği, çalışmaktan fırsat buldukça kaçtıkları yönünde bir yargıyı içerir. Yöneticiler, çalışana X kuramına göre baktığında, çalışanları motive etmek için klasik yöntemlere ağırlık verirler. Bu teorisinin hipotezlerini, eğitim ortamları açısından da ele alıp değerlendirebiliriz.

X teorisinin hipotezleri şöyledir: (a) İnsanoğlu doğuştan tembelliğe yatkındır ve iş/ders yapmayı sevmez, görevden kaçır; (b) insanı, iş yapmaya ya da ders çalışmaya yönelik hevesi olmamasından dolayı devamlı olarak desteklemek, tehdit etmek, yönetmek ve yönlendirmek durumunda kalınmaktadır; (c) çalışmayan insan cahil kalır, yönetilmekten hoşlanmaz ve sorumluluk almaktan dolayı rahatsız olur; (d) insanoğlu ilk başta kendini

önemmediği için çevresinin ihtiyaçlarına yönelik duyarsızlık gözlemlenir; (e) çalışanlar ya da öğrenciler arasında değişiklik göstermeyecek şekilde hareket eden dirençli bireyler vardır; (f) çalışanlar ya da öğrenciler hep suçlu durumdadır (Aşıkoğlu, 1996).

Y teorisi, insanların bir işte çalışarak bedensel ve zihinsel olarak enerji tüketmelerinin, rahatlama ya da eğlenme ihtiyaçları kadar olağan bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden Y teorisine göre değerlendirilen çalışana ya da öğrenciye daha esnek davranılmakta ve daha fazla değer gösterilmektedir. Y teorisinin hipotezleri ise şöyledir: (a) İnsan için çalışmak eğlence kadar normal bir şeydir. İnsanların çalışma ortamı çok önemlidir ve bu ortam insanların yaptığı işten doyum almasına ya da doyumsuz olmasına yol açabilir. Bunun sonucu olarak da bireyler çalışırken istekli ya da isteksiz olmaktadır. (b) Bireyler öz-kontrol becerisine sahip olduklarından öz-düzenleme ve öz-denetleme becerileri de gelişmiştir. İşlerinde sorumluluk alarak çalışırlar. (c) Çalışanlarda ya da öğrencilerde pekiştirmelere ağırlık verilir. Böylece bireyler kendi sorumluluklarını geliştirirler. (d) Bireyler yetenekleri çerçevesinde yapabileceklerini bilerek işlerini yaparlar, hatta iş talep ederler. (e) Bireyler başarı ve geleceği kurgulama gibi ihtiyaçlarını kendi çabalarıyla karşılayarak doyum kazanırlar. (f) Eğitimciler, öğrencilerin kendi amaçlarını elde etmeleri için eğitim ortamını organize etmeli, öğrencilere göre düzenlemeye çalışmalıdırlar (Aşıkoğlu, 1996).

Görüldüğü üzere X teorisine göre eğitimciler otoriter, Y teorisine göre ise eğitimciler demokratik bir eğitim ortamı oluşturur. X teorisi daha çok dıştan güdülenmeyi, Y teorisi ise içten güdülenmeyi kullanır. X kuramının sayılıtlarına dayalı kararlarda tek yönlülük görülür. Y kuramında ise gerek örgütün gerekse bireyin gereksinimlerinin tanınması öngörülür (Çağlar, 1998).

Bu kurama göre, eğitim ortamlarında öğrencilerin gereksinimlerini ortaya koyarak, istenen davranışlarının pekiştirmesi sağlanabilir. Ayrıca eğitim ortamında öğrencilerin, içinde bulunduğu yaş dönemi ve psiko-sosyal gelişimleri göz önüne alınarak öğrenme süreçlerinin

organize edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin derslerinde eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması ile okula ve derslere yönelik güdülenmesi artırılabilir, bu sayede de öğrenmeden ve okuldan doyum elde etmeleri beklenebilir.

**2.4.2.2.Süreç teorileri.** Süreç teorileri, kapsam teorilerinden farklı olarak motive olma sürecinde bireylerin hangi hedefler doğrultusunda ve nasıl güdülendiklerini açıklamaya çalışırlar. Süreç teorilerinde, bir davranışın yapılması isteniyorsa bunun nasıl devam ettirilebileceğini bulmak, yani davranışın devamlılığını sağlamak ve ayrıca davranışın yapılması istenilmiyorsa davranışın nasıl engelleneceğini bulmak üzerine durulur. Bu teoriler “Beklenti Teorisi- Ümit Teorisi”, “Geliştirilmiş Beklenti Teorisi”, “Davranış Şartlandırma Teorisi”, “Eşitlik Teorisi”, “Amaç Teorisi” dir (tablo 2).

**2.4.2.2.1. Beklenti teorisi.** Kapsam teorilerinden, bireyin ihtiyaçlarına odaklanan çift faktör kuramı öncüsü Herzberg ve ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı öncüsü Abraham Maslow, bireyin ihtiyaçlarının eylemlerine yön verdiğini savunmuşlardır. Motivasyon teorilerinden Vroom’un beklenti kuramı ise, bireyin ihtiyaçlarının eylemi gerçekleştirmesi için tek başına yeterli olmadığını ileri sürmüştür. İnsanın bir eylemi gerçekleştirmesi sonucunda ihtiyaçlarının doyurulacağı yönünde bir beklentiye sahip olduğunu iddia etmişlerdir (Budak & Budak, 2004).

Vroom’un beklenti teorisi güdülenmede öncü psikologlardan Kurt Lewin ve Edward Tolman’ın bilişsel odaklı teorilerinden köklerini almış ve klasik ekonomi yaklaşımlarından etkilenmiştir. Bireyin grup içi eylemleri, Victor Vroom tarafından formüle edilerek ele alınmıştır (Çetinkanat, 2000).

Beklenti teorisi üç temel ögeye sahiptir. Bunlar; beklenti, araç ve değerdir. Kişi bir şeye inandığı dereceye kadar motive olur. Birey motive olma sürecinde iken; beklenen performansı gösterir (beklenti), bireyin performansı ödüllendirilir (araç) ve bu ödüllerin değeri (valence) yeterince yüksektir (Budak & Budak, 2004; Lunenburg, 2011). Vroom’un

beklenti kuramına göre, insanın güdülenme derecesi, belli bir sonuca erişmedeki beklenti durumu ile eylem sonucunda elde edeceği değerin çarpımına eşit sayılmaktadır. Eylemin ortaya çıkmasına yönelik olumsuz bakış açısı ve eyleme yönelik değer eksikliği, motivasyon gücünün yetersizliğine yol açabilmektedir (Şimşek, Akgemci & Çelik, 2011).

Beklenti teorisinin üç temel ögesinden ilki valens (valence) dir. Valens, bireyin belli bir çaba göstermesi sonucu kazanacağı ödülleri isteme oranı olarak ifade edilir. Ödüller her insan için farklı şekillerde değer alır ve istenir. Diğer bir ifade ile, valens, bireyin belirli bir sonucu isteme derecesi anlamına gelir. İnsanların belli bir ödüle atfettiği değer, insanın gereksinmelerini doyum sağlama derecesini de yansıtır. Sonuçta valensın yüksekliği, bireyin daha çok güdülenmesini sağlayacaktır (Koçel, 2007; Tevrüz, 1999).

Bu modelin ikinci temel kavramı bekleyiştir. Bekleyiş, iş görenin gösterdiği çabanın sonunda ulaşacağı amaca ilişkin sezgisi ve inancı anlamına gelir (Başaran, 2008). Bekleyiş aslında bireyin zihninde tasarladığı bir olasılığı anlatmaya çalışır. Bu olasılık, belli bir çabanın belirli bir ödülle sonuçlanacağı algısıyla yakından ilgilidir. Eğer birey çaba sarf ederek belli bir ödüle ulaşacağını düşünüyorsa ve bekliyorsa daha çok çaba gösterecektir (Eren, 2001; Koçel, 2007).

Araçsallık (instrumentality) kavramı, bu yaklaşımın üçüncü kavramı olarak ele alınır. Araçsallık, ikincil derecede olan bir hedefe erişebilmek için birincil derecede olan bir hedefin kullanılmasını ifade etmektedir. Örneğin; kişinin daha iyi bir başarı elde etmek üzere olan motivasyonunun sebebi, işinde yükselme arzusudur. Bu örnekte kişinin birincil derecede olan başarı elde etme hedefi, ikincil derecede olan işinde yükselme hedefi için bir aracı olma niteliği göstermektedir (Yüksel, 2003).

Vroom (1964), beklentiye belli bir eylemin belli bir sonucu olacağına ilişkin algıyı temsil etmektedir. Beklenti kuramına göre, insanlar, beklenti seviyesi yüksek olan ve arzulanan hedefler için elinden gelen gayreti gösterirler. Beklenti düzeyi yüksek olmayan ve

kişi tarafından daha az arzulanan hedefler için ise, kişiler herhangi bir çaba sarf etmemektedirler. Bir başka deyişle, bu kuramda başarı, ödül verilerek pekiştirilmiş eylemin sonucu durumundadır. Fakat insan, kendi ödülüne istek duymalıdır. Harcadığı emeğin kendisini beklediği başarıya götüreceğine emin olmalıdır (Budak & Budak, 2004; Eren, 2001).

Bank ve Biddle'a göre Vroom'un beklenti kuramı güdülenmeyle, kararlılıkla ve öğrenci doyumunu ile ilişkilidir (akt. Shirk, 2002). Öğrenci doyumunu araştırmaları, öğrencinin doyumunun öğrenci tarafından değerlendirilmesine odaklanmıştır (Cirone, 2003). Bazı zamanlarda, sunulan hizmet gerçekten de yetersiz olduğu için, öğrenciler doyumsuzluk yaşarlar. Ancak öğrenciler, beklentileri gerçekçi olmadığı için de doyumsuz olabilirler. Bazen, öğrencilerin okul ile ilgili beklentileri, gerçek olması mümkün olamayacak kadar fazla olabilir. Bazen de beklentileri çok azdır. Çünkü kimse onlara okulla ilgili beklentilere sahip olma haklarından bahsetmemiştir (Juillerat & Schreiner, 1999). Bu yüzden öğrencilerin beklentilerine kulak vermek, eğitimden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayacaktır.

*2.4.2.2. Geliştirilmiş beklenti teorisi.* Beklenti teorisi Vroom'dan sonra Lawler ve Porter tarafından daha da geliştirilmiştir. Porter ve Lawler, Vroom'un teorisindeki çaba, performans ve değerlik ilişkisine yönelik paralel görüşlere sahiptir, fakat motive olma sürecinin daha karmaşık olduğunu da belirtmişlerdir. Modelin, geçmişten daha çok geleceğe dönük olan vurgulamaları dikkat çekmektedir. Geliştirilmiş beklenti teorisi, motivasyon sürecini açıklarken, çaba, performans, ödül ve doyum kavramlarından yararlanmaktadır (Aşıkoglu, 1996). Kuramda, çabanın, performansla ilgili olduğunu düşünenlerin aksine daha çok güdülenme ile yakından ilgili olduğu ve bireyin belirli bir uğraş için sarf ettiği enerji anlamına geldiği belirtilmiştir (Baykal, 1987). Kurama göre, kişinin çabası iki önemli faktör tarafından ortaklaşa olarak belirlenir: Kişinin elde edeceği sonuçlara (ödüllere) verdiği değer ve sarf ettiği çabanın, bu ödüllerin elde edilmesini ne derecede sağlayacağı konusundaki

inancıdır. Kişi, elde edeceği ödülü değerli buluyor ve çabaları sonucunda bu ödüllere ulaşabileceğine inanıyorsa belirli düzeyde çaba harcayacaktır. Model, performansın tatmin ile ilgili olmadığını, ikisi arasında birçok unsurun bulunduğunu varsaymaktadır. Porter ve Lawler'ın geliştirilmiş beklenti teorisi, ödüllerin kişiler tarafından içsel ya da dışsal olup olmadığının değerlendirilmesinde kişinin algısının önemli olduğunu belirtilir. Kişilerin içinde bulunduğu farklı koşullar göz önüne alındığında, ödüllerin adaletli olup olmama durumunun, kişilerin algısına göre değişmekte olduğunu söyleyebiliriz. Doyum seviyesi; elde edilen ödülün beklenen seviyenin üstünde olması, tam olarak beklenen seviyede olması ya da beklenen seviyenin altında bulunmasına göre değişiklik gösterebilmektedir. Elde edilen ödül, kişinin hakkıyla elde etme seviyesinin üstünde ya da tam o seviyede ise doyum sağlar. Diğer şartlarda doyumsuzluk olacaktır (Aşıkoğlu, 1996).

Performans, kişinin gayret düzeyine değil, bireyin yeteneklerine, bireyden istenilen göreve yönelik tutumuna ve inancına bağlıdır (Aşıkoğlu, 1996). Geliştirilmiş beklenti teorisi, performansın kişiye her zaman örgütsel ödüller sağlayamayabileceğini, bu yüzden ödüllerin içsel ve dışsal olabileceğini söyler. İçsel ödüller performans sonucunda doğrudan ortaya çıktıkları için dışsal ödüllere göre daha yüksek performans ortaya çıkarabilir. Kişilerin elde ettikleri ödüller, yani hissettikleri tatmin veya tatminsizlik, ileride kazanmayı umdukları ödüllere verecekleri değeri belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Pinder, 1987; akt. Semerci, 2005).

*2.4.2.2.3. Davranış şartlandırma teorisi.* Pavlov ve Skinner gibi davranışçı yaklaşım düşünürleri hayvanlar üzerinde yaptıkları çalışmalar ve incelemeler sonucu, organizmanın yaptığı bir eylem durumundan haz duyduğunda davranışı tekrarlayacağı, haz duymadığında ise davranışı tekrarlamayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Teoriye göre, insan davranışlarının devamlılığını sağlamak için ya da davranışı sonlandırmak için kullanılan pekiştirme araçları;

olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme (kaçınmayı öğrenme), cezalandırma ve son verme (bitirme) olmak üzere dört grupta toplanabilir (Eren, 2004).

Skinner, davranışçı kuramcılarının önemli bir temsilcisidir. Skinner'a göre bir davranışın devamlılığını sağlamak için davranışın pekiştirilmesi gerekmektedir. Pekiştirilen davranış devam edecektir. Pekiştirilmeyen davranış ise devam etmeyecektir. Pekiştireç davranışların olma sıklığını artırarak güçlendiren bir uyarıcıdır. Aynı şekilde devam etmesini istemediğimiz bir davranışı ortadan kaldırmak için de olumsuz pekiştirme, ceza ya da son verme yöntemleri kullanılmalıdır (Barutçugil, 2004; Eren, 2004; Yüksel, 2003).

Olumlu pekiştirme, insanın istenen davranışının sürekli olarak tekrarlanması için isteklendirilmesidir. Bu isteklendirme, yaptığı işten gururlanma, haz alma, elde ettiği başarılarından sonra diğer insanlar tarafından beğenilme, övülme ve dolayısıyla saygınlığının yükselmesi gibi içsel pekiştireçler olabileceği gibi; not, yıldız gibi dışsal pekiştireçler de olabilir. Okullarda çoğunlukla olumlu pekiştireçler yardımıyla ödüllendirme yapılarak öğrenciler motive edilmektedir. İçsel ya da dışsal olsun pekiştireçlerin bir kısmı, birincil pekiştireçlerden oluşur. Birincil pekiştireçler yiyecek, su, uyku, cinsellik, solunan hava gibi biyolojik önemi olan pekiştireçler olup, geçmiş tecrübelerden bağımsız şekilde o anda ödüllendirmeye yol açan pekiştireçlerdir. İkincil pekiştireçler ise güdülenenin geçmişteki deneyimlerine dayanan koşullu pekiştireçlerdir ve sosyal pekiştireçler, faaliyete yönelik pekiştireçler, sembolik pekiştireçler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Sosyal pekiştireçler, gülümseme, aferin, övgü, kucaklama gibi sözel ifade ve beden hareketleri ile öğrenciyi sosyal olarak gururlandıran pekiştireçlerdir. Faaliyete yönelik pekiştireçler, sokağa çıkma, oyuncaklarla oynama, bilgisayarda oyun oynama gibi öğrencinin yapmaktan zevk aldığı faaliyetlerdir. Sembolik pekiştireçler ise, para, not, yıldız gibi tek başına bir anlamı olmayan fakat diğer pekiştireçlerle birlikte olduğunda anlam kazanan pekiştireçlerdir. Pekiştireçler, öğrenci üzerinde her zaman aynı etkiye sahip değildir. Bir öğrenciye göre ödül niteliğinde

olan bir pekiştirici, diğer öğrenci için ödül olarak görülmeyebilir. Örneğin para, küçük bir çocuk için, bir şeylerin ancak parayla alınacağını bilene kadar hiçbir değeri olmayan bir ödüldür (Yeşilyaprak, 2004).

Olumsuz pekiştirme öğrencinin ortaya koyduğu olumsuz bir davranıştan ya da tutumdan kurtulmak için alınan bir önlem niteliğindedir. Olumsuz pekiştirme, organizmanın hoşlanmadığı bir uyarıcının ortamdaki çıkarılması sonucu bir davranışın yapılma olasılığını arttıran uyarıcılardır. Ceza ile çoğu zaman karıştırılan bir kavram olan olumsuz pekiştirme, bireyin sahip olduğu tutumunun istenmeyen bir tutum olduğunu ona gösterebilmek için kullanılmaktadır. Örnek olarak; bir öğretmenin her dersin başında bir önceki dersin konuları ile ilgili özellikle çalışmayan öğrencilere sorular sormaktadır. Bu yüzden öğrenciler hoşlanmadıkları bu durumdan kurtulmak için okula çalışarak gelirler (Barutçugil, 2004; Eren, 2004; Yüksel, 2003).

Son verme (bitirme), belli bir eylemin olmasını tamamen bitirmek için uygulanan bir yöntemdir. Eğer birey benzer davranışı yine yaparsa, istediğinin olmayacağını anlaması sağlanmaktadır. Örneğin derse geç kalan ya da okul kurallarına uymayan öğrenciler, dönem sonundaki not değerlendirilmesinde iyi bir nottan mahrum olacağını anlarsa, bu istenemeyen davranışları yapmaktan vazgeçecektir. Cezalandırma yönteminde ise, olumsuz davranışlar sergileyen bir öğrenciye ceza verilir ve öğrencinin o davranışları yapma sıklığı azalır, hatta o davranış bir daha gözlenmez. Ceza, istenmeyen bir eylemin hemen ardından verildiği takdirde aynı eylemin yapılması önlenmiş olacaktır. Ceza, motive edici olmaktan çok olumsuz duygulara sebep olan bir yöntem olarak kabul edilmektedir çünkü ceza istenmeyen davranışların olma sıklığını ciddi şekilde düşürürken, istenen eylemleri artıran bir etkisi görülmemektedir. Bu nedenle öğrencide yapılmasını istediğimiz davranışları ödüllendirme ile daha verimli çıktılar elde edilecektir (Barutçugil, 2004; Eren, 2004; Yüksel, 2003).



Davranışçı yaklaşımda, motivasyonun dışsal bir durum olarak ele alınması, bu yaklaşımın temel sınırlılığdır. Bu yaklaşımda öğrencinin öğreneceği duruma ilişkin içsel motivasyonu veya yaptığı işten haz alması yerine tamamen dışsal araçlara yönelmesi esastır (Özbay, 2012). Öğrenciler ödülü elde etmek için kendi hedeflerini bırakıp ödül verilen hedeflere doğru gidebilirler. Sonuç olarak, eylemler ödülü kazanmak için yapılır durumdadır (Selçuk, 2012). Ödüllendirme sistemi; öğrenenlerde pişmanlığa, bağımlılığa ve transfer etmede eksikliklere neden olabileceği düşüncesiyle Özbay (2012) tarafından eleştirilmiştir. Williams ve Burden (1999) motivasyonla ilgili bu ilk yaklaşımları eleştirerek, bu yaklaşımların, oldukça karmaşık olan insan davranışını açıklayamayacak kadar basit olduklarını ve bireylerin kendi kontrolleri dışındaki etkenler tarafından yönlendirildikleri görüşünü savundukları için yeterince inandırıcı olamadıklarını belirtmiştir.

Davranış şartlandırma teorisi, eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencinin yapmasını istediğimiz bir davranışın sürekliliğini sağlamada sıklıkla kullandığımız yöntemlerden bir tanesi pekiştiricilerdir. Bu süreçte eğitim bilimcileri olarak pekiştirme özelliklerini ve kurallarını iyi bilmemiz gerekmektedir. Eğer sınıf ortamında istemediğimiz bir davranışla karşılaşarsak pekiştirici ortamdan çekmek (olumsuz pekiştirme) ve ceza yöntemlerini kullanırız.

*2.4.2.2.4. Eşitlik teorisi.* J. Stacy Adams, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir işletmede çalışanlar arasında güdülenme süreçleri hakkında bir dizi deneysel çalışma yapmıştır. Eşitlik teorisinde dört önemli kavram vardır. Bunlar: (a) Birey: Adaleti ya da adaletsizliği algılayan birey. (b) Karşılaştırmalarda bulunma: Gösterilen emeğe karşılık layık görülen ödüller hakkında insanların diğer insanlar ya da gruplarla karşılaştırma yapması. (c) Girdiler: Kişinin çalıştığı kuruma sağladığı katkılar olarak düşünülür. Yaşı, cinsiyet, eğitim ve bedensel güç. d) Çıktılar: Bireyin maaş ya da statü gibi iş performansı için kabul ettiği ödüllerdir. Kişi, kendi girdi ve çıktı oranının diğer kişilerin girdi ve çıktı oranına eşit

olmadığını kabul ettiğinde eşitsizlik ortaya çıkar (Adams, 1965; Can, 2005). Eğer birey bir eksiklik deneyimlese kişide kızgınlık oluşur. Eğer kişi diğerlerinden daha fazla kazanırsa da suçluluk duygusu ortaya çıkar (Goodman & Friedman, 1971). Çalışanın zihinsel, duygusal ve harekete yönelik enerjisiyle açığa çıkardığı yetenekler, bilgi ve iş için harcadığı süre ve eğitimler gibi katkıları, çalışılan kurum için değerli girdileri olarak görülmektedir. Çalışanın kurum için yaptığı her şeyin sonucunda kurumdan elde ettiği maddi, sosyal ve psikolojik sonuçlar (ücret, arkadaşlık, statü vb. gibi) ise kurumun çıktısı olarak görülmektedir (Sağlam, 2007). Eşitlik teorisi, bireylerin iş için sarf ettikleri emek ile ellerine geçen sonuçları, diğer bireylerin sarf ettikleri emek ve sonuçlarıyla benzer ve farklılıklarını araştırdıklarını ifade eder.

Bu kurumda, ödüllerde adaletin sağlanması ile, kurumda çalışan kişilerin devamlı olarak güdülenmesi ve çalışmaya karşı istek uyandırması açısından eşitliğin, oldukça önemli bir öge olduğu vurgulanmıştır. Adams, araştırmalarında insanların kendisine uygun görülen ödüllerle, başka insanlara uygun görülen ödülleri sürekli karşılaştırma yaptıklarını belirtir. Kişilerin, kendisine verilen ödüllerin çalışması ve başarısı açısından kendisine benzeyen diğer insanlara hangi düzeyde eşitlik gözetilerek verildiğini anlamak için uğraştıklarını gözlemlemiştir. Adaletsizlik görüldüğünde, o kurumda ödül verme eşitliğinin olmadığını ve kişiler arası ödül dağıtımında denge sorunları olduğunu söylemenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir (Eren, 2004).

*2.4.2.2.5. Amaç teorisi.* 1967 yılında Edwin Locke tarafından ortaya atılan amaç teorisine göre, bireylerin kendileri için ulaşmak istedikleri hedefler, onların güdülenme seviyelerini de etkilemektedir. Amaç teorisinin temel yapıtaşı hedeflerdir. Yüksek ya da zor hedefler motive edicidir; çünkü kişiyi düşük ya da kolay hedefleri gerçekleştirmekten daha çok doyuma ulaştırır. Örneğin, bir kişiye “yapabildiğinin en iyisini yapmalısın” şeklinde belirtilen bir hedef, kolay bir hedeften daha fazla motive edicidir. Teoriye göre kişileri motive

etmek istediğimizde ya da iyi bir performans almak istediğimizde, kişiye özel hedefler sunmamız gerekmektedir. Kuram, insanların ulaşmak istedikleri hedeflerinin temelinde, bu hedefin ulaşılabilir olma seviyesinin önemli olduğunu savunmaktadır. Hedefler, insanların eylem ve tutumlarında yönlendirici durumdadır. Diğer bir ifade ile, insanlar duygu ve isteklerinin yerine gelmesi için hedeflerinin peşinden giderler. Çünkü güdülenmenin temelinde gereksinimlerin tatmini yatmaktadır (Locke & Latham, 2006; Taştan, 2005; Tuna & Sezai, 2006; Yüksel, 2003).

Bireyin hedeflerini belirleyebilmesi, beş aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşama, var olan şartlara bakıldığında hedef belirlemenin uygun olduğunun belirlenmesi aşamasıdır. İkinci aşama, hedef belirlemenin hazırlığı olarak bireylerin eğitim alması, eylem planları oluşturmasıdır. Üçüncü aşama, hem yöneticilerin ve hem de çalışanların özelliklerini anlama ve amaçlarını saptama aşamasıdır. Dördüncü aşama; saptanan bu hedefler için düzenlemelerin yapıldığı aşamadır. Beşinci aşama ise; saptanan hedeflerin, kişiyi başarıya götürme seviyelerini tahmin edebilmek için son değerlendirmelerin yapıldığı aşamadır (Covington, 2000).

Teoriyi eğitim ortamlarına uyarladığımızda, bir öğrencinin gücünün yettiği ya da kendi standartlarında onun için özel olan bir hedef seçtiğimizde öğrenci motive olacaktır. Örneğin, resim yeteneği iyi olmayan bir öğrenciyi motive etmek için hazır boyama vermek yerine kendi yapabileceği bir resmi en iyi şekilde yapmasını istemek, daha motive edici olacaktır. Ya da, yeteneği çok iyi olan öğrenciyi motive etmek için, kendi sınırlarını zorlayıcı bir resim çizmesini istemek daha motive edici olacaktır (Covington, 2000; Öğülmüş, 2004).

**2.4.3. Akademik doyumunu açıklayan ilgili teori ve modeller.** Akademik doyum ile ilgili olan çalışmalara bakıldığında bir tutarsızlığın olduğu görülmektedir. Literatürdeki bu tutarsızlık, akademik doyumun incelemesinde tutarlı ve geçerli teorik modellerin eksikliğine neden olmuştur. Akademik doyum modelleri, daha çok iş yerindeki doyum kavramını

inceleyen yaklaşımlardan ya da okulu terk etme/bağlılık konularını ele alan modellerden yola çıkarak şekillendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Çoğunlukla, akademik doyum kavramı yerine anlamca çok benzer olan “öğrenci doyum” ya da “öğrenci yaşam kalitesi” kavramlarına yönelik yapılmış teori ve modellere rastlamak mümkündür.

**2.4.3.1. Yıpranma/ bağlılık modelleri.** Akademik doyum araştırmaları, yıpranma ve bağlılık araştırmaları ile yakından ilgilidir. Bu nedenler, yıpranma ve bağlılık kuramları doyumunu araştırmak için yararlı bir çerçeve sunmaktadır. Benjamin (1995) bir müdahale modeli olarak tedavi açısından öğrenci doyum çalışmalarının büyük kısmını destekleyen üç yıpranma/ bağlılık model ya da teorilerini belirtir. Bunlar; “Tinto’nun Öğrenci Entegrasyon Modeli” (Tinto’s Student Integration Model), “Bean’in Öğrenci Yıpranma Modeli” (Bean’s Student Attrition Model ) ve “Stage ve Rushin Kombine Modeli” (Stage and Rushin’s Combined Model)’dir.

Tinto’nun öğrenci entegrasyon modelinin (1975, 1987), altta yatan temel varsayımına göre, bir öğrenci ve bir kurum arasındaki daha iyi bir eşleşme ya da uyum daha çok öğrenci devamlılığı anlamına gelmektedir (akt. Caberera, Nora & Castaneda, 1993). Öğrencinin motivasyonu ve akademik yeteneği ile kurumun akademik ve sosyal özellikleri arasındaki eşleştirme, iki temel bağlılığın (commitment) şekillenmesine yardım etmektedir: Bir eğitimsel hedefe bağlılık ve kurumda kalmaya yönelik bağlılık. Buna göre, üniversiteyi bitirmeye yönelik hedefin ve / veya kuruma bağlılık düzeyinin yüksek olması, üniversiteye devam etme olasılığını arttırmaktadır. Bu modelde, ödeme gücü, ebeveyn desteği ve öğrenci algılarını etkileyen diğer kişiler gibi dış faktörlerin rolü dikkate alınmamıştır. Kurumun resmi ve gayri resmi olarak akademik ve sosyal alanda tatmin edici ve ödüllendirici faaliyetleri, bireylerin daha fazla entegrasyonunu sağlar ve böylece de kuruma bağlılığı güçlenir (Caberera ve diğerleri, 1993).

Bean'ın öğrenci yıpranma modeli (1980), dış faktörlerin rolünü göz ardı etmeden özellikle öğrencinin eğitim hedefleri, aile desteği, geçmiş akademik başarı, sosyo-ekonomik statü (SES), yurtlar, evden uzaklık ve şehrin büyüklüğü gibi kişisel arka plan değişkenlerinin öğrencinin doyumunu etkileyebildiğini göstermiştir. Yüksek kurumsal bağlılık düzeyi öğrencinin okulu terk etme olasılığını düşürür. Bu model, çeşitli yıpranma çalışmalarında kullanılmıştır ve sonuçlar bu modeli desteklemiştir (Caberera ve diğerleri, 1993).

Stage ve Rushin (1993) kendi kombine modelini, üniversite seçimi ve yıpranma araştırmaları ile oluşturmuşlardır. Onlar öğrenci memnuniyetini belirlemek için lise ve sonrası verileri analiz etmiştir. Benjamin (1995) bu araştırmaların sonuçlarını şöyle özetler: Bir süre sonra bağlılığın, ebeveyn cesaretlendirmesi, yüksek okul etkinlikleri, fakülte ilişkileri, katılım isteği derecesi ve notları ile pozitif ilişkili; dış istihdam ve liseden sonra planlama ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

**2.4.3.2. Astin's katılım teorisi.** Adından da anlaşılacağı gibi, bu teorinin temel özelliği, öğrencinin belirli bir kurum yaşantısına katılım seviyesi ile ilgilenmesidir. Teori, üniversiteye her yönüyle katılımı vurgulamaktadır. Öğrenci katılımı, öğrencinin akademik deneyime ayırdığı fiziksel ve psikolojik enerji miktarını ifade etmektedir. Örneğin, son derece katılımcı bir öğrenci, çalışmaya önemli bir enerji ayırır, kampüste çok zaman harcar, öğrenci örgütlerine aktif olarak katılır ve öğretim üyeleri ve diğer öğrenciler ile sık sık etkileşime girer (Astin, 1985).

Astin (1985) bir kurumun "herhangi bir eğitim politikası veya uygulama etkinliği", kurumun öğrenci katılımını artırmak için olan yeteneği ile ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Astin, Kora ve Green (1987) büyük ölçüde öğrenci devamlılığını, yani lisans tamamlama oranlarını, öğrenci memnuniyeti ile ifade etmektedir.

**2.4.3.3. Çoklu tutarsızlık teorisi (Michalos multiple discrepancy theory).** Çoklu tutarsızlık teorisinin (Michalos, 1985) temel varsayımı; yaşanan mevcut gerçekler ile mevcut

eğitim uygulamaları ya da öğrencilerin gelecekteki istekleri arasında var olan altı alanda farklılık olmasıdır. Çoklu farklılıklar teorisi açısından, bu farklılıkları en aza indirmek öğrenci memnuniyetini daha yüksek düzeye çıkarmaktadır.

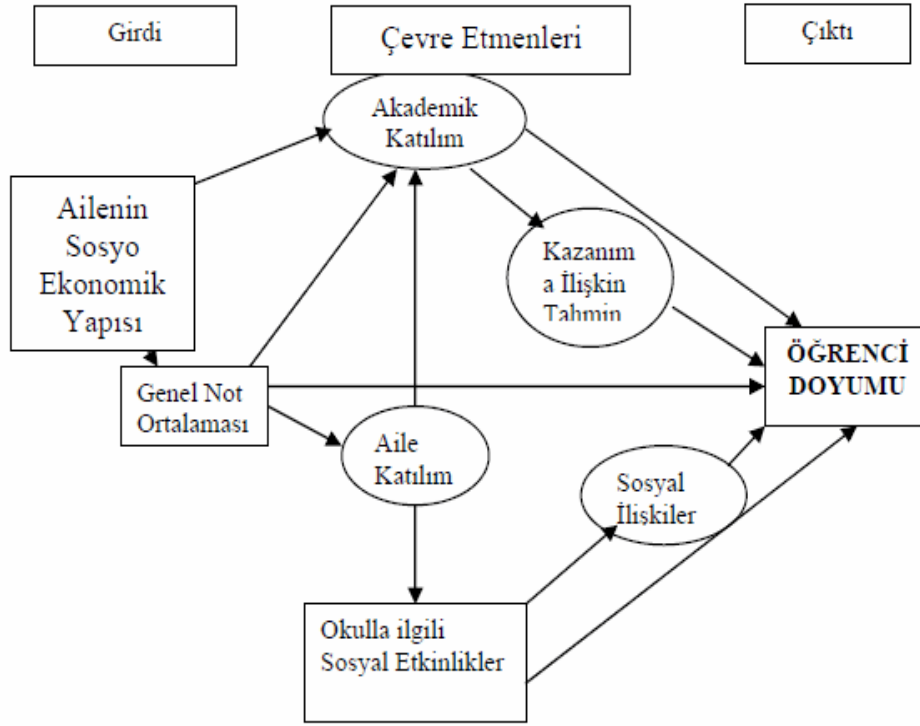
Benjamin (1995) bu altı farklılığı şöyle tarif etmiştir: (1) Hedef -başarı: Bireyin neye sahip olduğu ve ne istediği sorularına karşılık algılanan fark. (2) İdeal-gerçek: Birey neye sahiptir ve bireyin ideali nedir sorularına karşılık algılanan fark. (3) Beklenti-gerçeklik: Bireyin şu andaki durumu nedir ve beklediği şeyler nelerdir sorularına karşılık algılanan fark. (4) Önceki-en iyi karşılaştırma: Birey neye sahiptir ve en iyi sahip olduğu şey nedir sorularına karşılık algılanan fark. (5) Sosyal karşılaştırma: Birey neye sahiptir ve referans aldığı grup nelere sahiptir sorularına karşılık algılanan fark. (6) Birey-çevre uyumu: Bireyin kişisel ve çevresel özellikleri arasındaki uyum derecesi.

**2.4.3.4. Bean ve Bradley'in öğrenci doyumunu modeli.** Bean ve Bradley'in (1986) modelinde, kurumsal uyum, akademik entegrasyon, yararlılık durumu, akademik zorluk, sosyal yaşam, üyelikler ve sınıf düzeyi adı altında doyumunu etkileyen sekiz dışsal değişken tarif edilmektedir. Modelde, bu bileşenlerin not ortalamasını da etkilediği belirtilmektedir. Akademik entegrasyon, akademik zorluk, sosyal yaşam, üyelikler, sınıf düzeyi ve lise performansı, GANO'nun bileşenleridir. Bu modelde, GANO ve doyum birbiriyle ilişkilidir ve birbirini etkiler. Bir başka deyişle, performans doyumun üzerinde, doyum da performans üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. John Bean 1997'deki çalışmasında, bu modele, fakülte ilgisi ve etkileşimi, personel ilgisi ve etkileşimi, kural ve yönetmeliklere karşı tepki, ebeveyn etkisi, kariyer planları, maliye ve mali yardım gibi birkaç değişken daha eklemiştir (akt. Trudeau, 1999).

**2.4.3.5. Yasalaştırma teorisi (Legitimization theory).** Yasalaştırma teorisinin altında yatan varsayım, öğrenci doyumunun, üniversite eğitiminin öğrencilere toplumda daha yüksek düzeyde statü sağlama yeteneği olarak kavramsallaştırmasıdır. Memnuniyeti, sadece bireyin

geleceği için çaba sarf etmesi sonucu elde ettiği tahmini olarak değil, şimdiki ve geçmişteki bağılılıkları açısından eğitim deneyimlerini değerlendirmesi olarak da görmektedir. Bu teori, toplumda öğrencilerin başarısı sağlamak için kurumun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkararak, öğrenci doyumunu sağlayan yeteneklerini vurgulamaktadır (Knox, Lindsay & Kolb, 1992).

**2.4.3.6. Astin'in girdi-çevre-çıkıtı (Input-environment-output).** Astin'in girdi-çevre-çıkıtı modeli şekil 3'te görüldüğü gibi, girdiler, çevre ve çıktılar olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır: Girdi değişkenleri öğrencilerin sabit değişmez özellikleri ve zaman içinde değişebilen özellikleri olmak üzere iki kategoride ele alınabilir. Cinsiyet, ırk, aile büyüklüğü, gelir, eğitim ve öğrenci ailelerinin meslekleri gibi sabit öğrenci özellikleri zaman içinde değişiklik göstermez. Bilişsel işleyiş, amaçlar ve beklentiler, öz-değer, değer ve tutumlar davranış kalıpları ve eğitimsel geçmiş gibi özellikler zaman içinde değişiklik gösterebilir. Çevre; okul süresince öğrenciye etki eden her şeye işaret etmektedir (Pattama, 2003). Girdi değişkenleri kontrol edilerek ve bu değişkenler eşitliğe (regresyon eşitliğine) sokularak çevresel değişkenlerin çıkıtı üzerindeki etkisi belirlenmektedir. Öğrenci doyumunu da en önemli çıkıtlardan birini oluşturmaktadır. Astin'e göre, bu modelin temel amacı çevrenin öğrenciler (çıkıtlar) üzerindeki etkilerini daha objektif (daha doğru) bir şekilde değerlendirebilmek için girdi (öğrencinin okula girişte taşıdığı özellikleri) farklılıklarını ayarlamaya yardımcı olmasıdır (Astin, 1993; akt. Pattama, 2003).



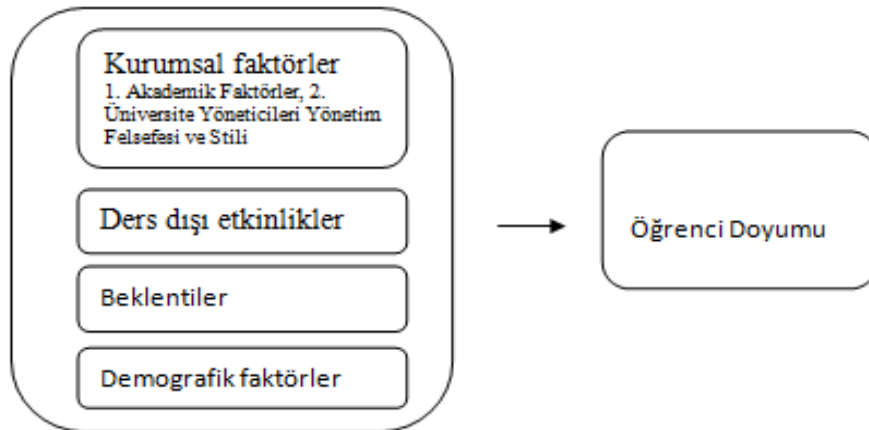
Şekil 3: Astin'in girdi-çevre-çıkıtı modeli (Pattama, 2003)

**2.4.3.7. Benjamin ve Holling'in öğrenci yaşam kalitesi teorisi.** Benjamin ve Holling'in (1997) öğrenci yaşam kalitesi teorisinde on beş faktörün etkileşimi ile öğrenci doyumunu açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu faktörler, kendi arasında üç grup halinde düzenlenmiştir: (1) Üç durumsal faktör (kurumsal özellikler, aile geçmişi ve öğrenci kuşağı ile ilgili durum); (2) beş bağımsız faktör (akademik tanımlayıcılar, sosyal ilişkiler, öğrenci beklentileri, bilişsel farklılıklar ve yaşam olayları); (3) yedi dolaylı faktör (yaşam düzenlemeleri, öğrenci anlam yapıları, aile etkileşim kalıpları, kişisel tanımlayıcıları, destek seviyesi, sağlık durumu ve istihdam durumu).

Bu model, kampüs memnuniyeti ve yaşam memnuniyeti (Benjamin & Hollings, 1997) olarak da tanımlanır. Bu model, öğrenciler başkaları ile birlikte memnun olmazken eş zamanlı olarak bazı alanlarda memnun olmasına yönelik olarak iki odaklı bir model sağlamaktadır. Bu yaklaşım, yükseköğretimin bir sonucu olarak öğrenci memnuniyetini çalışmada ve teorik bir bakış açısı geliştirmede ilk gerçek adımı temsil etmektedir (Trudeau, 1999).

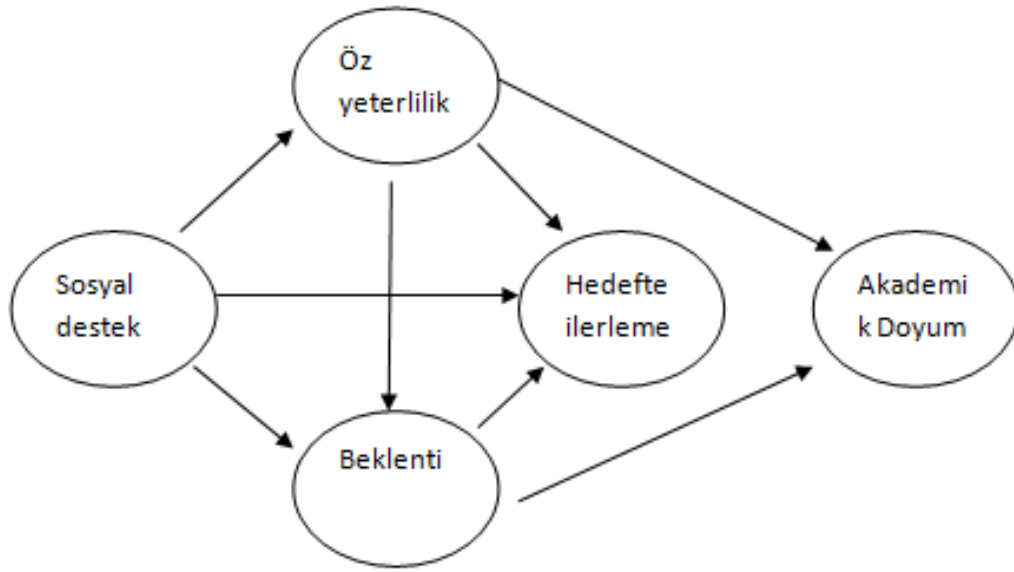


**2.4.3.8. Aldemir ve Gülcan'nın öğrenci doyum modeli.** Aldemir ve Gülcan önceki araştırmaların sonuçlarını temel alarak öğrenci doyumunu etkileyen dört ana faktörü aşağıdaki şekil 4'de görüldüğü gibi modellemiştir. Kurumsal faktörler iki ana bileşene ayrılır: Akademik faktörler ve üniversite yöneticileri yönetim felsefesi ve stili. Akademik faktörler şunlardır: (a) Eğitim kalitesi; (b) sınıf içinde ve dışında öğretmenler ile iletişim; (c) müfredat; (d) ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri; (e) ve eğitmenlerin öğrenci değerlendirmeleri. İdari faktörler, üniversite yöneticilerinin felsefesini ve uygulamalarını içermektedir. Ders dışı etkinlikler kurumun tüm sosyal, sağlık, kültürel ve sportif faaliyetlerinin yanı sıra, üniversite öğrencilerine sağlayabileceği ulaşım ve yatılı hizmetlerinden (kampüs hayatı) oluşur. Üniversite öğrencilerinin memnuniyetini belirleyen diğer önemli faktör, onların fakülte ile ilgili kendi tercihlerini ve beklentilerini içermektedir. Memnuniyet, bireyin beklentileri ile elde edilen performansları arasındaki farktır. Ne zaman beklentiler ve performans eşleşirse, memnuniyet oluşmaktadır. Bir uyumsuzluk, memnuniyetsizlik ile sona erecektir. Beklentiler sadece öğrencilerin fakülte seçimi ve mezuniyet sonrası bir iş bulma olasılığı ile değil, aynı zamanda o yüksek öğrenimden ne beklediğini ile de ilgilidir (Aldemir & Gülcan, 2004).



Şekil 4. Aldemir ve Gülcan'nın öğrenci doyum modeli (Aldemir & Gülcan, 2004).

**2.4.3.9. Sosyal bilişsel model.** Lent ve diğerleri (2007), öğrenciler tarafından algılanan öz-yeterlik inançları, sonuç beklentileri, hedeflerde ilerleme, akademik ve sosyal desteği kapsayan akademik doyumunu tanımlayıcı bir model önermek için “Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi”nden türetilen yapıları almıştır. Böylece, akademik doyumun doğrudan belirleyicileri olarak hedeflerin, öz-yeterlik inançların ve sosyal desteğin açıklama kapasitesini yol analizi ile kanıtlanmıştır (şekil 5).



Şekil 5. Akademik doyumun sosyal bilişsel modeli (Lent ve diğerleri, 2007; akt. Buluş, 2015)

Yüksek düzeyde akademik doyuma sahip üniversite öğrencilerinin, akademik hedeflerinde iyi bir ilerleme yaptıkları, verilen görevleri iyi bir performans elde etmek için yerine getirdiği ve kendi yeteneği hakkında güçlü inançlara sahip oldukları anlaşılmaktadır (Lent ve diğerleri, 2007). Bu teoriden hareketle yapılan diğer çalışmalarda da sonuç beklentilerinin akademik doyumunu etkilediği vurgulanmaktadır (Ezeofor, 2013; Ojeda, 2009). Yapılan çalışmalarda bireylerin, akademik başarı ve genel yaşam doyumunu elde etmek için yeterli sosyal destek kazanımlarına ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır (Fernandes Sisto ve diğerleri, 2008; Suldo ve diğerleri, 2006).

**2.4.3.10. Birey- çevre uyum modeli (Person-environment fit model).** Kişi-çevre uyum modeli öncelikle Witt ve Handal (1984) tarafından ortaya atılmıştır. Bu model, öğrenciler ve üniversite ortamları ile ilişkili dört faktör arasındaki ilişkilere dayanmaktadır: (1) Üniversite ortamı; (2) öğrenci algıları; (3) ahenk veya uyum; (4) öğrenci doyumu. Araştırma sonuçları, bu çevresel faktörleri vurgulamaktadır. Bu kuramda özellikle toplumsal kavramların öğrenci memnuniyetini etkilediği belirtilmektedir.

Daha sonra Murphy (2010) tarafından öğrenci doyumunun değerlendirdiği birey-çevre uyum modelinde, öğrenci doyumunun, birey ve çevresi arasındaki uyumdan doğan bir sonuç olarak görmektedir. Bu modelin ana hipotezi; öğrenci doyumunun, öğrencinin kişisel nitelikleriyle okul çevresinin nitelikleri arasındaki uyum seviyesinin göstergesi olduğudur. Öğrencinin bireysel nitelikleri ile içinde yer aldığı eğitimsel çevrenin nitelikleri arasındaki farklılık yüksek düzeyde ise, öğrencilerde devamsızlık, isteksizlik ve memnun olmama durumları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okuldaki başarısını da azaltmaktadır (Murphy, 2010).

Murphy'nin birey ve çevre uyum modelini test etmek için literatürde fazla sayıda çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarla birey-çevre uyumu durumunun, öğrencilerin doyumuna etkisi konusunda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar, bireyin nitelikleri ile çevrenin nitelikleri arasındaki uyum düzeyi ile öğrenci doyum seviyesi arasında bir bağ bulunmadığını bulgularken (Poirot, 1992; Wessel, Ryan & Oswald, 2008; Witt & Handal, 1984), bazı araştırmalar bireyin nitelikleri ile çevrenin nitelikleri arasındaki uyum düzeyi ile öğrenci doyum seviyesi arasında pozitif yönde bir ilişki bulgulamıştır (Bean & Bradley, 1986; Czupryn, 1989; Gilbreath, Kim & Nichols, 2011; Schmitt, Oswald, Friede, Imus & Merrit, 2008; akt. Duru & Balkıs, 2015).

Akademik doyum ile ilgili literatür taramasında görüldüğü gibi, akademik doyumunu etkileyen değişkenlerin özellikle de okul temelli değişkenlerin araştırmadan araştırmaya

farklılık göstermesi ortak bir çerçeve çizilmesini zorlu hale getirmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda akademik doyumun nedenleri ve sonuçları üzerine yapılan pek çok çalışmada, bireysel özelliklerin de rolü ele alınmıştır. Ancak pozitif psikoloji temelli kavramlar çerçevesinde akademik doyumun ele aldığı bir çalışmanın olmadığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle akademik doyum kavramında kavramsal model çalışmalarına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.



### 3. Bölüm

#### Yöntem

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları” ve “Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi” alt bölüm başlıklarına yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki, birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008; Karasar, 2000). Bu çalışmada, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum değişkenleri arasındaki ilişkiler belirlenerek var olan bir durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş bir çalışma olduğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmada, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum gizil değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmek istenmiştir. Burada bahsedilen gizil (latent, varsayımsal, örtük, ölçülemeyen) değişkenler, hakkında herhangi bir ölçüm veya gözlemin doğrudan yapılamadığı kavramlar anlamına gelmektedir (Khine, 2013). Belirtilen kavramsal modelin, üniversite öğrencileri örnekleminde işleyip işlemediği yapısal eşitlik modeli tekniği (YEM) kullanılarak test edilecektir. YEM (SEM-structural equational modelling), ölçülebilen değişkenler ile doğrudan ölçülemeyen değişkenlerin nedensel ve ilişkisel olarak tanımlanması üzerine dayalı istatistiksel bir yaklaşımdır (Wothke, 2010). Araştırmada, iyimserlik egzogen değişken; geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum endojen değişken olarak işlem görecektir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturmak için, tablo 3'te görülen Uludağ Üniversitesi (2016) fakültelerinin öğrenci sayıları göz önüne alınmıştır ve üniversiteyi temsil etmesi bakımından yoğunluğu fazla olan ilk beş fakülte seçilmiştir. Bu tablo, Uludağ Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın web sitesinden alınan rakamlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

Tablo 3

*Uludağ Üniversitesi Fakültelerinin Öğrenci Sayıları*

<b>FAKÜLTE ADI</b>	<b>Öğrenci Sayısı</b>
Eğitim Fakültesi	5049
Fen-Edebiyat Fakültesi	5675
Güzel Sanatlar Fakültesi	200
Hukuk Fakültesi	830
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	11524
İlahiyat Fakültesi	3067
İnegöl İşletme Fakültesi	376
Mimarlık Fakültesi	446
Mühendislik Fakültesi	5102
Spor Bilimleri Fakültesi	486
Tıp Fakültesi	1867
Veteriner Fakültesi	880
Ziraat Fakültesi	1835
<b>TOPLAM</b>	<b>37337</b>

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan öğrencilerin, bölümlere ve cinsiyetlere göre dağılımı tablo 4’te gösterilmiştir. Çalışma evreni 30417 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 4

*Araştırmanın Çalışma Evrenini Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı*

Bölüm adı		Kız		Erkek		TOPLAM	
<u>Fakülte adı</u>		<u>n</u>	<u>%</u>	<u>n</u>	<u>%</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Eğitim	1. Eğitim bilimleri bölümü						
Fakültesi	2. İlköğretim						
	3. Özel eğitim						
	4. Türkçe	3488	11,47	1561	5,13	5049	<b>16,60</b>
	5. Yabancı dil eğitimi						
	6. Güzel sanatlar eğitimi						
Fen-	1. Arkeoloji bölümü						
Edebiyat	2. Biyoloji bölümü						
Fakültesi	3. Felsefe bölümü						
	4. Fizik bölümü						
	5. Kimya bölümü						
	6. Matematik bölümü						
	7. Moleküler biyoloji ve genetik bölümü	3700	12,16	1975	6,49	5675	<b>18,66</b>
	8. Psikoloji bölümü						
	9. Sanat tarihi bölümü						
	10. Sosyoloji bölümü						
	11. Tarih bölümü						
	12. Türk dili ve edebiyatı						

	bölümü						
İktisadi ve	1. İktisat						
İdari	2. Maliye						
Bilimler	3. Çalışma ekonomisi ve						
Fakültesi.	endüstri ilişkileri	5396	17,74	6128	20,15	11524	<b>37,89</b>
	4. İşletme						
	5. Kamu yönetimi						
	6. Uluslararası ilişkiler						
	7. Ekonometri						
İlahiyat		1971	6,48	1096	3,60	3067	<b>10,08</b>
Fakültesi							
Mühendislik	1. Elektrik elektronik						
Fakültesi	2. Makine						
	3. Endüstri						
	4. Tekstil	1483	4,88	3619	11,90	5102	<b>16,77</b>
	5. Çevre						
	6. İnşaat						
	7. Otomotiv						
<b>TOPLAM</b>		<b>16038</b>	<b>52,73</b>	<b>14379</b>	<b>47,27</b>	<b>30417</b>	<b>100</b>

Çalışma evreninde yer alan beş fakülteden, öğrenci sayılarının oransal (%) dağılımı dikkate alınarak “kolayda örnekleme (convenience sampling)” yöntemiyle araştırma örneklemine ulaşılmıştır. Tablo 5’te ayrıntılarıyla görüldüğü gibi, 439’i kız, 263’ü erkek olmak üzere toplam 702 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür.



Tablo 5

*Örnekleme Giren Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı*

Bölüm adı		Kız			Erkek			TOPLAM		
<u>Fakülte adı</u>		<u>n</u>	<u>T</u>	<u>%</u>	<u>n</u>	<u>T</u>	<u>%</u>	<u>n</u>	<u>T</u>	<u>%</u>
Eğitim Fakültesi	Psik.dan.ve	89			35			124		
	reh.		97	13,82	41	5,84		138	19,65	
	İngilizce öğret.	8			6			14		
Fen- Edebiyat Fakültesi	Biyoloji	54			22			76		
	Tarih	42	96	13,68	29	51	7,26	71	147	20,94
	İşletme									
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	İktisat	46			29			74		
	Ekonometri	2			1			3		
	Maliye	1			1			2		
İlahiyat Fakültesi	Kamu	3	154	21,94	6	82	11,68	9	236	33,62
	yönetimi	0			3			3		
	ÇEKO	68			18			86		
Mühendislik Fakültesi	Uluslararası ilişkiler	34			24			58		
		46	46	6,55	19	19	2,71	65	65	9,26
	Makine müh.	8			49			57		
	Endüstri müh.	38	46	6,55	22	71	10,11	60	117	16,67
<b>TOPLAM</b>		439		62,54	263		37,46	702		100

Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem sayısının en az 200 olması önerilmektedir (Kelloway, 1998). Ayrıca örneklem büyüklüğünün modeldeki değişkenler ve faktör sayısı ile ilişkisi nedeniyle toplam soru sayısının en az 10 katı olması beklenmektedir (Tanaka, 1987). Çalışmada örnekleme ile ilgili yukarıda belirtilen bütün koşullar sağlanmıştır.

2015 yılının Kasım ve Aralık ayları arasında gerçekleştirilen veri toplama sürecinde 702 üniversite öğrencisine ulaşılmış ve toplam 702 birey (n=702) ile ilgili veriler, analiz sürecinde incelenmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özelliklerine tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6  
*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Cinsiyet	%	n	Sınıf	%	n
Erkek	37,5	263	2	41,6	292
Kız	62,5	439	3	32,8	230
			4	25,6	180
Yaş	%	n	GANO	%	n
19 undan küçük	9,8	69	1-2	8,7	61
20-24 yaş arası	85,6	601	2-3	64,2	451
25 den büyük	4,6	32	3-4	27,1	190

Tablo 6'da görüldüğü üzere 702 öğrencinin 439'ü (% 62,5) kız, 263'si (% 37,5) ise erkek öğrencidir. Yaş grupları incelendiğinde ise, 69 öğrencinin (% 9,8) "19 yaşından küçük", 601 öğrencinin (% 85,6) "20-24 yaş arası", 32 öğrencinin (% 4,6) "25 yaşından büyük"

olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde, 292 öğrencinin (%41,6) 2. Sınıf, 230 öğrencinin 3. Sınıf (%32,8), 180 öğrencinin (%25,6) ise 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel ağırlıklı not ortalamasına (GANO) bakıldığında, GANO'su 1 ve 2 arasında yer alan öğrenci sayısı 61 (% 8,7), GANO'su 2 ve 3 arasında yer alan öğrenci sayısı 451 (% 64,2), GANO'su 3 ve 4 arasında yer alan öğrenci sayısı ise 190 (% 27,1 ) olduğu görülmektedir.

Tablo 6'daki verilere ek olarak, araştırmanın veri toplama aracını dolduran katılımcıların yaş ortalaması 21,30, medyanı 21,00 ve modu 20'dir. Öğrencilerin GANO'larının ortalama değeri 2,64, medyanı 2,61 ve modu 2,50'dir. Araştırmaya, üniversitenin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik doyum kavramı için okulda geçirilen sürenin önemli olduğu göz önüne alındığında, üniversiteye yeni başlamış olan birinci sınıf öğrencilerinin çalışmaya katılmasının hatalı sonuçlara sebep olacağı düşünülmüş ve birinci sınıflar örneklem dışı tutulmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölüm "Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği", üçüncü bölüm "Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği", dördüncü bölüm "Yaşam Yönelim Testi", beşinci bölüm "Akademik Doyum Ölçeği"nden oluşur.

**3.3.1. Kişisel bilgi formu.** Katılımcıların demografik değişkenlerini öğrenmek için kullanılan bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla hazırlanan bu formda, katılımcıların cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, genel akademik not ortalaması sorulmaktadır.

**3.3.2. Yaşam yönelim testi (İyimserlik ölçeği).** Bu araştırmada katılımcıların iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla Scheier ve Carver (1985) tarafından geliştirilen

“Yaşam Yönelim Testi” kullanılmıştır. Yaşam yönelim testi, bireylerin genel olarak yaşantıları ile ilgili olumlu beklentilere sahip olma düzeyini ölçmektedir. Likert tipi 5’li derecelendirmeye sahip olan bu test, dördü olumlu (1, 4, 5, 11), dördü olumsuz (3, 8, 9, 12) ve dördü de dolgu maddesi (2, 6, 7, 10. maddeler) niteliğinde olan 12 maddeden oluşmaktadır. 2, 6, 7, 10. maddeler ise ters puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği, bireylerin iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Scheier & Carver, 1985). Orijinal ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştiren Scheier ve Carver (1985), açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin hepsinin tek bir faktör altında toplandığını belirlemişlerdir. Buna bağlı olarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçek üzerinde gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .76, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur (Scheier & Carver, 1985). Yaşam yönelim testi, Aydın ve Tezer (1991) tarafından Türkçe ’ye uyarlanmış ve ölçeğin Türkçe ’ye uyarlama çalışmaları sırasında açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde testin Türkçe formunun da tek faktörlü bir ölçek olduğu bulunmuştur. İki grup üniversite öğrencisi üzerinde yapılan incelemelerde, ölçeğin “Beck Depresyon Ölçeği” ile arasında -.56 ve -.45 düzeyinde anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur (Aydın & Tezer, 1991). Kararımak’ın 2007 yılında yaptığı çalışmalarında ölçek üzerinde hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmiştir. Yaşam yönelim testi, açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %55’ini açıklayan iki faktörlü bir yapı sergilese de, bu durumun olumlu ve olumsuz maddelerin iki ayrı faktör gibi ayrışmasından kaynaklandığına dikkat çekilmektedir. Bu nedenle ölçek, orijinalindeki gibi tek faktör olarak ele alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da dördü olumlu dördü olumsuz sekiz maddenin tek bir faktör altında toplandığı yapıyı desteklemektedir (Kararımak, 2007). Ölçeğin Türkçe formu üzerinde yürütülen güvenilirlik çalışmalarında teste ait iç tutarlılık katsayısının .72 olduğu ve dört hafta arayla

gerçekleştirilen test tekrar test katsayısının ise .77 olduğu belirtilmektedir (Aydın & Tezer, 1991). Kararmak (2007) tarafından gerçekleştirilen iç tutarlılık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

**3.3.3. Geleceğe yönelik tutum ölçeği (GYTÖ).** Geleceğe yönelik tutum ölçeği, üniversite öğrencilerinin kendi geleceklerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Güler (2004) tarafından geliştirilmiştir. 40 maddelik ölçeğe uygulanan temel bileşenler açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin, toplam varyansının %50'sini açıklayan üç faktörde toplandığı anlaşılmıştır. Bu faktör analizi çalışmalarından sonra, 15 maddelik kısa form oluşturulmuştur. Anılan 15 maddelik ölçeğin geliştirilme sürecinde kullanılan promaks rotasyonlu temel bileşenler analizine göre toplam varyansın % 59' unu açıklayan (bu sonuç 40 maddelik uzun formulu ölçek tarafından açıklanan toplam varyanstan yüksektir), üç faktör (özdeğer > 1.00) elde edilmiştir. Ölçeğin her bir alt faktörü beş maddeden oluşmaktadır. Geleceğe yönelik olumlu tutum 5, 11, 12, 13, 14. maddelerden, geleceğe yönelik kaygılı tutum 2, 4, 9, 10, 15. maddelerden ve geleceğe yönelik planlı tutum 1, 3, 6, 7, 8. maddelerden oluşmaktadır. İlk faktör olan geleceğe yönelik olumlu tutum faktörü, gelecekte başarılı olmaya, iyi bir aileye, işe ve arkadaşlara sahip olmaya dair beklentileri yansıtan geleceğe yönelik olumlu bakışı içeren maddeleri kapsamaktadır. Bu faktör, toplam varyansın % 34.17'sini açıklamaktadır (özdeğer = 5.13). Geleceğe yönelik kaygılı tutum olarak adlandırılan ikinci faktör, geleceğin belirsizliğinden rahatsız olma, geleceğe karşı kaygı ve korku duymayla ilgilidir. Bu faktör toplam varyansın % 16.17'sini açıklamaktadır (özdeğer = 2.43). Geleceğe yönelik planlı tutum olarak adlandırılan üçüncü faktör ise geleceğe yönelik plan ve düşüncelerle ilgilidir ve toplam varyansın % 8.74' ünü açıklamaktadır (özdeğer = 1.31). Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, olumlu, kaygılı, planlı alt faktörleri için sırasıyla, .80, .81 ve .79, tüm ölçek için ise .84 olarak bulunmuştur. Ayrıca üç hafta aralıkla 89 öğrenci üzerinde yapılan test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında olumlu, kaygılı, planlı

tutumların test-tekrar-test katsayıları sırasıyla .76, .71 ve .78 olarak bulunurken, GYTÖ'nin test-tekrar-test katsayısı .70 olarak bulunmuştur (Güler, 2004; İmamoğlu & Güler-Edwards, 2007).

Bu çalışma kapsamında geleceğe yönelik tutum ölçeğinin tüm maddeleri örnekleme uygulanmış, ancak analiz sürecinde tezin kuramsalına uygun olarak ölçeğin sadece olumlu alt faktörü kullanılmıştır. Ayrıca bu alt ölçeğe yapılan DFA'ya göre uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir:  $\chi^2$  /sd:2,5; GFI:0,99; CFI:0,99; RMSEA:0,046; NNFI:0.96; AGFI:0,95; RMR:0.013; IFI:0.99. Elde edilen sonuçlara göre, geleceğe yönelik olumlu tutum alt ölçeğine yapısal eşitlik modeli analizinde yer verilmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği olumlu alt faktörü için, geleceğe yönelik olumlu tutumun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

**3.3.4. Akademik içsel motivasyon ölçeği (AİMÖ).** “Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği” 1998 yılında Shia tarafından geliştirilmiş, Uyulgan ve Akkuz (2014) tarafından da geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali 59 madde ve altı faktörden oluşan AİMÖ için yapılan açımlayıcı faktör analizi uygulaması sonrasında 23 madde kalmıştır. 23 maddelik AİMÖ altı maddeden oluşan (1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeler) başarı gereksinimi, dokuz maddeden oluşan (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. maddeler) sosyal kabul gereksinimi, dört maddeden oluşan (16, 17, 18, 19. maddeler) başarısızlık korkusu, dört maddeden oluşan (20, 21, 22, 23. maddeler) uzmanlık olmak üzere dört faktörü içermektedir. AİMÖ 7'li likert tipi bir ölçektir ve “1= beni yüksek derecede ifade etmiyor” dan “7= beni yüksek derecede ifade ediyor” doğru derecelendirilmiştir (Uyulgan & Akkuzu, 2014).

Shia'nın (1998) orijinal AİMÖ'de faktör sayısı altı iken yapı geçerliliği çalışması yapıldıktan sonra faktör sayısı dört olarak tespit edilmiştir. AFA sonucu toplam 23 maddenin kaldığı AİMÖ'yi oluşturan faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten farklı çıkmıştır. 23 maddeden

oluşan AİMÖ maddelerine ilişkin yapılan faktör analizi ve madde analizleri sonrasında elde edilen faktörlerin açıkladıkları varyans oranları başarı gereksinimi için % 10,644; sosyal kabul gereksinimi için % 12,824; başarısızlık korkusu için % 7,978 ve uzmanlık için % 8,790'dır. Dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise, % 40,236' dır. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) dört faktörlü yapıya ilişkin uyum indeksleri ve modifikasyon sonuçları incelenmiştir. Yapılan DFA'ya göre uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir:  $\chi^2$  /sd: 4,088, RMSEA:0,063, GFI:0,91 CFI: 0,90, NNFI:0,90, AGFI:0,89, RMR: 0,19, IFI; 0,90. Görüldüğü gibi sadece AGFI değeri 0,90'dan küçük bir değer almıştır. Bu durum faktör yüklerinin biraz düşük değerler alması ile açıklanabileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak modelin yeterli uyumu gösterdiği kabul edilmiş ve ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik incelemesi için ölçeğin toplamına ve alt faktörlerine ait Cronbach alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. 23 maddelik AİMÖ'nin güvenilirlik katsayısı 0,77 olarak hesaplanmış ve AİMÖ'nin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Alt faktörlerin güvenilirliğinin de 0.70' in üzerinde olduğu belirtilmiştir (Uyulgan & Akkuzu, 2014).

Bu çalışma kapsamında, AİMÖ'nin tüm maddeleri örnekleme uygulanmış, ancak analiz sürecinde tezin kuramsalına uygun olarak ölçeğin sadece başarı gereksinimi alt faktörü kullanılmıştır. Ayrıca bu alt ölçeğe yapılan DFA'ya göre uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir:  $\chi^2$  /sd:3,9; GFI:0.99; CFI:0.99; RMSEA:0.064; NNFI:0.99 ;AGFI:0,99; RMR:0.034; IFI:0.99. Elde edilen sonuçlara göre, başarı gereksinimi alt ölçeğine yapısal eşitlik modeli analizinde yer verilmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği başarı gereksinimi alt faktörü için, başarı gereksinimi akademik içsel motivasyonunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

**3.3.5.Akademik doyum ölçeği (ADÖ).** “Akademik Doyum Ölçeği” (Academic Satisfaction Scale) Schmitt ve diğerleri (2008), tarafından üniversite öğrencilerinin akademik

doyum düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Akademik doyum ölçeği, 5 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki her bir madde için, bireylerin kendilerini 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .81$  olarak belirtilmiştir (Schmitt ve diğerleri, 2008). Balkıs (2013) ADÖ’nin, Türk örneklem üzerinde psikometrik özelliklerini incelemek için, 160 üniversite öğrencisi ile çalışmış ve ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin yapısal geçerliliği için varimaks eksen döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak, 5 maddenin faktör analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları, ölçeğin bir faktöre sahip olduğunu ve bu faktör yapısının ortak varyansın % 63.70’ini (özdeğer = 3.19) açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin Türk örnekleminde iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = .86$  olarak belirtilmiştir (Balkıs, 2013). Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği, akademik doyumun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi**

Araştırmanın verileri, sahiplerinden uygulama izni alınan ölçeklerin, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen Uludağ Üniversitesi’nde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören üniversite öğrencilerine uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırmada yer alan ölçeklerin uygulanması sürecinde, rektörlükten ve fakülte anabilim dallarından uygulama izni alınmış (Ek 1) ve uygulama izni olan fakültelerin anabilim dalı başkanlarının yaptığı planlama doğrultusunda uygulama gerçekleştirilmiştir. Her uygulamaya bizzat katılan araştırmacı, uygulama öncesinde öncelikle kendisini tanıtmış, daha sonra da araştırmanın amacına, önemine, veri toplama aracının nasıl yanıtlanacağına yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca, uygulama sırasında, katılımcılara araştırma verilerinin gizli tutulacağı garantisini vererek, isteyen katılımcılara araştırma sonrasında araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgi verilebileceği açıklanmıştır. Ölçme araçları, üniversite öğrencilerine sınıflarda araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış, öğrencilerin anlamadığı noktalar araştırmacı tarafından



açıklanarak öğrencilerin ölçme araçlarını samimi şekilde doldurmaları sağlatılmıştır.

Katılımcılar, veri toplama aracını cevaplamayı yaklaşık olarak 15 dakika içinde tamamlamışlardır.

Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler, SPSS 13 programı kullanılarak “Pearson Korelasyon Katsayısı” ile; iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ise “Yapısal Eşitlik Modellemesi” çerçevesinde SPSS 13 ve AMOS 16.0 programı kullanılarak test edilmiştir. Araştırma modelinde iyimserlik egzogen değişken, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum endojen değişken olarak işlem görmüştür.

Davranış bilimlerinde, araştırmacılar sıklıkla direkt olarak gözlenemeyen teorik yapılar ile ilgilenmektedir. Bunlar gizil değişken olarak adlandırılırken, bu değişkenlerin ölçülebilmesi için kullanılan gözleme dayalı yöntemlerle ölçülebilen değişkenler ise gözlenen değişken olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile, direk olarak gözlenemeyen veya ölçülemeyen değişkenlere gizil değişkenler adı verilmektedir. Gözlenen ve ölçülen değişkenler genellikle bir gizil değişkenin göstergeleri olmaktadır (Bayram, 2010; Schumacker & Lomax, 2014). YEM, gizil ve gözlenen değişkenlerden oluşan modellerde, gözlenen değişkenlerden elde edilen kovaryans bilgisinden hareketle gizil değişkenler hakkında çıkarsama yapmaya yarayan çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir (Bollen, 1989).

Yeni kuramsal modellerin geliştirilmesi ve test edilmesinde kullanılan YEM, birçok analizi bir defada yaparak karmaşık modelleri test edebildiği, gerektiğinde incelenen modeldeki ilişkiler ağına yönelik yeni düzenlemeler önerdiği, ölçüm hatalarını hesaba kattığı için birçok yöntemden üstün olarak değerlendirilmektedir (Dursun & Kocagöz, 2010). YEM’in ölçme hatalarının üstesinden gelmesinin yanı sıra, çok değişkenli kompleks modeller test etmeye olanak vermesi, modeldeki direkt ve dolaylı etkileri de dikkate alması, yöntemi klasik yaklaşımlardan farklı kılmaktadır (Bayram, 2010; Raykov & Marcoulides, 2006). YEM

çalışmalarının en temel özelliği teoriye dayalı olarak değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamasıdır. Bir başka deyişle, araştırmacı analize başlamadan önce elindeki değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek zorundadır. YEM'in amacı, önceden belirlenen bu ilişki örüntülerinin veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymaktır (Şimşek, 2007).

AMOS programının YEM analiz sonuçları için değişkenlerin isimleri, sembolik olarak gösterilmek durumunda olduğu için, değişkenleri temsil edecek kısaltmalar yapılarak belirtilmiştir. İyimserlik gizil değişkeni için "I", geleceğe yönelik tutum gizil değişkeni için "GYT", akademik içsel motivasyon gizil değişkeni için "AİM", ve akademik doyum gizil değişkeni için "AD" sembolleri kullanılmıştır. Uygulamada, gizil değişkenlerin ölçümü için kullanılan ölçekler ekler bölümünde sunulmuştur. Ayrıca gözlenen değişkenlere ait hata değerleri de değişken olarak modelde yer almaktadır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi, en az 0.01 olarak alınmıştır. Model uygunluğunun değerlendirilmesinde önerilen indeksler arasında en çok kullanılanlar, benzerlik oranı Ki-Kare istatistiği ( $\chi^2$ ), ( $\chi^2/s.d.$ ), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) ve SRMR'dir (standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü). Uyum indeksleri ise, GFI (uyum iyiliği indeksi), AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi), TLI (Tucker Lewis indeksi-NNFI) NFI'dır (normlandırılmış uyum indeksi) (Kenny, 2010; Kline, 2005). Araştırmada kullanılan model uyum iyiliği ölçütlerinin sunumu tablo 7'de gösterilmiştir.

Bu çalışma kapsamında oluşturulan modelin uygunluğu tabloda verilen model uyum kriterleri, kalıntılara dayanan uyum indeksleri, bağımsız modele dayanan uyum indeksleri, yaklaşık hataların ortalama karekökünden oluşan uyum indeksleri ve model uyum kriterleri doğrultusunda ele alınıp değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca, ilgili değişkenlere yönelik betimsel istatistiklere de yer verilmiştir.

Tablo 7

*Uyum İndeksleri ve Yorumları*

Model uyum kriterleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2 \text{ sd}$	$2 \text{ sd} \leq \chi^2 \leq 3 \text{ sd}$
P –değeri	$0,05 < p \leq 1,00$	$0,01 < p \leq 0,05$
$\chi^2 / \text{sd}$	$0 \leq \chi^2 / \text{sd} \leq 2$	$2 < \chi^2 / \text{sd} \leq 3$
Kalıntılara dayanan uyum indeksleri		
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0,05$	$0,05 \leq \text{SRMR} \leq 0,10$
GFI	$0,95 \leq \text{GFI} \leq 1,00$	$0,90 \leq \text{GFI} < 0,95$
AGFI	$0,90 \leq \text{AGFI} \leq 1,00$	$0,85 \leq \text{AGFI} < 0,90$
Bağımsız modele dayanan uyum indeksleri		
NFI	$0,95 \leq \text{NFI} \leq 1,00$	$0,90 \leq \text{NFI} < 0,95$
NNFI	$0,97 \leq \text{NNFI} \leq 1,00$	$0,95 \leq \text{NNFI} < 0,97$
CFI	$0,97 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	$0,95 \leq \text{CFI} < 0,97$
Yaklaşık hataların ortalama karekökü		
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0,05$	$0,05 < \text{RMSEA} \leq 0,08$
Bilgi kriterine dayanan uyum indeksleri		
AIC	Hipotez edilen modelin değeri hem bağımsız hem de	
CAIC	doymuş modelden daha küçük olmalıdır.	
BIC		

Kaynak: Standart uyum ölçütleri ;Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumaker and Lomax, 2004; Yılmaz and Çelik, 2005; Bryne, 2010; akt: Bayram; 2010, s.78)

## 4. Bölüm

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümünde araştırmanın amacı çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiş; bu bulgular, araştırma kapsamındaki önceki kuramsal bilgiler ve ilgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda yapısal eşitlik modeli için öncelikle araştırmada elde edilen verinin analiz öncesi düzenlenerek gözden geçirilmesi; sonrasında modelin tahmin edilmesi ile ilgili bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. Analiz Öncesi Verinin Düzenlenmesi ve Gözden Geçirilmesi

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verinin, YEM'in temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını incelemek için çeşitli testler yapılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Uygulamada, örneklem büyüklüğü, kayıp veri, aykırı değer, çok değişkenli normallik, doğrusallık, eşvaryanslık, çoklu doğrusal bağlantı konuları analize başlamadan önce incelenmiştir.

SPSS'te yapılan 702 örneklem birimine ait veri girişinin ardından, kayıp veriler olup olmadığına bakılmış, kayıp veriye rastlanmamıştır. SPSS' te yapılan aykırı değer analizi için mahalanobis uzaklığı ile p1 ve p2 değerleri kullanılmıştır. Analizde normal dağılımı etkileyen aykırı değerler silinmiştir. Mahalanobis uzaklığı ile p1 ve p2 değerlerine yönelik, bulguların bir kısmı tablo 8'de sunulmuştur. Mahalanobis uzaklığı ile p1 ve p2 değerlerinin tamamını içeren tablo ise Ek- 7 sunulmuştur.

Tablo 8

*Mahalanobis Uzaklıkları, p1 ve p2 Değerleri*

Mahalanobis Uzaklığı Gözlem Numarası	D2	p1	p2
379	144,450	,000	,000
243	105,687	,000	,000

136	97,110	,000	,000
535	94,458	,000	,000
540	90,353	,000	,000
206	89,786	,000	,000
363	88,115	,000	,000
413	86,329	,000	,000
365	84,916	,000	,000
150	83,990	,000	,000
258	80,925	,000	,000
50	80,624	,000	,000
583	77,374	,000	,000
670	76,563	,000	,000
689	75,512	,000	,000
165	74,431	,000	,000
369	73,995	,000	,000
14	73,903	,000	,000

Normallik varsayımı AMOS yazılım programında Mardia Katsayısı (Mardia's coefficient) ile belirlenmektedir (Khine, 2013). Bu yüzden gözlenen değişkenlerin çok değişkenli normalliğin belirlenmesinde Mardia'nın asimetri ve basıklık katsayıları kullanılarak tek değişkenli ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Mardia'nın asimetri ve basıklık katsayılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 9'da gösterilmiştir.

Asimetri ve basıklık değerleri, eksi ikiden küçük, artı ikiden büyük ise bu durum normalliğin bozulduğu anlamına gelir. Bu konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda mutlak

değerce üçten daha büyük asimetri değeri, aşırı asimetrik olarak tanımlamaktadır (Kline, 2005). Aykırı değerlerin silinmesi sonrasında tablo 9’da görüldüğü gibi asimetri ve basıklık değerlerinin, bu değerler arasında yer aldığı ve normalliğin bozulmadığı anlaşılmaktadır. Çok değişkenli normallik testi için, mutlak değerce 10’dan daha büyük basıklık değeri bir problem olduğunu, mutlak değerce 20’den daha büyük basıklık değerinin ise ciddi bir problem olduğunu göstermektedir (Jayaram, Kannan & Tan, 2004; Kline, 2005). Tablo 9’da görüldüğü gibi kritik oran değeri 9,997’dir ve basıklık değerinde bir problem olmadığı söylenebilir.

Tablo 9

*Çok Değişkenli Normallik Analiz Sonuçları*

Değişken	Min.	Mak.	Asimetri	Kritik Oran	Basıklık	Kritik Oran
I1	1,000	6,000	,004	,039	-,203	-,983
I3	1,000	7,000	,051	,493	-,045	-,220
I4	1,000	6,000	-,013	-,128	-,134	-,646
I5	1,000	6,000	-,035	-,342	-,107	-,515
I8	1,000	6,000	-,086	-,827	-,315	-1,522
I9	1,000	6,000	-,066	-,640	-,337	-1,627
I11	1,000	6,000	,010	,096	-,197	-,954
I12	1,000	7,000	,100	,962	-,107	-,518
AD5	1,000	5,000	,040	,385	-,323	-1,562
AD4	1,000	5,000	-,149	-1,436	-,320	-1,548
AD3	1,000	5,000	-,064	-,615	-,367	-1,776
AD2	1,000	5,000	-,012	-,113	-,314	-1,519
AD1	1,000	5,000	-,099	-,954	-,401	-1,937

A6	1,000	7,000	-,039	-,380	-,371	-1,794
A5	1,000	7,000	-,115	-1,113	-,045	-,218
A4	1,000	7,000	,101	,977	-,393	-1,900
A3	1,000	7,000	-,065	-,629	-,334	-1,616
A2	1,000	7,000	-,049	-,478	-,364	-1,758
A1	1,000	7,000	,066	,639	-,300	-1,449
G14	1,000	5,000	-,081	-,779	-,303	-1,464
G13	1,000	5,000	-,185	-1,787	,060	,288
G12	1,000	5,000	-,033	-,321	,006	,029
G11	1,000	5,000	,083	,801	-,173	-,834
G5	1,000	5,000	,043	,411	-,332	-1,605
Multivariate					29,820	9,997

Bu hesaplamamın yanı sıra gözlenen değişken sayısı  $p$  olmak üzere  $p*(p+2)$  formülü hesaplamada kullanılmaktadır. Eğer Mardia katsayısı, formülle belirlenen değerden düşükse verinin çok değişkenli normal olduğu kabul edilmektedir (Khine, 2013). Gözlenen değişken sayısının 24 olduğu modelde  $p*(p+2)$  formülü ile belirlenen  $24*(24+2)=624$  değeri hesaplanan Mardia basıklık değerinden (29,82) büyük olduğu için veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir.

Doğrusallık varsayımı, korelasyon matrisleri kullanılarak veya grafiksel gösterim yöntemleriyle incelenebilmektedir. Bu varsayımın ihlal edilmesi durumunda, model uyum tahminleri ve standart hatalar yanıltıcı olmaktadır (Bayram, 2010). Değişkenler arasındaki doğrusallık ilişkisi, grafiksel gösterim yöntemiyle (scatterplot) incelenmiştir. Ek 8’de yer verilen simple scatter analizi sonuçlarına göre, genel olarak ikili değişkenler arasındaki doğrusallık varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. Ancak geleceğe yönelik tutum ile

akademik doyum arası ikili ilişkide yapısal eşitlik modeli açısından doğrusallık varsayımında sorun olduğu görülmektedir.

Tablo 10

*Gizil Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Cronbach alfa Değerleri ve Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3	4
1. İyimserlik	25,11	6,73	<b>,739</b>	,559**	,475**	,409**
2. Geleceğe Yönelik Tutum	16,29	4,60		<b>,830</b>	,522**	,257**
3. Akademik İçsel Motivasyon	24,97	8,53			<b>,819</b>	,525**
4. Akademik Doyum	15,26	4,52				<b>,873</b>

\*\*p<,01

*Not.Koyu yazı stili ile belirtilen köşegen değerler Cronbach alfa değerleridir.*

Çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity), bir değişkeni açıklayan en az iki değişken arasında çok yüksek ilişkinin olması durumudur (Khine, 2013). Tüm ölçülen değişkenler için çift değişkenli korelasyonları hesaplamak, çoklu doğrusal bağlantıyı test etmenin yollarından biridir. Aralarındaki korelasyon değeri, 0.85 veya daha büyük olan değişken çiftlerinde, çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmaktadır (Kline, 2005). YEM' de çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı varsayılmaktadır. Çoklu doğrusal bağlantıyı test etmek için, tüm ölçülen değişkenler için çift değişkenli korelasyonlar hesaplanmıştır. Çok düşük korelasyon değerleri değişkenler arası ilişkinin düşüklüğünü göstermektedir. Yapılan



korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Çalışmada yer alan gizil değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, Cronbach alfa değerleri ve değişkenler arası korelasyon katsayıları tablo 10' da sunulmuştur.

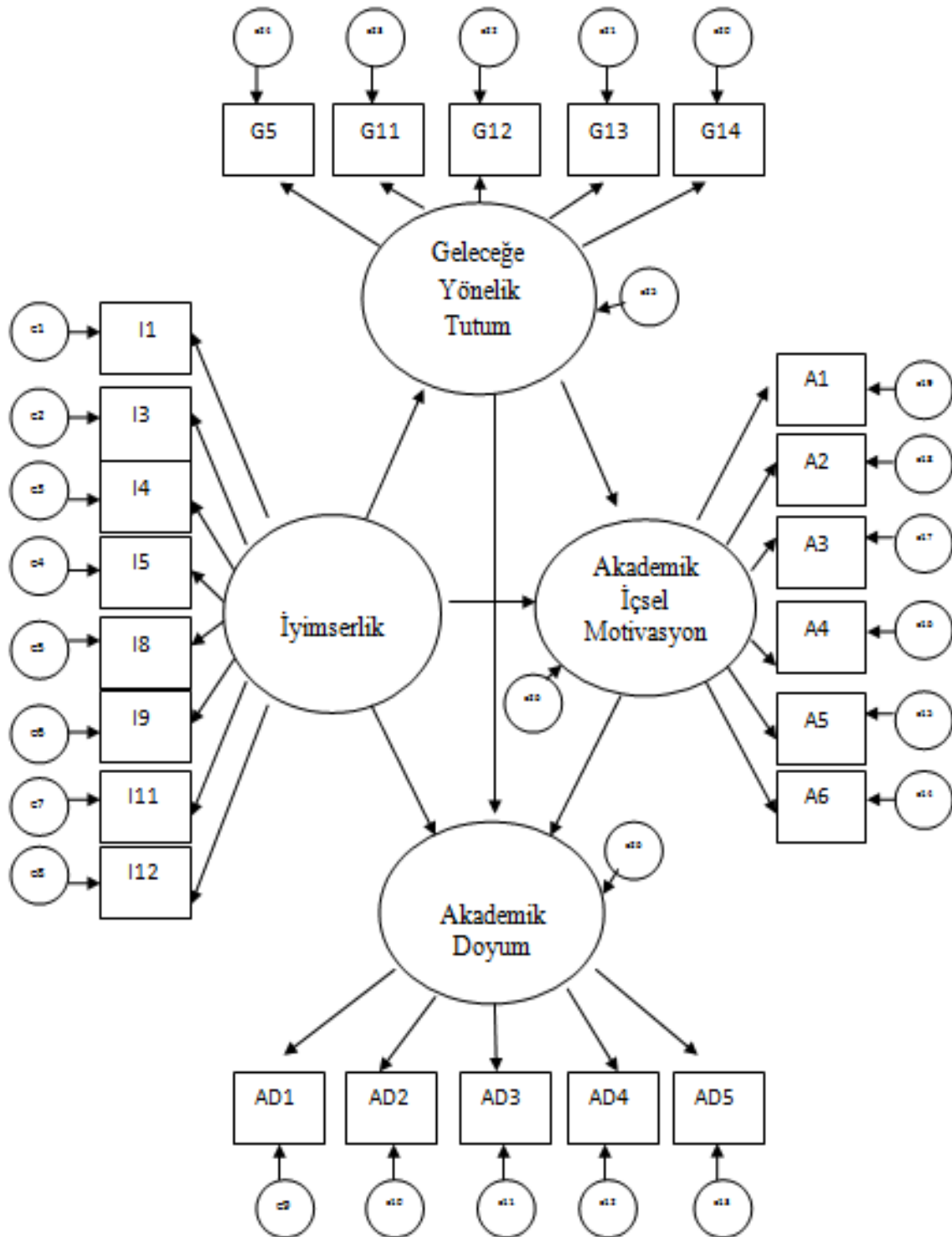
Sosyal bilim dallarında 0,30 ve altı korelasyon değerleri düşük korelasyon olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1988). Tablo 10'a bakıldığında, gizil değişkenler arasında korelasyon değerleri; iyimserlik ve geleceğe yönelik tutum arasında 0,60; iyimserlik ve akademik doyum arasında 0,41; geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon arasında 0,52; geleceğe yönelik tutum ve akademik doyum arasında 0,26; akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasında 0,52'dir. Korelasyon değerlerine genel olarak bakıldığında, en yüksek korelasyon değerinin, iyimserlik ve geleceğe yönelik tutum değişkenleri arasında olduğu görülmektedir. Geleceğe yönelik tutum ve akademik doyum değişkenleri arasındaki korelasyonun ise 0,30'dan az olduğu; yani düşük korelasyon değerine sahip olduğu dikkati çekmektedir. Diğer gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin ise istatistiksel olarak anlamlı ve yeterli düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Geleceğe yönelik tutum ölçeği için Cronbach alfa değeri 0,83; akademik içsel motivasyon ölçeği için Cronbach alfa değeri 0,82; iyimserlik ölçeği için Cronbach alfa değeri 0,74; akademik doyum ölçeği için Cronbach alfa değeri ise 0,87 olarak hesaplanmıştır.

#### **4.2. Modelin Tahmin Edilmesi**

Bilimsel dayanaklardan yararlanılarak oluşturulan kavramsal modelin incelenebilmesi için çok değişkenli bir analiz yöntemi olan yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analizler, AMOS 16.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Model, en yüksek olabilirlik kestirim (Maximum Likelihood Estimation) yöntemiyle test edilmiştir. Şekil 6'da, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum gizil değişkenleri arasındaki

ilişkiyi incelemek amacıyla oluşturulan kuramsal modelin yapıları arasındaki ilişki, yapısal eşitlik modeli ile gösterilmektedir.



Şekil 6. Yapısal eşitlik modeli

Yapısal eşitlik modellerinde tek yönlü oklar, nedensellik ilişkilerini göstermektedir. Gözlenen değişkenler olarak modelde yer alan bu değişkenlere doğru tek yönlü okların ucundaki,; içinde “e” bulunan yuvarlaklar, doğrudan gözlenemeyen hata değişkenlerini temsil etmektedir. Yapısal eşitlik modellerinde, bağımlı değişkenleri etkileyen tüm değişkenlerin modelde yer alması gerektiği için hata değişkeninin gösterilmesi zorunlu olmaktadır. Bu nedenle geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum değişkenlerine de hata terimleri eklenmiştir. Hata değerlerinden çıkan oklar üzerinde yer alan ve hata değişkenlerinin regresyon katsayısını ifade eden “1” değeri ve her gizil değişkenin göstergelerinden biri üzerinde yer alan 1 değeri yazılım programı tarafından otomatik olarak atanmaktadır. AMOS'ta model belirlenirken, hata değişkenlerinin regresyon katsayıları “1” olarak kabul edilmektedir (Arbuckle, 2007).

Şekil 6'da “İyimserlik” gizil değişkeninin, hata terimi eklenmemiş dışsal gizil değişken; “Geleceğe Yönelik Tutum”, “Akademik İçsel Motivasyon” ve “Akademik Doyum” gizil değişkenlerinin ise içsel gizil değişken olduğu görülmektedir. Bu araştırmada oluşturulan kavramsal modelde bu dört gizil değişken (iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon, akademik doyum) 24 gözlenen değişken aracılığıyla ölçülmektedir. Oval şekillerle gösterilen dışsal gizil değişken “İyimserlik”ten “Geleceğe Yönelik Tutum”, “Akademik İçsel Motivasyon” ve “Akademik Doyum” içsel gizil değişkenlerine doğru olan tek yönlü oklar ; “Geleceğe Yönelik Tutum” içsel gizil değişkeninden “Akademik İçsel Motivasyon” ve “Akademik Doyum” içsel değişkenine; “Akademik İçsel Motivasyon” içsel gizil değişkeninden “Akademik Doyum” içsel değişkenine olan tek yönlü ok, değişkenler arası ilişkileri ve ilişkilerin yönünü göstermektedir. Gizil değişkenlerin göstergeleri olarak belirlenen değişkenler dikdörtgen sembollerle gösterilmektedir.

Oluşturulan modelde parametre tahminleri için en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle doğrudan etki, dolaylı etki ve toplam etkiler ile regresyon ağırlıkları tahmin edilmiştir.

**4.2.1.Doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin incelenmesi.** YEM analizinde, değişkenlerin arasındaki doğrudan etki, dolaylı etki ve toplam etkiler incelenmektedir. Doğrudan etki, bir veya birden fazla dışsal değişkenin, bir veya birden fazla içsel değişken üzerine olan direkt etkisini göstermektedir. Bir yapısal eşitlik modelinde, her bir değişken kendisinden sonra gelen değişkenlerle doğrudan ilişkili olduğu düşünülür (Şimşek, 2007). Dışsal değişken ile içsel değişken arasında tanımlanan bu ilişki doğrudan etki (direct effect) kavramıyla açıklanmaktadır. Başka bir deyişle, doğrudan etkiler, bir değişkenin diğer bir değişken üzerinde, başka bir değişkenin aracılığı olmadan direkt etkisini göstermektedir (Bollen, 1989). Yazılım programları bunu otomatik olarak hesaplayarak sunmaktadır.

Tablo 11

*Doğrudan Etkiler*

	I	GYT	AİM	AD
GYT	,572	,000	,000	,000
AİM	,339	,314	,000	,000
AD	,287	-,150	,472	,000
I1	,684	,000	,000	,000
I3	,722	,000	,000	,000
I4	,786	,000	,000	,000
I5	,812	,000	,000	,000
I8	,816	,000	,000	,000
I9	,797	,000	,000	,000
I11	,816	,000	,000	,000

I12	,718	,000	,000	,000
AD5	,000	,000	,000	,890
AD4	,000	,000	,000	,905
AD3	,000	,000	,000	,867
AD2	,000	,000	,000	,843
AD1	,000	,000	,000	,824
A6	,000	,000	,882	,000
A5	,000	,000	,905	,000
A4	,000	,000	,778	,000
A3	,000	,000	,896	,000
A2	,000	,000	,926	,000
A1	,000	,000	,885	,000
G14	,000	,971	,000	,000
G13	,000	,981	,000	,000
G12	,000	,914	,000	,000
G11	,000	,845	,000	,000
G5	,000	,849	,000	,000

Doğrudan etki analizinde, araştırma modelinde yer alan iyimserlik ve geleceğe yönelik tutum, geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon, geleceğe yönelik tutum ve akademik doyum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum, iyimserlik ve akademik doyum arasındaki doğrudan etkiler hesaplanmıştır. Ayrıca gizil değişkenlerin göstergeleri ile aralarındaki doğrudan etkiler de belirlenmiştir. Bu etkileri gösteren sonuçlar, tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11’de I’nin GYT’ ye doğrudan etkisi 0,57; I’nin AİM’ ye doğrudan etkisi 0,34; I’ nin AD’ye doğrudan etkisi 0,29; GYT’ nin AİM’ ye doğrudan etkisi 0,31; GYT’ nin AD’ ye doğrudan etkisi -0,15’dir. AİM’ nin AD’ ye doğrudan etkisi 0,47 olarak hesaplanmıştır. Yüksek değer, güçlü ilişkiyi göstermektedir. Görüldüğü gibi, en fazla etki, iyimserliğin geleceğe yönelik tutuma olan doğrudan etkisidir. En az etki ise, geleceğe yönelik tutumun akademik doyuma olan doğrudan etkisidir. Ayrıca bu etkinin negatif yönde olduğu da dikkat çekicidir. Tabloda ayrıca gizil değişkenlerin göstergelerine olan doğrudan etkilere de yer verilmiştir.

Yapısal eşitlik modeli çalışmalarında, doğrudan etkilerin yanı sıra, dolaylı etki olarak adlandırılan ilişkiler de araştırılır. Aracı değişken kavramıyla yakından ilişkili olan dolaylı etki (indirect effect) bir dışsal değişkenin içsel değişken üzerine doğrudan değil de bir başka dışsal değişken üzerinden olan etkisini ifade etmektedir. Aracılık eden değişken iki değişken arasındaki dolaylı etkiyi belirlemektedir (Şimşek, 2007). YEM analizinde oluşturulan modelde değişkenlerin ilişkilendirilmesine bağlı olarak dolaylı etkiler incelenmektedir. Dolaylı etki analizinde, araştırma modelinde yer alan, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki dolaylı etkiler hesaplanmıştır. Bu etkileri gösteren sonuçlar, tablo 12’de sunulmuştur.

Aşağıdaki tabloda gizil değişkenlerden “I” ve “AİM” arasında dolaylı etki değerinin 0,18 olduğu görülmektedir. Yapısal model hatırlanacak olursa, “I” ve “AİM” ilişkisinde “GYT” aracı değişken konumundadır. “I” ve “AD” arasında, dolaylı etki değerinin 0,16 olduğu görülmektedir. Yapısal modelde, “I” ve “AD” ilişkisinde, “AİM” aracı değişken konumundadır. “GYT” ve “AD” arasında dolaylı etki değerinin 0,15 olduğu görülmektedir. Yapısal modelde, “GYT” ve “AD” ilişkisinde “AİM” aracı değişken konumundadır. Diğer değişkenler arasında, aracı bir değişken olmadığı için dolaylı etki değerleri 0,000 olarak görülmektedir.

Tablo 12

*Dolaylı Etkiler*

	I	GYT	AİM	AD
GYT	,000	,000	,000	,000
AİM	,180	,000	,000	,000
AD	,159	,148	,000	,000
I1	,000	,000	,000	,000
I3	,000	,000	,000	,000
I4	,000	,000	,000	,000
I5	,000	,000	,000	,000
I8	,000	,000	,000	,000
I9	,000	,000	,000	,000
I11	,000	,000	,000	,000
I12	,000	,000	,000	,000
AD5	,397	-,002	,420	,000
AD4	,403	-,002	,427	,000
AD3	,386	-,002	,409	,000
AD2	,375	-,002	,398	,000
AD1	,367	-,002	,389	,000
A6	,457	,277	,000	,000
A5	,469	,284	,000	,000
A4	,403	,244	,000	,000
A3	,464	,281	,000	,000
A2	,480	,291	,000	,000
A1	,459	,278	,000	,000

G14	,555	,000	,000	,000
G13	,561	,000	,000	,000
G12	,523	,000	,000	,000
G11	,484	,000	,000	,000
G5	,486	,000	,000	,000

Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamı ise, toplam etki (total effect) olarak isimlendirilmektedir (Bollen, 1989). Belirlenen modelde, değişkenlerin yukarıda açıklanan etkilerinin toplanmasıyla toplam etkiler belirlenmiş ve sonuçlar tablo 13'te sunulmuştur.

Toplam etkinin gösterildiği tablo 13'te, "I"nın "AİM"ye olan toplam etki değeri 0,52 olarak görülmektedir. "I"nın "AD" ye olan toplam etki değeri, 0,44 olarak görülmektedir. "GYT"nin "AD" ye olan toplam etki değeri, -0,002 olarak görülmektedir. Toplam etki değerlerine genel olarak bakıldığında, en fazla etkinin iyimserlikten geleceğe yönelik tutum değişkenine yönelik toplam etki değerinin olduğu anlaşılmaktadır. Geleceğe yönelik tutumun akademik doyum değişkenine yönelik toplam etki değerinin ise, çok düşük olduğu dikkati çekmektedir. Gizil değişkenler için diğer toplam etki değerlerinin, doğrudan ya da dolaylı etki değerleri ile aynı olduğu görülmektedir.

Tablo 13

*Toplam Etki*

	I	GYT	AİM	AD
GYT	,572	,000	,000	,000
AİM	,518	,314	,000	,000
AD	,445	-,002	,472	,000
I1	,684	,000	,000	,000



I3	,722	,000	,000	,000
I4	,786	,000	,000	,000
I5	,812	,000	,000	,000
I8	,816	,000	,000	,000
I9	,797	,000	,000	,000
I11	,816	,000	,000	,000
I12	,718	,000	,000	,000
AD5	,397	-,002	,420	,890
AD4	,403	-,002	,427	,905
AD3	,386	-,002	,409	,867
AD2	,375	-,002	,398	,843
AD1	,367	-,002	,389	,824
A6	,457	,277	,882	,000
A5	,469	,284	,905	,000
A4	,403	,244	,778	,000
A3	,464	,281	,896	,000
A2	,480	,291	,926	,000
A1	,459	,278	,885	,000
G14	,555	,971	,000	,000
G13	,561	,981	,000	,000
G12	,523	,914	,000	,000
G11	,484	,845	,000	,000
G5	,486	,849	,000	,000

---

**4.2.2. Modeldeki bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarının incelenmesi.** Bu aşamada modeldeki bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenleri ne kadar anlamlı yordadığına bakılmıştır. Bunun için modeldeki değişkenlerin tablo 14’te sunulan regresyon katsayıları incelenmiştir. Regresyon ilişkilerinin parametre tahminleri (estimate), standart hataları (S.E.) ve kritik oranları (C.R.) da tabloda belirtilmiştir.

Tablo 14

*Model için Regresyon Katsayıları*

			Tahmin(Estimate)	S.E.	C.R.	P
GYT	<---	I	,664	,054	12,254	***
AİM	<---	GYT	,491	,073	6,730	***
AİM	<---	I	,614	,090	6,842	***
AD	<---	AİM	,280	,029	9,581	***
AD	<---	I	,308	,056	5,481	***
AD	<---	GYT	-,139	,045	-3,120	,002
G5	<---	GYT	1,000			
G11	<---	GYT	,953	,036	26,417	***
G12	<---	GYT	,997	,033	30,620	***
G13	<---	GYT	1,027	,029	35,746	***
G14	<---	GYT	1,060	,030	34,925	***
A1	<---	AİM	1,000			
A2	<---	AİM	1,046	,031	34,217	***
A3	<---	AİM	1,041	,033	31,581	***
A4	<---	AİM	,880	,037	23,898	***
A5	<---	AİM	,947	,029	32,401	***
A6	<---	AİM	1,012	,033	30,466	***

AD1	<---	AD	1,000			
AD2	<---	AD	1,035	,043	24,208	***
AD3	<---	AD	1,069	,042	25,304	***
AD4	<---	AD	1,112	,041	27,108	***
AD5	<---	AD	1,117	,042	26,412	***
I12	<---	I	1,000			
I11	<---	I	1,093	,058	18,680	***
I9	<---	I	1,118	,061	18,219	***
I8	<---	I	1,142	,061	18,666	***
I5	<---	I	1,052	,057	18,593	***
I4	<---	I	1,076	,060	18,002	***
I3	<---	I	1,023	,062	16,530	***
I1	<---	I	,954	,061	15,638	***

Tablo 14’te, p sütununda yer alan “\*\*\*\*” sembolü 0,001’den küçük anlamlılık değerini göstermektedir. Tahmin sonuçlarına bakıldığında tüm parametrelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. “I” gizil değişkeninin “GYT” gizil değişkenini açıklamasıyla ilgili tahmin değerinin  $p < 0,01$  için 0,66 olduğu ve kritik oranın 12,25 olduğu, tahmin değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. “GYT” nin “AİM” yi açıklaması ile ilgili tahmin değerinin  $p < 0,01$  için 0,49 olduğu ve kritik oranın 6,73 olduğu, tahmin değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. “I”nın “AİM” ile ilişkisine yönelik tahmin değerinin  $p < 0,01$  için 0,61 olduğu ve kritik oranın 6,84 olduğu, tahmin değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. “AİM” nin “AD” ile ilişkisine yönelik tahmin değerinin  $p < 0,01$  için 0,28 olduğu ve kritik oranın 9,58 olduğu tahmin değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. “I”nın “AD” ile ilişkisine yönelik tahmin değerinin  $p < 0,01$  için 0,31 olduğu ve kritik oranın 5,48 olduğu, tahmin değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. “GYT” nin “AD” ile ilişkisine yönelik tahmin

değerinin  $p < 0,01$  için  $-0,14$  olduğu ve kritik oranın  $-3,12$  olduğu, tahmin değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak bu değer düşük olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 15

*Model için Varyans Analiz Sonuçları*

	Tahmin (Estimate)	S.E.	C.R.	P	İşaret (Label)
I	,549	,057	9,553	***	
e25	,497	,041	12,135	***	
e26	1,200	,093	12,913	***	
e27	,413	,036	11,401	***	
e24	,285	,018	15,889	***	
e23	,268	,017	15,917	***	
e22	,145	,010	15,045	***	
e21	,031	,004	7,770	***	
e20	,051	,005	10,453	***	
e19	,498	,036	13,854	***	
e18	,327	,028	11,891	***	
e17	,480	,036	13,324	***	
e16	,907	,058	15,528	***	
e15	,356	,027	13,101	***	
e14	,527	,038	13,721	***	
e13	,299	,021	14,537	***	
e12	,277	,020	14,181	***	
e11	,239	,018	13,568	***	
e10	,173	,014	11,975	***	

	Tahmin (Estimate)	S.E.	C.R.	P	İşaret (Label)
e9	,206	,016	12,707	***	
e8	,516	,034	15,212	***	
e7	,329	,024	13,866	***	
e6	,392	,028	14,062	***	
e5	,358	,026	13,741	***	
e4	,313	,022	13,945	***	
e3	,392	,027	14,405	***	
e2	,525	,035	15,170	***	
e1	,569	,037	15,478	***	

Yapısal eşitlik modeli için, bağımsız değişkenler arasındaki kovaryans değerleri ve bu değişkenlerin açıkladığı varyans değerleri kontrol edilmiştir. Varyans analiz sonuçları, tablo 15’te ayrıntısıyla sunulmaktadır. Araştırma modeli için varyans analiz sonuçları tablosunda *p* sütununda yer alan “\*\*\*\*” sembolü 0,01’den küçük anlamlılık değerini göstermektedir. Tahmin sonuçlarına bakıldığında tüm parametrelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Regresyon katsayısı olarak hesaplanan yol katsayıları, doğrudan etkilerin standart tahminleridir. Oluşturulan modeldeki hesaplanan yol katsayıları sonuçları tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16’daki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (SRK) bakıldığında, iyimserliğin geleceğe yönelik tutum üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,57$ ;  $p < 0,00$ ); geleceğe yönelik tutumun akademik içsel motivasyon üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,31$ ;  $p < 0,00$ ); iyimserliğin akademik içsel motivasyon üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,34$ ;  $p < 0,00$ ); akademik içsel motivasyonun akademik doyum üzerinde

pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,47$ ;  $p < 0,00$ ); iyimserliğin akademik doyum üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,29$ ;  $p < 0,00$ ); geleceğe yönelik tutumun akademik doyum üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = -0,15$ ;  $p < 0,00$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara göre, değişkenler arası en büyük etkinin iyimserliğin geleceğe yönelik tutum üzerindeki etkisi olduğu; en az etkinin ise, geleceğe yönelik tutumun akademik doyum üzerindeki etkisi olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 16

*Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları*

			SRK
GYT	<---	I	,572
AİM	<---	GYT	,314
AİM	<---	I	,339
AD	<---	AİM	,472
AD	<---	I	,287
AD	<---	GYT	-,150
G5	<---	GYT	,849
G11	<---	GYT	,845
G12	<---	GYT	,914
G13	<---	GYT	,981
G14	<---	GYT	,971
A1	<---	AİM	,885
A2	<---	AİM	,926
A3	<---	AİM	,896
A4	<---	AİM	,778
A5	<---	AİM	,905

A6	<---	AİM	,882
AD1	<---	AD	,824
AD2	<---	AD	,843
AD3	<---	AD	,867
AD4	<---	AD	,905
AD5	<---	AD	,890
I12	<---	I	,718
I11	<---	I	,816
I9	<---	I	,797
I8	<---	I	,816
I5	<---	I	,812
I4	<---	I	,786
I3	<---	I	,722
I1	<---	I	,684

**4.2.3. Modelin uyum indekslerinin incelenmesi.** Bu aşamada, parametre tahminleri yapılan kuramsal modelin, veri ile uyumu değerlendirilmiştir. Bu amaçla, tahmin edilen parametrelerin anlamlılığı ve modelin gözlenen veriyle ne kadar uyumlu olduğunu ifade eden uyum indeksleri kontrol edilmiştir.

Modelin uyumunun değerlendirilmesine kullanılan istatistik, “ki kare istatistiği”dir. Ki kare istatistiği, teorik olarak belirlenen model ile örneklem verisine uygulanan model arasındaki farklılığı ölçmektedir. Eğer tahmin edilen değerler, gözlenen değişkenlere yakın ise, ki kare istatistiği değeri küçük çıkacaktır. Amaç, modele ki-kare istatistiğini anlamlı bir şekilde azaltan parametreler ilave ederek ya da çıkararak, veri ve model arasındaki farkı azaltmaktır (Arbuckle, 2007). Modele parametre ilave edildiğinde, ki-kare istatistiği ve

serbestlik derecesi azalır. Eğer düşüş, ki-kare dağılımının kritik değerlerinden daha büyükse, modeldeki parametreler anlamlıdır ve modele ilave edilebilir. Aksi durumda, parametreler modele ilave edilmemelidir. Modelden parametreler çıkarıldığında ise, ki kare istatistiği ve serbestlik derecesi yükselir. Eğer yükseliş ki-kare dağılımının kritik değerinden daha büyükse, modeldeki parametreler anlamlıdır ve modelde kalmalıdır. Eğer yükseliş ki-kare dağılımının kritik değerinden daha küçükse, modeldeki parametreler anlamsızdır ve modelden çıkarılmalıdır (Bayram, 2010).

Geleceğe yönelik tutum ve akademik doyum değişkenleri arasında, literatür ile paralel şekilde istatistiksel olarak anlamlı çıkan düşük değerde parametre tahminlerine rağmen iki değişken arasındaki korelasyon değerinin düşük olduğu; doğrusallık varsayımında sorun olduğu; doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerlerinin düşük çıktığı görülmektedir. Bu gerekçelerden yola çıkarak kavramsal modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler iki farklı yapısal eşitlik modeli ile analiz edilerek test edilmiştir. Birinci modelde (Model 1) iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum gizil değişkenlerinin her birinin diğeriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla oluşturulan bir model oluşturulmuştur. İkinci modelde (Model 2) ise; iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum gizil değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla oluşturulan birinci modelden gelecek yönelik tutum ve akademik doyum değişkenleri arasındaki parametre çıkarılarak diğer her bir değişken arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir model oluşturulmuştur.

Yapısal eşitlik modeli (YEM) çerçevesinde yapılan analizler ile kavramsal modelin, Model 1 için uyum ölçütlerine bakıldığında; ki-kare değeri ( $\chi^2$ )= 924,60; serbestlik derecesi (df) = 246,  $p < .001$ ; ki-kare/serbestlik derecesi değeri ( $\chi^2/df$ ) = 3,76; GFI = .87; RMSEA = .07; SRMR=.038; CFI = .95; TLI = .94; NFI = .93 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar kabul edilebilir uyum değerlerini içermediğinden, ilgili model için “modifikasyon indeks”



değerlerine bakılmıştır. Modifikasyon indeksleri (modification indices- MI) olarak anılan ve modele eklenebilecek parametrelerle ilgili yargılarda bulunmamıza yardımcı olan kriterler bulunmaktadır. MI gösterge ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya, modele ilişkin ayrıntılı olarak modifikasyonlar önermektedir. Bu kriterler modifikasyon kriteri (modification index), parametredeki beklenen değişim istatistiği (expected parameter change statistic) ve Lagrange çarpan istatistiği'dir (Khine, 2013). Modifikasyon kriteri, ilgili parametrenin eklenmesi durumunda modelin ki-kare test istatistiğinde beklenen düşüşü ifade etmektedir. Birbaşka deyişle, yüksek değerler ilgili parametrenin modele eklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ek-9a'da yer alan modifikasyon indeks değerleri incelendiğinde, iyimserlik gizil değişkeninin göstergeleri olan I8 ve I9 (e5-e6) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden çok daha yüksek düzeyde korelasyon olduğu ve bunların hatalarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda modele kovaryans ilave edilmiş ve model tekrar tahmin edilmiştir. Tahmin edilen modele ait uyum ölçütlerine bakıldığında;  $\chi^2 = 794,06$ ;  $df = 245$ ;  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 3,24$ ;  $GFI = .89$ ;  $RMSEA = .06$ ;  $SRMR = .04$ ;  $CFI = .96$ ;  $TLI = .95$ ;  $NFI = .94$  olduğu görülmektedir. Sonuçlar, genel olarak model 1'in eldeki veriye daha iyi uyduğunu göstermesine rağmen, yeni bağlantının modeli anlamlı bir şekilde geliştirip geliştiremediği  $\chi^2$  fark istatistiği ile araştırılmıştır. Buna göre,  $\Delta\chi^2 = 924,59 - 794,06 = 130,53$  ve  $\Delta df = 246 - 245 = 1$  olarak elde edilir. Daha önce de belirtildiği gibi 0,01 düzeyinde anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile ki kare kritik değeri, 6,64 olduğu için ( $130,53 > 6,64$ ) söz konusu değişkenlerin hataları arasındaki bağlantıyı öngören modelin, uyum istatistiklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlar da kabul edilebilir uyum değerlerini içermediğinden ilgili model için modifikasyon indeks değerlerine yeniden bakılmıştır. Ek-9b'de yer alan modifikasyon indeks değerleri incelendiğinde, akademik içsel motivasyon gizil değişkeninin

göstergeleri olan A3 ve A6 (e17-e14) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden çok daha yüksek düzeyde korelasyon olduğu ve bunların hatalarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda modele kovaryans ilave edilmiş ve model tekrar tahmin edilmiştir. Tahmin edilen model 1'e ilişkin  $\chi^2=694,88$  ( $p=0,000$ ) ve  $df = 244$ 'dür. Buna göre  $\chi^2/df = 2,83$ 'tür. Bu değer, kabul edilebilir uyumda  $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$  ölçütünü sağladığı için ki-kare testine göre model 1'in uyumlu olduğu görülmektedir. Sonuçlar genel olarak model 1'in eldeki veriye daha iyi uyduğunu göstermesine rağmen, yeni bağlantının modeli anlamlı bir şekilde geliştirip geliştiremediğini görmek için yine  $\chi^2$  fark istatistiğine bakılmıştır. Buna göre,  $\Delta\chi^2 = 794,06 - 694,88 = 99,18$  ve  $\Delta sd = 245 - 244 = 1$  olarak elde edilir.  $99,182 > 6,64$  olduğu için söz konusu değişkenlerin hataları arasındaki bağlantıyı öngören modelin, uyum istatistiklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir.

Model 2 için,  $\chi^2=701,05$  ( $p=0,000$ ) ve  $df = 245$ 'dir. Buna göre  $\chi^2/df = 2,86$ 'dir. Bu değer, kabul edilebilir uyumda  $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$  ölçütünü sağladığı için ki-kare testine göre model 2'nin de uyumlu olduğu görülmektedir.

Her iki modelde de aynı değişkenler analiz edildiğinden, modele ilave edilen ya da kaldırılan parametrelerin modelde anlamlı olup olmadığı test edilmek üzere iç içe geçmiş model (nested model) karşılaştırmalarında kullanılan her iki modele ait  $\Delta\chi^2$  farkı karşılaştırması yapılmıştır. Diğer bir ifade ile bu tarz modellerde modele ilave edilen ya da kaldırılan parametre tahminlerinin sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığı test edilebilir olmaktadır. Ayrıca modelin uyum iyiliği indeksleri yorumlanmıştır.  $\Delta\chi^2$  fark testinin anlamlı çıkması ve diğer uyum indekslerinin aranılan kritik değerleri sağlaması koşuluyla daha düşük  $\chi^2$  değeri veren modelin diğerine göre daha geçerli bir model olduğunu söylemek mümkün olmaktadır (Kline, 2005).

Tablo 17

*Modellerin Karşılaştırmalarına Ait Sonuçlar*

Model Uyum Belirteçleri	Model 1	Model 2
	Değerleri	Değerleri
Ki-kare (Chi Square- $x^2$ ) değeri	694,883	701,053
Serbestlik derecesi (df)	244	245
Anlamlılık düzeyi	,000	,000
$x^2/df$	2,833	2,861
Goodness of fit index, GFI (Uyum iyiliği endeksi)	,905	,905
Adjusted goodness of fit index, AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi)	,883	,883
Standardized root mean square residual, SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü)	,039	,042
Comperative fit index, CFI (Karşılaştırmalı uyum iyiliği endeksi)	,967	,966
Normed fit index, NFI (Normlaştırılmış uyum iyiliği endeksi)	,950	,949
Non-normed fit index, NNFI/TLI (Normlaşmamış Uyum İyiliği İndeksi)	,963	,962
Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA (Yaklaşım Hatasının Kök Ortalama Karesi)	,057	,058

Daha öncede belirtildiği gibi, 0,01 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile ki kare kritik değeri, 6,64 dür. Parametre dışlandığı zaman, ki kare istatistiği yükselmiştir ( $\Delta\chi^2$ : 701,05-694,88=6,17). Bu artış (6,17) 6,64'den büyük değildir. Bu nedenle geleceğe yönelik

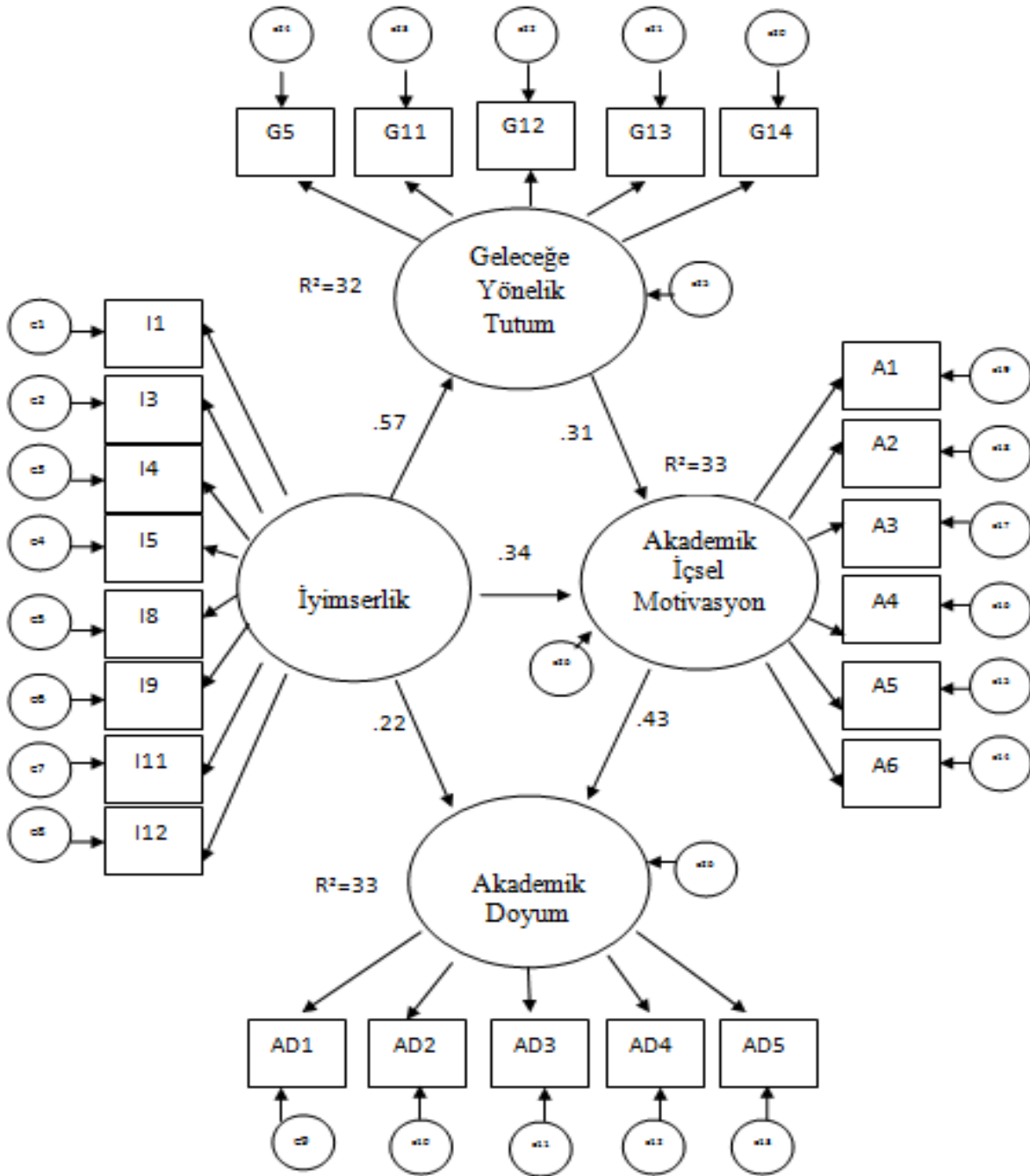
tutum ile akademik doyum arasındaki parametre, modelde anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile iki model arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu durumda “Geleceğe Yönelik Tutum”dan “Akademik Doyum” a giden parametre modelden dışlanabilir.  $\Delta\chi^2$  fark testi sonucu ile birlikte koşulları sağlayan model 2'nin model 1'e göre daha geçerli bir model olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 17'de iki model için ki-kare değeri ile birlikte diğer model uyum incelemesi sonuçları yer almaktadır. Model 2 için tabloda sıralanan uyum indeks değerleri, uyum kriterlerini sağladıkları için iyi uyum göstergeleri olarak değerlendirilmiştir.

Tüm parametreleri istatistiksel olarak anlamlı bulunan Model 2 için standardize edilmiş regresyon katsayılarına yeniden bakıldığında, iyimserliğin geleceğe yönelik tutum üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,57$ ;  $p < 0,00$ ); geleceğe yönelik tutumun akademik içsel motivasyon üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,31$ ;  $p < 0,00$ ); iyimserliğin akademik içsel motivasyon üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,34$ ;  $p < 0,00$ ); akademik içsel motivasyonun akademik doyumunu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,43$ ;  $p < 0,00$ ); iyimserlik düzeyinin akademik doyumunu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ( $\beta = 0,22$ ;  $p < 0,00$ ) görülmektedir.

Kuramsal kaynaklardan destek alınarak oluşturulan, iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum gizil değişkenleri ile oluşturulan yapısal eşitlik modelinin tahmin sonuçları ve bu sonuçlar ile ilgili uyum istatistik sonuçları Şekil 7'de gösterilmektedir. Şekil 7, standartlaştırılmış sonuçları yansıtmaktadır. Oklar üzerindeki değerler de standartlaştırılmış yol katsayılarını göstermektedir.

Şekil 7'de, modeldeki bağımlı değişkenlerdeki değişimin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını gösteren  $R^2$  değerleri de gösterilmektedir. Şekil 7'de gösterilen  $R^2$  değerleri incelendiğinde, akademik doyum üzerindeki toplam değişimin %33'lik kısmı; iyimserlik, geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon tarafından

açıklanmaktadır. Geleceğe yönelik tutum üzerindeki toplam değişimin %32'lik kısmı, iyimserlik tarafından açıklanmaktadır. Akademik içsel motivasyon üzerindeki toplam değişimin %33'lük kısmı, iyimserlik ve geleceğe yönelik tutum tarafından açıklanmaktadır.



Şekil 7. Tahmin edilen model ve analiz sonuçları

Sonuç olarak literatür doğrultusunda oluşturulan kavramsal model yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmiş, kuramsal modelde tüm değişkenler arasındaki ilişkiler ve ilişkilerin yönü incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, varsayımsal olarak bağlantılı olabileceği düşünülen bütün yollar anlamlı çıkmamıştır. Başka bir deyişle, model bütün olarak doğrulanmamıştır. Modeldeki anlamlı olmayan ya da çalışmayan bir yol modelden çıkarılarak; yeni bir model elde edilmiş ve tekrar test edilmiştir. Yeni elde edilen modele ilişkin olarak ikinci kez yapılan yapısal eşitlik modeli analizi, ikinci modelin dataya uyum sağladığını göstermiştir.

Analiz sonuçları doğrultusunda hipotezler incelendiğinde; beş hipotez kabul edilmiş, bir hipotez ise reddedilmiştir. Buna göre:

1. “H<sub>1</sub>=İyimserlik geleceğe yönelik tutumu etkiler.” hipotezi kabul edilmiştir. Pozitif yönde anlamlı çıkan bu etki, bireylerin iyimserlik düzeyleri yükseldikçe geleceğe yönelik tutumlarının da etkilenmekte olduğu anlamına gelmektedir.
2. “H<sub>2</sub>=İyimserlik akademik içsel motivasyonunu etkiler.” hipotezi kabul edilmiştir. Pozitif yönde anlamlı çıkan bu etki, bireylerin iyimserlik düzeyleri yükseldikçe akademik içsel motivasyon düzeylerinin de etkilenmekte olduğu anlamına gelmektedir.
3. “H<sub>3</sub>=Geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyonunu etkiler.” hipotezi kabul edilmiştir. Pozitif yönde anlamlı çıkan bu etki, bireylerin geleceğe yönelik tutum düzeyleri yükseldikçe akademik içsel motivasyon düzeylerinin de etkilenmekte olduğu anlamına gelmektedir.
4. “H<sub>4</sub>=Geleceğe yönelik tutum, akademik doyumu etkiler.” hipotezi, reddedilmiştir. Bireylerin geleceğe yönelik tutum düzeyinin, akademik doyum düzeyleri üzerinde bir etkisi yoktur.
5. “H<sub>5</sub>=Akademik içsel motivasyon, akademik doyumu etkiler.” hipotezi kabul edilmiştir. Pozitif yönde anlamlı çıkan bu etki, bireylerin akademik içsel motivasyon

düzeyleri yükseldikçe, akademik doyum düzeylerinin de etkilenmekte olduğu anlamına gelmektedir.

6. “ $H_6$ =İyimserlik, akademik doyum etkiler.” hipotezi kabul edilmiştir. Pozitif yönde anlamlı çıkan bu etki, bireylerin iyimserlik düzeyleri yükseldikçe akademik doyum düzeylerinin de etkilenmekte olduğu anlamına gelmektedir.

Yukarıda değerlendirilen hipotezler sonucu kuramsal modelde tüm değişkenler arasındaki ilişkiler ve ilişkilerin yönü incelenmiştir. Geleceğe yönelik tutum ve akademik doyum değişkenleri arası etkileşim hariç incelenen diğer gizil değişkenlerin arasında etkileşimli ilişki olduğu gösterilmiştir.

## 5. Bölüm

### Tartışma ve Öneriler

Tartışma bölümde araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara ve yorumlara dayalı olarak araştırmanın sonuçları somut bir biçimde ifade edilmiş; elde edilen bulgular, giriş bölümünde açıklanan ilgili alanyazın doğrultusunda ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Öneriler bölümünde ise araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Bu çalışmanın amacı, literatürdeki kuramsal açıklamalar ve araştırma bulgularından hareketle; iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektir. Literatür doğrultusunda oluşturulan kavramsal model, yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmiş ve varsayımsal olarak bağlantılı olabileceği düşünülen bütün yollar anlamlı çıkmamıştır. Modeldeki anlamlı olmayan ya da çalışmayan bir yol modelden dışlanarak; yeni bir model elde edilmiş ve yeniden yapılan yapısal eşitlik modeli analizi, ikinci modelin dataya uyum sağladığını göstermiştir.

Analiz sonuçları, geleceğe yönelik tutumun, iyimserlik ve akademik içsel motivasyon ilişkisinde kısmi aracılık rolü; akademik içsel motivasyonun ise iyimserlik ve akademik doyum ilişkisinde kısmi aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle, bireylerin akademik doyum düzeyleri değerlendirilmek istendiğinde mutlaka akademik motivasyonlarının ele alınması gerektiği önerilmektedir. Bu değerlendirmede -araştırma kapsamında akademik içsel motivasyonun başarı gereksinimi alt faktörü kullanıldığından- bireylerin özellikle de başarı gereksinimlerinin incelenmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca akademik doyumunu düşük olan bireylerin, iyimserlik düzeyleri açısından da değerlendirilmesi motivasyon probleminin çözümü açısından fayda sağlayacaktır. Aynı şekilde akademik içsel motivasyon problemi olan bireylerin, iyimserlik düzeyleri ve geleceğe yönelik tutumları açısından da değerlendirilmesi problemin çözümü açısından fayda sağlayacaktır.



Araştırmada, iyimserliğin geleceğe yönelik tutuma etkisini araştıran birinci hipotezin yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, iyimserliğin geleceğe yönelik tutumu doğrudan anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Bu sonuç literatürde, iyimserlerin, olaylarda olumlu tarafi görme eğilimine sahip olduğu (Benson, 2007) ve iyimserliğin, geleceğin iyi şeyler getireceğine yönelik bir inançla ilgili olduğuna yönelik kuramsal açıklamaları (Scheier & Carver, 1985) destekler niteliktedir. Seligman (1990/2011), geleceğe yönelik olumlu bir tutumla bakan iyimserlerin, içinde bulunduğu durum ve olayların daha olumlu yönlerine odaklanırken, gelecek ile ilgili olarak da, kendisinde olumlu gelişmelerin oluşacağına dair bir inanç içinde olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde iyimserlik tanımını yapan birçok araştırmacının, iyimser bireylerde geleceğe yönelik olumlu beklentilerin önemini vurguladığı görülmektedir (Aydın & Tezer, 1991; Burger, 1993/2006; Carver ve diğerleri, 1994; Chang, 2001; Gillham & Reivich, 2004; Goleman, 1998/2000; Harris & Middleton, 1994; Scheier & Carver, 1987, 1992, 2009; Taylor, 1998; Türküm, 1999; Wrosh & Scheier, 2003). MacLeod ve Byrne (1996) yaptığı bir araştırmada, depresif deney grubunun, kaygılı olan deney grubuna ve kontrol grubuna göre geleceğe yönelik daha az olumlu tutuma sahip olduğunun görülmesi iyimserliğin geleceğe yönelik olumlu tutuma etkisini işaret eden bir diğer çalışmadır. İyimser bireylerin, geleceğe yönelik olumlu bir beklenti oluşturmak için olayların nedenlerini açıklama şekilleri de olumlu olmaktadır. Bu durum, neden yükleme tarzı açısından, iyimserlerin geçmiş yaşantılarında olumlu olanları hatırlayarak geleceğe yönelik de olumlu beklentiler içine girebilme yeteneklerinin olduğunu göstermektedir (Seligman, 1990/2011). Bu sonuç, geleceğe yönelik olumlu tutumun bireyin ruhsallığını olumlu yönde etkilediği düşüncesini de desteklemektedir.

Araştırmada, iyimserliğin akademik içsel motivasyona etkisini araştıran ikinci hipotezin yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, iyimserliğin akademik içsel motivasyonu, hem doğrudan hem de geleceğe yönelik tutum aracılığıyla dolaylı olarak

etkilediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç literatürde iyimserliğin, gelecek ile ilgili biliş, duygu ve motivasyon durumunu etkilediğine ilişkin (Peterson & Park, 2004) kuramsal açıklamaları destekler niteliktedir. İyimser insanlar, hayata pozitif taraftan bakar ve zorlukların üstesinden gelebileceklerine inanırlar, zor zamanlarda umutlarını bırakmazlar (Schueller & Seligman, 2008). Geleceğe iyimser bakış açısıyla bakan bir kişi, geleceğe daha umutla bakarak hedeflerine erişmek için daha olumlu, istikrarlı bir gayret içinde olacak ve zorluklarla mücadele edecektir (Scheier & Carver, 1985; Snyder ve diğerleri, 1991). Bu sonuçlar ayrıca iyimserliğin, öğrencilerin başarı ve öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını savunan Seligman' nın (1998) düşüncesini de desteklemektedir.

Araştırmada, geleceğe yönelik tutumun akademik içsel motivasyona etkisini araştıran üçüncü hipotezin yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, geleceğe yönelik tutumun akademik içsel motivasyonu doğrudan anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Bu sonuç literatürde güdülenmeyi etkileyen önemli etkenlerden birinin, öğrenmeye karşı olumlu tutum ve çaba dolu davranışlar olduğunu ortaya koyan (O'Connell, 1973) ve gelecek zaman yöneliminin kişinin hedeflerine yönelişini belirlediğine (Gjesme, 1981, 1983; Van Calster ve diğerleri, 1987) ilişkin kuramsal açıklamaları destekler niteliktedir. Schueller ve Seligman (2008), geleceğe yönelik inancın, mevcut eğilimler üzerinde güçlü bir etki oluşturduğunu ve ulaşılabilir hedeflerin bireyin eylemlerini etkilediğini belirtmektedir. Zaman veya gelecek zaman yönelimi kavramlarını ilk ele alan, Lewin ve Frank gibi uzmanların görüşlerine göre geleceği hayal etme, bireyin motivasyonunu ve eylemlerini kavrayabilmemiz açısından önem taşımaktadır (Husman & Lens, 1999).

Araştırmada, geleceğe yönelik tutumun akademik doyuma etkisini araştıran dördüncü hipotezin yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, geleceğe yönelik tutumun akademik doyumu anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile, geleceğe yönelik tutumun akademik doyum üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı, ancak araştırmanın diğer

bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde, geleceğe yönelik tutumun akademik içsel motivasyon aracılığıyla akademik doyumunu etkilediği söylenebilir. Bu sonuç, Cooley (1976)'ın insanların bugünkü memnuniyetinin, mutluluğu ve geleceğe yönelik tutumları ile ilgili olduğu yönündeki araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir. Ancak, Kaya ve diğerlerinin (2014) çalışmasında öğrencilerin geleceğe yönelik tutumları ile olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu bileşenlerini içeren öznel iyi oluşları arasında zayıf pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireyin sadece geleceğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olması akademik anlamda yeterli düzeyde memnuniyet duymasına yetmediği, başka değişkenlerin buna aracılık ettiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarından anlaşılacağı üzere, geleceğe yönelik tutumun akademik doyumunu etkilediğine dair literatürde rastlanan araştırmaların kısıtlı olduğu ve değerlendirme yapmak için yeterli sonuçların olmadığı, bunun için yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Araştırmada, akademik içsel motivasyonun akademik doyuma etkisini araştıran beşinci hipotezin yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, akademik içsel motivasyonun akademik doyumunu doğrudan anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Bu sonuç, literatürde, öğrencilerin motivasyonel durumu ve memnuniyet seviyesi arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koyan araştırma sonuçlarını (Dennison & El-Masri, 2012) destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra bu sonuç Murray'ın (1983), “organizmada bir gereksinimin varlığını ortaya çıkarmanın ölçütlerinden biri, belli bir sonuca ulaşıldığında doyumun, ulaşılmadığında ise doyumsuzluğun var olduğudur” şeklindeki kuramsal açıklamalarını destekler niteliktedir. Literatürde içsel güdülenmenin tanımı “bireyin ortamda herhangi bir ödül olmamasına rağmen belirli bir faaliyetle ilgilenmesi ya da bu faaliyete katılmasını ve sadece bu katılımından ötürü doyum sağlaması” olarak yapılmaktadır (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Levitz & Noel, 2000; Noels ve diğerleri, 2000). Benzer bir tanım yapan, Başaran'a (1990) göre de motivasyon, bireyin ihtiyaçlarını doyumak amacıyla öğrenme ve eyleme geçme

isteğidir. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, içsel motivasyon, genellikle keyifli ve doyum verici olması nedeniyle bir etkinliğe ilgisini çekmek anlamına gelmekte ve bu tanım da güdülenmenin temelinde gereksinimlerin tatmininin yattığını desteklemektedir.

Araştırmada, iyimserliğin akademik doyuma etkisini araştıran altıncı hipotezin yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre, iyimserliğin akademik doyumunu, hem doğrudan hem de akademik içsel motivasyon aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği görülmüştür. Bu sonuç literatürde, yaşama yönelik olumlu bir bakış açısına ve yaşam olaylarını iyimser açıklama gücüne sahip olmanın, bireylerin iyi oluşlarını ve hayattan aldıkları doyum derecesini etkilemekte olduğuna ilişkin (Cummins & Nistico, 2002; Ryan & Deci, 2001; Sapmaz & Doğan, 2012) kuramsal açıklamaları destekler niteliktedir. Kümbül-Güler ve Emeç (2006), üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada, iyimserlik ile yaşam doyumunu arasında yüksek korelasyon tespit etmiştir. Yaşam doyumunu fazla olan insanların, iyimserlik yönelimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir (Ryan & Deci, 2001). Benzer bir görüşle, Harju ve Bolen (1998) de, yüksek iyimserlik düzeyine sahip olan öğrencilerin, yaşam kalitesinin de yüksek olduğunu ve elde ettikleri bu yaşam kalitesinden oldukça memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. İyimserliğin başarılı olmaya yönelik olan arzuyu destekleyerek, hem başarıyı hem de doyumunu yükselttiğini belirtebiliriz (Kümbül-Güler & Emeç, 2006).

İyimser bir bakış açısıyla akademik hayata bakan bir birey, hayattan olumlu sonuçlar bekleyerek, geleceğe daha olumlu bakacaktır. Bu olumlu bakış, bireyin akademik içsel motivasyonunu, özellikle de başarı gereksinimi motivasyonunu etkileyeceğinden, dolaylı yoldan akademik doyumunu da arttıracaktır. Vroom'un (1964) kuramında güdülenme, herhangi bir şeyi isteme durumu ve bekleme süresi ile tanımlanmaya çalışılır. Dolayısıyla kişinin sonucunu beklediği bir durum, onun isteme durumu ile birleştiğinde güdülenme başlamış olacaktır. Appleton-Knapp ve Krentler (2006) öğrencilerin beklentileri ve doyumları arasında anlamlı bir bağlantı bulmuştur. Kuramsal açıklamalar ve araştırma sonuçlarına

bakıldığında bireyin memnuniyetinin, beklentileri ile güçlü şekilde bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan, hayatın her alanında olduğu gibi akademik hayatta da iyimserliğin, bireyin doyum sağlamasında önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, geleceğe yönelik tutumun, iyimserliğin akademik içsel motivasyona etkisinde; akademik içsel motivasyonun ise iyimserliğin akademik doyum üzerine etkisine kısmi aracılık ettiğini göstermiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin artmasının geleceğe yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı; olumlu tutumların artmasının akademik içsel motivasyonun oluşmasını kolaylaştırdığı; oluşan akademik içsel motivasyonun da öğrencilerin akademik hayatından daha fazla doyum elde etmelerini sağladığı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Üniversitelerin psikolojik danışma hizmeti veren birimleri, üniversite yönetimi, üniversite öğretim üyeleri ve görevlileri, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaya hizmet edecek psiko-eğitim müdahale programları ve seminer faaliyetleri organize ederek öğrencilerin akademik doyumunu arttırmaya yönelik katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ayrıca pozitif psikolojinin önemli bir kavramı olan iyimser bakış açısının üniversite öğrencilerine kazandırılması, öğrencilerin mesleki hayatlarının temellerini attıkları üniversitedeki akademik yaşamını daha olumlu duygularla yaşamalarını sağlayacaktır. Ayrıca iyimser bakış açısıyla birlikte geleceklerine yönelik olumlu tutumlarının gelişmesi, akademik içsel motivasyonlarının artırmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bundan yola çıkarak üniversitelerde görev yapan psikolojik danışma hizmetlerinde, iyimserlik ve geleceğe olumlu tutumun geliştirilmesi çalışmalarına yer verilmesi, bu konuda hem öğrencilere hem de öğretim görevlilerine seminer ve etkinliklerin düzenlenmesi öğrencilerin akademik yaşamlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı; bireylerin akademik yaşamda her açıdan gelişmesine yardımcı olarak eğitim ortamlarından maksimum düzeyde faydalanmasını sağlamanın yanı sıra sağlıklı bir kişilik kazanmasına olanak sağlayacak akademik ortamı oluşturmaktır.. Bu doğrultuda analiz sonuçlarının ortaya çıkardığı geniş çerçeveden bakınca; bahsedilen akademik ortamın yaratılması için öğretimi güçleştiren sorunların ortadan kaldırılması ve öğrencilerin akademik gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Öğrencilerdeki iyimser tutumların artmasını sağlamak, öğrencilerin akademik motivasyonlarını geliştirmelerine zemin hazırlayacaktır. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının yanı sıra okullarından aldıkları eğitimden doyum kazanmaları, öğrenci kişilik hizmetlerinin en önemli amaçlarından biri olan “eğitimden en olumlu bir şekilde yararlanma” amacına da hizmet etmiş olacaktır.

Öte yandan gelecek araştırmacılara öneri vermek adına, bu çalışmanın bulguları sınırlılıkları ölçüsünde değerlendirilebilir. İlk olarak, olasılıklı (rassal) örnekleme yöntemleri ile farklı üniversite ve fakültelerde, farklı fakülte bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine yönelik yapılacak yeni araştırmalar farklı örneklemlerde de modelin geçerliliğinin analiz edilmesine katkı sağlayabilir ve bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Ayrıca, araştırmada ele alınan değişkenler arası ilişkileri daha derinliğine çalışacak nitel araştırmaların yapılması, daha genel bir tablonun elde edilmesini sağlayabilir.

Kavramsal yapı oluşturulma amacı güdülmesi neticesiyle, üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleminin araştırma için uygun olduğu düşünülmüştür. Ancak, farklı biçimlerde olsa da, akademik doyum ve akademik içsel motivasyon her yaş grubu için dikkat çekici öneme sahiptir. Özellikle geleceklerinde daha uzun bir akademik gelecek olan ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik doyum ve akademik motivasyon açısından incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple gelecekte yapılması planlanan çalışmalarda,

farklı yaş gruplarında akademik doyum ve akademik motivasyon süreçlerinde gözlenen farklılıkların ele alınması önerilmektedir.

Üniversite düzeyindeki öğrencilerin çoğunlukla orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden geldiği düşünüldüğünde, araştırma bulgularının sosyo-ekonomik düzey açısından da sınırlı olduğunu belirtmek gerekir. Sonuç olarak, mevcut çalışma sonuçlarının farklı sosyo-ekonomik düzeyden bireyler için de geçerliliğinin sınanarak, ileride yapılması planlanan araştırmalarda denenmesi uygun olacaktır.

Araştırmada geleceğe yönelik olumlu tutumun akademik doyumunu doğrudan etkilemediği, ancak bu etkide başka değişkenlerin buna aracılık ettiği anlaşılmaktadır. Geleceğe yönelik tutumun akademik doyumunu etkileyip etkilemediğine dair daha farklı değişkenlerle ilişkileri anlamında değerlendirme yapmak için yeni kuramsal araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, akademik içsel motivasyon ölçeğinin başarı gereksinimi alt faktörü, geleceğe yönelik tutum ölçeğinin ise olumlu alt faktörü kullanılmıştır. Gelecek araştırmalar için ilgili kavramların diğer faktörlerinin de dahil olduğu farklı kavramsal model çalışmalarının yapılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Abraham, W. T. (2007). *Dispositional optimism and pessimism: Stability, change and adaptative recovery following life event experience* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Iowa, United States.
- Abramson, E. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.  
doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Açıkgöz- Ün, K. (1996). *Etkili, öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Adler, A. (1994). *İnsan tabiatını tanıma*. (Çev. Ayda Yörükkan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Eserin orijinali 1927'de yayımlanmıştır).
- Ağırbaş, İ., Çelik, Y., & Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon araçları ve iş tatmini: Sosyal sigortalar kurumu başkanlığı hastane başhekim yardımcılarını üzerinde bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 8*(3), 326-350.
- Aldemir, C. & Gülcan, Y. (2004). Student satisfaction in higher education: A Turkish case. *Higher Education Management and Policy, 16*(2), 109-122. doi: 10.1787/hemp-v16-art19-en
- Ali, Z., Tatlah, A. I., & Saeed, M. (2011). Motivation and student's behaviour: A tertiary level study. *International Journal of Psychology and Counselling, 3*(2), 29-32.
- Aman, R. R. (2009). *Improving student satisfaction and retention with online instruction through systematic faculty peer review of courses* (Unpublished doctoral dissertation). Oregon State University, Corvallis, United States.
- Ames, C. (1992). Classrooms goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>



- Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264. doi: 10.1177/0273475306293359
- Arbuckle, J.L. (2007). *AMOS 16.0 user's guide*. United States: AMOS Development Corporation.
- Arends, R. İ. (2004). *Learning to teach*. (6. Basım). Boston: Mc Graw Hill. Atkinson.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Yayınevi.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-27.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989–1003. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989>
- Astin, A.W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A.W., Kora, W., & Green, K. (1987). Retaining and satisfying students. *Educational Record*, 68, 36-42.
- Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). Güç ve politika. H. Can (Editör), *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Ateş, H., Yıldız B., & 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(2), 147-162.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. <http://dx.doi.org/10.1037/h0043445>

- Avans, L. (2000). The effect of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1(2), 173-192.  
doi:10.1023/A:1010020008141
- Ayyash-Abdo, H., & Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 265–284.  
doi:10.3200/SOCP.147.3.265-284
- Aydın, G., & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 2-9.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168-175.  
doi:10.1080/17439760701409546
- Baker, B. L., Blacher, J., & Olsson, M. B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(8), 575. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00691
- Balcı, S., & Yılmaz, M. (2002). İyimserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-60.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74 .
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Barlow, P. J., Tobin, D. J., & Schmidt, M. M. (2009). Social interest and positive psychology: Positively saligned. *The Journal of Individual Psychology*, 65(3), 191-202.

- Bartlett, S., Burton, D. M., & Peim, N. (2001). *Introduction to education studies*. London: Payroll Compliance Practitioner.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi* (1. baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Basım Yayın Dağıtım.
- Baykal, B. (1987). *Motivasyon kuramına genel bir bakış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Baymur, F. (1973). *Genel psikoloji* (1. baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (AMOS uygulamaları)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Baysal, C., & Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıoğlu Basım Yayımevi.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 57(4), 393-412.
- Bean, J.P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412.  
<http://dx.doi.org/10.2307/1980994>
- Bedi, G., & Brown, S. L. (2005). Optimism, coping style and emotional well-being in cardiac patients. *British Journal of Health Psychology*, 10(1), 57-70.  
doi:10.1348/135910704X15266
- Belgrave, F. Z., Johnson, R. S., & Carey, C. (1992). Attributional style and its relationship to self-esteem and academic performance in black students. In A. K. Hoard Burlew, W.

- C. Banks, H. P. Mcadoo, & D. A. Y. Azibo. (Eds.), *African American psychology: Theory, research and practice* (pp.173-182). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychological Review*, 16(1), 35-57. doi: 10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c
- Benjamin, M. (1995). *Student satisfaction: An integrative review* (Unpublished working draft). University of Guelph, Ontario, Canada.
- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38(3), 213-229.
- Benson, H. P. (2007). *Children's dispositional optimism and pessimism: Social and emotional outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). Seattle Pacific University, Seattle, United States.
- Bentley, T. (2003). *İnsanları motive etme*. (Çev: O. Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınevi. (Eserin orijinali 1996'da yayımlanmıştır).
- Berry, S.R. (2007). *An exploration of defensive pessimism, explanatory style, and expectations in relation to the academic performance of college and university students* (Doctoral dissertation). University of Louisville Louisville, United States.
- Billups, F. D. (23 October 2008). *Measuring College Student Satisfaction: A Multi-Year Study of the Actors Leading to Persistence*. Paper presented at the 39th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, CT.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley, & Sons Inc.
- Bono, T. J. (2011). *What good is engagement? Predicting academic performance and college satisfaction from personality, social support and student engagement* (Doctoral dissertation). Washington University, St. Louis, Missouri, United States.

- Bowles, T. (2008). The relationship of time orientation with perceived academic performance and preparation for assessment in adolescents. *Educational Psychology*, 28(5), 551-565. doi:10.1080/01443410701880134
- Brissette, I., Scheier, M.F. & Carver, C.S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.
- Bronzaft, A.L. (1996). *Top of the class: Guiding children along the smart path to happiness*. Mishawaka: Ablex Publishing Corporation.
- Broucek, W.G. (2005). An examination of core self-evaluations (CSE) in an academic setting: Does CSE generalize to students? *Journal of College Teaching Learning*, 2(2), 59-62.
- Brown, S. (2011). Bringing about positive change in the higher education student experience: A case study. *Quality Assurance in Education*, 19(3), 195-207.  
<http://dx.doi.org/10.1108/09684881111158027>
- Bryant, P. S. (2001, July). *Positioning Your Institution to Exceed Enrollment Goals*. Paper presented at the Noel-Levitz National Conference on Student Retention, Neworleans, LA.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis and simlis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buchanan, G. M. (1995). Explanatory style and coronary heart disease. In G. M. Buchanan , & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 225-232). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Budak, G., & Budak G. (2004). *İşletme yönetimi, genişletilmiş ve gözden geçirilmiş* (5. baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Buluş, M. (2015). Predictive power of self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction in teacher candidates. *Turkish studies international periodical for the*

- languages. *Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(15), 181-196.  
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8999>
- Burant, C. J. (2006). *Optimism/pessimism as a mediator of social structural disparities effects on physical health and psychological well-being: A longitudinal study of hospitalized elders* (Unpublished doctoral dissertation). Case Western Reserve University, Cleveland, United States.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev: İ. Deniz, & E. Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 1993'te yayımlanmıştır).
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabrerra, A.F., Nora, A., & Castenada, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. London: Brunner-Routledge.
- Carver, C.S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28(2), 136.  
doi:10.1006/jrpe.1994.1011
- Carver, C.S, & Scheier, M. (1998). *On the self- regulation of behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C.S, & Scheier, M. (2002). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Synder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.231-256). New York, NY: Oxford University.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.006

- Carver, C. S., Smith, R. G., Antoni, M.H., Petronis, V. M., Weiss, S., & Derhagopian, R. P. (2005). Optimistic personality and psychosocial well-being during treatment predict psychosocial well-being among long term survivors of breast cancer. *Health Psychology, 24*(5), 508-516. doi:10.1037/0278-6133.24.5.508
- Can, H. (1985). *Başarı güdüsü ve yönetsel başarı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: A longitudinal study. *Counselling Psychology Quarterly, 13*(4), 399-412. doi:10.1080/713658501
- Chadha, N.K. (1983). Quality of life among aged. *Indian Journal of Psychology, 12*, 120-132.
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(4), 1109- 1120. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.1109>
- Chang, E. C. (2001). Cultural influences on optimism and pessimism: Differences in western and eastern construals of the self optimism and pessimism. In E.C. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism* (ss. 257-280). Washington: American Psychological Association Press.
- Chaves, C., Hervas, G., Garcí'a, F.E., & Vazquez, C. (2016). Building life satisfaction through well-being dimensions: A longitudinal study in children with a life-threatening illness. *Journal Happiness Study, 17*(3), 1051–1067. doi:10.1007/s10902-015-9631-y

- Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234–240.
- Cirone, J. (2003). *The service profit chain viewed in an educational domain: Is there a correlation between faculty commitment and student satisfaction?* (Doctoral dissertation). Nova Southeastern University, Florida, United States.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooley, J. (1976). *Life satisfaction and attitudes toward the future: A comparison by age, sex, and area of residence* (Master's thesis). University of Nebraska-Lincoln, United States.
- Corr, P. J., & Gray, J. A. (1995). Attributional style, socialization and cognitive ability as predictors of sales success: A predictive validity study. *Personality and Individual Differences*, 18(2), 241-252. doi:10.1016/0191-8869(94)00153-J
- Corts, D. P., Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., & Tatum, H. E. (2000). Assessing undergraduate satisfaction with an academic department: A method and case study. *College Student Journal*, 34 (3), 399-408.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and schoolachievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.  
doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cummins, R. A., & Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69.  
doi:10.1023/A:1015678915305



- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı* (10. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Czupryn, K. (1989). *Academic achievement and academic satisfaction as a function of person-environment fit* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Nebraska- Lincoln, Lincoln, United States.
- Çağlar, Ç. (1998). *Güdüleme kuramlarının eğitim yönetimine katkıları* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daco, P. (1989). *Çağdaş psikolojinin olağanüstü başarıları*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Davidson, S. (2004). Do we think ourselves sick? Psychological processes and health behaviors associated with adolescents' somatic complaints. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, 1(1), 42-59.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *proceedings of Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (Vol.38, pp.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.  
doi:10.1080/00461520.1991.9653137
- Demir-Güdü, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumunu, akademik erteleme ve yaşam doyumunu ile ilişkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Dennison, S., & El-Masri, M. M. (2012). Development and psychometric assessment of the undergraduate nursing student academic satisfaction scale (UNSASS). *Journal of Nursing Measurement, 20*(2), 90-112. doi: 10.1891/1061-3749.20.2.75
- DeShield Jr, O. W., Kara, A. & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Education Management, 10*(2), 128-139.  
doi:10.1108/09513540510582426
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial and Special Education, 18*(10), 12-19.
- Devolder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective: A cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(3), 571-655. doi:10.1037/0022-3514.42.3.566
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK University. *Quality Assurance in Education 14*(3), 251-267.  
doi:10.1108/09684880610678568
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Durak-Batıgün, A. ve Atay-Kayış, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde stres faktörleri: Kişilerarası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri açısından bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 69-80.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(35), 1-17.
- Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(1), 122-141.

- Eggen, P., & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology: Windows on classrooms* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Eğimli, A.T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- El Ansari, W. (2002). Student nurse satisfaction levels with their courses: Part II--effects of academic variables. *Nurse Education Today*, 22(2), 171-80.  
doi:10.1054/nedt.2001.0683
- El Ansari, W., & Oskrochi, R. (2004). What 'really' affects health professions students' satisfaction with their educational experience? Implications for practice and research. *Nurse Education Today*, 24(8), 644-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2004.09.002>
- El Ansari, W., & Oskrochi, R. (2011). Methods behaving differently: The effects of method of data analysis on understanding student satisfaction with their educational experience. *Educational Research*, 2(8) 1417-1430.
- El Hassan, K. (2008). Identifying indicators of student development in college. *College Student Journal*, 42(2), 517-530.
- Elliott, K. M. (2003). Key determinants of student satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 271-279. <http://dx.doi.org/10.19030/ajbe.v4i10.6068>
- Elliot, K. M., & Healy M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.  
doi:10.1300/J050v10n04\_01
- Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators* (Technical Report No. 5). University of Oregon, Eugene, United States. <http://people.uncw.edu/kozloffm/ellisressynth.pdf> den alınmıştır.

- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76.
- Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (Genişletilmiş 8. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, K. Ö., & Kıyak, C. M. (2011). Müşteri memnuniyetini artırma aracı olarak halkla ilişkilere Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi penceresinden bakmak. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi*, 32, 127-151.
- Espeland, V., & Indrehus, O. (2003). Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing*, 42(3), 226-236.  
doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02611.x
- Ezeofor, I. (2013). *Social cognitive and self-construal predictors of academic satisfaction among African students attending universities U.S.* (Master of arts). University of Maryland, United States.
- Eymur, G., & Geban Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Fellman, E. (2000). *Olumlu düşünme gücü*. (Çev. B. Başak & S. Özçalılı). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Eserin orijinali 1996'de yayımlanmıştır).
- Fernández-Lopez, J.A., Siegrist, J., Rödel, A., & Hernández Mejia, R. (2003). El estrés laboral: Un nuevo factor de riesgo. ¿Qué sabemos y qué podemos hacer? [Stress at work: A new risk factor, what do we know and what can we do?]. *Atención Primaria*, 31(18), 524-526. doi:10.1157/13047737

- Fernandes Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vítola Pasetto, N. S., Francisca De Oliveira, A., & Guimarães Lopes, W.M. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários, [A study for constructing a scale of academic satisfaction for university students.] *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fincham, F.D. (2000). Optimism and the family. In J.E. Gilham (Ed.), *The science of optimism and the hope. Research essays in honour of Martin E.P. Seligman* (pp.271-298). West Conshohocken, Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Finger, S. (1998). A happy state of mind: A history of mild elation, denial of disability, optimism and laughing in multiple sclerosis. *Archives of Neurology*, 55(2), 241-250. doi:10.1001/archneur.55.2.241
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107-120. doi:10.1016/j.prps.2012.02.002
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., & Kirk, A. L. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion and contemporary issues based approach*.  
[https://www.researchgate.net/publication/251275683\\_Promoting\\_Academic\\_Achievement\\_And\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/251275683_Promoting_Academic_Achievement_And_Motivation)'den alınmıştır.
- Gadernann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the satisfaction with life scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229–247. doi:10.1007/s11205-009-9474-1
- Geçtan, E. (1995). *Psiko-dinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Ghazi, S. R., Ali, R., Shahzad, S., Khan, M. S., & Hukamdad, S. (2010). Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science*, 6(4), 93-99.  
<http://dx.doi.org/10.5539/ass.v6n4p93>
- Gibb, B. E., Zhu, L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (2002). Attributional styles and academic achievement in university students: A longitudinal investigation. *Cognitive Therapy and Research*, 26(3), 309–315. doi:10.1023/A:1016072810255
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 52(3), 252-259. doi:10.1080/13600801003743349
- Gilbreath, B., Kim, T., & Nichols, B. (2011). Person-environment fit and its effects on university students: A response surface methodology study. *Research in Higher Education*, 52(1), 47-62. doi:10.1007/s11162-010-9182-3
- Gillham J., & Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 146-163.  
 doi:10.1177/0002716203260095
- Gillham, J. E., Shatte, A. J., Reivich, K. J., & Seligman, M. E.P. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. In E. C. Chang (Eds.), *Optimism and pessimism* (pp:53-75). Washington DC: American Psychological Association.
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5(2), 115-138. doi:10.1007/BF00993892
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(4), 443-461. doi:10.1080/00207598308247493
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.  
 (Eserin orijinali 1998'de yayımlanmıştır).

- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ* (3. baskı). (Çev. H. Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları. (Eserin orijinali 1998'de yayımlanmıştır).
- Goodman, P. S., & Friedman, A. (1971). An examination of Adams' theory of inequity. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 271–288.  
<http://www.jstor.org/stable/2391900>' dan alınmıştır
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645. doi:10.1037/0022-0663.77.6.631
- Grayson, J. P. (2004). The relationship between grades and academic program satisfaction over four years study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34(2), 1-34.  
doi:10.1080/02602930903221451
- Greene, B. A., & Debacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91-121. doi:1040-726X/04/0600-0091/0
- Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations* (Unpublished doctoral dissertation). ODTÜ, Ankara.
- Güler, B. K., & Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 21(2), 129-149.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hanks, K. (1999). *İnsanları motive etme sanatı* (1. baskı). (Çev. C. İkizler). İstanbul: Alfa Yayınları. (Eserin orijinali 1995'te yayımlanmıştır).
- Harju, B. L., & Bolen, L. M. (1998). The effects of optimism on coping and perceived quality of life of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 185-200.

- Harris, P., & Middleton, W. (1994). The illusion of control and optimism about health: On being less at risk but no more in control than others. *British Journal of Social Psychology*, 33(4), 369–386. doi:10.1111/j.2044-8309.1994.tb01035.x
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York, NY: Springer Verlag.
- Heigel, C. P. (2007). *Optimism and inmates: Uncharted territory* (Unpublished doctoral dissertation). George Masson University, Virginia.
- Heiman, T. (2008). The effects of e-mail messages in a distance learning university on perceived academic and social support, academic satisfaction, and coping. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 237-248.
- Hejazi, E., Moghadam, A., Naghsh, Z. & Tarkhan, R.A. (2011). The future orientation of Iranian adolescents' girl students and their academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2441-2444. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.124
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703–718. doi:10.1348/000709906X160778
- Hong, L., & Wengboey, K. (2002). Types and characteristics of stress on college campus. *Psychological Science (China)*, 25(4) (138), 398-401.
- Houston, D. M. (1994). Gloomy but smarter: The academic consequences of attributional style. *British Journal of Social Psychology*, 33(4), 433-441. doi:10.1111/j.2044-8309.1994.tb01039.x



- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 427-447.  
doi:10.1177/0013161X10396930
- Hoyenga, K. B., & Hoyenga, K. T. (1984). *Motivational explanations of behavior*. Monterey, CA: Brookes/Coles Publishing Company.
- Hudek-Knezevic, J., & Kardum, I. (2009). Five-factor personality dimensions and 3 health related personality constructs as predictors of health. *Croatian Medical Journal*, 50(4), 394-402. doi:10.3325/cmj.2009.50.394
- Huerta, M., Cortina, L. M., Pang, J. S., Torges, C. M., & Magley, V. J. (2006). Sex and power in the academy: Modeling sexual harassment in the lives of college women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 616-628.  
doi:10.1177/0146167205284281
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. doi:10.1207/s15326985ep3402\_4
- Hyun, S. (2009). *Re-examination of Herzberg 's two-factor theory of motivation in the Korean army foodservice operation* (Master's thesis). Iowa State University, Ames, United States.
- İmamoğlu, E.O., & Güler-Edwards, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 115–132.
- Jacobsen, D., Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2002). *Methods for teaching: Promoting student learning*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunnyside of the street. *Social Development*, 14(2), 273-304. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00302.x

- Jayaram, V., Kannan, K. & Tan, C. (2004). Influence of initiators on supply chain value creation. *International Journal of Production Research*, 42(20), 4377-4399.  
doi:10.1080/00207540410001716516
- Ji, L. J., Zhang, Z., Osborne, E., & Guan, Y. (2004). Optimism across cultures: In response to severe acute respiratory syndrome outbreak. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 25-34. doi:10.1111/j.1467-839X.2004.00132.x
- Joiner, T. E., & Wagner, K. D. (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 15(8), 777-798.  
doi:10.1016/0272-7358(95)00046-1
- Juillerat, S., & Schreiner, L. A. (1996). The role of student satisfaction in the assessment of institutional effectiveness. *Assessment Update*, 8(1), 8-9. doi:10.1002/au.3650080108
- Kane, K. (2004). Quality matters: Inter-institutional quality assurance in online learning. Sloan-C View: *Perspectives in Quality Online Education*, 3(11), 1-3.
- Kapikiran, N. A. (2012). Positive and negative affectivity as mediator and moderator of the relationship between optimism and life satisfaction in Turkish university students. *Social Indicators Research*, 106(2), 333–345. doi: 10.1007/s11205-011-9807-8
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Kararırmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* (Unpublished doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler* (10. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kaub, K., Karbach J., Biermann A., Friedrich A., Bedersdorfer H.-W., Spinath F. M., & Brünken, R. (2012). Berufliche interessenorientierungen und kognitive leistungsprofile von lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen fachkombinationen [Vocational interests and cognitive ability of first-year teacher candidates as a function of selected study major]. *Z. Pädagogische Psychologie*, 26(4), 233–249. doi:10.1024/1010-0652/a000074
- Kaya, H., Bodur, G., & Yalınz, N. (2014). The relationship between high school students' attitudes toward future and subjective well-being. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3869–3873. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.857
- Keller, J. M. (2000). *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach*. <http://Apps.fischlerschool.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde80> 'den alınmıştır.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kenny, D.A. (2010). *Measuring model fit*. <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm> 'den alınmıştır.
- Keup, J.R. (18-21 November 1999). *Student Value Orientations About College: Direct and Indirect Effects on Student Satisfaction*. Paper presented at the 24th Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.
- Khine, M. S. (2013). *Application of structural equation modeling in educational research and practice*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.

- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği* (11. baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Kotler, P., & Clarke, R.N. (1987). *Marketing for health care organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Knox, W.E., Lindsay, P., & Kolb, M.N. (1992). Higher education, college characteristics, and student experiences: Long-term effects on educational satisfactions and perceptions. *Journal of Higher Education*, 63(3), 303-328. doi:10.2307/1982017
- Kumar, S. P. K., & Dileep, P. (2006). *Academic life satisfaction scale and its effectiveness in predicting academic success*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ed491869.pdf> 'den alınmıştır.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus, United States.
- Kümbül- Güler, B., & Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Künsting J. & Lipowsky F. (2011). Studienwahlmotivation und persönlichkeitsmerkmale als prädiktoren für zufriedenheit und strategienutzung im lehramtsstudium [Motivation for choosing a teacher education program and personality traits as predictors for study satisfaction and strategy use]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. doi:10.1024/1010-0652/a000038
- LaForge, M. C., & Cantrell, S. (2003). Explanatory style and academic performance among college students beginning a major course of study. *Psychological Reports*, 92(3), 861-865. doi:10.2466/PRO.92.3.861-865

- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, A.D., & Ortega Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 264-279.  
doi:10.1016/j.cedpsych.2010.04.004
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet & S. Jarvela, (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 233–248). Elmsford, New York, United State: Pergamon Press.
- Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*(4), 482-509.  
doi:10.1037/0022-0167.51.4.482
- Lent, R., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*(1), 6-21.  
doi:10.1177/1069072707305769
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H.; Schmidt, J.A., & Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment, 15*(1), 87-97. doi:10.1177/1069072706294518
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Single, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 190-198.  
doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006
- Levitz, R. S., & Noel, L. (2000). *The earth-shaking, but quiet revolution, in retention management.*

- [https://www.ruffalonl.com/documents/shared/papers\\_and\\_research/2014/retentionrevolutionwhitepaper1.pdf](https://www.ruffalonl.com/documents/shared/papers_and_research/2014/retentionrevolutionwhitepaper1.pdf) 'den alınmıştır.
- Levy, D., Benbenishty, R., & Refaeli, T. (2012). Life satisfaction and positive perceptions of the future among youth at-risk participating in Civic-National Service in Israel. *Children & Youth Services Review, 34*(10), 2012-2017.  
doi:10.1016/j.chilyouth.2012.06.014
- Liegler, R. M. (1997). Predicting student satisfaction in baccalaureate nursing programs: Testing a causal model. *Journal of Nursing Education, 36*(6), 357-364.  
<http://hdl.handle.net/10755/171696>'dan alınmıştır.
- Lloyd, K. M., Tienda, M., & Zajacova, A. (2001). *Trends in educational achievement of minority students since brown v. board of education.*  
[http://www.texastop10.princeton.edu/reports/misc/trends\\_in\\_ed.pdf](http://www.texastop10.princeton.edu/reports/misc/trends_in_ed.pdf) den alınmıştır.
- Locke, E. A. (1967). Relationship of success and expectation to affect on goal seeking tasks. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*(2), 125-134. doi: 10.1037/h0024970
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance, 3*(2), 157-189. doi:10.1016/0030-5073(68)90004-4
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions goal setting theory. *Current Directions in Psychological Science 15*(5), 265- 268. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x
- Logue, T.C., Lounsbry, J.W., Gupta, A., & Leong, F.T.L. (2007). Vocational interest themes and personality traits in relation to college major satisfaction of business students. *Journal of Career Development, 33*(3), 269-295. doi:10.1177/0894845306297348
- Long, M. (2000). *The psychology of education.* Glasgow, United Kingdom: Bell Gain Limited.

- Lounsbury, J., Park, S., Sundstrom, E., Williamson, J., & Pemberton, E. (2004). Personality, career satisfaction and life satisfaction: Test of a directional model. *Journal of Career Assessment, 12*(4), 395 - 406. doi:10.1177/1069072704266658
- Lunenburg, C. F. (2011). Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations. *International Journal of Management, Business and Administration, 15*(1), 1-6.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist, 56*(3), 239-249. doi:10.1037/0003-066X.56.3.239
- MacArthur, J..D., & MacArthur T. C. (2006). *Optimism / pessimism*. <http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/optimism.php>'den alınmıştır.
- MacLeod, A. K., & Byrne, A. (1996). Anxiety, depression and the anticipation of future positive and negative experiences. *Journal of Abnormal Psychology, 105*(2), 286-289. doi:10.1037/0021-843X.105.2.286
- Malik, M. E., Danish, R.Q., & Usman, A. (2010). The impact of service quality on students' satisfaction in higher education Institutes of Punjab. *Journal of Management Research, 2*(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5296/jmr.v2i2.418>
- Magaletta, P., & Oliver, J. (1999). The hope construct, will and ways: Their relations with self-efficacy, optimism and general well-being. *Journal of Clinical Psychology, 55*(5), 539–551. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55:53.3.CO;2-7
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. H. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(4), 918–928. doi:10.1037/0022-3514.47.4.918
- Marden, O. S. (2001). *Akılın zaferi*. (Çev. G. Türkay). İstanbul: Kariyer Yayınları. (Eserin orijinali 1992'de yayımlanmıştır).

- Martirosyan, N.M., Saxon, D.P., & Wanjohi, R. (2014). Student satisfaction and academic performance in Armenian higher education. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(2), 1-5. [http://www.ifets.info/journals/15\\_1/12.pdf](http://www.ifets.info/journals/15_1/12.pdf)' den alınmıştır.
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality*. (Third edition). New York: Harper and Row Publisher Inc.
- Matlin, M. W., & Gawron, V. J. (1979). Individual differences in Pollyannaism. *Journal of Personality Assessment*, 43(4), 411-412. doi:10.1207/s15327752jpa4304\_14
- Matthews, E. E., & Cook, P. F. (2009). Relationships among optimism, well-being, self-transcendence, coping and social support in women during treatment for breast cancer. *Psycho-Oncology*, 18(7), 716–726. doi:10.1002/pon.1461
- McCabe, K., & Barnett, D. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among African American young adolescents. *Family Relations*, 49(1), 63-70. doi:10.1111/j.1741-3729.2000.00063.x
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton Century Crofts.
- McGinnis, A. L. (1998). *İyimserliğin gücü*. (Çev. A. Kayas). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Eserin orijinali 1994'te yayımlanmıştır).
- Medrano, L., Galleano, C., Galera, M., & Valle Fernandez, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento académico y deserción académica en ingresantes universitarios. [Irrational beliefs, academic performance and academic drop out in university entrants.] *Liberabit*, 16(2), 183-191. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68617161007>' den alınmıştır.
- Michalos, A.C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*. 16(4), 347-413. doi:10.1007/BF00333288



- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Moorjani, J.D., & Geryani, M. (2004). A study of life satisfaction and general well-being of college students. *Psycho Lingua*, 34(1), 66-70.
- Murphy, S. C. (2010). *The first year student experience: Examining student satisfaction and the use of learning communities in the first year of the college* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minnesota, United States.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Ngamkamollert, T., & Ruangkanjanases, A. (2015). Factors influencing foreign students' satisfaction toward international program in Thai universities. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(3), 170-178.  
doi:10.7763/IJET.2015.V5.497
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P. C., Torkildsen, T. A., & Lauer, J. (1989). Can theories of achievement motivation succeed with only one conception of success? In F. Halish, & J. Van Den Bercken (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 187-208). Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Noel, L, Levitz, R., & Saluri, D. (1985). *Increasing student retention: Effective programs and practices for reducing the dropout rate*. San Francisco: Jossey- Bass Inc.
- Noell, N. H. (1976). *Herzberg's two-factor theory of job satisfaction (Study project report 76-1)*. [https://www.researchgate.net/publication/235196672\\_Herzberg's\\_Two-Factor\\_Theory\\_of\\_Job\\_Satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/235196672_Herzberg's_Two-Factor_Theory_of_Job_Satisfaction) den alınmıştır.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivation orientations and self determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85. doi:10.1111/0023-8333.00111

- Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 77-100). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 822–835. doi:10.1037/0022-3514.65.4.822
- O'Connell, B. (1973). *Aspects of learning*. London: Georgeallen and Unvin.
- Ojeda, L. (2009). *Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction* (Doctoral dissertations). University of Missouri, Columbia.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71. doi:10.1037/a0021687
- Olson, J. S. (2008). Career development, the undergraduate, and the academic adviser. <https://dus.psu.edu/mentor/old/articles/081015jo.htm> 'den alınmıştır.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi:10.3102/00346543070003323
- Onaran, O. (1991). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2004). *Eğitimde güdülenme, ders notları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı.
- Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon* (1. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2012). Eğitim psikolojisi (4. baskı). Y. Özbay ve S. Erkan (Editörler), *Eğitim psikolojisi* (ss.1-26). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12(1), 512–519.  
doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.063
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2004). *Örgütsel davranış* (2. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu artıran ve idame ettiren faktörler (Kağıthane-Levent uygulaması)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parahoo, S. K, Santally, M.I., Rajabalee Y., & Harvey H. L. (2016). Designing a predictive model of student satisfaction in online learning. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(1), 1-19. doi:10.1080/08841241.2015.1083511
- Park, H., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165–170. doi 10.1016/j.paid.2014.08.031
- Parmaksız, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pattama, R. (2003). *Student satisfaction in Thai private vocational schools* (Doctoral dissertation). Illinois State University, United States.
- Perkins, D. S. (1991). A consumer satisfaction, dissatisfaction and complaining behavior bibliography: 1982–1990. *Journal of Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 4, 194–228.
- Pervin, L A. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychological Bulletin*, 69(1), 56-68. doi:10.1037/h0025271

- Peters, T. J. (1988). Individual attention: The key to keeping students in school. *ACU-I Bulletin*, 4-8.
- Peterson, C. (1990). Explanatory style in the classroom and on the playing field. In S. Graham & V. S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (pp. 53-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry*, 2(1), 1-10. doi:10.1037/0003-066X.55.1.44
- Peterson, C. (1995). Explanatory style and health. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 233-246). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-45.  
doi:10.1037/0003-066X.55.1.44
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2004). Optimism. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp.711-714). Florida: Elseiver.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374. doi:10.1037//0033-295X.91.3.347
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vallient, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (1), 23-27. doi: 10.1037/0022-3514.55.1.23
- Pike, G. R. (1993). The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view. *Research in Higher Education*, 34(1), 22-39.  
doi:10.1007/BF00991861

- Pinder, C.C. (1984). *Work motivation theory, issues and applications*. United States: Haroercollins Publisher.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi:10.1037//0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Poirot, J. L. (1992). *Person-environment interaction effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of students* (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, Washington, United States.
- Pretzer, J. L., & Walsh, C. A. (2001). Optimism, pessimism and psychotherapy: Implications for clinical practice. In Edward C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 321-346). Washington DC: American Psychological Association.
- Rad, A. M. M. & Yarmohammadian, M. H. (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees' job satisfaction. *Leadership in Health Services*, 19(2), 11-28. doi: 10.1108/13660750610665008
- Raykov, T., & Marcoulides, G.A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. (Second edition). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Raynor, J. O. (1970). Relationships between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 28–33. doi: 10.1037/h0029250

- Reasoner, R.W. (1982). *Building self-esteem in the secondary schools*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture and academic achievement: What school leaders can do*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351741.pdf>'den alınmıştır.
- Rettew, D., & Reivich, K. (1995). Sports and explanatory style. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 173-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Robertson, J. (1993). *The relationship of cultural and class variables to attributional style and academic performance among native American and Caucasian high school students* (Unpublished master's thesis). Southeastern Oklahoma State University, United States.
- Rodie, A. R., & Klein, S. S. (2000). Customer participation in services production and delivery. In T. A. Swartz & D. Iacobucci (Eds.), *Handbook of service marketing and management* (pp. 111 - 126). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ross, R. K., Batzer, L., & Bennington, E. (2002). Quality assurance for distance education: A faculty peer review process. *Tech Trends*, 46(5), 48-54. doi:10.1007/BF02818309
- Rushdal, H. (1967). The theory of good and evil. In W. Tatarkiewicz (Ed.), *Analysis of happiness* (pp 1-27). Warszawa: Polish Scientific Publishers.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Sabuncuoğlu, Z., & Vergiliel Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sanders, L., & Burton, J. D. (1996). From retention to satisfaction: New outcomes for assessing the freshmen experience. *Research in Higher Education, 37*(5), 555- 567.  
doi:10.1007/BF01724938
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 63-69.
- Satterfield, J. M., Monahan, J., & Seligman, M. E. P. (1997). Law school performance predicted by explanatory style. *Behavioral Sciences and the Law, 15*(1), 95-105.  
doi:10.1002/(SICI)1099-0798(199724)15:13.0.CO;2-Y
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*(3), 219-247. .  
<http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality, 55* (2), 169-210. doi:10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*(2), 201–228. doi:10.1007/BF01173489
- Scheier, M. F. , & Carver, C. S. (2009). Optimism. In S. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of Positive Psychology* (pp.656-663). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 1063-1078.  
doi:10.1037//0022-3514.67.6.1063

- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257-1264. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1257
- Scheuermann, B. (2000). Curricular and instructional recommendations for creating safe, effective, and nurturing school environments for all students. In L.M. Bullock & R.A. Gabel (Eds.), *Positive academic and behavioral supports: Creating safe, effective and nurturing schools for all students*. Norfolk, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus L. (2006). Lernermerkmale und lehrqualität als bedingungen der studienzufriedenheit [Student characteristics and perceived teaching quality as conditions of study satisfaction]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212. doi: <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- Schiff, M., Nebe, S., & Gilman, R. (2006). Life satisfaction among Israeli youth in residential treatment care. *British Journal of Social Work*, 36(8), 1325-1343.  
doi:10.1093/bjsw/bch274
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 317-335. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.007
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2008). Optimism and pessimism. In K. S. Dobson & D. J. A. Dozois (Eds.), *Risk factors in depression* (pp. 171-194). Amsterdam: Elseiver.
- Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 159-171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2014). *A beginners's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (5. baskı). (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2007'de yayımlanmıştır).
- Seginer, R. (2001). Young people chart their path into adulthood: The future orientation of Israeli Druze, Arab and compared to Jewish adolescents. *Megamot*, 41(1-2), 113–147.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls link beliefs about women's roles and academic achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 122-135. doi:10.1111/j.1471-6402.2004.00129.x
- Selçuk, Z. (2012). *Eğitim psikolojisi* (20. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *Apa Monitor*, 29 (4), 2-5.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Öğrenilmiş iyimserlik*. (Çev. S. K. Akbaş). Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü. (Eserin orijinali 1990'da yayımlanmıştır).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Semerci, A. S. (2005). *İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda bir uygulama* (Uzmanlık yeterlik tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Shirk, W.G. (2002). *A study of the relationship between student satisfaction and ethnicity, gender, and grade point average at a private, non-denominational, Midwestern University* (Doctorate dissertation). Oral Roberts University, Oklahoma, United States.
- Shia, R. M. (1998). *Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy* (Unpublished college thesis). Wheeling Jesuit University, West Virginia, United States.

- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, ...Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585. doi:10.1037/0022-3514.60.4.570
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. United State: Sage Publication.
- Stage, F.K., & Rushin, P.W. (1993). A combined model of student predisposition to college and persistence in college. *Journal of College Student Development*, 34(4), 276- 282.
- Steel, M. (Ed.). (2000). *Oxford wordpower dictionary*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (1975). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Stipek, D. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Suldo, S., Riley, K., & Shaffer, E. (2006). Academic correlates of children's and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.  
doi:10.1177/0143034306073411
- Suldo, S., Riley, K., & Shaffer, E. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescent's life satisfaction. *School Psychology Quartely*, 23(1), 56 - 69.  
doi:10.1037/1045-3830.23.1.56
- Summak, E.G. (2003). Youngsters' multi-dimensional future perceptions by the year 2020. *Foresight*, 5(3), 43-47. <http://dx.doi.org/10.1108/14636680310485221>
- Süral Özer, P., & Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda kapsam kuramları. C. Serinkan (Ed.). *Liderlik ve motivasyon*, (ss. 83-103). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Svanum, S., & Aigner, C. (2011). The influences of course effort, mastery and performance goals, grade expectancies, and earned course grades on student ratings of course satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 667-679.  
doi:10.1111/j.2044-8279.2010.02011.x
- Sweeney, P. D., Anderson, K., & Bailey, S. (1986). Attributional style in depression: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 974-991.  
doi:10.1037//0022-3514.50.5.974
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (7. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tanaka, J.S. (1987). How big is big enough? Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 58(1), 143.  
doi:10.2307/1130296
- Taştan, S. (2005). *Motivasyon ve motivasyonun iş yaşamına etkileri*.  
<http://www.kisiselbasari.com>. 'dan alınmıştır.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Analysis of happiness*. Poland: Polish Scientific Publishers.
- Taylor, S. E. (1998). *Optimism/Pessimism*.  
<http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/optimism.php> 'den alınmıştır.
- Tennen, H., & Affleck, G. (1987). The costs and benefits of optimistic explanations and dispositional optimism. *Journal of Personality*, 55(2), 377-393. doi:10.1111/j.1467-6494.1987.tb00443.x
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.  
<http://dx.doi.org/10.17051/io.2014.74855>

- Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W-C.W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44.  
[http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_2\\_Special\\_Issue\\_January\\_2012/5.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_2_Special_Issue_January_2012/5.pdf)den alınmıştır.
- Tevrüz, S. (1999). *Davranışlarımızdan seçimeler, örgütsel yaklaşım*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Thorkildsen, T. A., Nicholls, J. G., Bates, A., Brankis, N., & Debolt, T. (2002). *Motivation and the struggle to learn: Responding to fractured experiences*. Boston, Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Tompkins, K.A., Brecht, K., Tucker, B., Neander, Lucia L., & Swift, J. K. (2016). Who matters most? The contribution of faculty, student-peers, and outside support in predicting graduate student satisfaction. *Training & Education in Professional Psychology*, 10(2), 102-108. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000115>
- Trudeau, C. S. (1999). *A study of overall student satisfaction and the factors influencing satisfaction at a midwestern church-related college* (Doctoral dissertation). Indiana University, United States.
- Tuna, M., & Sezai, M. (2006). Türk kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 619-632.
- Turner, J. B. (1990). Correlation of graduating grade point average, job satisfaction and life satisfaction of pharmacy graduates. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 54, 293-298. <http://eric.ed.gov/?id=EJ416890>'dan alınmıştır.

- Tuzgöl- Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Türk Dil Kurumu (b.t.) *Güdülenmenin tanımı*. <http://www.tdk.gov.tr/> 'den alınmıştır.
- Türküm, A. S. (1999). *İyimserlik ve stresle başa çıkma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uludağ Üniversitesi (2016). *2015-2016 eğitim-öğretim yılı mevcut öğrenci sayıları tablosu*. <http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/oidb/anasayfa/U.%C3%9C.%20Toplam%20%C3%96%20Fr.%20Say%C4%B1s%C4%B1%202015-2016.pdf> 'den alınmıştır.
- Uyulgan, M.A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427-435. doi:10.1002/9781118270011
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction a validation of the motivation toward education scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Biere, N. M., Senecal, C., & Valleries, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. doi:10.1177/0013164492052004025
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.2307/1422639>

- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 468–483.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G.V. (2007). Multifaceted self efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Difference, 43*(7), 1807-1818.  
doi:10.1016/j.paid.2007.05.018
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley Publishers.
- Walther, E. S. (2000). *The relationships between student satisfaction and student retention in higher education* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina, Greensboro, United States.
- Warren, A. (2000). *Factors affecting the motivation of online learners*. Center for learning and teaching. [www.clt.soton.ac.uk/adam/motivationppd](http://www.clt.soton.ac.uk/adam/motivationppd)'den alınmıştır.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*(2), 155-175.  
doi:10.1023/A:1022137619834
- Wessel, J. L., Ryan, A. M., & Oswald, F. O. (2008). The relationship between objective and perceived fit with academic major, adaptability and major-related outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 72*(3), 363-376. doi:10.1016/j.jvb.2007.11.003
- Westerman, J. W., Nowicki, M. D., & Plante, D. (2002). Fit in the classroom: Predictors of student performance and satisfaction in management education. *Journal of Management Education, 26*(1), 5-18. doi:10.1177/105256290202600102
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psychology for language teachers* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Witt, P.H., & Handal, P. J. (1984). Person-environment fit: Is satisfaction predicted by congruency, environment or personality? *Journal of College Student Personnel*, 25(6), 503-508.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th edition). Boston: Allyn & Bacon.

Wothke, W. (2010). *Introduction to structural equation modeling, course not.*

[http://www.smallwaters.com/Courses%20and%20Presentations/Structural%20Equation%20Modeling/Introduction%20to%20SEM%20with%20Proc%20Calis/Introduction%20to%20SEM%20\(Webinar%20Slides\).pdf](http://www.smallwaters.com/Courses%20and%20Presentations/Structural%20Equation%20Modeling/Introduction%20to%20SEM%20with%20Proc%20Calis/Introduction%20to%20SEM%20(Webinar%20Slides).pdf) 'den alınmıştır.

Wrosch, C., & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12(1), 59–72.  
doi:10.1023/A:1023529606137

Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (8. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüksel, Ö. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perception of price, quality and value: A means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52(3), 2 - 22. doi:10.2307/1251446



EKLER



Ek 1

Uygulama İzni



T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik



Sayı: 26468960-044/35733

11/11/2015

Konu: Aynur FIRINCI KODAZ'ın Uygulama İzni

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.11.2015 tarihli ve 20585590-302.08.01/2356 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi Aynur FIRINCI KODAZ'ın "İyimserlik, Savunmacı Karamsarlık, Geleceğe Yönelik Tutum ve Akademik İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Eğitim, Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültesinde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Eray ALPER  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

*Bu belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

U.Ü Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA

Bilgi için :Çiğdem ŞENOL

Tel: 0224 294 00 44 Faks: 0224 294 00 37

Seif

e-posta : uugs@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr

Tel: 0224 294 00 38

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?yZITbCUi00e49yR4HDp0hg>

Ek 2

**Kişisel Bilgiler Formu**

1. Bölümünüz: .....

2. Sınıfınız: .....

3. Yaşınız.....

4. Cinsiyetiniz: A) Kadın B) Erkek

5. Akademik not ortalaması.....



Ek 3

**Yaşam Yönelimi Testi (İÖ: İyimserlik Ölçeği)**

**Açıklama:** Aşağıda 12 cümle verilmiştir. Her cümleyi dikkatli okuyarak beşli ölçek üzerinde size uygun dereceyi işaretleyiniz işaretlerken seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten size uygun olan dereceyi seçiniz. 'Doğru' yada 'Yanlış' cevap diye bir şey söz konusu değildir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ne olacağının önceden kestirilemediği durumlarda hep en iyi sonucu beklerim.					
2. Kolayca gevşeyip rahatlayabilirim.					
3. Bir isimin ters gitme olasılığı varsa mutlaka ters gider.					
4. Her şeyi hep iyi tarafından alırım.					
5. Geleceğim konusunda hep iyimserimdir					

## Ek 4

## Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği \_ Kısa Form

Ölçek Maddeleri	1. Hiç katılmıyorum;	2. Katılmıyorum	3. Ne katılıyorum, ne katılmıyorum	4. Katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
1. Geleceğe dair planlar yaparım.					
2. Geleceği düşünmekten korkarım.					
3. Uzun vadeli planlar yapmam.					
4. Hayatın bana ne getireceğini bilmemek beni huzursuz ediyor.					
5. Gelecekte daha güzel şeylere sahip olacağımı düşünüyorum.					

Ek 5

**Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği**

**Açıklama:** Aşağıda sizin yanıtlamanız gereken bazı ifadeler sunulmuştur. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan seçeneklerinden size uygun olana (X) koyunuz.

1= Beni yüksek derecede ifade etmiyor      7= Beni yüksek derecede ifade ediyor

<b>Ölçek Maddeleri</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1. Ödevlerimin bana mükemmel bir şekilde dönmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.							
2. Geleceğe beni hazırlayacak derslere kaydolurum.							
3. Kendimden yüksek beklentilere sahibim.							
4. Uzun süreçli bir amaca ulaşmak için bana yardım edecekse bir topluluğa üye olurum.							
5. Zor bir çalışmayı tamamladığımda kendimi iyi hissederim.							

Ek 6

**Akademik Doyum Ölçeği**

**Açıklama:** Bu ölçek akademik yaşam doyumunuzu belirlemek için oluşturulmuştur.

Ölçekteki maddelerin size uygunluk derecesini uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Kesinlikle katılmıyorum:1, Katılmıyorum:2, Kararsızım:3, Katılıyorum:4, Tamamen katılıyorum:5

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Bir bütün olarak bu üniversiteden aldığım eğitimden memnunum	1	2	3	4	5
2- Derslerime giren öğretim üyelerinin kapasitelerinden memnunum	1	2	3	4	5
3- Aldığım eğitimin, gelecekte iş yaşantımda bana yardımcı olabilme düzeyinden memnunum	1	2	3	4	5

## Ek 7

## Mahalanobis Uzaklıkları, p1 ve p2 Değerleri

Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
379	144,450	,000	,000
243	105,687	,000	,000
136	97,110	,000	,000
535	94,458	,000	,000
540	90,353	,000	,000
206	89,786	,000	,000
363	88,115	,000	,000
413	86,329	,000	,000
365	84,916	,000	,000
150	83,990	,000	,000
258	80,925	,000	,000
50	80,624	,000	,000
583	77,374	,000	,000
670	76,563	,000	,000
689	75,512	,000	,000
165	74,431	,000	,000
369	73,995	,000	,000
14	73,903	,000	,000
233	73,447	,000	,000
351	73,444	,000	,000
112	70,853	,000	,000

Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
30	69,477	,000	,000
582	69,445	,000	,000
213	68,974	,000	,000
392	68,203	,000	,000
364	67,854	,000	,000
210	67,147	,000	,000
610	67,125	,000	,000
225	67,116	,000	,000
459	66,433	,000	,000
67	65,444	,000	,000
226	63,696	,000	,000
21	62,462	,000	,000
373	60,948	,000	,000
671	59,773	,000	,000
241	59,040	,000	,000
519	59,034	,000	,000
166	57,287	,000	,000
683	57,231	,000	,000
598	56,925	,000	,000
628	56,387	,000	,000
358	56,063	,000	,000
245	52,256	,001	,000
505	51,604	,001	,000



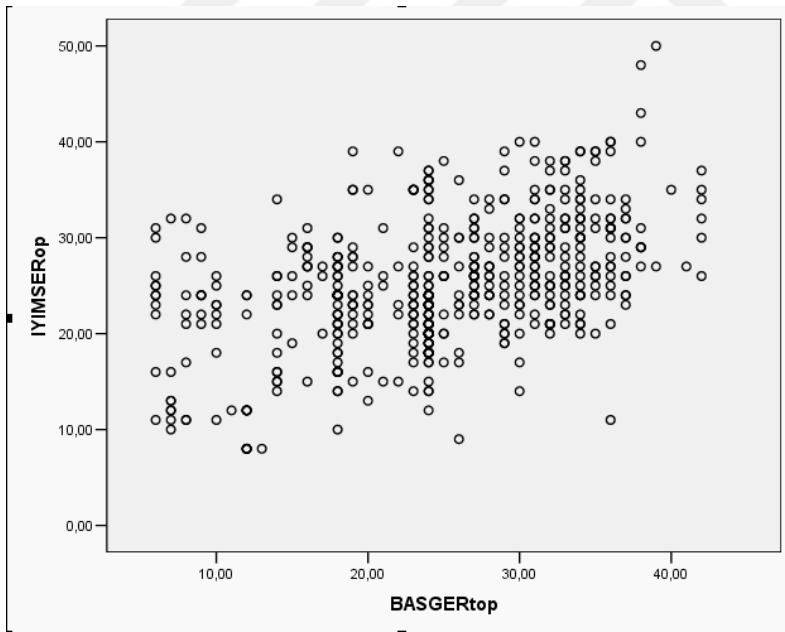
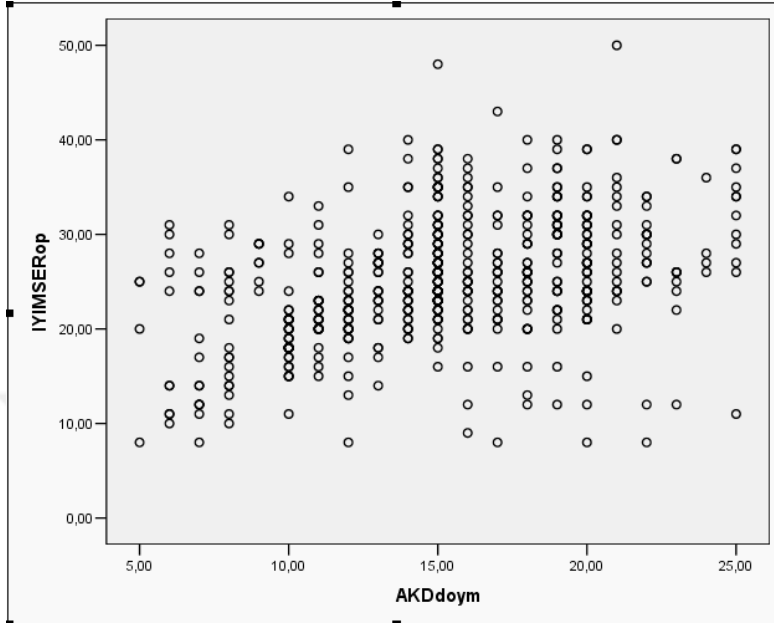
Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
190	51,119	,001	,000
305	50,435	,001	,000
381	50,111	,001	,000
198	49,407	,002	,000
193	49,087	,002	,000
142	46,551	,004	,000
201	45,927	,005	,000
79	44,781	,006	,000
575	44,488	,007	,000
359	44,087	,007	,000
449	43,558	,009	,000
602	43,324	,009	,000
144	43,136	,010	,000
172	42,562	,011	,000
350	42,378	,012	,000
568	42,234	,012	,000
528	42,130	,012	,000
255	41,812	,014	,000
96	41,638	,014	,000
408	41,378	,015	,000
536	41,012	,017	,000
566	40,769	,018	,000
85	40,393	,019	,000

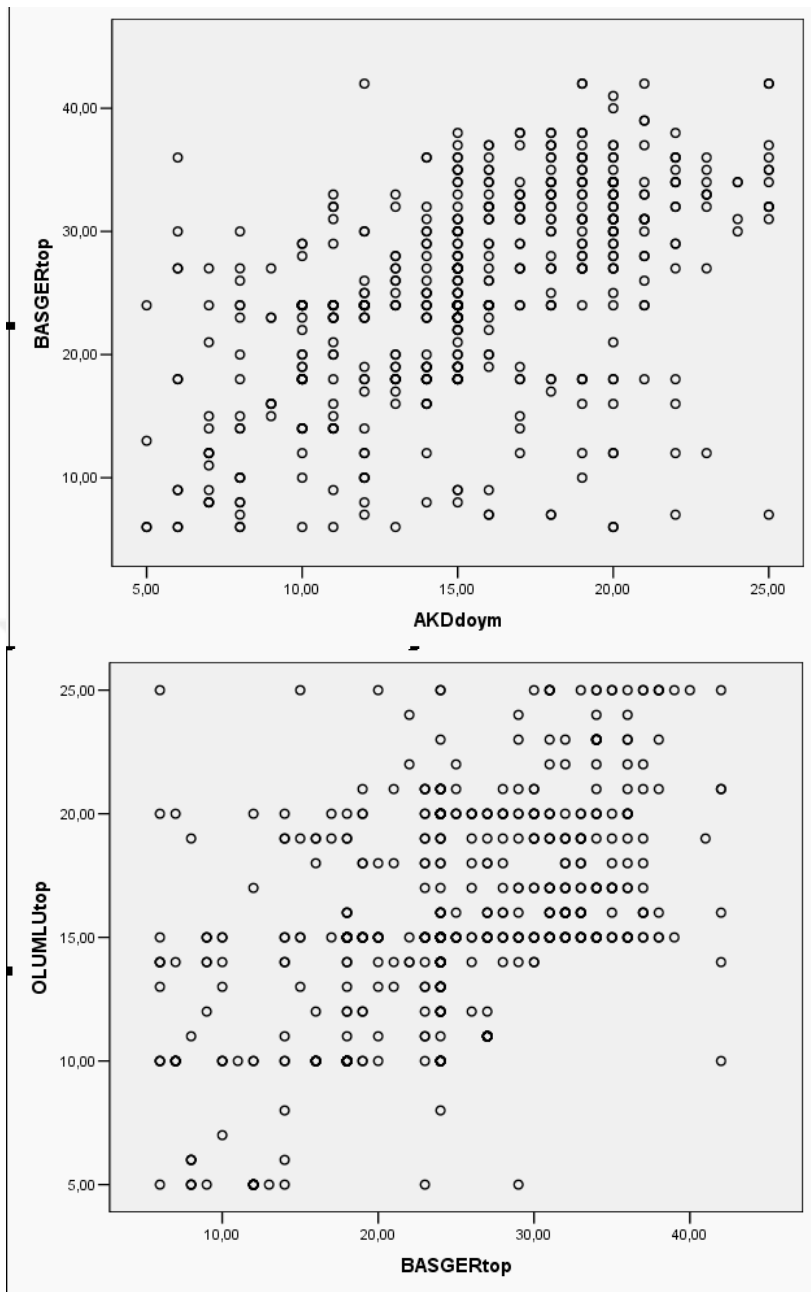
Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
56	40,347	,020	,000
32	40,344	,020	,000
254	40,279	,020	,000
204	40,147	,021	,000
495	40,079	,021	,000
534	39,722	,023	,000
184	39,554	,024	,000
62	38,745	,029	,000
395	38,458	,031	,000
515	38,369	,032	,000
477	38,237	,033	,000
403	38,101	,034	,000
590	37,677	,037	,000
509	37,497	,039	,000
659	37,470	,039	,000
699	37,420	,040	,000
141	37,379	,040	,000
317	37,263	,041	,000
480	37,236	,041	,000
355	37,075	,043	,000
340	37,061	,043	,000
84	36,819	,046	,000
294	36,813	,046	,000

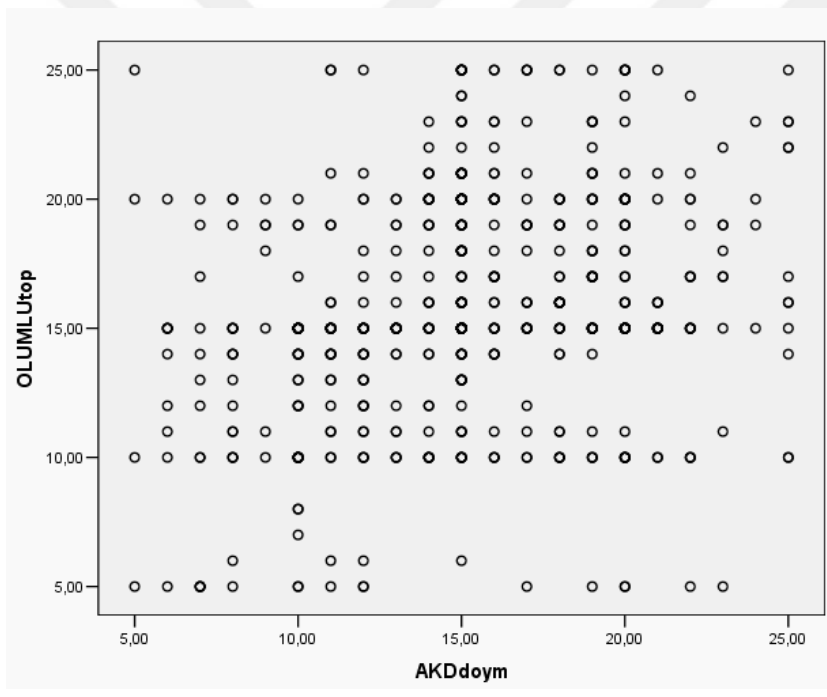
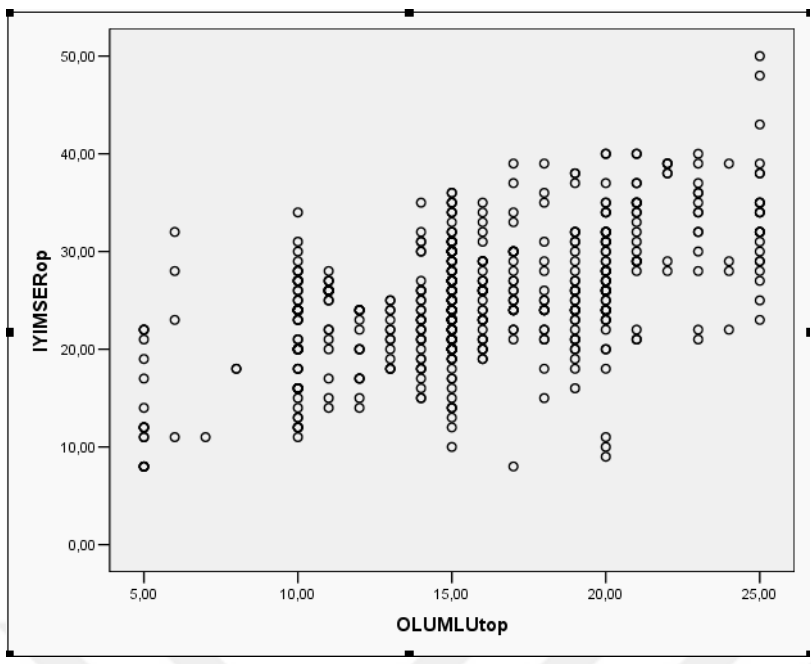
Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
631	36,690	,047	,000
629	36,598	,048	,000
651	36,298	,051	,000
418	36,195	,053	,000
439	36,163	,053	,000
663	36,023	,055	,000
380	35,784	,058	,000
92	35,628	,060	,000
25	35,247	,065	,000
128	35,133	,066	,000

## Ek 8

## Simple Scatter Analizi Sonuçları







## Ek 9

## Modifikasyon İndeks Değerleri

a)

			M.I.	Par Change
e27	<-->	e25	10,117	-,067
e2	<-->	e26	4,951	-,081
e2	<-->	e1	17,950	,108
e3	<-->	e1	33,733	,135
e4	<-->	e25	7,773	,053
e4	<-->	e1	6,715	,054
e4	<-->	e2	8,898	,059
e4	<-->	e3	19,365	,080
e5	<-->	e1	13,481	-,070
e5	<-->	e3	17,140	-,068
e5	<-->	e4	11,962	-,051
e6	<-->	e1	19,456	-,088
e6	<-->	e3	21,563	-,080
e6	<-->	e4	11,539	-,052
e6	<-->	e5	103,973	,142
e7	<-->	e26	4,024	,061
e7	<-->	e1	4,023	,043
e7	<-->	e3	16,906	,076
e7	<-->	e5	22,239	-,072

			M.I.	Par Change
e7	<-->	e6	9,298	-,048
e8	<-->	e1	6,351	-,062
e8	<-->	e2	4,059	-,047
e8	<-->	e3	9,191	-,064
e8	<-->	e4	8,950	-,057
e8	<-->	e5	14,385	,066
e8	<-->	e7	6,488	,050
e12	<-->	e2	7,362	-,049
e12	<-->	e5	7,283	,037
e12	<-->	e9	7,314	,033
e13	<-->	e9	6,305	-,031
e14	<-->	e25	10,822	,070
e14	<-->	e1	10,506	-,076
e14	<-->	e2	6,468	-,056
e14	<-->	e3	4,190	-,041
e14	<-->	e5	14,139	,063
e14	<-->	e7	5,777	-,045
e15	<-->	e5	12,271	-,058
e15	<-->	e8	4,560	,045
e15	<-->	e12	6,660	-,042
e15	<-->	e14	6,029	-,048
e16	<-->	e25	4,434	-,065



			M.I.	Par Change
e16	<-->	e2	7,625	,089
e16	<-->	e14	10,228	-,093
e16	<-->	e15	19,116	,127
e17	<-->	e2	6,690	-,056
e17	<-->	e8	4,625	-,044
e17	<-->	e12	9,432	,049
e17	<-->	e14	78,110	,167
e17	<-->	e15	15,918	-,076
e17	<-->	e16	7,320	-,076
e18	<-->	e2	6,099	,056
e18	<-->	e14	26,914	-,104
e18	<-->	e15	33,046	,115
e18	<-->	e16	16,127	,119
e18	<-->	e17	17,628	-,081
e19	<-->	e18	12,472	,079
e20	<-->	e27	6,481	,020
e21	<-->	I	10,371	-,026
e21	<-->	e25	4,694	,016
e21	<-->	e26	6,008	-,028
e21	<-->	e20	13,620	,009
e22	<-->	e9	4,792	-,019
e22	<-->	e20	41,678	-,029

			M.I.	Par Change
e22	<-->	e21	5,420	,009
e23	<-->	I	6,545	,045
e23	<-->	e5	7,639	,035
e23	<-->	e15	4,525	-,033
e23	<-->	e21	37,718	-,033
e23	<-->	e22	38,076	,055
e24	<-->	I	15,018	,070
e24	<-->	e25	6,957	-,045
e24	<-->	e26	25,703	,133
e24	<-->	e1	8,711	,055
e24	<-->	e8	4,084	-,034
e24	<-->	e16	6,525	,059
e24	<-->	e17	4,698	,034
e24	<-->	e21	17,217	-,023
e24	<-->	e23	28,847	,066

b)

			M.I.	Par Change
e27	<-->	e25	10,323	-,068
e2	<-->	e25	4,572	-,050
e2	<-->	e26	5,543	-,085

			M.I.	Par Change
e2	<-->	e1	10,613	,081
e3	<-->	e1	17,696	,092
e4	<-->	e25	4,635	,040
e4	<-->	e3	4,361	,035
e6	<-->	e26	7,507	,071
e7	<-->	e2	5,266	-,046
e7	<-->	e5	4,243	-,028
e8	<-->	e1	8,879	-,074
e8	<-->	e3	13,415	-,077
e8	<-->	e4	10,702	-,063
e8	<-->	e5	20,910	,075
e8	<-->	e7	6,415	,050
e12	<-->	e2	5,851	-,044
e12	<-->	e5	4,092	,025
e12	<-->	e9	7,419	,033
e13	<-->	e9	6,350	-,031
e14	<-->	e25	12,952	,077
e14	<-->	e1	8,867	-,068
e14	<-->	e2	4,667	-,048
e14	<-->	e5	10,722	,050
e15	<-->	e5	7,216	-,041
e15	<-->	e12	6,679	-,043

			M.I.	Par Change
e15	<-->	e14	6,027	-,048
e16	<-->	e25	5,121	-,070
e16	<-->	e2	6,752	,083
e16	<-->	e14	10,205	-,093
e16	<-->	e15	18,959	,126
e17	<-->	e2	7,198	-,057
e17	<-->	e4	4,014	,034
e17	<-->	e8	4,357	-,044
e17	<-->	e12	9,503	,049
e17	<-->	e14	78,576	,168
e17	<-->	e15	16,089	-,076
e17	<-->	e16	7,375	-,076
e18	<-->	e2	6,366	,057
e18	<-->	e5	4,107	-,031
e18	<-->	e6	4,430	,034
e18	<-->	e14	26,679	-,103
e18	<-->	e15	32,783	,114
e18	<-->	e16	16,014	,118
e18	<-->	e17	17,634	-,081
e19	<-->	e18	12,451	,079
e20	<-->	e27	6,266	,020
e21	<-->	I	9,890	-,025

			M.I.	Par Change
e21	<-->	e25	4,558	,016
e21	<-->	e26	6,198	-,029
e21	<-->	e20	13,396	,009
e22	<-->	e9	4,758	-,019
e22	<-->	e20	41,604	-,029
e22	<-->	e21	5,527	,009
e23	<-->	I	5,098	,039
e23	<-->	e5	4,768	,026
e23	<-->	e15	4,526	-,033
e23	<-->	e21	37,367	-,032
e23	<-->	e22	38,229	,055
e24	<-->	I	15,449	,070
e24	<-->	e25	7,287	-,046
e24	<-->	e26	25,640	,133
e24	<-->	e1	8,337	,052
e24	<-->	e6	4,701	,027
e24	<-->	e16	6,499	,059
e24	<-->	e17	4,692	,034
e24	<-->	e21	17,285	-,023
e24	<-->	e23	28,898	,066

## Öz Geçmiş

**Doğum Yeri ve Yılı:** Samsun- 1984

Öğrenim Kurumlar	Gördüğü Yılı	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise		1995	2002	Huriye Süer Anadolu Lisesi, Samsun
Lisans		2002	2006	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
Yüksek Lisans		2007	2010	Ankara Üniversitesi, Ankara
Doktora		2011	2016	Uludağ Üniversitesi, Bursa
Bildiği Diller :	Yabancı	İngilizce- İleri		
		Almanca: Orta		

Çalıştığı Kurumlar:	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	2006- 2007	Özel Mavi Hayat Rehabilitasyon Merkezi, Amasya.
	2006 –2007	ABC Dergisi Dershanesi, Samsun.
	2007- 2010	İnegöl Rehberlik Araştırma Merkezi, Bursa.
	2010- 2012	Osmangazi Rehberlik Araştırma Merkezi, Bursa.
	2011-2016	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü (Psikolojik Testler, Çocuğu tanımak ve Değerlendirmek, Bireyle Psikolojik Danışma ve Rehberlik dersleri için görevlendirme öğretim elemanı)
	2012- 2015	Nilüfer Rehberlik Araştırma Merkezi, Bursa.
	2015- ...	Hatice Gani Erverdi Ortaokulu

- Aldığı Ödüller:**
1. 15 Şubat 2011: Teşekkür Belgesi, 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu Kapsamında, Danışmanlık Tedbiri Uygulamaları. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
  2. 11 Mayıs 2010: Teşekkür Belgesi, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında Özel Eğitim Hizmetleri Konusunda Çalışmalar. İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü.
  3. 21 Kasım 2010: Aylıkta Ödüllendirme Belgesi. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
  4. 20 Ocak 2009: Teşekkür Belgesi, İl, İlçe Ve Okul Eylem Planları Çalışmaları. Milli Eğitim Bakanlığı, İnegöl Kaymakamlığı

**Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar:** Türk PDR Derneği (2011-2013 döneminde Bursa Şubesi Yönetim Kurulu'nda Basın ve Yayın Sekreteri görevi)

**Topluluklar:**

**Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği:** Türk PDR Derneği Bursa Şubesi Dergisi (Mokasen) Editörlüğü

**Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:**

S. Çakır, Akça, F., Fırıncı Kodaz, A. ve S. Tulgarer (2014). "The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-out and Learning Styles". 4th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance (WCPCG-2013), İstanbul, Turkey (Bildiri sunumu).

**Yayımlanan Çalışmalar:**

S. Çakır, Akça, F., Fırıncı Kodaz, A. ve S. Tulgarer (2014). The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-out and Learning Styles. Procedia Social and Behavioral Science, 114, 654-662.

## **Diğer Profesyonel Etkinlikler:**

### **Mesleki Eğitimler**

Şubat- Haziran 2016: “Pozitif Psikoterapi Temel Eğitim Kursu” Olgu Psikolojik Danışma Merkezi, Ankara.

09-13 Mart 2015: “Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 yaş) Eğitici Eğitimi Kursu”. Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa.

19-20 Nisan 2014: “Çocuklarda Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemlerinin Uygulanması” (Dr. Kirstene A. Doyle ve Yrd. Dr. Murat Artıran) Albert Ellis Enstitüsü, Bursa.

2012-2013 : “Çocuk Çizimlerinin Projektif Değerlendirilmesi (İnsan Çiz, Ağaç Çiz, Aile Çiz). Rorschach ve Projektif Testler Derneği, İstanbul.

26-28 Haziran 2013: “Yoğunlaştırılmış Filial Terapi Eğitim Programı”. Nisan Psikolojik Danışma Merkezi, İstanbul.

27 Ocak- 21 Nisan 2013: “Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Süpervizyonu” Nisan Psikolojik Danışma Merkezi, İstanbul.

Ocak 2013: “Çocuk Merkezli Oyun Terapisi” Nisan Psikolojik Danışma Merkezi, İstanbul.

Ocak 2013: “Proje Döngüsü Yönetimi ve Fon Kaynakları Eğitimi” BEBKA-Türk Psikologlar Derneği İşbirliği, Bursa.

01-02 Aralık 2012: “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Bursa.

Ekim 2012: “7-19 Yaş Aile Eğitimi Eğitici Eğitimi Kursu” Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa.

3 Şubat- 18 Mart 2012 : “Aile Danışmanlığı Sertifikası”. (120 saatlik). Sistematik Psikoterapi Enstitüsü, Adana.



22-23 Ekim 2011: “Çocuklarda Uygulanan Dikkat-Algı Testleri”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Bursa.

30 Mayıs-3 Haziran 2011: Uygulamalı Proje Üretim Teknikleri Semineri (30 Saat). Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa.

02-05 Mayıs 2011: Uygulamalı Sınıf Stratejik Planlama Semineri Katılım Belgesi (30 Saat). Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa.

21 -25 Şubat 2011: Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri (30 Saat). Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa.

23 - 26 Kasım 2009: Uygulamalı Okul Problem Çözme Teknikleri Semineri Katılım Belgesi (30 Saat). Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa.

16 Şubat-2 Mart 2008: Otistik Çocukların Fiziki Bağımsızlıklarını ve Hareketlerini Eğitim Yoluyla Geliştirerek Topluma Tam Katılımlarını Destekleme Eğitim Kursu. Tohum Türkiye Otizm Vakfı, Samsun.

09- 13 Şubat 2009: Mesleki Bilgi Sistemi Semineri (30 saat). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, Aydın.

Nisan 2008: Yaratıcı Drama Liderlik Programı, Birinci Aşama (48 Saat). Çağdaş Drama Derneği, Bursa.

Ocak-Şubat 2008: Çocuklara Uygulanan WNAİT (Weschler Nonverbal Scale od Ability) Zeka Testi- Peri Masalları Projektif Testi Uygulama ve Yorumlama Eğitimi. Psikolojik Testler Derneği, İstanbul.

12 Ocak 2008- 19 Ocak 2008: Çocuklara Uygulanan Projektif Testler Eğitimi ile CAT (Çocuklar İçin Algı Testi) ve Louisa Duss Psikanalitik Öyküler Testi Uygulama ve Yorumlama Eğitimi. Psikolojik Testler Derneği, İstanbul.

30 Nisan 2007-01 Haziran 2007: Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Uygulayıcı Yetiştirme Kursu (Wechsler) (190 Saat). Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı,

Mersin.

5-6 Ocak 2007: Yaratıcı Drama Temel Eğitimi (12 Saat). Çağdaş Drama Derneği, Bursa.

29 Nisan 2007: TÖMER İngilizce Dil Kursu Bitirme Diploması (Avrupa Dil Portfolyosu B2 Dil Düzeyi). Ankara Üniversitesi, TÖMER, Bursa.

21 Haziran 2005: Duygusal Zeka Semineri (6 Saat). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Samsun.

4 Haziran 2006: Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Semineri (6 Saat). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Samsun.

2003-2005: Sınıf Yönetimi Eğitimi, Etkili İletişim Eğitimi. Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Samsun.

4 Ekim 2003- 4 Ocak 2004: Diksiyon İkinci Kur: Beden Dili ve İletişim Kursu (80 Saat). Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun.

29 Mart 2003- 20 Temmuz 2003: Diksiyon Kursu (102 Saat). Milli Eğitim Bakanlığı Meslek Kursu Bitirme Belgesi, Samsun.

### **Dinleyici Olarak Katılınan Konferans ve Seminerler**

28 Mayıs 2015: “Özel Eğitimde Değerlendirme” paneli. Ondokuz Mayıs Zihin Engelli Çocuklar Eğitim Koruma ve Araştırma Derneği, Samsun.

21-22 Aralık 2013: “5. Bursa Psikanaliz Günleri (Tema: Kaygı)”. Türkiye Psikiyatri Derneği Bursa Şubesi ve İstanbul Psikanaliz Derneği, Bursa.

15-16 Aralık 2016: “4. Bursa Psikanaliz Günleri (Tema: Göç ve Kökenler).” Türkiye Psikiyatri Derneği Bursa Şubesi ve İstanbul Psikanaliz Derneği, Bursa.

14 Haziran 2012: “Bursa Psikolojik Danışmanlar ve Rehber Öğretmenler Sempozyumu (Tema: Farklı Birlikte Yaşayalım)”. Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü ve Bursa Orhangazi Üniversitesi, Bursa.

26-27 Mayıs 2012: “1. Bursa Günleri (Tema: Değerlilik).” İzmir Odağ Psikanaliz ve Psikoterapi Derneği, Bursa.

24-25 Aralık 2011: “3. Bursa Psikanaliz Günleri (Tema: Suçluluk ve Utanç)”. Türkiye Psikiyatri Derneği Bursa Şubesi ve İstanbul Psikanaliz Derneği, Bursa.

08 Mayıs 2011: Dünya Üstün Zekalılar Federasyonu Başkanı Prof. Taisir Suphi Yamin’in Ülkemizin Fark Edilmeyi Bekleyen Hazinesi Semineri. Doğa Koleji, Bursa.

16 Nisan 2011: Okulda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Uygulamaları Sempozyumu. TED Bursa Koleji, Bursa.

20 Aralık 2010: “Eğitimde Koçluk ve Mentorluk Becerileri” ve “Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik” Konulu Semineri. Bahçeşehir Üniversitesi, Bursa.

18 Aralık 2010: Önleyici Rehberlik Hizmetlerinde Yaratıcı Dramın Kullanımı (4 Saat). Olgu Psikolojik Danışma Merkezi ve Türk PDR Derneği Bursa Şubesi, Bursa.

16- 18 Temmuz 2010: Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrenci Kongresi (Güncel Yaşamda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Temalı). Türk PDR Derneği- Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

16-17 Mayıs 2008: Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar Derneği, Ankara.

14-16 Mayıs 2008: Birinci Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

16-17 Kasım 2006: 16. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Samsun.

12-14 Temmuz 2006: Üçüncü Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencileri Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

**Aynur FIRINCI KODAZ**

**13/06/2016**