T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Mustafa Soner YÜCE

Danışman
Doç. Dr. Kenan KOÇ

Yüksek Lisans Tezi

TEMMUZ 2021
KAYSERİ

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Mustafa Soner YÜCE

Danışman
Doç. Dr. Kenan KOÇ

TEMMUZ 2021
KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu, tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda akademik ve etik kuralların gerektirdiği gibi tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve kaynaklar listesinde gösterdiğimi belirtirim.

Mustafa Soner YÜCE

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Motivasyon Ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Mustafa Soner YÜCE	Doç. Dr. Kenan KOÇ

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Erdoğan UNUR

Doç. Dr. Kenan KOÇ danışmanlığında **Mustafa Soner YÜCE** tarafından hazırlanan **‘‘Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Motivasyon Ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sağlık ilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

12/07/2021

JÜRİ:

Danışman: Doç. Dr. Kenan KOÇ ……

Üye: Doç. Dr. Osman PEPE ……

Üye: Doç. Dr. Mustafa KARAKUŞ ……

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun …… tarih ve…… sayılı kararı ile onaylanmıştır.

……/……/.....

Prof. Dr. Bilal AKYÜZ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olmaktan onur ve gurur duyduğum, çalışma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinde bilgisini, desteğini ve tecrübesini asla esirgemeyen, kişiliği, karakteri ve duruşuyla örnek aldığım çok saygıdeğer danışman hocam sayın Doç. Dr. Kenan KOÇ 'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yüksek Lisans Eğitimim boyunca kişisel ve akademik alanda doğru adımlar atmamı sağlayan, her zaman doğru yolu gösteren, emeklerini ve desteklerini hep hissettiğim Doç. Dr. Osman PEPE, Doç. Dr. Mustafa KARAKUŞ ve Doç. Dr. Mehmet Behzat TURAN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Çalışmama katkılarını ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Emre ŞİMŞEK ve Dr. Hayati ARSLAN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman inandıklarını ve her anımda arkamda olduklarını bildiğim, her koşulda beni destekleyen, emeklerini her zaman hissettiğim kıymetli abilerim Hasan KARATAŞ, Osman SUSAMIŞ ve dostum Mehmet AKBABA'ya çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca her koşulda beni destekleyen ve her zaman yanımda olan sevgili babam Ertuğrul YÜCE'ye, biricik annem Mesude YÜCE'ye, çok sevdiğim ablam Neslihan KARATAŞ'a ve değerli abim Ömer Faruk YÜCE'ye sonsuz teşekkür ederim.

Mustafa Soner YÜCE

Temmuz 2021

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa Soner YÜCE

Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2021
Danışman: Doç. Dr. Kenan KOÇ

KISA ÖZET

Çalışmamızın amacı; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubumuzu 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim öğretim gören 370 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilip sonrasında Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Problem çözme envanteri, Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen ve Karataş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği, Odacı, Kalkan ve Çikrıkci (2017) tarafından geliştirilen Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve cinsiyet, bölüm ve yaş sorularının bulunduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programına kaydedilerek istatistiki işlemler bu program vasıtası ile yapılmıştır. Normallik durumunun belirlenmesi için normal dağılım eğrilerine, çarpıklık-basıklık katsayılarına ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Frekans analizi, ikili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla One Way Anova (LSD) testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla Pearson Correlation ve Regression testi yapılmıştır. Yapılan parametrik istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın bulgularında problem çözme becerisi incelendiğinde cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Akademik motivasyon bulgularında cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit

edilmiştir. Son olarak akademik mükemmeliyetçilik bulgularında ise cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerileri, akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde problem çözme ve akademik motivasyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı; problem çözme ile akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı; akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon; Akademik Mükemmeliyetçilik; Problem Çözme Becerisi.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROBLEM SOLVING SKILLS AND THE LEVELS OF ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC EXCELLENCE OF FACULTY OF SPORTS SCIENCES STUDENTS

Mustafa Soner YÜCE

Erciyes University, Institute of Health Sciences

Department of Physical Education and Sport Sciences

Master Thesis, July 2021

Supervisor: Doç. Dr. Kenan KOÇ

ABSTRACT

The aim of our study is to examine the relationship between problem solving skills and academic motivation and academic perfectionism of students of the Faculty of Sports Sciences Dec. Our working group consists of 370 students who are studying at the Faculty of Sports Sciences of Erciyes University in the 2020-2021 academic year. As data collection instruments; Problem solving inventory, developed by Heppner and Petersen (1982) and later adapted into Turkish by Şahin and Heppner (1993), Academic motivation scale developed by Vallerand and his colleagues (1992) and adapted to Turkish by Karataş (2011), Academic Perfectionism Scale developed by Odaci, Kalkan and Çikrikci (2017) and Personal Information Form with gender, departmant and age questions were used. Data obtained from the scales were recorded in the SPSS 20.0 package program and statistical operations were performed using it. In order to determine the normality, normal distribution curves, skewness-kurtosis coefficients and the results of the Kolmogorov-Smirnov test were used. Frequency analysis, t-test to determine differences according to binary variables, One Way Anova (LSD) test to determine differences according to three or more variables were used. Pearson Correlation and Regression test was performed to analyze the relationship between variables. The significance level of parametric statistical analyses was accepted as $p<0.05$.

In the results of the study, significant differences were found in terms of gender, department and age variables when examining problem solving skills. In academic motivation findings, significant differences were found in terms of gender, department and age variables. Finally, significant differences were found in the academic perfectionism findings in terms of gender, department and age variables. Faculty of

sport sciences students problem-solving skills, academic motivation, and academic examined the correlation coefficients between levels of perfectionism, problem solving and the level of academic motivation significantly between negative; a positive and significant correlation between levels of academic excellence with problem solving; between levels of academic motivation and academic excellence in a positive direction, significant differences have been identified.

Keywords: Academic Motivation; Academic Perfectionism; Problem Solving Skills.

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI iii
ONAY: iv
TEŞEKKÜR v
KISA ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
KISALTMALAR ve SİMGELER xv
TABLOLAR LİSTESİ xvi
1. GİRİŞ VE AMAÇ 1
2. GENEL BİLGİLER 5
2.1. Problem Çözme 5
2.1.1. Problem Çözme Aşamaları 6
2.1.2. Problem Çözme Sürecini Etkileyen Faktörler 9
2.1.2.1. Duyuşsal Faktörler 9
2.1.2.2. Bilişsel Faktörler 9
2.1.2.3. Deneyimler 10
2.1.3. Problem Çözme Becerisi 10
2.1.3.1. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktöreler 11
2.1.3.1.1. Özgüven 11
2.1.3.1.2. Yaş 11
2.1.3.1.3. Kişisel Farklılıklar 11
2.1.3.1.4. Mesuliyet Hissi 12
2.1.3.1.5. Sorunlar Hakkında Bilgi Seviyesi 12

2.1.3.1.6. His Durumu 12
2.1.3.1.7. Yapılan İşte Deneyim 13
2.1.3.1.8. Bireysel Özellikler 13
2.1.4. Problem Çözme Modelleri 13
2.1.4.1. Mountrose'nin Beş Aşamalı Problem Çözme Modeli 13
2.1.4.2. Bandura'nın Kendine Yeterlilik Modeli 14
2.1.4.3. Bilgi İşlem Modeli 14
2.1.4.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Modeli 14
2.1.4.5. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli 14
2.1.4.6. Thorndike'ın Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli 15
2.1.4.7. Guilford'un Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli 15
2.1.4.8. John Dewey'in Yansıtıcı Düşünce Modeli 15
2.1.5. Problem Çözme Yöntemleri 15
2.1.5.1. Beyin Fırtınası Yöntemi 15
2.1.5.2. Delphi Yöntemi 15
2.1.5.3. Benzetme Yöntemi 16
2.1.5.4. Yuvarlak Masa Yöntemi 16
2.1.5.5. Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi 16
2.1.5.6. 5N ve 1 K Tekniği 17
2.1.5.7. Resim Çizme Tekniği 17
2.1.5.8. Simülasyon Yöntemi 17
2.1.5.9. Artı Eksi İlginç Yöntemi 17
2.1.5.10. Kontrol Listeleri Tekniği 17
2.1.6. Problem çözme ve sporun ilişkisi 18
2.2. Motivasyon 18
2.2.1. Motivasyon Türleri 20

2.2.1.1. İçsel Motivasyon 20
2.2.1.2. Dışsal Motivasyon 20
2.2.1.3. Motivasyonsuzluk 21
2.2.2. Motivasyonu Etkileyen Kişisel Faktörler 22
2.2.2.1. Uyarılma 22
2.2.2.2. İnançlar 23
2.2.2.3. Amaçlar 23
2.2.2.4. İhtiyaçlar 23
2.2.3. Motivasyon Kuram ve Yaklaşımları 24
2.2.3.1. İnsancıl Kuram 24
2.2.3.2. Psikanalitik Kuram 24
2.2.3.3. Davranışçı Yaklaşım ve Motivasyon 24
2.2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Motivasyon 25
2.2.3.5. Sosyokültürel Yaklaşım ve Motivasyon 26
2.2.3.6. Humanistik Yaklaşım ve Motivasyon 26
2.2.3.7. Bilişsel Motivasyon Yaklaşımı 27
2.2.4. Motivasyon ve Eğitim ilişkisi 27
2.2.5. Akademik Motivasyon 30
2.2.5.1. Akademik Motivasyon ve Problem Çözme Becerisi 32
2.3. Mükemmeliyetçilik 34
2.3.1. Mükemmeliyetçiliğin Gelişimi 35
2.3.1.1. Mükemmeliyetçiliği Etkileyen Faktörler 36
2.3.1.2. Mükemmeliyetçi Özellikler 38
2.3.1.3. Mükemmeliyetçiliğin Sonuçları 39
2.3.1.4. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları 40
2.3.1.4.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik 40

2.3.1.4.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik 40
2.3.1.5. Mükemmeliyet Kuramları 44
2.3.1.5.1. Bütüncül Yaklaşım 45
2.3.1.5.2. Davranışçı Kuram 46
2.3.1.5.3. Bireysel Kuram 47
2.3.1.5.4. Psikanalitik Kuram 47
2.3.2. Akademik Mükemmeliyetçilik 48
2.3.2.1. Mükemmeliyetçilik ve Problem Çözme Becerisi 49
3.GEREÇ VE YÖNTEM 51
3.1. Yöntem 51
3.2. Araştırmanın Modeli 51
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 51
3.4. Veri Toplama Araçları 52
3.4.1. Kişisel bilgi formu; 53
3.4.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE): 53
3.4.3. Akademik Motivasyon Ölçeği; 54
3.5. Verilerin Analizi 56
4. BULGULAR 58
5. TARTIŞMA VE SONUÇ 77
5.1. Problem Çözme Becerisine İlişkin Tartışma 77
5.2. Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tartışma 81
5.3. Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Tartışma 85
5.4. Ölçeklerin Korelasyon ve Regresyon Analizi Tartışması 88
5.4.1. Problem Çözme - Akademik Motivasyon 88
5.4.2. Problem Çözme - Akademik Mükemmeliyetçilik 90
5.4.3. Akademik Mükemmeliyetçilik - Akademik Motivasyon 91

6. KAYNAKLAR 94

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

KISALTMALAR ve SİMGELER

%: Yüzde

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

ark.: Arkadaşları

Bağımsız Grup t testi: İki Aritmetik Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılığının Test Edilmesi

f: Frekans / Sıklık

LSD: En Küçük Anlamlı Fark Testi

Max: Maximum

Min: Minimum

N: Örneklem Sayısı

p: Anlamlılık Değeri

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

R^2: Determinasyon Katsayısı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

SS: Standart Sapma

T: Dağılım Değeri

vb: Ve benzeri

x: Aritmetik Ortalama

β (Beta): Regresyon Katsayı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Bölüm ve Yaşa Göre Sayısal Dağılımı 52

Tablo 2. PÇE Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi 54

Tablo 3. AMÖ Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi 55

Tablo 4. AMÖ Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi 55

Tablo 5. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Çarpıklık-Basıklık ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları 56

Tablo 6. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği 58

Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Düzeyleri 59

Tablo 8. Katılımcıların Bölümlerine Göre Problem Çözme Düzeyleri 60

Tablo 9. Katılımcıların Yaşlarına Göre Problem Çözme Düzeyleri 61

Tablo 10. Katılımcıların Akademik Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği 62

Tablo 11. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri 63

Tablo 12. Katılımcıların Bölümlerine Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri 64

Tablo 13. Katılımcıların Yaşlarına Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri 66

Tablo 14. Katılımcıların Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği 67

Tablo 15. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri 67

Tablo 16. Katılımcıların Bölümlerine Göre Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri 68

Tablo 17. Katılımcıların Yaşlarına Göre Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri 69

Tablo 18. Problem Çözme Becerisi ve Akademik Motivasyon Korelasyon Analizi 70

Tablo 19. Problem Çözme Becerisi ve Akademik Mükemmeliyetçilik Korelasyon Analizi 72

Tablo 20. Akademik Mükemmeliyetçilik ve Akademik Motivasyon Korelasyon Analizi 73

Tablo 21. Problem Çözme Becerisinin Akademik Motivasyonu Yordamasına Yönelik Regresyon Tablosu 75

Tablo 22. Problem Çözme Becerisinin Akademik Mükemmeliyetçiliği Yordamasına Yönelik Regresyon Tablosu 76

Tablo 23. Akademik Motivasyonun Akademik Mükemmeliyetçiliği Yordamasına Yönelik Regresyon Tablosu 76

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Sürekli değişim ve gelişim gösteren hayat koşullarında insanlar çeşitli problemler ile karşı karşıya gelmektedirler. Türkçe'de "sorun" olarak da ifade edilen "problem" temel anlam olarak bireyi rahatsız eden bir durumdur (Ferah, 2000) . Karşılaşılan bu sorunlar insanları çok fazla stres içerisine sokabildiği gibi bazı zamanlar kolaylıkla üstesinden gelebileceği kadar basit olabilmektedir. Bireylerin problem çözmedeki başarısı, bireylerin kendilerine ilişkin bazı etkenlere bağlıdır. Bu etkenler; geçmiş yaşantı ve değerleri, algı gücü ve tutumları, bireysel farklılıkları, sosyo-ekonomik düzeyleri, kişilikleri ana-baba tutumları ve sahip oldukları liderlik özellikleri şeklinde genellenebilmektedir. (Ağır, 2007; Sonmaz, 2002; Koç, 2018) Problem çözme becerisi ise; bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problem durumlarını algılayabilmeleri ve bu sorunlarla baş edebilmeleri ile ilgilidir (Baker, 2003).

Özellikle yükseköğretim seviyesinde problem çözme becerisinin birçok farklı alana olumlu katkı sağladığı bilinmektedir. Bu kazanımlardan başlıca ikisinin akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik seviyesinin artması olduğu düşünülmektedir.

Akademik motivasyon kişilerin karşı karşıya olduğu problem durumu ile ilgili sahip olduğu genel inançları, değerlendirmeleri, beklentileri ve problem çözme becerileri ile yakından alakalıdır (Baker, 2003). Akademik motivasyon kavramı akademik işler için gerekli olan güç olarak ifade edilmektedir. (Karataç ve Erden, 2012). Eğitim alanında yapılan birçok çalışma akademik motivasyonun akademik performans ve başarının temel belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Green ve ark., 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Akademik motivasyon öğrencilerin akademik görevlere yaklaşımını, gerekli zaman ve verimi harcamalarını, akademik görevleri tamamlayabilmek için yeterli çabayı göstermelerini olumlu yönde etkilediği için önemlidir ve akademik başarıyla ilişkilidir.

Akademik motivasyon bireyde akademik işler için ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004). Motivasyonu yüksek olan bireylerin akademik işlere daha iyi odaklandıkları, daha yüksek hedeflere sahip oldukları ve daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir (Bozanoğlu, 2004; Dilekmen ve Ada, 2005).

Yapılan araştırmalarda problem çözmede kendini iyi bir problem çözücü olarak tanımlayabilmenin akademik motivasyonla yakından ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Baker, 2003; Bedel ve Hamarta, 2014). Öğrencilerin üniversiteye uyumları ve burada yaşadıkları problemleri çözmede gösterdikleri istek ve başarıları öğrencilerin motivasyonları ile yakından ilgilidir (Baker, 2003; Heppner ve ark.2004). Problem çözme becerisinin bireyin bulunduğu duruma adaptasyon sağlayabilme yeteneği ile ilgili olması, bireyin içinde bulunduğu durumla ilgili motivasyonunu da etkilemektedir (Baker, 2003). Yapılan bir araştırmada üniversiteli bireylerin şu anda içinde bulundukları akademik ortam ve durumla ilgili motivasyonlarının problem çözme becerilerinin gelişimi ile yakından ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nayır ve Tekmen, 2017).

Üniversite eğitimi boyunca öğrenciler akademik olarak pek çok sorumluluğu yerine getirmek durumundadır. Bu sorumlulukların başarılı bir biçimde yerine getirilmesini etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Akademik başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bu değişkenlerden birisi ise akademik mükemmeliyetçiliktir (Verner ve Gaudreau, 2010). Akademik mükemmeliyetçilik, katı ve gerçekçi olmayan bir başarı beklentisiyle ulaşılması zor akademik hedefler koymak olarak açıklanmaktadır (Odacı, Kalkan ve Çıkrıkçı, 2017).

Bir kişilik özelliği olarak mükemmeliyetçilik (Rice ve ark., 1998), bireyin kendisiyle ilgili yüksek hedefler belirlemesi (Flett ve Hewitt, 2002) ve bu hedeflere ulaşma beklentisi ve çabasını içermektedir (Slaney ve ark., 2002), Ellis (2008) gerçekleştirdiği bir araştırmada mükemmeliyetçilerin yaşamlarında yapmak istedikleri şey gerçekleşmediğinde kendilerini küçük gördüklerini ve koşullu olarak kendilerini kabul etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda problem çözme becerisi ile akademik mükemmeliyetçilik arasında olumlu yönde ilişki tespit edildiği görülmüştür. Olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin yaşadıkları problemlere etkin çözümler bulmaya çabaladıklarını tespit edilmiştir. (Kahraman, 2013). Özkara (2015) ise

mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve mükemmeliyetçilik düzeyinin problem çözme becerilerini arttırdığı sonucu da bulunmuştur. Burns ve Fedewa, (2004) yaptıkları bir diğer çalışmada ise mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin stresli oldukları zaman gösterdikleri problem ile başa çıkma stratejilerinin de olumsuz olduğunu ve düşünme yapılarının da yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Mükemmeliyetçilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar, sağlıksız/olumsuz mükemmeliyetçiliğin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini (Arthur ve Hayward, 1997; Ram, 2005), sağlıklı/olumlu mükemmeliyetçiliğin ise akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Flett ve ark., 1995).Başarı motivasyonu ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda ise sağlıklı/olumlu mükemmeliyetçilerin başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Mills ve Blankstein, 2000).

Öğrenciler üniversite eğitimine başladıkları süreçte çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Farklı insanlar farklı eğitim kurumu farklı arkadaşlıklar farklı öğrenme stilleri bunlardan birkaçını oluşturmaktadır. Üniversite eğitimi sırasında karşılaşılacak bu tür problemlerin üstesinde gelmek için kullanılacak psikolojik yöntemin en önemlisi problem çözme becerisi olduğu düşünülmektedir. Problem çözme becerisinin uygulanabilirliği için ise en önemli yapı taşının ise akademik anlamda motivasyon sahibi olunması gerektiği düşünülmektedir. Motivasyonun bir işe başlanması için gerekli olan harekete geçirme mekanizması olduğu bilinmektedir. Karşılaşılan bir problemin üstesinden gelinebilmesi için de motivasyon önemli bir değerdir. Aynı zamanda akademik anlamda başarı sağlanması öğrencilik hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu başarının gerçekleştirilmesinde akademik mükemmeliyetçilik kavramının ön plana çıktığı düşülmektedir. Literatür taraması sonucunda problem çözme becerisi, akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik kavramlarının eğitim hayatına olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir (Flett ve ark., 1995; Mills ve Blankstein, 2000; Green ve ark., 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002).

Bireylerin problem çözme becerileri, üyesi oldukları toplumdaki diğer kişiler, faaliyetler ve gruplarla etkileşimi sonucunda gelişir. Spor da bu etkileşimin gerçekleştiği en önemli faaliyetlerden birisidir. Spor, bireylerin bedensel, motorsal ve

zihinsel performanslarını ortaya koydukları bireysel ve toplumsal bir etkinliktir (Kuru, 2000). Yapılan çeşitli çalışmalar spor faaliyetleri içerisinde bulunan bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmede daha etkin olduğunu göstermektedir (Baki, 2019; Canan ve Ataoğlu, 2010). Spor faaliyetlerindeki sosyalleşme süreci içerisinde, sahada, salonda, minderde sporcu kendi pozisyonunu ve yapacağı hareketi, hem rakip oyuncusunun pozisyonuna hem de takım arkadaşlarının pozisyon ve hareketine göre ayarlamaya çalışmaktadır. Bireylerde yaratıcılığı geliştirme ve buna bağlı olarak da problem çözme becerisi kazandırmada sporun önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir (Adair, 2000). Sporcu Problem çözme becerisi sayesinde kendi mevcut yetenek ve becerilerini amacına yönelik olarak kullanabilir (Baumann, 1994).

Sporda başarıya ulaşmayı sağlayan bir diğer etkenin mükemmeliyetçilik olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar spor ile mükemmeliyetçilik arasında güçlü bir etkileşim olduğunu ortaya koymuştur (Flett ve Hewitt, 2005; Ellis, 2002). Sporun her ne kadar fizyolojik uğraş olduğu düşünülse de insan psikolojisinde ayrı düşünülemeyeceği bilinmektedir. Araştırmamıza konu olan problem çözme becerisi, akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik insan psikoloji ürünüdür. Aynı zamanda sporsal faaliyetler için önemli birer değerdir.

Alan konumuzun örneklemini oluşturan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin de spor ile iç içe olduğu bilinmektedir. Sporsal faaliyetler içerisinde bulunan bu öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmede sahip oldukları motivasyon ve mükemmeliyetçilik değerlerinin önemli olduğu düşülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, problem çözme becerisi, akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik değişkenleri ayrı ayrı çalışılmasına rağmen bu üç değişkeni ele alan kapsamlı bir araştırmanın ulusal ve uluslararası alan yazında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapacağımız bu çalışma sayesinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişki durumu tespit edilecektir. Araştırmamız doğrultusunda literatüre yeni bir durum tespit kaynağı kazandırmak hedeflenmektedir. Çalışmamızın amacı; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Problem Çözme

Öğrenme için en önemli unsurlardan olan problem çözme, birey tarafından problemin algılanmasından itibaren çözümüne kadar geçirilen düşünsel bir süreç olarak tanımlanmıştır (Bingham, 2004; Flynn, 1989). Yine problem çözme, herhangi bir durumda bireyin aklını, bilgisini, deneyimlerini ve yaratıcılığını kullanarak karşılaştığı zorlukların üstesinden gelme süreci olarak tanımlanmıştır (Goffin ve Tull, 1985).

Problem çözme durumunun problem alanına göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Spor alanının farklı problemleri, matematik, fen, tıp alanlarının kendi alanlarına özgü problemleri olabilir. Her problem alanının kendine özgü çözüm yeteneğinin ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Bu ihtiyaçlar ciddi zihinsel ve psikolojik gereksinimleri beraberinde getirebileceği anlaşılmıştır (Temel ve Ayan, 2015). Bir problem oluşmuşsa bunun çözümü için birinci adım sorunu oluşturan durum hakkında bilgi toplamak olduğu görülmüştür. Edinilen bilgiler zamanla yorumlanarak problem alanına sunulmuştur. Daha sonra geri dönüt alınarak işe yarayıp yaramadığı anlaşılarak gerekli düzeltmelerin yapıldığı önceki çalışmalarca tespitle sunulmuştur. Bir başka araştırma da ise ilk önce problemin ne olduğu belirlenmiştir. Sonra bu sorunu çözmek için birçok seçenek sunulmuş olduğu anlaşılmıştır. Çözüm yolları bu problem için uygulanması durumu oluşturulmuş ve karar verilen yolun değerlendirilmesi yapılarak süreç ya başa dönmüştür ya da problemin ortadan kalktığı belirtilmiştir (Genç ve Kalafat, 2010; Temel ve Ayan, 2015).

2.1.1. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme, bir problemi çözümlemek için mantıksal devamlılığı olan adımların takip edildiği bir süreçtir (Kalaycı, 2001). Sungur (1992), bugün literatürde var olan problem çözme modellerinin John Dewey‟ in 1910‟ da ortaya koyduğu problem çözme ile ilgili basamakların farklı biçimleri olduğunu ifade etmektedir. Dewey‟ in ortaya koymuş olduğu basamaklar şu şekildedir (akt: Sungur, 1992):

1. Problem çözme ihtiyacı duyma,

2. Problemi tanımlama,

3. Çözüm için seçenekler arama,

4. Eylemi belirleme,

5. Seçilen eylemi uygulama,

6. Sonucu değerlendirme

Bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak tek bir yöntem bulunmadığına işaret eden Bingham (1971) problem çözme sürecinde bireylerin izlediği basamakların da probleme göre değişebildiğini belirtmektedir. Bingham, problem çözme basamaklarını şu şekilde açıklamıştır:

Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak: Problemlerden bazıları birdenbire ortaya çıkabildiği gibi bazıları günlük akış içerisinde yavaş yavaş da ortaya çıkabilmektedir. Bazı problemler ise belirsiz durumlar sonucu meydana gelerek ortaya çıkmak için bir araştırma döneminin yaşanması gerekmektedir.

Problemi anlamaya, ilgili alt(ikincil) problemleri kavramaya çalışmak: Problem tanındıktan sonra her zaman problemin niteliği hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olunmayabilir. Eylemin etkili olması ve güçlüğün anlaşılması bakımından problemin niteliğinin ve güçlüğünün anlaşılması fayda sağlayabilmektedir. Bir anlamda problemle ilgili şartların ve niteliklerin anlaşılarak problemin gerçekten bir problem niteliği taşıdığının anlaşılmasıdır.

Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak: Verilerin toplanılması aşamasında problemin çözümüne gidecek bütün yolların araştırılması gerekmektedir. Nasıl bir yardıma ihtiyaç duyulduğu, problemle ilgili yardımın nasıl sağlanacağı konusunda uygun kaynaklar tespit edilmelidir. Bu aşamada yapılacak araştırma ile problemin

çözümlenmesinde ve problemlerin daha iyi anlaşılmasına ilişkin görüşler kazanılabilmektedir.

Verileri seçmek ve düzenlemek: Problemle ilgili toplanmış olan veriler işlenmemiş materyallerdir; problemin sonuçlarıyla ilişkili olabilecek bilgiler saklanarak faydasız olanların elenerek verilerin düzenlenmesi gerektiği şeklinde açıklanmaktadır.

Toplanmış veriler ve problemle ilgili veriler doğrultusunda olası çözüm yollarını tespit etmek: Verilerin elde edilmesi ve düzenlenmesinden sonra bütün olası çözüm yollarının tespit edilmesidir. Hiçbir çözüm yolunun gözden kaçırılmayarak çeşitli çözüm yollarının üretilmesi süreç içerisinde en uygun olanının seçilmesine imkân sağlamaktadır.

Çözüm yöntemlerini değerlendirmek ve aralarından en iyisini seçmek: Eleştirici çözümleme ve objektif düşünme ile tüm çözüm yollarının olası sonuçlarının ve etkisinin değerlendirilerek en uygun olanının seçilmesi sürecidir.

Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak: Bulunan çözüm yollarının denenmesiyle sonuçlarının görülmesidir.

Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek: Karşılaşılan problem durumunun hafifletilmesi veya ortadan kaldırılmasının ne derece olduğunun belirlenmesidir. Bu aşamada problemi sadece geçici bir süreliğine durduran tedbir çözüm yolu olarak görülmemektedir.

Literatürde pek çok çalışmacı tarafından, problem çözme aşamalarına yönelik yapılan açıklamalar yer almaktadır (Bingham, 1971; Bransford ve Stein, 1984 akt: Bruning ve diğerleri, 2014; akt: Sungur, 1992; D'zurilla ve Goldfried, 1971; Kneeland, 2011; Heppner ve Petersen, 1982). Bu basamakların birbiri ile aynı ya da benzer olanlar olduğu gibi, bir basamak içinde yer alan bir durumun başka bir çalışmacı tarafından ayrı bir basamakta ele alınıp daha belirgin hale getirildiği durumlar da dikkati çekmektedir. Literatürdeki problem çözme aşamalarına ilişkin açıklamalar aşağıdaki biçimde birleştirilerek özetlenebilir:

1-Problemi hissetme, çözme ihtiyacı duyma (Heppner ve Petersen, 1982; Bingham, 1971; Bransford ve Stein, 1984 akt: Bruning ve diğerleri, 2014; Sungur, 1992; D'zurilla ve Goldfried, 1971; Kneeland, 2011)

2-Problemi anlama ve açıklama (D'zurilla ve Goldfried, 1971; Bingham, 1971; Bransford ve Stein, 1984 akt: Bruning ve diğerleri, 2014; Dewey, 1910 akt: Sungur, 1992; Heppner ve Petersen, 1982; Kneeland, 2011)

3-Problemle hakkında bilgileri toplama (Bingham 1971; Kneeland, 2011)

4-Toplanan verileri seçme ve düzenleme (Bingham, 1971)

5-Problemin köküne inme (Kneeland, 2011)

6-Olası çözüm yollarının üretilmesi (Bingham, 1971; Bransford ve Stein, 1984 akt: Bruning ve ark., 2014; Dewey, 1910 akt: Sungur, 1992; D'zurilla ve Goldfried, 1971; Heppner ve Petersen, 1982; Kneeland, 2011)

7-Seçilen çözüm yolunun uygulanması (Bingham, 1971; Bransford ve Stein, 1984 akt: Bruning ve ark., 2014; akt: Sungur, 1992; D'zurilla ve Goldfried, 1971; Heppner ve Petersen, 1982; Kneeland, 2011)

8-Sonucun değerlendirilmesi (Bingham, 1971; Heppner ve Petersen, 1982; Bransford ve Stein, 1984 akt: Bruning ve ark., 2014; akt: Sungur, 1992; D'zurilla ve Goldfried, 1971; Kneeland, 2011)

Problem çözme ile ilgili ortaya konan aşamalar genel olarak benzer süreçleri içermekle birlikte farklılık bulunan bazı aşamalar olduğu dikkat çekmektedir. Bingham‟ ın (1971) ortaya koymuş olduğu aşamalardan dördüncü aşamada yer verdiği toplanan verileri seçme ve düzenleme ve Kneeland‟ ın (2011) üçüncü basamakta yer vermiş olduğu problemi köküne inme aşamalarıdır. Bunlar diğer araştırmacıların basamaklarında yer vermiş olduğu problemin anlaşılması ve açıklanması aşamasında yer alıyor olabileceği gibi Bingham (1971) ve Kneeland (2001) açıkladıkları kendi problem çözme süreçlerinde bu aşamalara dikkat çekerek bunları ayrı aşamalar olarak ifade etmişlerdir.

Problem çözme, bireyin problem olarak algıladığı bir durum için çeşitli çözüm yollarının oluşturulması, bunların sınanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Bireylerin problem çözme süreçleri ve basamakları farklılık göstermekle beraber bu süreci etkileyen çeşitli faktörler de bulunmaktadır.

2.1.2. Problem Çözme Sürecini Etkileyen Faktörler

2.1.2.1. Duyuşsal Faktörler

Problem çözmeye istek duyma, özgüven, stres ve kaygı, sabır ve azim, problem çözmeye ve problem durumuna ilgi, başarı göstermeye istek duyma, gibi etkenler duyuşsal faktörler olarak adlandırılmaktadır (Baykul, 2002).

Bireyin bir ihtiyacı gidermek için gösterdiği tüm çabası güdülenmedir. Morgan (2011), bireylerin problemlerini çözmek için güdülenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Güdülenmenin, bireyin problemi çözmek için harekete geçmesine, düşüncelerinin yönlendirilmesine ve problemin çözümünü toparlamasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

2.1.2.2. Bilişsel Faktörler

Literatürde problem çözmeyi etkileyen etkenlerden birisi zekâ olarak ifade edilmektedir. Çırak (2012), zekâ kavramının çok farklı şekillerde tanımlandığını ifade ederek yapılmış tanımlamaların üç ortak özelliğine dikkat çekmektedir. Bu özellikleri; bireyin sahip olduğu öğrenme kapasitesi, bireyin edinebileceği tüm bilgiler ve bireyin yeni durumlara ve çevreye uyum sağlama yeteneği şeklinde açıklamaktadır.

Bingham (1971), problem çözmeyi tanımlarken problem çözmenin çok yönlü olmasına bağlı olarak içinde zekâyı, duyguları, iradeyi barındırdığına dikkat çekmektedir. Morgan (2011), da benzer şekilde bazı kişisel etkenlerin problem çözme sürecini etkilediğini, bu etkenlerden birinin de zekâ olduğunu; zekânın problem çözme yeteneğinin bileşenlerinden biri olduğunu, bireyin zekâ düzeyinin, problem çözmedeki başarısını etkilediğini ifade etmektedir. Kneeland‟ a (2001) göre ise problem çözme zekâ ile ilgili değildir; düşünme ve çözüm sürecinin doğru olarak gerçekleştirilmesidir.

Kalaycı (2001), problemlerin çözülmesinde belirli aşamalar için yaratıcı düşünmenin gerekli olabileceğine dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak yaratıcılık ve problem çözme kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğunu; problem çözme sürecinde yaratıcılığın gerekli olduğunu ve yaratıcılık sayesinde problem çözmenin daha verimli bir süreç olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir.

2.1.2.3. Deneyimler

Bireyin ilgisi, inançları, değerleri, duyguları, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işlerin tamamının onun geçmiş yaşantısının bir sonucu olduğunu ve kısmen de olsa onun gelecekte yapacağı işleri de belirlemektedir. Karşılaşılan problem durumunda birey, ipuçları ve bazı fikirler elde etmek için daha önce edinmiş olduğu bilgileri gözden geçirir ve bu sayede probleme çözüm bulmaya çalışır (Bingham, 1971).

Thornton (1998), çocukların yeni edindikleri deneyimler sayesinde daha zengin bilgiler elde ettiklerini ve problem çözümü için yeni araçlar keşfettiklerini dikkat çekerek; çocuğun sahip olduğu bilgi ne kadar fazla ise problemin çözümüne dair planlamayı daha kolay yapacağını ifade etmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun yaşadığı deneyimler, düşünme sürecinin gelişimi için çok önemlidir; çocuğun mantığı, bu tür deneyimler yoluyla edinilen bilgileri yorumlama çabasından gelişir. Bu nedenle, çocukların problem çözücüler olmasını istiyorsak, okul öncesi dönemde bunu sağlamanın en iyi yolunun, çocukların ilgilendikleri problemler üzerinde çalışmaları için onlara fırsat vermek olduğu söylenebilir. Çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerde beklenmeyen sonuçlar veya amaçlarını yerine getirmede karşılaştıkları engeller, öğrenme ve gelişme süreçlerini desteklemektedir. (Hohmann ve Weikart, 1995).

2.1.3. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme küçük yaşlardan beri geliştirilmesi gereken bir yetenek olarak özellikle gerçek yaşama uyum sağlama açısından çök önemlidir. Heppner and Petersen (1982) problem çözmeyi başa çıkma ile eş anlamlı olarak kullanılmışlar. Problem çözme "iyi tanımlanmış sorunları çözmek için belli aşamaları kaydederek sonuca ulaşılan bilişsel süreçtir. Problem çözmede sırasıyla şu aşamalar kaydedilir: problemi anlamak, çözüme giden işlemleri belirlemek ve bu işlemleri gerçekleştirmek, sonuçları kontrol etmek". (Masaroğulları ve Koçakgöl, 2011, s. 141).

Enç (1981) göre problem çözme gelişimini etkileyen bazı faktörler vardır bunlar sırayla:

-Kişinin gelişim ve olgunlaşma düzeyi

- Yetenek düzeyindeki farklılıklar

- Güdülenme

- Bireyin yetiştiği Sosyo kültürel çevre

- Aile ve okul öğretiminde alınan eğitim ve öğretim .

2.1.3.1. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktöreler

2.1.3.1.1. Özgüven

Bireyin kendi tanıyıp düşündüğü kendi haliyle şu an ki psikolojik halinin aynı seviyede veya çok az arada fark olma hali olduğu anlaşılmaktadır. Özgüveni yüksek olan bireylerin içinde yaşadığı toplumda daha iyi ilişkiler kurduğu ve mutlu olduğu bilinmektedir. Tam tersi olan durumlarda ise tutarsız ve mutsuz bireylerin olduğu anlaşılmıştır (Terlemez, 2019). Özgüven problem çözme durumunda da kendini gösterdiği yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde gözlenmiştir. Kendine güven duyan bireylerin sorunlar karşısında daha iyi davranışlar sergileyip problemleri çözdükçe özgüven seviyelerinin de arttığı anlaşılmıştır (Temel ve Ayan, 2015).

2.1.3.1.2. Yaş

Sorunları çözme durumunda geçmiş yaşantılarda öğrenilen deneyimlerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Soyut işlem dönemi özellikleri kazanmamış bireylerin soyut kavramlarla ilgili sorunları çözmede çok başarılı olmayacakları belirtilmektedir. Bu alanda yapılan önceki araştırmacılar tarafından yapılan incelemelerde deneyimlerin yaşla birlikte artması önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yaşın otuz beş üzeri olması durumunda ise tam tersi koşulların oluştuğu sorun çözme de negatif bir yön oluştuğu da belirtilmiştir (Temel ve Ayan, 2015; Küçükkaragöz, Deniş, Ersoy ve Karataş, 2011).

2.1.3.1.3. Kişisel Farklılıklar

Her alanda olduğu gibi problem çözme alanında da bireysel farklılıkların önemli olduğu belirtilmiştir. Sorunun çözümü anında kişiler kendi deneyimlerine, psikolojik durumlarına, bilişsel seviyesine göre davrandığı anlaşılmaktadır. Kişilerin aldıkları öğrendikleri bilgiler farklılık gösterebileceği, yaşadığı toplumun farklılığından dolayı duygusal ve psikolojik şartların birbirinden farklı olduğu anlatılmıştır. Tüm bu özellikleri bireylerde farklı algılama alanı yaratabildiği belirtilmiştir. Bazı bireylerin sorun çözmede duygularına göre karar verdiği bazılarının ise bilgi ve akılca çözdükleri anlaşılmıştır. Aynı zamanda bireylerin etkin iletişim becerisine sahip olması problem çözme becerisinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür (Turan ve ark. 2020).

Anlattığımız tüm bu koşulların problem çözme durumunda etkili olduğunu bizlere açıklamıştır (Temel ve Ayan, 2015; Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006).

2.1.3.1.4. Mesuliyet Hissi

Bireye bir görev verilmesi ya da üstlendiği bir iş için elinden gelen tüm enerjiyi oraya yönlendirerek tüm sınırları doğrultunda yapması hali olduğu anlaşılmaktadır. Kişi işi neden yapamadığını nedenleriyle karşı tarafa açıklayabileceği bilinmektedir. Mesuliyet hissinde kişi kendi akıl süzgecinden geçirerek içinde yaşadığı toplumun rasyonel durumuna göre karar verdiği anlaşılmaktadır. Sosyal problemlerde en önemli ögeler arasında yer aldığı gözlenen mesuliyet hissi çocukluk döneminden itibaren beklenen davranışları içerdiği belirtilmiştir. Sosyal problemlerde birey ait olma durumu ve önceki deneyimlerine göre problem alanını büyüteceği gibi küçültebileceği de anlatılmıştır (Temel ve Ayan, 2015; Sezer ve Çoban, 2016).

2.1.3.1.5. Sorunlar Hakkında Bilgi Seviyesi

Problem çözümü esnasında bilgi seviyesi hakkında ön görüde bulunmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Kişi problemin ne olduğunu önceki bilgi seviyesiyle ve deneyimleriyle anlayabileceği ifade edilmektedir. Bireylerin ne kadar bilgi ve deneyim seviyesi yüksekse problemleri kavramı yeteneğinin de o kadar yüksek olduğu ve problemin çözümünde de o kadar yetenekli olduğu anlaşılmaktadır (Temel ve Ayan, 2015; Terlemez, 2019, Küçükkaragöz ve diğerleri, 2011; Sardoğan ve diğerleri, 2006; Sezer ve Çoban, 2016).

2.1.3.1.6. His Durumu

Doğumdan ölüm anına kadar bireyler sürekli çevreleriyle etkileşim halinde oldukları bilinmektedir. Çevresiyle etkileşimde olan bireyler öğrendikleri bilgilerin yanı sıra bilinçsizde zihnine bazı bilgileri depolayabildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bireylerin yaşadıklarından dolayı duygusal öğrenme olayı da oluşmakta ve inanç durumunun da oluştuğu anlaşılmaktadır. Bireylerin bilinç durumu, duygusal durumu, inançlarının, problem çözme sürecinde etkili olduğu bu bilgilerin ışığında karşımıza çıkmaktadır. His durumunda anlama yetisinin iç içe karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Temel ve Ayan, 2015; Terlemez, 2019, Küçükkaragöz ve diğerleri, 2011; Sardoğan ve diğerleri, 2006; Sezer ve Çoban, 2016; Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

2.1.3.1.7. Yapılan İşte Deneyim

Deneyim bilginin sürekli tekrarlanma işi olduğu anlaşılmaktadır. Deneyim kazandıkça birey alanda bilgi seviyesini arttırmakta olduğu bilinmektedir. Yapılan iş alanında profesyonel olma durumu problem çözme aşamasında da kendini göstermekte daha hızlı ve etkili çözüm yollarının bulunabileceğini belirtmiştir (Temel ve Ayan, 2015; Abaan, 2005; Taşçı, 2005).

2.1.3.1.8. Bireysel Özellikler

Bireysel özellikler çevresel koşullarla şekillendiği bilinmektedir. Eğer birey yaşadığı çevreye pozitif yönlü bir etkileşim halinde olursa uyumlu bireyler, negatif yönlü bir seyir izlerse uyumsuz bireylerin oluştuğu anlaşılmaktadır. Uyumlu olan birey değişime açıktır ve değişimleri kendi iç akıl süzgecinde geçirdikten sonra buna adapte olmaya çalıştığı belirtilir. Uyumsuz bireylerde ise sosyal çevreyle olumsuz tutumlar sergiledikleri anlatılmıştır. Tüm bu koşullar değerlendirildiğin de bireylerin duygu, tutum, özgüven, zihinsel değişkenlerinin de olumlu veya olumsuz etkilendiği ve problem çözme sürecinin de pozitif güçlü çözümlü ya da negatif güçsüz çözümsüzlükler oluştuğu anlaşılmaktadır (Temel ve Ayan, 2015; Dündar, 2009).

2.1.4. Problem Çözme Modelleri

2.1.4.1. Mountrose'nin Beş Aşamalı Problem Çözme Modeli

Mountrose (2000), duyguların önemini vurgulayarak bir sorun çözme modeli önermiştir. Mountrose a göre ebeveynler çocukların bir sorunla karşı karşıya kaldıkları zaman, onları ikaz ederek klasik problem çözme yöntemine başvururlar. Bu yöntem bazı durumlarda işe yarasada, davranışın altında yatan duygular ve inançları irdelememektedir. Ayrıca bu durum çocukların öz güvenini negatif yönde etkilemektedir. Bu nedenle Mountrose beş aşamalı problem çözme yöntemini önermiştir.

1. Sorunu tanımlama: Bu aşamada ebeveynler çocuğa sorun nedir sorusunu sorarak, onları dikkatli ve sabırlı bir şekilde dinlemeliler.

2. Duyguları ifade etme: Ebeveyn çocuğa durumla ilgili duygularını sözcüklerle ifade edebilmesini desteklemelidir.

3. Olumsuz düşünceyi bulma: Soruna neden olan, sorunun altında yatan negatif inançları bulmak. Negatif inançlar duyguları olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Olumsuz düşünceler değişmedikçe davranışlar da değişmez.

4. Olumlu düşünceyi bulmak: Negatif düşünceleri olumlu düşüncelere dönüşebilmesi için öncellikle, doğruluk, sonuçlar, değişim olmak üzere bu üç ilkenin gerçekleşmesi gerekir. Doğruluk ilkesi aşırı genellemeyi sorgulamak, sonuçlar ilkesi negatif düşüncenin sonuçlarını kapsar. Değişim ise bireyin olumsuz düşüncelerin farkında olması ve olumsuz düşünceyi değiştirmek için bilinçli olarak çaba sarf etmeyi içerir.

5. Geleceği zihninde canlandırma: Olumsuz düşüncelerin yerini olumlu düşünceler geçerse, kişi geleceğini daha olumlu düşünceler içerisinde hayal edecektir (Öğülmüş, 2006).

2.1.4.2. Bandura'nın Kendine Yeterlilik Modeli

Bireylerin problem çözme becerisini, diğer insanlardan taklit yoluyla öğrendiğini ve problemin çözümünde yeteneklerinin ve problemin üstesinden gelme inancının önemine vurgu yapmıştır (Bandura, 1977).

2.1.4.3. Bilgi İşlem Modeli

Simon ve Newrell'ın yaptıkları çalışmalarda bireyin problemle karşılaştığında problemi nasıl algıladığının ve problemin çözümüne ilişkinin geliştirdiği stratejinin önemli olduğunu söylemiştir. Ayrıca problemin alanını problemin çözümünde önemli bir zemine oturtmuş, bireyin strateji oluşturmasına ve sorunu irdeleyip yorum yapmasına yardım ettiğini söylemiştir (Atabay, 2004; D'zurılla, ve ark, 1998).

2.1.4.4. Alex Osborn'un Problem Çözme Modeli

Problemin çözümüne ilişkin, problemin tanınması ve bu tanıma sonucunda problemi çözmek için gerekli hazırlık yapılmasının gerektiğini belirtmiştir. Problemin çözümüne uygun düşünce süreçleri geçirerek birçok fikir üretilmeli diyerek nihayetinde ise üretilen fikirler arasından en doğru olanı seçerek sonuca ulaşılacağını söylemiştir (Sungur, 1997).

2.1.4.5. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann, yaratıcı problem çözme modelinde her insanın beyninin farklı bölümlerden oluştuğunu ve bu bölümlerin farklı yüzde ve alanlarda çalıştığını, problemlere

yaklaşımı noktasında bu bölüm ve alanlardan hangisi ağır basıyorsa o şekilde yaklaştığını savunmuştur. Her insanın aynı düşünmediğini söyleyen Hermann, problemin çözümünde her bireyin kendine has bir yaratıcı düşünce geliştirdğini belirtmiştir (Sonmaz, 2002).

2.1.4.6. Thorndike'ın Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike göre birey problemin çözümüne deneme yanılma yoluyla yaklaşır ve çözüme hangi deneme ulaştırdı ise onu kalıcı olarak öğrenir demiştir (Erden ve Akman, 1997).

2.1.4.7. Guilford'un Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli

Guilford, yakınsak düşünmeyi doğruya ve ya problemin çözümüne en yakın ve en mantıklı olanı seçme olarak görmüş, ıraksak düşünmeyi ise daha yaratıcı ve daha özgün olmasının yanında en kullanılabilir olması olarak açıklamıştır (Tiryaki, 1997).

2.1.4.8. John Dewey'in Yansıtıcı Düşünce Modeli

John Dewey'e göre problemin çözümünde deneyimler çok önemlidir. Süreç olarak birey, problemi algıladıktan sonra üzerinde düşünerek tanımlar, deneyerek çözüm yolları önerir, en uygun ve yaratıcı çözümü bularak süreci değerlendirir, başarısız olanları çıkarır ve bu tecrübe ışığında karşılaştığı problemleri bu döngüye uygun çözmeye çalışır diyerek açıklamıştır (Çağlayan, 2007).

2.1.5. Problem Çözme Yöntemleri

2.1.5.1. Beyin Fırtınası Yöntemi

Niteliğine bakılmaksızın ne kadar çok fikir üretilirse o kadar iyidir mantığı taşıyan ve eleştiriden arındırılmış bir beyin fırtınası etkinliği ile yaratıcılık ve probleme farklı açılardan bakış açısı geliştirmeyi amaçlandığı belirtilmiştir (Orlich ve ark., 1990; Saban, 2000; Özden, 2003).

2.1.5.2. Delphi Yöntemi

Problemin çözümünde farklı bakış açıları ortaya çıktığında kullanılan bu yöntemde, verilecek kararların etkilenme olasılığının olması ve ya duygusallıkla birlikte politik sonuçlara yönelik yapılması öngörülmüştür. Ayrıca karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan bu yöntemin bir uzlaşma aracı olarak da kullanılması dikkat çekicidir (Şahin, 2001).

2.1.5.3. Benzetme Yöntemi

Birbirlerinden farklı durumları veya elemanları bir araya getirmeyi amaçlayan bu yöntemde benzetme oldukça yaratıcı bir şekilde kullanılmış ve aşama olarak; amaç belirleme, problemin çözümü ile elde edilecek kazanımları tespit etme, probleme uygun bir örnek seçerek probleme benzetme, çözüm kriterleri belirleme, ortaya çıkan fikirleri kriterlere yaslayarak eleme ve nihayetinde en uygun fikirle problemi çözme olarak tanımlanmıştır (Varoğlu, 1993).

2.1.5.4. Yuvarlak Masa Yöntemi

Bu yöntemde masa etrafında toplanmış 6 ve ya 8 kişi tarafından problemin tanımı yapıldıktan sonra herkesin önündeki kâğıtlara çözüme yönelik yazılan cümleler bir yana kaydırmak suretiyle değiştirilir. Daha sonra birbirlerinin çözüme yönelik yazdığı cümleler ışığında yeni fikirler ortaya çıkarmaya çalışarak kâğıda kendi fikirlerini yazarlar. 15 dakika sürecek olan bu işlem sonucunda beyin fırtınasında olduğu gibi ortaya çok sayıda fikir çıkarılması sağlanmış olacaktır (Moore, 1994).

2.1.5.5. Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi

6 renkli şapkaya farklı anlamlar yüklemek suretiyle ve takılan şapkanın anlam ve ruhuyla probleme yaklaşmayı ifade eden, netice itibariyle probleme çok boyutlu olarak bakmayı sağlayan bir teknik olarak belirtilmiştir. Bir masa etrafında oturan 6 kişinin kendisine sıra geldiğinde probleme yönelik yaratıcı cevaplar vermesiyle probleme çözüm bulunmaya çalışılması esas olarak görülmüştür (Oğuzhan, 1989)

• Beyaz şapka; tarafsızlığı, saflığı ve gerçek davranma durumlarını açıklarken, gereksiz bilgilerden kurtulmayı hedefe götürecek bilgilerle yola devam edilmesini öngörür.

• Kırmızı şapka; duygu ve sezgilerle gerçekçi bir şekilde probleme yaklaşmayı ifade eder ve problemin çözümüne sezgi ve gerçekçi duygularla ulaşılabileceğini savunur.

• Siyah şapka; probleme mantıklı ve olumsuz açıdan yaklaşmayı ifade eder. Tamamen olumsuz yaklaşmasına rağmen oldukça yapıcı ve sağlıklıdır.

• Sarı şapka; siyah şapkanın tersine olumlu ve karamsarlıktan uzaktır. Olumlu bir yaklaşım sergilemesi yapıcılık ve yaratıcılık anlamında çözüme katkı sağlamaktadır.

• Yeşil şapka; yeni, güncel, özgün düşünmek en önemli özellikleridir. İyi bir düşünce geliştirmek için geçmiş fikirlerden uzaklaşmayı ve değişimi teşvik etmektedir. Odaklanmayı sağlayan yeşil şapka, düşünme ve fikir üretme sürecine yaratıcı fikirlerle katkı sağlamayı amaçlar.

• Mavi şapka; tarafsızlık ve sessizliği, olumlu bir bakış açısıyla birleştirerek konuya nasıl bir düşünce ile yaklaşılması gerektiğini çizer.

2.1.5.6. 5N ve 1 K Tekniği

Sorun veya olay hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bu yöntem; ‘’Ne, Nerede, Ne zaman, Niçin, Nasıl, Kim’’ gibi sorulara cevap arar. Probleme dair ne kadar çok bilgi elde edilirse çözüme o kadar kolay ulaşılacağını savunur. Yeni bir bakış açısı oluşturarak problemi çözmeyi hedefler (Işıklı, 2017).

2.1.5.7. Resim Çizme Tekniği

Bu yöntemde amaç problemin resmini çizmektir. Eğer problemin resmi çizilirse gözden kaçan ayrıntılar tespit edilir ve yeni bakış açıları oluşturulabilir. Problemin resmini çizmek konuya uygun ise çözüme daha yaklaşılmış olunur (Işıklı, 2017).

2.1.5.8. Simülasyon Yöntemi

Problemin aslına uygun bir modeli geliştirilir veya daha mevcut probleme yakın bir problem için kullanılmış bir model yeni probleme uyarlanır. Problemin amaçları belirlendikten sonra çözüm için katkıları değerlendirilir. Çözüm kriterleri belirlendikten sonra üretilen fikirler modelde denenerek en uygun olanı seçilir (Varoğlu, 1993).

2.1.5.9. Artı Eksi İlginç Yöntemi

Bu yöntemde bir kâğıda üç sütun çizilir ve her sütuna sırayla artı, eksi ve ilginç yazılır. Artı sütununa pozitif fikir ve gözlemler, eksi sütununa negatif fikirler ve gözlemler, ilginç sütununa ise ne artı ne de eksi sütununa uymayan fikirler yazılır. Fikir üretme ve karar verme sürecine böylece katkı sağlanmış olunur (Varoğlu, 1993).

2.1.5.10. Kontrol Listeleri Tekniği

Bu teknik düşünce üretme, üretilen fikirleri unutmama ve gözden geçirme gibi eylemlere olanak sağlamak için kullanılır. Bunun için listeleme tekniği kullanılır. Listelerde; başka problemler için uygun mu, geliştirilebilir mi, değiştirilebilir mi, düzenlenebilir mi, büyütülüp küçültülebilir mi gibi sorular yer alır. Neticede elde edilen

kontrol listesi ile üretilen fikirlerin fayda sağlayıp sağlamadığı belirlenebileceği gibi sorulan sorularla yeni fikirler de ortaya çıkarılabilir (Güçlü, 2003).

2.1.6. Problem çözme ve sporun ilişkisi

İnsanlar doğduğu andan itibaren çeşitli sorunlarla karşılaşmaya başlarlar ve bu durum hayatı sona erene kadar devam etmektedir. Problemsiz yaşamı ne kadar istesek de bu kaçınılmaz bir durumdur. Aynı durum sporcu bireyler için de önemlidir. Sporcu maç esnasında takım arkadaşlarına uyum sağlama, rakibin hamlesini tahmin edebilme, ani hamleler karşısında çözüm üretme gibi yetenekler bulunmalıdır. Sporcu bireyin performansını ortaya koyabilmesi içi yalnızca fizyolojik durumdan ibaret değildir. Bu nedenle sporcunun başarıyı elde edebilmesi ve performansını başarılı bir şekilde sergileyebilmesi açısından problemler karşısında çözüm üretebilme becerisi mühimdir (Konter, 2004).

2.2. Motivasyon

Fransızca kökenli bir kelime olan motivasyon, "motive" kelime kökünden gelmektedir. İlgili kaynaklarda bazen motivasyon olarak adlandırılırken bazen de güdülenme olarak adlandırılabilmektedir. Bunun yanı sıra günlük hayatta motivasyon ile aynı veya yakın anlama gelen bazı kelimeler de vardır. Bunlara "arzu, isteklenme, gaye edinme" örnek verilebilir. Bu bahsedilen kelimelerde ortak bir anlam olarak varılmak istenilen bir durum söz konusudur (Tevrüz, 2008,). Tuzcuoğlu (2014) ise motivasyonun bu varılmak istenilen durum ve davranış için bir itici güç olduğundan bahsetmektedir. Kumcağız (2016) motivasyonun itici güç olması dışında davranışın şiddetini ve enerjisini belirlediğini söylemiştir.

Yüzyıllar boyunca psikoloji alanında çalışan bilim adamları insanların belli durumlara karşı gösterdikleri tepki ve davranışlarının kaynaklarını ve nedenlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Yapılan ilk çalışmalarda insanların belli bir duruma gösterdiği bu tepki ve davranışlar içgüdü, dürtü ve ihtiyaç ile açıklanmaya çalışılmıştır (akt. Yazıcı, 2015, s.380). Bütün canlıların davranışlarının temelini güdüler oluşturmaktadır. Bir organizmada güdülerin organizmayı uyarıp harekete geçmesi ve ardından bu hareketle davranışa doğru yönelmesi gözlemlendiği zaman motivasyondan bahsedilmektedir. Motivasyon anlaşılması zor bir konu olsa da her canlının davranışı altında bir güdülenme var olduğu bir gerçektir (Cüceloğlu, 2017).

Motivasyon, döngüsel bir özelliğe sahiptir. Kişi bir davranışa karşı motive olup o davranışı göstermeye motive olmuş olabilir, fakat bu davranış gösterildikten sonra motive olma durumu sona ermeyecektir. Bir süre sonra bahsedilen durum ile tekrar karşı karşıya kalındığında organizma tekrar motivasyon döngüsü ile karşılaşacaktır. Bu döngüde ilk aşama olarak birey bir eksiklik hissetmekte ve bunu ihtiyaç olarak hissetmektedir, ikinci aşamada bu ihtiyaç doğrultusunda harekete geçilmektedir, üçüncü aşamada ise davranış gerçekleştirilmekte ve rahatlama kısmına geçilmektedir. Fakat bahsedildiği gibi bu rahatlama evresi, ihtiyaç yeniden hissedildiği duruma kadar devam etmektedir. İhtiyaç yeniden hissedildiği zaman bu motivasyon döngüsü tekrarlanmaktadır (Bacanlı, 2002). Motivasyon genellikle ihtiyaç ve güdülerle bağdaştırılarak açıklansa da İkiz (2010) duyguların, uyarılan durum karşısında ortaya çıkan hisler olduğunu ve dışsal ipuçları verdiğini bu iki faktör kadar motivasyonu etkileyen bir durum olduğunu söylemektedir.

Motivasyon sadece davranışları etkilememektedir. Yazıcı (2015) motivasyonun öğrenmeyi de önemli derece de etkilediğinden bahsetmektedir. 1940'lı yıllarda daha çok motivasyon temel dürtülerinden doğan ihtiyaçlarla (açlık, susuzluk, cinsellik) ilişkisi ortaya konulmuş olsa da ilerleyen dönemlerde bilişsel özellikler ve motivasyon arasındaki ilişkiye de vurgu yapılmıştır bu vurgu da eğitimle ilişkiyi daha ön plana çıkarmıştır (Elliot, Kratochwill, Cook ve Travers, 2000). Bernard (1965), motivasyonun eğitimde öğrenciyi hedefe yönlendirdiğini ve hareketlendirdiğini söylemektedir. Eğitim verilen kurumlarda bazı öğrenciler derse, etkinliğe, alanıyla ilgili karşılaştığı bir problemi çözmeye karşı daha fazla heves duyarken, bazı öğrencilerin ise eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklar ve problemler karşısında daha çok kaçmayı seçtikleri gözlenmektedir. Akbaba (2006) bu farkın sebeplerinden birinin motivasyon olduğunu savunmaktadır. Bernard (1965)'ında söylediği gibi eğitim sürecinde öğrenciyi davranışa itmede önemli bir güç olan motivasyonun, okul sürecinde karşılaşılan problem veya istenilen davranış karşısında önemli bir güç olması normaldir. Eğitim sürecinde karşılaşılan başarısızlık durumları öğrencilerin öğrenmeye güdülenmemiş olmasından kaynaklanabilmektedir (Kelecioğlu, 1992). Eğitim sürecinde başarıyı deneyimleyen öğrenci eğitimi ile alakalı ola etkinliklere daha çok motive olabilmektedir. Ama eğer öğrenci eğitim sürecine motive değilse kendisi veya başkası tarafından belirlenen hedeflerini gerçekleştirememektedir ve bu da öğrencinin başarısız olmasını sağlamaktadır (Bandura, 1982).

2.2.1. Motivasyon Türleri

Öz-belirleme kuramında motivasyon türleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak belirlenmiştir. İçsel motivasyon, bir şeyden zevk alındığı veya ilginç bulunduğu için yapmayı içerir. Dışsal motivasyon ise bir şeyi elde edilecek sonuçları için yapmayı kapsar. İçsel motivasyon eğitimciler için oldukça önemlidir. Çünkü içsel motivasyon yüksek kalitede öğrenmeye ve yaratıcılığa neden olur. Ancak dışsal motivasyonun da etkileri göz ardı edilmemelidir. Çünkü eğitimcilerin öğrencilerden istediği birçok görev ilgi çekici veya zevkli değildir. Bu nedenle dışsal motivasyon türlerini aktif hale getirecek öğretme stratejilerini kullanmak etkili öğrenme için gereklidir (Deci-Ryan, 2000a).

2.2.1.1. İçsel Motivasyon

Motivasyon noktası, kendi kaderini tayin için bir kavramdır. Öz-tanımlama kuramında, bireysel hareketi hızlandıran nedenlere odaklanır. Kendinle özdeşleşme kuramına göre, "motivasyon türleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç ana boyutta incelenir". İçsel motivasyon, bireyin depolanması, bireyin edinilmesi ve kendi isteğinin sonucudur (Deci ve Ryan 2000).

İçsel motivasyona göre, davranışlar kişinin ilgisinden, merakından, ihtiyaçlarından vb. belirlenir (Geri 2013). Davranışal içsel motivasyondaki kişiye verilen memnuniyetle ulaşılır (Gömleksiz ve Serhatoğlu 2013).

Motivasyon araştırma sonuçları, iç motivasyonun yaratıcılığı artırdığını, iç motivasyonu olan insanların enerjilerini problemleri açıklamak ve yaratıcı çözümler bulmak için harcadığını ortaya koymaktadır (Gürdoğan 2012). İçsel olarak motive olan bireylerin, yaratıcılık ön planda olduğu için, çok farklı stratejiler kullanabildikleri ve akademik olarak daha iyi performans gösterebildikleri gözlenmiştir (Karagüven 2012).

İçsel Motivasyon sadece kişinin kendisinin motivasyonudur. İçsel olarak motive olmuş kişilerin yetkin olması için içsel bir açlığı vardır. Bu insanlar kendilerini başarılı olmak için yönetme becerisine sahiptirler (Nicholls ve Robert 1992; Koruç 2002)

2.2.1.2. Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon önemli bir motivasyon türü olmasına karşın ÖBK'yı açıklayan tek motivasyon türü değildir (Deci ve Ryan, 1985). Gerçekten de insanların yaptıkları birçok şey içsel olarak oluşan motivasyona dayalı değildir. İçsel olarak gelişmeyen

motivasyona ilişkin temel soru, bireylerin içsel motivasyon olmayan etkinlikleri yerine getirmek için motivasyonu ne şekilde elde ettikleri ve bu motivasyonun sürekliliği, davranışsal niteliği ve refahı nasıl etkilediğidir. ÖBK'na göre bu farklı dışsal motivasyon türleri, davranışın içselleştirilme ve bütünleştirilme sürecindeki değişkenlik gösteren dereceleri yansıtmaktadır. İçselleştirme, insanların bir değeri ya da düzenlemeyi "içlerine almaları ve özümsemeleri", bütünleşme ise davranışın içsel düzenlemeye dönüşümü, dolayısıyla sonrasında davranışın bireyin benlik algısından kaynaklanacağı anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 1985). İçselleştirme ve bütünleşme, çocukluğun sosyalleşme döneminde merkezi konulardır ve yaşam boyunca sürekli olarak davranışın düzenlenmesini etkiler. Bu doğrultuda ÖBK, doğalm olarak gelişmeyen bu tür motivasyon davranışlarının tamamen öz belirleme haline geldiği süreçlere ve sosyal çevrenin bu süreçleri etkilediği yollara odaklanmaktadır. Dışsal motivasyon terimi, birbirinden ayrılabilir birtakım sonuçlar elde etmek amacıyla belirli bir etkinliğin uygulanması anlamına gelir ve bu nedenle etkinliğin doğuştan gelen tatmin için yapıldığı anlamına gelen içsel motivasyonla farklılık gösterir. ÖBK, dışsal motivasyonun kendi içerisinde önemli ölçüde değişkenlik gösterebileceğini savunmaktadır (Ryan ve Connell, 1989; Vallerand, 1997). Örneğin, seçili kariyerleri için ya da bireysel olarak değerini kavradıkları için ödevlerini yapan

öğrenciler, ebeveynlerinin kontrolüne bağlı oldukları için ödevlerini yapmayan öğrenciler de olduğu gibi dışsal motivasyona sahiptir. Her iki örnek de işi yaparken elde edilecek hazdan ziyade işe yararlılık unsuru içermektedir. Ancak, verilen ilk dışsal motivasyon örneği kişisel onay ve bir seçim duygusu gerektirirken, ikinci örnek dıştan gelen bir düzenlemeye itaat etme durumunu içermektedir. Her ikisi de kasti davranışları temsil etmekte, ancak bağıl özerklikleri açısından farklılık göstermektedirler. İlk örnek, akıllı şekilde sosyalleşen bireyler tarafından aranan bir dışsal motivasyon çeşididir (Heider, 1958).

2.2.1.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonun üçüncü boyutu, motivasyonsuzluk kişideki bir faaliyet ile gerçekleştirilecek faaliyet arasında olası bir ilişki kuramama nedeniyle bir faaliyet yürütmek için bir niyet veya dürtü yoktur. Yani, birey bir etkinlik yapmak için yetkinlik hissetmez. Motivasyonun yokluğunda, insanlar kendilerini kendi eylemleriyle bağdaştırmaya yönelik yetersizlik duyguları, yetersiz öz saygı ve kendini kontrol

edemedikleri duyguları hissederler (Karagüven 2012). Çünkü bunların hepsi, öğrenme-öğretme sürecinin etkinliğine öncelik veren en önemli etkenler arasında yer aldığından, ışıktaki motivasyon kişinin davranmaya istekli olmasını sağlamada etkili olduğu için, genellikle eğitimin öğrenme ve başarı için yararlı olduğu kabul edilir.

Sorunları olan öğrencilerin, lise eğitimini tamamlarken aynı zamanda derslerinde çok daha fazla zaman harcadıkları görülmektedir. Motive olmayan öğrenciler, derslere devam etmeme ve okuldan uzaklaşma eğilimindedir (Akbaba, 2006). Yüksek motivasyona sahip öğrenciler akademik motivasyonda yükselecek ve dolayısıyla akademik performans da başarılı olacaktır. Öğrencilerin motivasyonsuzluğu direk olarak sıkılma, devamsızlık ve düşük ilgiye bağlıdır. Motivasyonsuzluk yaşayan bireyler yetersizlik hissi ve kontrolsüzlük deneyimleri yaşadıklarında davranışlarının kendi kontrolleri dışında güçler nedeniyle meydana geldiğini farzederler. Bu nedenle, kendilerini aldatılmış hissederler, neden okula gitmek zorunda oldukları konusunda kendilerini sorgularlar ve akademik etkinliklere katılmaktan vazgeçerler (Vallerand ve ark., 1992).

2.2.2. Motivasyonu Etkileyen Kişisel Faktörler

Psikologlar genellikle motivasyonun doğasını açıklamak için aşağıdaki soruları cevaplarlar.(Fidan 2000)

İnsanı hareketlendiren nedir? Belirli bir hedefe doğru iten şey nedir? Hedefe ulaşmak için neden mücadele edilmelidir?

Bu sorulara bağlı olarak, motivasyon, hem kendinden hem de çevreden kaynaklanan birçok aktörün etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar.

Motivasyonu etkileyen kişisel faktörler dört başlık altında toplarlar. Bunlar:

1. Uyarılma 2. İnançlar 3. Hedefler 4. İhtiyaçlar (Öncü 2004)

2.2.2.1. Uyarılma

Düşük uyarılma seviyesi öğrenme için uygun değildir. İtimülasyon belirli bir noktaya ulattığında, öğrenme için ideal olan optimal seviyeye ulaşır (Fidan 2000). Öğretmenler iyi motive oldukları için başarılıdırlar. Çünkü öğrencilerde yüksek bir uyarılma seviyesi oluşturabilirler (Öncü 2004). Öğrencilerin merakını dikkate alan öğretmenler, uyarılmalarını kolaylaştırırlar (Fidan 2000). "Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini

isteyen öğretmenler, onlara öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak meraklarını sağlamalıdırlar" (Öncü 2004).

2.2.2.2. İnançlar

Motivasyon, ilk akla gelme yeteneğine olan inancıdır. Literatürde ayrıca, yeteneklerin statik ve kontrol edilemez olduğu aynı çaba ile araştırmanın geliştirilebileceği görüşüne de yer verilmiştir.

Yeteneklere dair inançlarda da farklılıklar vardır. Küçük çocuklar yetenekleri konusunda iyimserdir ve yüksek bir başarı beklentisine sahiptirler. 7-9 yaşlarında, çaba ve yeteneğin aynı olduğuna inanırlar. Daha sonraki yaşlarda, başarı beklentileri ve yeteneklerin olumlu algıları düşer.

Ancak, öğretmenlerin kendi yetenekleri hakkındaki fikirlerinden büyük ölçüde etkilenmektedirler. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerinin yeteneklerini açıklarken çok dikkatli olması gerekmektedir. Aksi halde, öğrencileri yetenekleri ile ilgili yanlış inançları motive etmek çok zordur.

Bu doğrultuda, aile ve öğretmenlerin büyük bir işi vardır. Ebeveynler ve öğretmenler sürekli olarak çocuklarla etkileşime girdiklerinden, çocuğun bir branş kabiliyetine sahip olup olmadığına bakarlar. Aile desteği alan çocuklar da bu yeteneğe sahip olacağına ve başarılı olacağına inanmakta ve bu yolda ilerleyecektir.

2.2.2.3. Amaçlar

Öğrencilerin öğrenme ve öğrenim hedefleri motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Ancak, birçok öğrenci etkili hedefler oluşturamaz. Bazen çok kolay, bazen de çok zor hedeflerdir. Bu tarz bir yaklaşım motivasyon seviyelerini olumsuz etkilemektedir. Etkili bir amaç, kısa vadede ve belirli bir şekilde öğrenilecek konu ile ilgili olmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alarak onları kıracak bir üslupla değil daha anlayışlı bir yaklaşım sergilemelidirler. Öğrencilerle daha ulaşılabilir amaçlar belirlemeleri konusun da yardımcı olmalı yol göstermelidirler.

2.2.2.4. İhtiyaçlar

İnsanların çeşitli ihtiyaçları vardır. Bunlar; Yeme, içme, konut, sağlık, iş vb. ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Aksi halde, insanlarda sinirlilik, stres görülebilir. Bu olumsuzluklar da düşük motivasyona yol açabilir. Örneğin, kahvaltı yapmayan ve aç

olan bir öğrenci, açlık ihtiyacının karşılanmadığı için motivasyonunun azalmasına neden olur. Motivasyonumuzda bir düşüş olmaması için optimal düzeyde karşılanması gerekmektedir.

2.2.3. Motivasyon Kuram ve Yaklaşımları

2.2.3.1. İnsancıl Kuram

İnsancıl kuram, davranışçı kurama karşı olarak çıkan bir kuramdır. En önemli temsilcilerinden birinin Maslow olduğu kuram ihtiyaç temelli olup, kişinin öz idaresi, seçimi, kendini gerçekleştirmesi ile alakalıdır. Davranışın ödül ve ceza ile sınırlandıracak kadar basit olmadığını savunmaktadır (Woolfolk, 1990). Bu kuramda içsel motivasyona vurgu yapılmaktadır. Maslow"a göre bireyin kendini gerçekleştirmesi bu kuramın en tepe noktasıdır, birey kendini gerçekleştirebilme ihtiyacı için davranış sergilemektedir (Yazıcı, 2015). Bu yaklaşıma göre motivasyonun temelini ihtiyaçlar oluşturmaktadır ve ihtiyaçların giderilmesi insan yaşamı için zorunludur. Öğrenme ise bu kurama göre çevre koşulları ve yaşantıdan etkilenmektedir (Tuzcuoğlu, 2014). Fakat İkiz (2010) ise öğrenen kişinin bireysel olduğunu söylemektedir.

2.2.3.2. Psikanalitik Kuram

En önemli temsilcisinin Freud olduğu bu kuram, motivasyonu içgüdülerle anlatmaktadır. Bireyin içgüdüsü onu davranışa motive etmekte ve hareket etmesini sağlamaktadır. Örneğin susuz olan bir birey susuzluğunu gidermek için su içme davranışına geçmektedir. Birey içgüdüleri sayesinde bir uyarana karşı uyarılmakta ve davranış sergilemektedir. Freud içgüdülerin çeşitlerinin çok fazla olduğunu söylerken, "yaşam ve ölüm" içgüdülerinin bu bütün içgüdülerin temeli olduğunu söylemektedir. Bunun yanı sıra Freud, cinselliğin en dikkat çeken yaşam içgüdüsü olduğunu ve bütün fiziksel hazların altında cinselliğin yatmakta olduğunu söylemiştir. Freud, eğitim ortamlarına motive durumu ile ilgili pek fazla yorum yapmazken, psikanalitik kuramın amacının en özet hali "acıdan uzaklaşma, hazza yaklaşma süreci" olarak tanımlamıştır (Duy, 2015).

2.2.3.3. Davranışçı Yaklaşım ve Motivasyon

Mekanik kuramlar Darwin'in insan içgüdüleri konusunda yaptığı araştırmaları temel alır. 1859 yılında Darwin insanların, hayvanlar gibi, içgüdüleriyle yönlendirildiğini ve bazı davranışların kısmen mantıksız olduğunu savunmuştur. McDougall (1908)

içgüdüyü öğrenmeden ziyade kalıtım yoluyla kazanılan davranış olarak tanımlamıştır. İçgüdü doğuştan gelen bir eğilim ve davranışa hükmeden biyolojik bir güç olarak tanımlanır. Diğer yandan, Hull (1943) dürtüleri davranışları harekete geçirici ve psikolojik ihtiyaçların motivasyon yönü olarak tanımlar. Bu tanıma benzer olarak, Lefrançois (1999) dürtülerin ihtiyaçlar tarafından harekete geçirilen enerjiler ve eğilimler olduğunu iddia etmiştir. Örnek olarak, yiyecek ihtiyacımız olduğunda bu ihtiyaç açlık dürtüsünü arttırmaktadır. Davranışçılara göre, motivasyon dışsal uyarıcı ve pekiştireç kavramlarıyla açıklanır. Uyarıcıya ilişkin biyolojik tepkilerin davranışı harekete geçirdiği ve yönlendirdiği iddia edilir ve koşullanma motivasyonun kaynağı olarak değerlendirilir (Kürüm, 2007). Skinner'a (1953) göre, davranışı arttıran, onun daha sık meydana gelmesini, daha güçlü olmasını ya da daha yüksek olasılıkla olmasını sağlayan herhangi bir şey pekiştireç olarak tanımlanır. Davranışı azaltan, daha seyrek olmasına neden olan, daha zayıflatan, daha düşük olasılıkla meydana gelmesini sağlayan herhangi bir şey ise ceza olarak tanımlanmıştır. Chastain (1988) Skinner'ın modelinde uyarıcının etkisinin motivasyona sebep olduğunu belirtmiş ve bir kişiye doğru uyarıcı ve pekiştireç verildiğinde her şeyi öğrenebildiğini ifade etmiştir.

2.2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Motivasyon

Yapılandırmacı öğrenme kuramında, bireyin ön bilgilerine bağlı olarak, bireyin öğrenme deneyimleri sonrasında bilgiyi zihninde şekillendirmesi ve kendine özgü bir biçimde oluşturması temel alınmıştır. Bu kuramda bilgiden ziyade, bilginin oluşturulması esnasında bireyin zihnindeki bilişsel süreçlere odaklanılır (Fergusson, 2003). Motivasyon konusunda yapılandırmacı yaklaşım, her bireyin kendine özgü bir şekilde motive olduğu görüşünü savunmaktadır. "Dil öğreniminde insanlar farklı şekillerde ve farklı derecelerde (veya yoğunluklarda) motive olmaktadırlar" diyen Lier (1996) de motivasyonun bu yönünü vurgulamaktadır. Her birey dışarıdan gelen uyarıcıları kendine özgü anlayışı ile yorumlar, anlamlandırır ve çıkardığı sonuca göre tepkide bulunur. Bu nedenle, bir insanı bir şeyi öğrenmeye ve amacına ulaşıncaya kadar yaptıklarına devam etmeye motive eden faktörler bireyden bireye farklılık gösterir. Ancak, bir bireyin motivasyonu sosyal etkiler ve içinde bulunulan durumdan da etkilenir. Bunlar, kültürü, sosyal yaşantıyı ve bireyin etkileşimde bulunduğu insanları ve etkileşim süreçlerini kapsar. Bu nedenle, motivasyon konusunda en çok kabul gören yaklaşım sosyal yapılandırmacı yaklaşımdır. İnsan zihninde öğrenmenin

nasıl gerçekleştiğinin araştırılması ve bilişsel yapıların aydınlatılması sonrasında gelişen öğrenme kuramlarında bireyin, öğrenme sürecinin odağı haline gelmesi kaçınılmazdır. Bu nedenledir ki son yıllarda, bireylerin öğrenme sürecinde farklılıklara sahip olacağı ve bunun da zihinsel süreçlere bağlı olduğu fikri kabul görmeye başlamıştır. Yapılandırmacı görüşün önemini savunan bazı araştırmacılar ise öğrenmenin insan zihninde nasıl gerçekleştiği konusunda motivasyon faktörü üzerinde durmuşlardır (Kempa ve Diaz, 1990a, b; Adar, 1969; Al-Naeme, 1991; Hofstein ve Kempa, 1985).

2.2.3.5. Sosyokültürel Yaklaşım ve Motivasyon

Motivasyona sosyokültürel bakış açısı, uygulayıcı topluluğa katılıma vurgu yapar. İnsanlar, kendi kimliklerini ve toplum içindeki kişilerarası ilişkileri sürdürmek için etkinliklerde yer alırlar. Bu yüzden, öğrenciler bir sınıfın ya da öğrenmeye değer veren bir okulun üyeleri ise öğrenmeye motive durumdadırlar. Konuşmayı, giyinmeyi, restoran ve alışveriş merkezlerinde bulunduğumuz kültürdeki daha deneyimli insanları izleyerek ve sosyalleşerek kendimizi yönetmeyi öğrenirken aynı zamanda toplumumuzdaki üyeleri izleyerek ve öğrenerek öğrenci olmayı öğreniriz. Başka bir deyişle, birlikte olduğumuz çevreyle öğreniriz

(Rogoff ve ark., 2000, akt. Woolfolk, 1998). Motivasyona sosyokültürel bakış açısında kimlik kavramı merkezi konumdadır. Bu yaklaşımda, grup içindeki katılımın grubun dış çevresinden merkeze doğru hareket etmesi sosyalleşmenin bir parçasıdır. Dış çevre katılımı, yetenekleri az gelişmiş ve gruba katkıları çok düşük olan yeni üyelerin grup etkinliklerine istekli bir şekilde katılması anlamına gelmektedir. Bireyler, toplumun bir üyesi olarak kimliklerini oluşturmak için toplumun uygulamalarını ve değerlerini öğrenmeye motive olurlar (Lave ve Wenger, 1991). Motivasyon kimlik oluşumundan, kimlik oluşumu ise katılımdan kaynaklandığı için sosyokültürel yaklaşım bütün öğrencilerin toplumun tam katılımlı üyeleri olması gerektiğini savunur.

2.2.3.6. Humanistik Yaklaşım ve Motivasyon

Humanistik kuramcılar, insanların potansiyellerini kullanabilmesi için doğuştan varolan bir ihtiyaç tarafından sürekli motive edildiklerini savunurlar (Woolfolk, 1998). Bu yaklaşımda, insanlar potansiyellerinin son noktasına ulaşmak için çaba sarf ederler (Maslow, 1968). Humanistik yaklaşım motivasyonun, insanın kendini gerçekleştirme ihtiyacı (Maslow, 1970), doğuştan gelen gerçekleştirme eğilimi (Rogers ve Freiberg,

1994) ve öz belirleme ihtiyacı (Deci, ve ark., 1991) gibi içsel motivasyon kaynakları ile açıklar. Humanistik perspektiften bakıldığında insanları motive etmek yeterlik, öz güven, özerklik ve kendini gerçekleştirme duyguları gibi iç kaynakların geliştirmesiyle mümkündür.

2.2.3.7. Bilişsel Motivasyon Yaklaşımı

Bilişsel motivasyon yaklaşımının davranışçı yaklaşıma karşıt görüşleri bulunmaktadır. Davranışçı motivasyon yaklaşımı dış etkenleri motivasyon üzerinde daha etkili olarak görürken bilişsel motivasyon yaklaşımını savunanlar iç etkenlerin bireyin motivasyonu üzerinde daha etkili olduğu görüşündedirler (Selçuk, 2010). Bilişsel kuramcılar motivasyonun bireyin hayatındaki mana ve doyumunu araştırma sonucu oluştuğundan bahsetmişlerdir ve bu nedenle de motivasyonun içsel olduğunu savunmaktadırlar (Oxford ve Shearin, 1994). Bilişselciler bireyler herhangi bir davranışta bulunup bulunmayacaklarına kendilerinin karar vereceklerini söylemişlerdir. Bundan dolayı birey herhangi bir davranışta bulunmadan evvel zihninde bir değerlendirme yaparak birey hedefini belirlemektedir. Birey belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak için neler yapacaklarına karar verir ve uygular. Buradan hareketle bireyleri motive edebilmek için öğrencilere sunulan imkânlar amaca uygun ve merak uyandırmalıdır (Oxford ve Shearin, 1994).

2.2.4. Motivasyon ve Eğitim ilişkisi

Eğitim açısından içsel motivasyona sahip öğrenciler problemlerle uğraşırken ve rekabeti araştırırken, motivasyonu olmayan öğrenciler herhangi bir etkinliğe katılmama ya da katıldıkları herhangi bir etkinlikten ayrılma eğiliminde olma eğilimindedirler (Karataş ve Erden 2012).

Kendi kaderini tayin teorisine göre içsel motivasyon üç alt boyuta ayrılır. Bilmek için içsel motivasyon, başarı için içsel motivasyon, uyarım hayatı için içsel motivasyon. "Etkili öğrenme ve yüksek başarı elde etmek için bilmek için iç motivasyon en önemli parçasıdır". Çünkü yeni bir şey öğrenirken, keyif nedeniyle bir aktivite yapmayı gerektirir. Öğrencinin isteyerek öğrenme aktivitesinin gerçekleştirilmesi meselesidir. Başarıya yönelik içsel motivasyon, bir işi başarıyla tamamlayıp yeni bir şey üretmekten memnun olmak anlamına gelir. Motivasyon, bireyin ya da öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması sonucunda kişinin hissettiği mutluluğa dayanır. Simülasyon, yaşam için içsel motivasyonu, heyecan hissetmek veya canlı uyarmaya karşı davranış

yapmak anlamına gelir. Gerçekleştirilecek ya da gerçekleştirilecek olan davranışlar sonucunda heyecan duygusu kişinin davranışını gerçekleştirmesine yol açmaktadır (Gömleksiz ve Serhatoğlu 2013; Karataş ve Erden 2012).

Motivasyonun başka bir boyutunu oluşturan dışsal motivasyon, sonuçlara daha fazla odaklanır. Birey için bir etkinlik olarak aktivite, etkinlik yerine zevkten ziyade elde edilecek odak noktası olarak görülür (Deci ve Ryan 2000). Yani, odak noktası dış etkilerden ortaya çıkar ve kendi başına işin kendisi değildir (Akbaba 2006; Uyulgan ve Akkuzu 2014).

Kısaca kişinin bir görevi ödül veya ceza için yerine getirmesi olarak tanımlanabilmektedir. Yüksek maaş ya da maaş artışı, promosyonlar, sınavı geçmek, sosyal baskı gibi uyaranlar ödül ve ceza olarak görülebilmektedir.

Maslow, bireysel ihtiyaçların sınırsız olduğunu savunuyor. Bu teoriye göre, motivasyon kaynağı bireyin tatminsiz ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar birey tarafından motive edilir ve bu motivasyonda bireysel davranışlara yol açar (Aladağ 2007). Maslow bu ihtiyaçları fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak gruplandırır. Bu ihtiyaç ve güdüler uygun yollarla kullanıldığında birey sürekli motive edilebilir (Malone ve Repper 1987).

Araştırmacılar içsel motivasyonu dört bileşenle açıklıyor: meydan okuma, fantezi, merak ve kontrol. Bu motivasyon teorisinde, öğrenme ortamları öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için içsel motivasyonu geliştirmek için tasarlanmıştır. Araştırmacılar, sadece eğitim faaliyetlerinin öğrenme ortamında yeterli olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin bu faaliyetleri gerçekleştirmek için iç motivasyona ihtiyaç duyduklarını; paralel olarak, içsel motivasyon ve öğretim etkinliği arasında önemli bir ilişki vardır.

Motivasyon sadece bir öğretmen çabası değildir. Öncelikle, öğrenciler içtenlikle öğrenmek isterler. Bu bağlamda, motivasyonu iç ve dış iki bakış açısıyla değerlendirmek gerekmektedir. İnsan davranışlarını vurgulayan iki temel motivasyon kaynağı vurgulanmaktadır. Ödül, ceza, sosyal baskı ve sosyal etki gibi değişkenler dışsal motivasyon kaynaklarıdır; tutum, değer, ihtiyaçlar ve kişilik özellikleri gibi değişkenler içsel motivasyon kaynaklarıdır (Yazıcı ve Altun 2013).

İç ve dış motivasyon kaynakları bireysel olarak veya birey üzerinde birlikte hareket edebilir. Bu değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkileri duruma ve zaman çerçevesine

göre değişebilir. (Bu nedenle, akademik başarının artırılması amaçlandığında, motivasyonla başa çıkmak gerekir). Öğrencilerin akademik başarısızlıklarına olan inancın öğrencilerin düşük yeterliliğine bağlı olduğu belirtilmektedir (Karagüven 2012; Malone ve Repper 1987) içsel motivasyon, biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar, inançlar, değerler ve beklentiler, öz-bilinç ve kendine yeterlilik, bilinç düzeyi, risk alma gibi faktörleri öğrenirken insan doğasının gerçek dürtüleri olarak açıklanır. (Arıkıl ve Yorgancı 2012). Öğrenmeye olan samimi istekleri, hedeflerini belirler ve onlara ulaşmak için harekete geçer. Motivasyon, ilgi ve merak motive etmek (Ünal ve Bursalı 2013), böylece iç motivasyonun olduğu durumlarda zorlamak zorunda kalmadan eğitim yapılabilmesi mümkün olmaktadır (Özbay 2016). Dış motivasyon, ödül veya ceza unsurlarının dışarıdaki etkisinden kaynaklanmaktadır (Ünal ve Bursalı 2013; Seyis 2011; Seah ve Bishop 2000).

Başarı için, öğretim ortamlarında bilişsel becerilere vurgu yapmak yeterli değildir (Seah ve Bishop 2000). Duyuşsal alan becerilerinin öğrencilerin bu ortamlarda başarılı olmaları için önemli bir rol oynadığını gösteren araştırmalar vardır. Motivasyon, bir hedefe doğru herhangi bir davranış içerir ve bir döngü özelliğine sahiptir. Eğitimde de benzer bir duyu, öğrencilerin istenen yolda ilerletme sanatıdır (Öncül 2000).. Okuldaki akademik başarı genellikle eğitimsel ölçme araçlarındaki başarı ile ilgilidir (Kaysılı 2008). Öğretme-öğrenme sürecinde, bu eğitimsel ölçme araçlarında akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri motivasyondur. Bu noktada motivasyon eksikliği akademik başarısızlığın nedenleri içerisinde incelenebilmektedir (Karagüven 2012). Uzbaş (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin motivasyon, okul başarısızlığı ve sınav kaygısı en önemli akademik problemlerdir. Bu sebeple akademik başarının artırılması hedeflendiğinde motivasyonla baş etmek gerekir (Karagüven 2012). Akademik başarı, bilimsel ya da teorik başarı olarak kabul edilir ve eğitim testleride başarı ile ilgilidir. Sınavlarda başarılı olan öğrenciler akademik olarak başarılı öğrenciler olarak kabul edilir. Bununla birlikte, tüm öğrencilerin akademik başarıları aynı düzeyde değildir ve bir öğrenci eğitim deneyimi boyunca farklılıklar yaşayabilir. (Ertürk 1979).

Tucker ve diğ. (2002) "öğrenicinin eğitime yatırımı ve taahhüdünü belirleyen zihinsel, duygusal ve davranışsal belirleyicileri" tanımlamışlardır. Motivasyon ayrıca öğrenci performansını diğer tüm faktörlerde en fazla etkileyen akademik katılım olarak

tanımlanmaktadır. Bazı tanımlarda bile, başarılı öğrenci tanımına motivasyon dahildir (Tucker ve ark. 2002).

Uzbaş (2009) bir çalışmasında, "ilk ve orta dereceli okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından öğrenciler arasında gözlemlenen en önemli akademik sorun alanları arasında; motivasyon problemleri test kaygısı ile birlikte tespit edilmiştir". 2009-2010 öğretim yılında başarısızlık nedenleriyle ilgili 3081 öğrenciyle yapılan çalışmada, "ilk ve ortaöğretimde başarısızlık nedenleri arasında "bazı dersleri yapamam" düşüncesi dikkat çeken unsurlar arasında yer almıştır" (Aksan ve Koçyiğit 2011). Bu, öğrencilerin kendi kendine yeterliliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Düşük yeterliliğe sahip öğrenciler, kendileri için bir tehdit olarak algıladıkları zor görevlerden kaçınmaya, pes etmelerine neden olur (Bandura 1994). Sonuç olarak, düşük yeterlilik, düşük motivasyon anlamına gelir.

Akademik motivasyon problemlerini tanımlamak ve çözmek, öğrenci başarısı için önemli olabilir. Bu amaçla akademik motivasyon problemlerini anlamak için ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Kullanım kolaylığı, güvenilir ve tatmin edici bir şekilde yaygın olarak kullanılan sınırlı ölçüm araçları olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak kullanılacak ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu nedenle İngilizce olarak geliştirilen motivasyon ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması ve Türkçe 'ye tatmin edici bir akademik hareketlilik ölçeği getirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin motivasyonunu değerlendirmek için bir ölçekle eğitim ile ilgili çalışmalara katkı sağlanmaktadır. Motivasyon sorunları belirlendiğinde ve gerekli önlemler alındığında akademik başarıyı arttırmaya yönelik ilerleme kaydedilebilir.

2.2.5. Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon akademik işler için gerekli olan güç olarak ifade edilebilir (Karataş, Erden, 2012). Akademik motivasyon bireylerin akademik görevlere olan yaklaşımını, bu görevler için gerekli olan çaba sarf etmesi bireyi olumlu yönde motive edeceğinden önemli görülmektedir. Akademik motivasyon konusu ile psikologlar ve eğitimciler ilgilenmişlerdir. Akademik motivasyonun ölçülebilmesi için birçok bakış açısı ortaya atılmıştır. Bu bakış açılarından en önemlilerinden bireyin davranışlarının içsel, dışsal ya da amotive olabileceğini öne süren bakış açısıdır (Deci ve Ryan, 1991). İçsel olarak motive olan öğrencilerin mücadele güçleri ve faaliyetlere katılma istekleri yüksektir. Motivasyon düzeyleri düşük olan bireyler ise mücadele güçleri zayıf

durumdadır ve katılmış oldukları herhangi bir faaliyeti bırakma eğilimi göstermektedirler.

Eğitimde motivasyon kavramı akademik motivasyon ile yakından ilişkilidir. Eğitim sürecindeki düşük motivasyon öğrenciyi etkileyen ve engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Grunschel ve ark. 2016). Deci ve Ryan (1985), akademik motivasyonun öğrencinin öğrenim sürecinde yaşadığı merak ve bu süreçte sergilediği performans ile yakından ilişkisi olduğundan bahsetmektedir. Bahsedilen motivasyon türü öğrencilerin eğitim hayatları başladığında ortaya çıkmakta ve onlara alan ile ilgili olan çalışmaları için itici gücü sağlamaktadır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Araştırmacılar motivasyonun çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu fakat akademik motivasyonun daha spesifik olup öğrencinin öğrenim yeterlikleri ve okul hayatı ile ilgili olduğunu söylemektedir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Öğrencilerin okula karşı olan ilgileri ve arzuları onların eğitim süreci boyunca başarılı olmalarını sağlayacaktır ve bu süreçte öğrencilerin okula olan ilgilerini ve arzularını arttıracak olan en önemli değişkenlerden biri motivasyondur (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Deci ve Ryan (2000), öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkında olmamasının akademik motivasyonu olumsuz yönde etkilediğini söylemektedir.

Akademik motivasyonunun nedenleri ve kaynakları kuramdan kurama farklılık gösterebilmektedir. Akademik motivasyonun anlaşılabilmesi için farklı teoriler ortaya konulmuştur (Bozanoğlu, 2004). Bu teorilere örnek olarak, beklenti-değer teorisi, hedef teorisi, öz-yeterlik teorisi verilebilir. Bu teorilerin yanı sıra akademik motivasyon söz konusu olduğunda en belirgin teori özerklik teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Clark, Middleton, Nguyen ve Zwick, 2014). Deci ve Ryan (2000) özerkliği "kişilerin tercihlerde bulunması, tercihlerini tecrübe etmesi" olarak tanımlamıştır. Kendi önceliklerini belirleyen birey, öncelikleri doğrultusunda hedeflerini belirlemekte, bu hedefler doğrultusunda da kendisini motive etmekte ve bu hedefler için gerekli olan sorumlulukları almaktadır (Yurt ve Bozer, 2015). Akademik motivasyonu ölçmek için yaygın olarak kullanılan akademik motivasyon ölçekleri özerklik teorisine dayanmaktadır. Ülkemizde de özerklik teorisine dayanan akademik motivasyon ölçekleri bulunmaktadır (Karagüven, 2012; Yurt ve Bozer, 2015; Kara, 2008; Karataş ve Erden, 2012).

2.2.5.1. Akademik Motivasyon ve Problem Çözme Becerisi

Özyeterlik (Pintrich ve De Groot, 1990; Bandura, 1997; Pintrich, 2000b ; Butler ve Winne, 1995), kişisel hedef yönelimleri (Ames ve Archer, 1988; Stone, 2000), içsel motivasyon (Zimmerman, 1989) ve üstbiliş strateji kullanımı (Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004;) gibi olumlu motivasyon kuramlarının daha etkin problem çözme işlemi ile yakın ilişkili olduğu araştırmalarda tespit edilmiştir. Ayrıca, problem çözme değerlerinin büyük miktarda tanımlanmış dışsal motivasyon ve daha düşük oranlarda motivasyonsuzluk olmak üzere akademik motivasyon üzerinde direk etkisi olduğu savunulmaktadır (Baker, 2003). Deci ve Ryan'ın (1985, 1991) öz-belirleme kuramı çerçevesinde, problem çözme becerileri ile ilgili yüksek algılı bireylerin daha yüksek öz-belirleme profiline sahip oldukları ve bu nedenle akademik davranışlarını dışsal ödüllerden çok içsel motivasyonların belirlediği söylenebilir. Bu öğrencilerin, problem çözme becerileri algıları daha düşük öğrencilerle kıyaslandığında daha az motivasyonsuz oldukları vurgulanmaktadır. Kızlar ve üniversiteye daha iyi uyum sağlayan bireyler başarıya karşı içsel olarak daha motivedir. Örnek olarak, etkin problem çözücüler üniversite hayatına uyum seviyeleri daha iyidir ve daha iyi akademik performansın göstergesi olan akademik çalışmalara karşı içsel olarak daha motivedir (Baker, 2003). Bu sonuç, daha iyi uyum ve daha içsel olarak motive edilmiş davranışların daha büyük akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösteren önceki çalışmaları desteklemektedir (Deci ve Ryan, 1985, 1991). Yapılan çalışmalar problem çözme bileşenleri ve motivasyonel yönelimler arasındaki ilişkileri özel olarak araştırmamasına rağmen, motivasyonel bileşenleri yansıtan problem yönelim boyutlarının akademik motivasyonla bağlantılı olduğu sonucuna varılması mümkündür. Kısmen de olsa bu öngörülerin destekleyicisi olarak, hem kişisel kontrol hem de kaçınma stili motivasyonsuzlukla ilişkili olmasına karşın, problem çözmeye olan güvenin tanımlanmış dışsal motivasyon yönelimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, problem çözmeye olan güvene ilişkin bulgular, kendine ve etkin bir şekilde problem çözme becerilerine güvenen problem çözücülerin problem çözmeye, daha sistematik yaklaştıklarını, daha ısrarcı olduklarını ve daha yüksek başarı beklentilerine sahip olduklarını göstermektedir (Heppner & Peterson, 1982). Deci ve Ryan'ın (1985, 1991) öz-belirleme kuramı çerçevesinden bakıldığında, motivasyonsuz olan bireylerin davranışları üzerinde kontrol eksikliği hissini yaşamaları muhtemel olarak kabul edilmektedir. Bu bireylerin etkinliklerden uzak durma ya da geri kalma davranışları

göstermeleri muhtemeldir. Problem çözmeden uzak durmaya ilişkin yapılan birçok araştırmanın sonuçları, genel karar verme eksikliği (Maydeu-Olivares ve D'Zurilla, 1996), yüksek can sıkıntısı, bezginlik (Elliott, 1999) ve sosyal uzaklaşma (D'Zurilla ve Chang, 1995) gibi motivasyonsuzluğu betimleyen davranışlarla ilişkilendirmiştir. Motivasyonla ilgili yapılan son çalışmalar da öğrenci motivasyonunun problem çözme becerilerinin transferinde önemli rol oynadığını olduğunu göstermektedir (Eccles, ve ark. 1998; Pintrich ve Schunk, 2002; Garcia ve Pintrich, 1994; Kaplan ve Maehr, 2002; Kaplanve ark. 2002; Elliot, 1999; Pintrich, 2000a; Urdan, 1997). Problem temelli öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar ise, bu ortamların öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirdiğini göstermektedir (Hmelo-Silver, 2004; Norman ve Schmidt, 1992). Bu ortamlarda çözülen problemlerin kalitesi (Noordzij ve Te Lindert, 2010) ile, öğrencilerin problemlere gösterdikleri ilgi seviyesinin içsel motivasyonu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, problem temelli öğrenmenin özerklik ve yeterlik gibi motivasyonun temel psikolojik ihtiyaçlarını uyardığına (Noordzij ve Te Lindert 2010; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens ve Soenens, 2004), öz yeterliği ve içsel motivasyonu artırdığına (Dunlap, 2005; Martin, 2008; Hmelo-Silver, 2004) ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip olduğunda, öğrenme deneyiminden hoşlanma, içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış geliştirme ve amaçlarında daha ısrarcı olma eğilimindedirler (Carlton ve Winsler, 1998; Merlin, 2003). Forsyth ve McMillan'a (1991) göre öğretme ve öğrenmenin temel ögesi olan içsel motivasyon, öğrencilerin problem çözmeye yönelik ısrarlarını arttıran önemli bir faktördür (Song & Grabowski, 2006). Alanyazında problem çözme becerilerine dayalı öğretimin içsel ilgiyi uyarma gücü üzerinde sıklıkla durulmaktadır (Dolmans ve Schmidt, 1996; Groves, 2005). Yapılan çalışmaların sonuçları, problem çözme değerlerinin bireylerin üniversitelere psikososyal uyumlarının, algılanan stres seviyelerinin, motivasyonel yönelimlerinin (tanımlanmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) ve akademik performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Problem çözmenin dışında cinsiyet, giriş yeterlikleri, içsel motivasyon ve üniversiteye uyum seviyelerinin de öğrencilerin üniversite eğitimleri boyunca gösterdikleri performansın yordayıcıları olarak belirlenmiştir (Baker, 2003).

2.3. Mükemmeliyetçilik

Kavramsal olarak mükemmel karşılığı "kusursuz, tam, eksiksiz, olgunlaşmış, yetkin ve şahane" olarak tanımlanan bir kelimedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Mükemmeliyetçilik; ilk olarak 1955'lerde Freud, Adler ve Ellis gibi araştırmacılar tarafından incelenmesine rağmen, temelinde Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, Hewitt ve Flett (1991a) gibi araştırmacılar tarafından ortaya konmuş bir kavramdır. Birçok araştırmacı tarafından birçok mükemmeliyetçilik tanımı yapılmıştır. Bu mükemmeliyetçilik tanımları incelendiğinde, önceki çalışmaların negatif ve tek boyutlu yapıdaki mükemmeliyetçiliği ele aldıkları dikkat çekmektedir. Ancak sonraki çalışmalarda araştırmacılar; bu negatif yönün yanı sıra, mükemmeliyetçiliğin olumlu tarafları da olabileceğini ve mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu bir yapıda olduğunu göstermişlerdir. 1978 yılında Hamachek gibi araştırmacılar ile başlayan süreçte; Frost, Hewitt, Flett, Slaney, Johnson, Slade ve Owens gibi araştırmacılar mükemmeliyetçilik algısını ve mükemmeliyetçiliğin boyutlarıyla ilgili yoğun bir şekilde incelemeye başladılar (Frost vd., 1990; Kıral ve Çavuş, 2017; Kottman ve Ashby, 2000). Pozitif mükemmeliyetçilik kişinin amaçlarına ulaşmasına izin verirken, negatif mükemmeliyetçilik tamamen zıt bir algı yaratabilir ve bireyde farklı problemlere sebep olabilir. Bireyde yüksek derecede performansa, üst standartlara ulaşmada, etki düzeyi ve üstünlük bakımından olumlu ve arzu edilen mükemmeliyetçiliğe yönlendirirken; kusursuzu aramak, aşırı güç harcamak ve amaca ulaşmak için hırs, mükemmel noktadan başka çıktıları kabul etmeme algılayışı olumsuz mükemmelliğe doğru yönlendirir. Bundan dolayı optimal seviyede mükemmeliyetçiliğin sağlıklı, istenen ve pozitif mükemmeliyetçiliği yansıtırken; aşırı seviyede istenmeyen ve olumsuzluk, nevrotik ve sağlıksız mükemmeliyetçiliği yansıtmaktadır (Kıral ve Çavuş, 2017; Stoeber ve Becker, 2008). Bu anlatılanlar ışığında mükemmeliyetçiliği çok yönlü bir kişilik özelliği olarak tanımlamak mümkündür. Birey kusursuza ulaşmanın imkân dâhilinde olduğuna inanarak çabalarını bu yönde gerçekleştirmektedir (Cesur, 2017). Bazı araştırmalar mükemmeliyetçiliğin bireyin psikolojik ve fiziksel rahatsızlıkları ile ilişki içerisinde olan bir kişilik değişkeni olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır (Hewitt ve Flett, 1993).

2.3.1. Mükemmeliyetçiliğin Gelişimi

Mükemmeliyetçilik gelişimi üzerinde pek çok etken araştırılmış ve ailenin mükemmeliyetçi davranış sergilenmesi üzerinde fazlaca etkiye sahip oluğu görülmüştür. Anne ve babaların çocuklarından her şeyde en iyiyi istemeleri, en yüksek başarıyı arzulamaları ve zorlamaları çocuklarında mükemmeliyetçi özelliklerin gelişmesi ve iyileşmesine imkân tanımaktadır. Diğer taraftan baskı ya da zorlama olmaksızın da mükemmeliyetçi anne ve babaların davranış ve tutumları çocukları tarafından taklit ve model alma yoluyla öğrenildiği için çocuklarda da mükemmeliyetçi kişilik teşkilinin meydana gelmesine temel oluşturmaktadır (Frost ve Marten, 1990).

Hutchinson ve Yates (2008) annelerin gösterdiği tutumların mükemmeliyetçilik üzerindeki etkisinden söz etmiştir. Araştırma sonuçları annelerin çocukları için gayreti cesaretlendirme, kontrollü beklenti ve doğrudan beklenti tutumlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Doğrudan beklenti durumunda çocuğa ait genel özellikler ve hazır olma durumu dikkate alınmaksızın ideal ve beklentiler çocuk üzerine yüklenmektedir. Kontrollü beklenti durumunda ise çocuğa ait genel özellikler göz önünde bulundurularak ideal ve beklentiler çocuğa sunulmaktadır.

Aileler için başka bir etken de çocukları olumlu işler yaptığı zaman pekiştirmek, olumsuz işlerde de cezalandırma prensibidir. Bu noktada çocuklar anne ve babalarından sevgi görmeleri adına güzel şeyler ortaya koyması gerektiğini daha da güzel işler yaptıkları durumda ise anne ve babalarından daha fazla sevgi görmeleri amacıyla her şeyin en iyisi ve en güzelini ortaya koyması biçiminde bilişler geliştirirler. Böyle bir durumda kurulan ilişkiler çocukların mükemmeliyetçi karakteristikler edinmesine, saygı ve sevgi görmek için devamlı şekilde en iyiye ulaşmaya yol açacaktır (Hamachek, 1978).

Kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri de mükemmeliyetçilik gelişimi üzerinde önemli role sahiptir. Ailedeki en büyük çocuk anne ve babalarıyla daha fazla zaman geçirirken aile ideallerinin gerçekleştirilmesi için ilk model şeklinde değerlendirilmektedir. Aile tarafından yapılan duygusal baskıya ilave olarak kardeşleri için güzel bir model olma arzusu ise bireyi mükemmeliyetçiliğe iter. Başka yönden ise ailenin tek çocuğu olunması ise aile beklenti ve istekleri için bir başka alternatifin olmamasından dolayı tüm baskıyı bireyin yaşamasına yol açarken istenilen çocuk olmak yolunda mükemmeliyetçi karakteristikler gelişir (Kağan, 2006).

Mükemmeliyetçilik özelliğinin gelişmesinde başka bir kayda değer etken de çocuğun gelişim seviyesidir. Literatür araştırmalarında üstün yeteneğe sahip çocukların mükemmeliyetçi karakteristikler geliştirmeye daha meyilli oldukları saptanmıştır. Silverman (2007) tarafından özel yeteneğe sahip çocukların gösterdiği mükemmeliyetçilik şöyle açıklanmıştır:

• Mükemmeliyetçiliğin üst seviyede soyut düşünme yeteneği gerektirmesi nedeniyle üstün yeteneğe sahip çocuklar akranlarına nazaran bu yeteneği daha çok taşımaktadırlar.

• Mükemmeliyetçilik ileri standart ve özelliklerden meydana gelmektedir. Üstün yetenekliler söz konusu özellikleri yaşıtları dikkate alındığında daha çok ellerinde taşırlar.

• Üstün yetenekliler geleceğe ilişkin planlı eylemlere yöneldiklerinden dolayı mükemmeliyetçiliğin düşünme yapısıyla uyumludurlar.

• Bu çocuklar zorlayıcı ve rekabetçi etkinlikleri tercih ederler. Bu özellik hedefler için oldukça fazla gayret gerektiren mükemmeliyetçiliğe denk gelmektedir.

Günlük ve sosyal yaşamda pekiştirme ve öğrenme davranışının da mükemmeliyetçiliğin gelişimi üzerinde öneme haiz bir rolü bulunmaktadır. Yakın çevresi ya da akademik yaşamında başarılı olduğu durumlar pekişirken çocuklarda başarılı olma gerekliliğine yönelik çarpık bir bilişe de yol açabilir. Bundan dolayı arkadaşları arasında çok sevilmek ve akademik yaşamında prestij ve saygı kazanmak adına her şeyin en iyisini yapma gerekliliğine dönük geliştirmiş olduğu inançlar mükemmeliyetçilik için temel oluşturmaktadır (Egan ve ark., 2014).

2.3.1.1. Mükemmeliyetçiliği Etkileyen Faktörler

Mükemmeliyetçilik, çeşitli nedenlerle ve çeşitli aşamalarda gelişebilir. Fakat çoğu öğrenci için bu kişiliklerinin basit bir parçasıdır. Rice ve Dellwo (2001), mükemmeliyetçiliğin kalıcı bir kişilik özelliği olduğunu belirtmiştir. Sıklıkla, gerçekçi olmayan beklentilere sahip ebeveynlerin, çocuğun mükemmeliyetçiliğine neden olduğu varsayılmaktadır. Buna karşın, çoğu mükemmeliyetçi çocuk, sakin, rahat ve gerçekçi beklentileri olan ebeveynlerin ürünüdür. Bu çocukların, mükemmeliyetçi eğilime neden olan mizaç şekliyle doğdukları olası görülmektedir. Rimm (t.y.) ise çocukların mükemmel olmak için hissettikleri baskı, çevrelerindeki yetişkinlerden duydukları aşırı övgüden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Önder ve Kırdök (2009)"ün yaptıkları bir

çalışmaya göre ise çocuğun anneden algıladığı kabul, sıcaklık ve sevgi arttıkça olumlu mükemmeliyetçilik de artmaktadır.

Literatürde mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen etkenleri araştıran çalışmalar vardır. Neumeister (2004b), üstün zekâlı üniversite öğrencilerinde sosyal kaynaklı ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin gelişmesine neden olan faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişiminde otoriter-katı ebeveyn tutumu ile kişiliğini ve benlik değerini, başkalarını memnun etme ile eş tutma eğiliminin; kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin gelişiminde ise otoriter-destekleyici aileler ve yüksek kişisel standartların etkisi vardır. Otoriter tutumun bir parçası olarak, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler ebeveynlerinin, onların başarıları için yüksek beklentiler belirlediğini belirtmiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçiler ise ebeveynlerindeki mükemmeliyetçi davranışları gözlemleyerek model alma yoluyla mükemmeliyetçiliği edinmeye başlamıştır. Model alma ile ilgi olarak, Yavuzer (2005), okul öncesi dönemde çocuğun, kendini özdeş tutacağı model olarak, anne ve babasını aldığını, onların özellikleriyle değer yargılarını örnek olarak benimsediğini, hareket, tutum, konuşma gibi davranışlarını taklit etmeye uğraştığını belirtmiştir. Ayrıca Yavuzer, okul öncesi dönemde anne ve babasını böylesine etkili birer model olarak alması, çocuğun gelecekteki kişilik yapısını, duygu ve düşüncesini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Parker ve Mills (1996), akademik yetenek araştırmasına katılan 6. Sınıf düzeyinde 600 üstün zekâlı öğrenciyi, 418 normal öğrenciyle karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına göre üstün öğrenciler ve ortalama yetenekli öğrenciler arasında bazı farklılıklar bulunmuştur. Üstün öğrenciler, yüksek kişisel standartlara ve düzene sahip sağlıklı mükemmeliyetçilik sergileme eğilimindedirler. Ebeveynin mükemmeliyetçilik düzeyi ile çocuğun mükemmeliyetçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen annelerin mükemmeliyetçiliğinin, çocuğun kişisel standartlar edinmesiyle ilgili olabileceğini savunmuştur (akt. Pyryt, 2007).

Hutchinson ve Yates (2008), ön ergenlerin mükemmeliyetçilik gelişiminde anneye özgü etkileri araştırmışlardır. Anneye özgü ifadeleri üç kategoriye ayırmışlardır. Bunlar: 1. Doğrudan beklentiler (Direct expectations), 2. Kontrollü beklentiler (Controlling expectations), 3. Çabayı cesaretlendirme (Effort encouragement). Buna göre, annesel doğrudan beklentiler, çocuğun mükemmeliyetçiliğinin uyumlu yönü ile annesel kontrollü beklentiler ise uyumsuz yönü ile ilişkilendirilmektedir. Bu çalışma da çocuğun

mükemmeliyetçiliğinin gelişiminde olumlu ve olumsuz ebeveyn etkisini destekler niteliktedir. Rice ve Dellwo (2002)"nun 303 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmanın sonucuna göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip öğrenciler, mükemmeliyetçi olmayan öğrencilere göre daha yüksek kişisel standartlara, ebeveyn eleştirisine, kendinden kuşkuya ve hata yapma endişesine sahiptirler. Her iki mükemmeliyetçi grup, ebeveynlerinin kendilerinden yüksek beklentileri olduğunu belirtmiştir; fakat olumsuz mükemmeliyetçiler, olumlu mükemmeliyetçilere göre ebeveynlerini daha eleştirel olarak tanımlamışlardır. Oran-Pamir (2008), lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre demokratik otoriter ve koruyucu anne baba tutumları ile öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyine göre de mükemmeliyetçilik değişmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyi düşük öğrencileri daha mükemmeliyetçi bulunmuştur.

Camadan (2009), ortaöğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları ile anne ve baba arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Buna göre, mükemmeliyetçilik alt ölçeğinin " Davranışlardan şüphe, Ailesel beklentiler, Ailesel eleştiri, Hatalara aşırı ilgi" alt ölçeklerinden öğrencilerle anne ve babaları arasında olumlu yönde ilişki vardır. Kişisel standartlar alt ölçeğinde sadece anneler ve öğrenciler arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

2.3.1.2. Mükemmeliyetçi Özellikler

Mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin davranışları kişisel olarak değişkenlik gösterilmektedir. Özer ve Altun (2011) tarafından mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin başarısızlık korkusu taşımaları ve bu doğrultuda makul olmayan inanç geliştirmelerinden dolayı kronik yüksek stres seviyelerine sahip oldukları belirtilmiştir. Başarısızlık mükemmeliyetçilik taşıyan bireylerde en istenilmeyen neticedir.

Mükemmeliyetçi kişilerle Barrow ve Moore (1983) tarafından yapılan görüşme seansları neticesinde mükemmeliyetçi özellikler şöyle sıralanmıştır:

• Arzular ile taleplerin meydana gelmesi,

• İkili düşünce,

• Zaman algısının geleceğe odaklanmış olması,

• Alışıla gelmişlikten uzak durma.

• Varılmış olan hedef davranışın küçük görülürken, geleceğe dair hedef davranışın abartılması,

• Hedefe giden davranış sürecinde esneklikten uzak olma.

Kobori vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada mükemmeliyetçi bireylerin bireysel özellikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, mükemmeliyetçi bireylerin yüksek seviyede ödüle bağımlı ve daha çok yeniliğe açık olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında mükemmeliyetçi bireylerin zarardan kaçınma eğilimlerinin de olduğu gösterilmiştir.

2.3.1.3. Mükemmeliyetçiliğin Sonuçları

Mükemmeliyetçi olmanın muhtemel sonuçları arasında depresyon gelmektedir. Yürütülen çalışma ve araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin daha fazla bilişsel ruminasyon yapmasından dolayı depresyona zemin hazırladığı ortaya koyulmuştur. Bunun yanında yüksek standarda sahip hedef davranışa ulaşılamaması ve en küçük aksaklık durumunda dahi mükemmeliyetçi bireylerin olumsuz durumu düşünme, kaygı ve korku depresyon semptomlarının gerçekleşmesine yol açmaktadır (Flett ve ark., 1995).

Rice ve ark., (1998) tarafından mükemmeliyetçi bireylerde düşük benlik saygısı olduğu belirtilmiştir. Bu bireylerin şişirilmiş bir kendilik algısı bulunmaktadır. Bundan dolayı negatif bir durum meydana geldiğinde oldukça çabuk incinebilmektedirler. Bunun yanında abartı hedeflerin elde edilmesinin hemen hemen imkânsız olması da benlik saygılarında gerçekleşen düşüşü açıklamaktadır. En sonunda mükemmeliyetçi özellikleri yüksek olanların benlik saygılarını düşürmesine ilave olarak böylesi durumun depresyon belirtilerinin ortaya çıkmasına yol açtığı ifade edilmiştir.

Mükemmeliyetçilik, neticeleri itibariyle birtakım psikolojik bozuklukları için temel oluşturmaktadır. Bu bozuklukların en önemlileri arasında kaygı bulunmaktadır. Mükemmeliyetçi bireyler davranışları neticesinde başarısız olmak için geliştirmiş oldukları düşüncelerle aşırı kaygı semptomları ortaya çıkmaktadır. Mükemmeliyetçilikte her düşünce ve davranış içinde kaygı bulunurken söz konusu kaygının sadece hedef davranış başarıya ulaştığı zaman azalacağı inancı vardır (Demirci, 2017).

Mükemmeliyetçi bireyler sosyal ortamlardaki performansın sergilenmesiyle ilgili gereğinden çok abartılan hedef ve inancı taşırlar. Bu hedef ve düşüncelerin esnekliğinin bulunmaması başarısızlıkla ilgili kaygının oldukça fazla artışına yol açmaktadır. Bundan dolayı mükemmeliyetçi birey sosyal ortamda popüler olmak isteyecek ve toplum önünde sunulacak performanslarda en yüksek başarıyı arzu edecektir. Tüm bu abartılı standart ve istekler neticesinde bireylerde sosyal kaygı semptomları ortaya çıkacaktır (Rosser ve ark., 2003).

2.3.1.4. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

2.3.1.4.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Tek boyutlu mükemmeliyetçilik, fonksiyonel olmayan davranışlar ölçeğinin bir alt kısmı olarak tanımlanmıştır. Üretkenlik ve başarı ile ilgili kendilik değerini ölçen ve olanaksız gayelere yönelik kompulsif ve düşmeyen mükemmeliyetçilik gayretini ölçmektedir (Burns, 1980).

Mükemmeliyetçilik kavramını tek boyutlu bir şekilde ifade eden araştırmacılar yalnızca kişinin kendisiyle alakalı tanımlamış olduğu mükemmeliyetçiliği ön planda tutmuşlardır. Kişinin kendine yönelik fikirlerinden bahsederler. Gerçekle bağdaşmayan ölçünler, yanlışlara karşı algıda seçicilik, ya hep ya hiç kalıbından hareket, kişinin kendine yönelik düşünce kalıpları içinde değerlendirilir. Mükemmeliyetçilik kavramını tek boyutlu bir perspektiften değerlendiren araştırmacılar patolojik bir kişilik özelliğinden bahsetmektedirler. Aynı zamanda negatif yönlü davranışlara da vurgu yapmışlardır. Örneğin; yanlış yapmaktan çekinme, karar verememe, erteleme, utanma, düşük benlik saygısı gibi. Tüm bunlarla beraber önemli boyutta psikopatolojik rahatsızlıklara da rastlanmaktadır. Alkolizm, anorexia, depresyon ve kişilik bozuklukları bunlardan sadece birkaçıdır. Bu tip uyum zorlukları mükemmeliyetçiliğe eğilimli düşünce yapılarında sık sık karşılaşılan durumlardır. Genel olarak gerçekle bağdaşmayan amaçlar belirleme ve bu amaçlara erişme gayreti, yanlışlara dair genellemeler, bireysel değerlendirmelerde sert bir tutum sergileme şeklinde sıralanabilir (Hollender 1965; Bums, 1980; Hamachek 1978; Pacht, 1984).

2.3.1.4.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyet kavramının çok yönlü olarak araştırılmasında ve geliştirilmesinde Hewitt ve Flett (2002) ile Frost'un (1990) çok büyük katkıları olmuştur.

Mükemmeliyetçiliği temelde üç bileşene bağlı değerlendirmeye çalışmışlardır. Bunlar sırasıyla kişinin kendisine yönelik, dışa yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliktir (Hewitt ve Flett, 1991b).

1990'lı senelerde yapılmış olan araştırmalarda mükemmeliyetçilik olgusunun yapısına bir boyutuna bakmaktan ziyade birçok boyutunu ele alarak perspektifi yakalayıp daha kapsamlı olarak algılanabileceği düşünülmektedir. Bireyin kendi benliğiyle alakalı olarak ifade ettiği mükemmeliyetçilik unsurları kadar bireyler arası bileşenlerin de göz önünde bulundurulmasının gerekliliği tartışılmıştır (Flett ve Hewitt, 2002).

Mükemmeliyetçilik konusunda araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin üç boyutuyla ilgili bir yapı gerçekliliğinin olduğunu varsaymışlardır. Bu üç mükemmeliyetçilik ise kendine yönelik, başkalarına dönük ve sosyal açıdan mükemmeliyetçilik olarak belirtilmiştir. Kısaca değinmek gerekirse; ilk yapıda kişiler başarısızlığı direkt kendilerine yüklemektedirler. Bu tip kişiler kendi belirledikleri hedefler için bir çabada bulunurlar. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilikte ise başkaları için kendilerinin belirledikleri hedeflere, başkalarının erişmelerini arzu ederler. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçi bir yapı sergileyen kişiler ise başarısızlık yaşandığında, yüklemlerini dışsal olarak yapmaktadırlar. Yani başarısızlığın sebepleri onlara göre diğer insanlardadır. Sosyal olarak mükemmeliyetçi kişiler, diğer insanlar tarafından belirlenmiş hedeflere ulaşma gayreti taşırlar. Bunlara ulaşamadıklarında ise başarısız olmanın sebeplerini kendilerine yüklerler (Frost vd., 1990; Hewitt ve Flett, 1991a).

Frost vd. (1990) araştırmalarında kişinin aşırı yüksek standartları ve aşırı eleştirel davranışlarına odaklanmışlardır. Araştırmalarında hatalara aşırı dikkat boyutunu ön planda tutmuşlardır ve bunu patolojik bir boyutta değerlendirmeye çalışmışlardır (Mısırlı Taşdemir, 2003). Mükemmeliyetçilik konusunda çok boyutlu bir değerlendirme yapmak için Frost vd. 35 maddelik bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Frost vd., (1990), mükemmeliyetçilik yaklaşımını kişinin kendisine yüksek seviyede eleştirel yaklaşması, yüksek standartlar oluşturması olarak kavramsallaştırmışlardır. Bu teoride temelde mükemmeliyetçi kişilerin hatalara dair yüksek duyarlılıkları vurgulanmaktadır. Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından kurgulanan ölçeğin alt boyutlarında ailesel eleştiri, algılama, davranışlarından şüphelenme gibi durumlar da vardır. Mükemmeliyetçiliğin teorik yapısı içinde bireyin kendisine yönelik eleştirel bakışı, yanlış yapmaya karşı fazla duyarlılık gibi boyutlarda gelen yansımalar, bireyin eleştirel

düşünme eğilimlerine dair kuramsal yapı dâhilinde bulunan açık fikirlilik, farklı anlayışlara hassasiyet, hatalı olabileceğine dair tutumların olması gibi boyutlarla da ilişkilendirilmiştir. Hewitt ve Flett mükemmeliyetçilik olgusunu üç temel başlık altında incelemişlerdir. Bu başlıklara ilişkin (diğerlerine yönelik, kendine yönelik, sosyal düzene yönelik) çok yönlü bir ölçek hazırlamışlardır (Hewit ve Flett, 1990, 1991a, 1991b).

Hewitt ve Flett (1991a) mükemmeliyetçilik kavramının insan ilişkilerini ne şekilde etkileyebileceğine ve ilişkilerden nasıl etkileneceğine dair çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğini kurgulamışlardır. Bu ölçek üç alt boyuttan meydana gelmektedir.

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik*:* Burada bireyin kendisine dair gerçekle bağdaşmayan ve erişilmesi olanaksız olan standartlara eğilim gösterdiği belirtilmektedir. Bu standartlar bireyin bizzat kendisine yöneliktir. Aynı zamanda kişisel tenkit ve yanlışların kabul edilmemesi de dâhil edilmiştir. Ya hep ya hiç biçiminde bir düşünce yapısı, yüksek standartlar, yanlış yapmaya dair kaygı özellikleri gösterilmektedir. Kişinin kendisine belirlemiş olduğu standartların çok yüksek olması ve başarısız olma durumunda kendisini eleştirme yöntemine göre incelenmiştir (Flett vd., 1995). Mükemmeliyetçilik boyutlarından "kendine yönelik" mükemmeliyetçiliğin alt boyutu, mükemmeliyetçiliğin birey içi taraflarıyla ilgilenmektedir. "Kendine yönelik" mükemmeliyetçilik kişinin kendine çok yüksekte bir standart koyması, mükemmel olmaya gayret etmesi eğilimini kapsamaktadır. "Kendine yönelik" mükemmeliyetçilikte başarıya odaklanma, öz benlik saygısının gelişimi gibi kişilere olumlu yönde katkı sağlayabilecek unsurlar mevcuttur. Fakat bu boyut kişinin kendisine yönelik eleştiri ve suçlama eğilimlerini de tetikler. Öfke ve depresif semptomlar gösterme gibi negatif yönlü bazı özellikleri de kapsamaktadır. Fakat pek çok araştırma "kendine yönelik" mükemmeliyetçilikle karşılaştırıldığında, "sosyal odaklı" mükemmeliyetçiliğin daha olumsuz olduğunu göstermiştir. İlişki mutsuzluğu ve uyum sorunlarının daha çok yaşandığı görülmüştür. "kendine yönelik" mükemmeliyetçilik pozitif yönlü kişilerarası özellikler ile daha ilgiliyken, "başkalarına yönelik" mükemmeliyetçilik otoriterlik, kibir, güvensizlik ve sosyal anlamda uzaklıkla ilişkilidir. Ayrıca "sosyal odaklı" mükemmeliyetçilik olumsuz ilişki tepkileri, kişinin yanındakine karşı duyarsızlığı, saplantılı düşünce yapısıyla daha çok bağlantılıdır.

“kendine yönelik” mükemmeliyetçilik her ne kadar olumlu yönlere sahipse de “sosyal odaklı” mükemmeliyetçilik ile beraber bulunmadığı zaman bu olumlulukların görülebileceği düşünülmektedir (Taluy, 2018).

Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik: Kişinin çevresindekilere karşı içinde bulunduğu beklenti durumunu ifade etmektedir. Çevresinde bulunan insanların kendileri için belirlemiş oldukları standartları, ya da başarısızlıkları eleştirme davranışlarına yönelik yapılan değerlendirmelerdir (Flett ve Hewitt, 2002). Bireyin diğer insanlara yönelik olan gerçeklikle bağdaşmayan standartlar koymasıdır. Aynı zamanda diğer kişilerin bu standartlara uyması beklenir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliği yüksek olanlar mükemmelin altında bir neticeyle karşılaştıklarında düş kırıklığı yaşayacaklarını bildiklerinden diğerlerine sorumluluk vermek istemezler. Dolaysıyla öfke ve aşırı stres yaşarlar. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik bireyin hisleri ve düşünceleriyle alakalıyken, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, kendisi dışında kişiler için oluşturulmuş fikirlerle ilişkilidir. Bu durum bireyin başkalarına karşı düşmanca tavırlar sergilemelerine, otoriter ve kontrol edici bir yapıya sebep olur.

Hewitt ve Flett (1991a) dışa yönelik mükemmeliyetçilikte bireyler, diğer insanlara göre kapasitelerinin üstünde ve gerçekle alakası olmayan bazı şeyleri başarma arzusundadırlar. Dışa dönük mükemmeliyetçiliğe sahip olan kişiler herhangi bir yanlışta bu durumu kabul etmezler ve ortaya çıkan başarısızlığın nedenini başkalarına yüklerler, onlara olan duyguları da genel olarak düşmancadır.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik: Başkalarının benimsemiş olduğu standartları kendisi için aynı ya da benzer değerler ile kabul edip bunlara ulaşma çabası ve bu yöndeki gereksinimleri kapsamaktadır (Flett ve Hewitt, 2002). Bu boyutta kişiler arası ilişkilerin yönü ön plana çıkmaktadır. Birey, önemli kişilerin kendilerinden yapılması olanaksız şeyler beklediklerine inanırlar. Diğer insanların kendini onaylaması için bu kriterlere erişme mecburiyeti olduklarına inanırlar. Diğerlerinin koydukları standartların aşırı ve denetlenemez olduğu düşünülmektedir. Bu tip insanlar, standartları ortaya koyanlara karşı bir öfke duyarlar. Standartların karşılanamadığı durumda da depresyona girerler. Tüm bunların yanı sıra diğerlerince değerlendirilme ve yargılanma endişesi, sosyal kaygı hissetme eğilimi de görülmektedir. Kendisinin değil diğer insanların belirlediği ölçünlere ve beklentilere erişme gereksinimi duyulmaktadır. Diğer insanların kendileri için gerçeklikle bağdaşmayan ölçünlere sahip olduklarını, katı bir biçimde

değerlendirildiklerini ve mükemmellik için baskı uyguladıklarını düşünürler. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin olumsuz neticelerine bakıldığında, diğer insanlarca yüklenen standartların fazlasıyla katı ve denetlenemez olduğunun algılanması öfke, anksiyete ve depresyona neden olmaktadır. Aşırı seviyede sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte kişi, öteki insanların beklentilerini karşılamaya odaklandığından olumsuz bir şekilde değerlendirilmekten korkar. Yapılan bir araştırmada kendine yönelik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikte performans anksiyetesinin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Aşırı seviyede kişisel ve sosyal standartlar zayıflatıcı ve somatik anksiyeteyle ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda düşük kontrol hissinin de yine anksiyeteyle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir (Mızrak, 2006).

2.3.1.5. Mükemmeliyet Kuramları

Slade (1991), mükemmeliyetçilik olgusuna dair yapılan akademik çalışmaların başlangıcının 20. yüzyılın sonlarına doğru olduğunu ifade eder. Fakat mükemmeliyetçilik konusundaki çalışmalar psikanalitik kuram etrafında temellendirilmiştir. Bu noktada karşılaşılan ilk isimde Freud'dur. Mükemmeliyetçilik Freud'a göre katı isteklerin belirlendiği, abartılmış süper egonun bir göstergesidir. İlk olarak, mükemmeliyetçilik çalışmalarında bireysel gözlemler ve klinik tecrübeler geçerli olmuştur. Sonrasında Burns ile daha sitemli akademik araştırmalar başlamıştır. Frost ve arkadaşları ile Hewitt ve Flett bu konuda yapılan çalışmalarda diğer öncü isimler olmuşlardır. Pek çok teori, mükemmeliyetçilik kavramını açıklamak için çeşitli görüşler ortaya atmıştır. Mükemmeliyetçilik tek boyutlu ve çok boyutlu bakış açılarıyla değerlendirilmiştir (Akt. Tuncer ve Acar, 2006).

Antony ve Swinson (2009), mükemmeliyetçilik içeren düşünceleri şöyle ifade etmiştir;

- Ya hep ya hiç tarzı düşünme: Kişilerin, durumları bütünüyle iki farklı tarafta (doğru -yanlış) değerlendirme eğilimleridir. Süzgeçten geçirme: Kişi pozitif durumları öteler ve yalnızca negatif olanları görerek seçici davranışlar sergiler.
- Zihin okuma: Kişinin, ötekilerin fikirlerini anlayabilmesiyle alakalıdır. Aşırı tahmin olasılığı: Negatif olayların hayatın içinde olma durumundan daha fazla olduğunu düşünmektir.
- Tünel bakışı: Kişinin detaylara önem vermesi sebebiyle genel çerçeveyi gözden kaçırmasıdır.

- Kişisel duyarlılık: Birey için etrafta bulunan kişilerin değerlendirme ve yorumları büyük önem arz eder, beğenilmeyi arzular.
- Felaketleştirme: Kişi karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelemeyeceğini varsaymaktadır.
- Aşırı katı standartlar ve esnek olamama: Mükemmeliyetçi kişiler aza kanaat getirmez. Beklentilerinde esneme payı bulunmamaktadır.
- Aşırı sorumlu hissetme ve kontrol etme ihtiyacı: Mükemmeliyetçi kişiler etraflarında şekillenen bütün her şeyden kendilerini sorumlu tutarlar. Her şeyi denetleme gereksinimi hissederler.
- Zorunluluklar: İşlerin yapılması hususunda kuralları mevcuttur. Başkalarına güvenme güçlüğü: Kişi bir işi kendinden başkasının yapmasını asla istemez. Dolayısıyla öteki kişilere görev verme konusunda zorluk yaşarlar.
- Uygunsuz sosyal kıyaslama: Mükemmeliyetçi kişiler kendilerini öteki kişilerle kıyaslarlar. Bu etki bireyin negatif yönlü hisler yaşamasına neden olur.

2.3.1.5.1. Bütüncül Yaklaşım

Çevre ve ailenin, kişinin gelişimindeki etkilerini çocukluktan başlayarak değerlendirmektedir. Aile ve çevresinden etkilenen birey kendi kişiliğine ait olmayan değerleri nevrotik bir ihtiyaç olarak görebilir. Bu kişinin çocukluğundan gelişimine kadar maruz kaldığı kusursuzluk, hırs ve tabular kişiliğinin bir parçasına dönüşmesi mümkündür (Shultz ve Shultz, 2002).

Horneyci yaklaşım da tezahürü, normal bir beşeri münasebette iletişim kurmanın önemine dikkat çekmektedir. Münasebetlerin sürekliliğinde kişilerin birbirlerine olan sevgi ve saygıları önemlidir. Ayrıca kişilerin birbirlerine karşı durma tutumları da bütünleyici bir unsur şeklinde görülmektedir. Fakat çocuklukta diğer insanlarla tartışma, kavga gibi olumsuz davranışlar fazlaca görülmüşse, güvensiz bir ortamda yetişme durumu söz konusu ise kişi kendisini değersiz hissedebilir. Kendini ortama ait hissetmediğinden öteki kişilerden aşağı olma hissi geliştirebilir. Bu hislerle karşı karşıya kalmak istemediğinden üstün olmayı tercih edecektir. Bunun neticesinde, kişi kendini olmak istediği gibi görmeye başlar. Tüm bunların oluşumunda kendine iç buyruklar verir. Devamlı çok daha mükemmeli hedefler (Horney, 2006).

Bütüncül yaklaşımın temsilcisi Horney, mükemmeliyetçilik kavramını açıklarken kendine güvensizlikten kaynaklanan, ideal benliği gerçekleştirme yolunda nörotik bir ihtiyaç olarak sadece negatif taraftan değerlendirmiştir. Mükemmeliyetçiler, her daim en iyi olma, üstün başarılar sağlama konusunda kendilerine olan güvensizliklerini alt etmeye gayret ederler (Tuncer, 2006)

2.3.1.5.2. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram çevrenin etkisine odaklanarak kişinin çevreden etkilenme şekline açıklık getirmeye çalışmıştır. Bu kuram pekiştirilen davranışlara bağlı kişinin mükemmellik kavramını algılama biçimini değerlendirmektedir. Çevre etkisi ile olumlu ve olumsuz pekiştirmeye maruz kalan bireyin mükemmellik algısındaki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır (Borynack, 2003; Neale ve Davidson, 2004).

Bilişsel-davranışçı yaklaşımcılar, mükemmeliyetçilik kavramını negatif yönlü otomatik düşünceler, rasyonellikten uzak inançlar ve tüm bunların davranışlara ne şekilde tezahür ettiğini ön planda tutmuşlardır. Beck (2001) duygusal sorunlarının dayanağını, kişinin kendine, etrafına ve geleceğe dair negatif düşüncelerine dayandırmaktadır. Bu üçlü aynı zamanda bilişsel üçlü olarak ifade edilir. Mükemmeliyetçiliğin zemininde bilişsel hatalar vardır. Bilişsel hatalar bireyin fikirlerinde sistemli bir şekilde oluşan sürekli mantık hataları olarak ifade edilir. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir (Tuncer, 2006):

• Keyfi çıkarsama-irdeleme: Geçer ve elle tutulur bir dayanağı olmadan durumlardan negatif neticeler çıkarma sürecidir.

• Seçici soyutlama: Bir halin tamamında sadece tek bir detay üstüne yoğunlaşması önemli olan tarafların göz ardı edilmesidir, tüm yaşantıyı bir tek detaya dayanarak ifade etmeyi kapsar.

• Mutlakiyetçi ikili düşünme: Tüm yaşamı iki uç noktadan sadece birine yerleştirme durumudur.

• Abartma ve küçültme: Bir olayın önemini değerlendirirken yapılan hatadır.

• Kişiselleştirme: Kişinin, kendisiyle alakası olmamasına rağmen kendisi haricinde kalan olayları kendine bağlamasıdır.

2.3.1.5.3. Bireysel Kuram

Bu kuram kişinin doğumundan gelişimine kadar geçen süreç içerisinde bakıma muhtaç bir birey olarak dünyaya gelmesi ve bununla tek başına başa çıkma çabası içerisinde oluşan kusursuzluk algısına odaklanmaktadır (Eskili, 2015). Adler'e göre çocukların yetişkinler karşısındaki durumuyla, kişinin doğa güçlerine karşı durumu son derece benzerdir. Adler, kişi çocukken yetişkinler karşısında ne denli çaresiz bir durumdaysa yetişkin olduğunda da aynı şekilde doğa karşısında çaresiz bir durumdadır. Buna göre kendisini mükemmel olarak göremez. Adler, kişinin çaresizliği ve aşağılık bir durumda hissetme duygusunun evrensel olduğunu yani tüm insanların aslında bu duyguyu hissettiğini ifade etmiştir. Adler, çocukların iki yaşından sonra kendilerini etrafındakilerle karşılaştırdığını söyler. Bu karşılaştırma neticesinde kendisinin güçsüz olduğunu anlayan çocuğun etrafında gördüklerini gerçekleştirme arzusunu da yerine getirilemeyeceğini yani yetersizliğini hissetmesi aşağılık kompleksine neden olmaktadır. Dolayısıyla kişi üstünlük gayreti içine girer ve hali hazırdaki olumsuz konumundan olumlu konuma geçmek amacıyla devamlı gayret eder. Bu noktada "mükemmel" bir varlık olmak için çalışır. Adler, "üstünlük çabasını" mükemmelliği hedefleyen bir güdü şeklinde tarif etmiştir. Böylece bireyin doğuştan getirdiği mükemmele ulaşma gayretlerinin, başarma arzusunun içsel ve dışsal nedenlerin baskısıyla meydana geldiğini belirtmiştir. Baskının her daim olumsuz neticeler ortaya çıkarmayacağını ve bireyin hayatındaki hedeflerine erişme gayretine de hizmet edebileceğini söylemiştir (Geçtan, 2004).

2.3.1.5.4. Psikanalitik Kuram

Freud'un psikanalitik kuramına dayanarak oluşturulan kuramda kişide bulunan egonun kusursuz olma çabası ile ilişkisini değerlendirmektedir. Ebeveynlerin kişiye çocukluğunda uyguladığı ödül/ceza davranışı ile kusursuzluğun içselleşmesi ile değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır (Lasota, 2005; Gençtan, 2002).

Mükemmeliyetçilik kavramının ifadesinde temel niteliğinde sayılan kuramların başında psikanalitik kuramın öncüsü Freud gelmektedir. Mükemmeliyetçilik ona göre kişinin kusursuz olma gayretidir ve bu gayretin sebebi de süper egonun fonksiyonlarıdır. Kişinin dâhil olduğu kusursuzluk ve kusursuz görünme isteğinin başlangıcı çocukluk dönemine rastlamaktadır. Çocuğun ailesinin ödül ve ceza vermesini kabullenmesiyle devam eden bir süreçtir. Freud mükemmeliyetçilik kavramının gelişimi konusunda

psikoseksüel gelişim dönemine önem vermiştir. Daha ziyade ailenin tutumlarıyla ilişkilendirmiştir. Bilhassa tuvalet eğitiminin verildiği sıralarda ailenin tutumunun çocuğun davranışlarında yüksek derecede etkili olduğu varsaymıştır. İlgili dönemi negatif bir şekilde algılayan çocuk, ileride kendisinin de farkında olmadığı sağlıksız davranışlar geliştirilip sergileyebilir. Bu davranışlar içinde mükemmeliyetçilik de bulunmaktadır (Gençtan, 2002).

2.3.2. Akademik Mükemmeliyetçilik

Üniversite eğitimi, öğrencilerin akademik olarak pek çok sorumluluğu yerine getirmelerini gerektirmekte ve bu sorumlulukların başarılı bir biçimde yerine getirilmesini etkileyen pek çok bireysel değişken bulunmaktadır. Akademik başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bu değişkenlerden biri mükemmeliyetçiliktir (Verner-Filion & Gaudreau, 2010). Bir kişilik özelliği olarak mükemmeliyetçilik (Rice, Ashby & Slaney, 1998), bireyin kendisiyle ilgili yüksek hedefler belirlemesi (Flett & Hewitt, 2002) ve bu hedeflere ulaşma beklentisi ve çabasını içermektedir (Slaney, Rice & Ashby, 2002). Akademik çerçevede bakıldığında standartların yükselmesi, bir taraftan kişinin motivasyonunu artırabileceği gibi, diğer taraftan kaygı ve suçluluk duymasına (Brown, Heimburg, Frost, Makris, Juster & Leung, 1994; Rice & Ashby, 2007) da neden olmaktadır. Pacht (1984) mükemmeliyetçi öğrencilerin özelliklerini şöyle belirtmektedir: Ulaşılması imkansız yüksek ve katı başarı standartları belirlemek; başarı gereksiniminden çok başarısızlık korkusu tarafından motive olmak; kişinin kendilik değerini tamamen üreticiliği ve elde ettiği başarıları ile belirlemek; mükemmellik dışındaki her şeyi ya hep ya hiç tarzı düşünme ile değerlendirmek; elde edilen başarı, beklenen bir başarı olduğu için haz almakta güçlük çekmek; sonunda değerlendirilmesi yapılacak olan bir çalışmaya başlamayı ertelemek; ödevleri tamamlamada uzun gecikmeler yaşamaktır. Tüm bu açıklamalar ışığında akademik mükemmeliyetçilik; bireyin katı ve gerçekçi olmayan bir akademik başarı beklentisi içerisine girerek kendisi için ulaşılması zor akademik hedefler belirlemesi olarak ifade edilebilir (Odacı ve ark. 2017). Mükemmeliyetçilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar, sağlıksız/olumsuz mükemmeliyetçiliğin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini (Arthur & Hayward, 1997; Ram, 2005), sağlıklı/olumlu mükemmeliyetçiliğin ise akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Flett, Sawatzky & Hewitt, 1995).

2.3.2.1. Mükemmeliyetçilik ve Problem Çözme Becerisi

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin çok az çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasında negatif bir ilişki (Chang, 2002; Berberena, 2009; Besser, Flett ve Hewitt, 2010) görülürken; pozitif bir ilişkiye de (Flett vd., 1996; Özkara, 2015) rastlamak mümkün olmaktadır. Aynı zamanda yapılan çalışmalar doğrudan mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerisine yönelik olmayıp, bu değişkenlerle birlikte stres (Flett vd., 1996), intihar (Chang, 1998; Chang, 2002), depresyon (Chang, 2002; Argus ve Thompson, 2007; Besser, Flett ve Hewitt, 2010), psikolojik iyi olma (Toplu, 2013; Özkara, 2015) değişkenlerinin çalışıldığı görülmektedir. Flett ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenmiş ve problem çözme becerisinin düşük olmasının mükemmeliyetçiliği olumsuz etkilediği düşüncesi tespit edilmiştir. Çünkü karşılaşılan problemlerin mükemmel bir şekilde çözülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Flett ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışmada problem çözme iki faklı ölçekle ölçülmüştür. Bunlardan biri problem çözme yönelimi, diğeri ise problem çözme becerisidir. Araştırma sonucuna göre; kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki vardır. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ile problem çözme yönelimi arasında ise negatif bir ilişki söz konusudur. Chang (1998) tarafından yapılan çalışmada, mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki ele alınmış ve bu ilişki üniversite öğrencilerinin intihar riski kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmada; mükemmeliyetçiliğin yüksek kişisel standartlar boyutu ile problem çözme becerisi arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cheng (2001) mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerisini araştırmış olup, yapmış olduğu bu çalışmada mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Argus ve Thompson (2007) algılanan problem çözme becerisi, mükemmeliyetçilik ve bilinçli farkındalığın depresyon üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; olumsuz mükemmeliyetçilik depresyonu arttırmaktadır. Problem çözme becerisi ise depresif belirtiler üzerinde mükemmeliyetçiliği etkilemede önemli bir rol

oynamaktadır. Birçok çalışma göstermektedir ki bilinçli farkındalık depresyon oranını düşürmektedir. Ayrıca problem çözme becerisi ve depresyon arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık olumsuz bir etkiye sahipken, olumsuz mükemmeliyetçilik ve depresyon arasındaki ilişkide ise pozitif etkiye sahiptir. Bununla birlikte problem çözme becerisinin yüksek olması olumlu mükemmeliyetçiliği pozitif yönde etkilerken, olumsuz mükemmeliyetçiliği ise negatif yönde etkilemektedir. Berberena (2009) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; mükemmeliyetçiliğin problem çözme becerisini olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Mükemmeliyetçiliğin yüksek olması problem çözme becerisinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliğin problem çözme becerisini yordadığı söylenebilir. Hamarta (2009) ergenlerde sosyal kaygının yordayıcıları olarak problem çözme ve mükemmeliyetçilik ile ilgili yaptığı çalışmada, problem çözme becerisinin ve mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerisi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görülmektedir. Toplu (2013) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli lise öğrencilerinde gözlenen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerileri ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algılarının psikolojik iyilik hali ile ilişkileri ve psikolojik iyilik haline katkıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bazı uyum sağlayıcı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında pozitif yönde ilişki bulunurken, uyum sağlayıcı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Özkara (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyi problem çözme becerisi düzeyini arttırmaktadır. Yani mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur. Mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olması problem çözme becerisini arttırırken, mükemmeliyetçiliğin düşük olması problem çözme becerisini azaltmaktadır.

3.GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde model, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve kullanılan istatistikî yöntemlere yer verilmiştir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma modeline göre düzenlenmiş olup, survey tarama yöntemi ve ilişkisel model kullanılmıştır. Nicel araştırma modeli, mevcut duruma ve şartlara müdahale etmeden var olan durumu gözlemleyebilmek ve ölçmektir (Karasar, 2006). Bu araştırma modeli çok sayıda farklı ögeden oluşan bir evrende, evren hakkında ortak genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrende bulunan bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Üniversitede eğitim ve öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri ile akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçiliklerinin arasındaki ilişkisinin tespiti ve bağımsız değişkenler arası karşılaştırmaların yapıldığı bu araştırmada tarama modeli ve ilişkisel model kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın amacına yönelik, üzerinde araştırma yapılabilecek veya genelleme yapılacak tüm kişilerin (birimlerin) oluşturduğu gruba evren denir (Erkuş, 2013). Araştırmamızın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim öğretim gören 370 öğrenci oluşturmaktadır. Problem çözme becerisi akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelediğimiz bu çalışma, katılımcılara Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGOF) gönderilmek suretiyle uygulanmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Bölüm ve Yaşa Göre Sayısal Dağılımı

	Değişken	**N**	**%**
Cinsiyet	Erkek	156	42, 2
	Kadın	214	57, 8
Bölüm	Öğretmenlik	182	49, 2
	Antrenörlük	68	18, 4
	Spor yöneticiliği	100	27, 0
	Rekreasyon	20	5, 4
Yaş	18-20	92	24, 9
	21-23	230	62, 2
	24-26	32	8, 6
	26-üzeri	16	4, 3

Tablo 1 incelendiğinde Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre %42, 2'sinin erkek, %57, 8'ünün kadın olduğu tespit edilmiştir. Bölümlerine göre incelendiğinde 49, 2'sinin öğretmenlik , %18, 4'ünün antrenörlük, %27'sinin spor yöneticiliği, %5.4'ünün de rekreasyon bölümü öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Yaşları bakımından incelendiğinde %24, 9'unun 18-20, %62, 2'sinin 21-23, %8, 6'sının 24-26, %4, 3'ünün de 26 yaş ve üzeri olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Dört bölümden oluşan veri toplama aracı ilgili etik kurul izni dâhilinde fakülte öğrencilerine 2021 yılı Nisan ve Mayıs ayları süresince elektronik ortamda uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan Likert tipi ölçek kullanılacaktır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde öğrenci problem çözme becerilerinin ölçülmesi için; Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilip sonrasında Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Problem çözme envanteri; üçüncü bölümde öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ölçülmesi için Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen ve Karataş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon

Ölçeği; dördüncü bölümde öğrencilerin akademik Mükemmeliyetçiliklerini ölçmek için Odacı, Kalkan ve Çikrıkci (2017) tarafından geliştirilen Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanacaktır. Her bir ölçeğe dair ayrıntılı bilgiler aşağıda başlıklar şeklinde verilmiştir.

3.4.1. Kişisel bilgi formu;

Çalışmanın sosyo demografik bilgi formu oluşturulurken, alan yazındaki problem çözme becerisi, akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik üzerine yapılmış çalışmaların sosyo demografik bilgi formları incelenmiş ve öğrencilerde incelenmek istenen özelliklerden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra istatistik uzmanlarından yardım alınarak, sosyo demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sosyo demografik bilgi formu, katılımcıların cinsiyet bölüm ve yaş bilgilerini elde etmek amacıyla 3 soru içermektedir.

3.4.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE):

Problem Çözme Envanteri 1982 yılında Heppner ve Petersen tarfından geliştirilmiştir. Çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, Genel Yönelim (general orientation), Problemin tanımı (problem definition) , Alternatif Üretme (generation of alternatives) , Karar Verme (decision making) , ve Değerlendirme (Evaluation) gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak 35 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan Korelâsyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenirlik katsayıları r= 83 ile r=89 arasında değişmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin Problem Çözme Yeteneğine güven" (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34. ve 35. Maddeler, α =0.85), Yaklaşma Kaçınma (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30. ve 31. Maddeler, α =0.84) ve "Kişisel kontrol" (3, 14, 25, 26. ve 32. Maddeler, α = 0.72) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki Korelâsyonun katsayılarının ranjı ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir.

Problem çözme ölçeğinin türkçe uyarlaması 1993 yılında Şahin & Heppner tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu

oluşturulmuştur. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı. 88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen, güvenirlik katsayısı ise r=81 olarak bulunmuştur. Problem çözme envanteri 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan kendini değerlendirme türü likert tipi bir ölçektir. Problem çözme ölçeğinden alınan toplam puanlarının yüksekliği, bireyin problem çözme becrisinin düşük olduğu anlamına gelmektedir başa bir ifadeyle ölçek ters yorumlanmaktadır. Uygulama süresi açısından zaman sınırlaması olmayan ergen ve yetişkinler üzerine grup olarak uygulanabilen bir ölçektir. (Savaşır & Şahin, 1997).

Tablo 2. PÇE Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi

Konu	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Problem Çözme Envanteri	35	.88

3.4.3. Akademik Motivasyon Ölçeği;

Özerklik teorisine dayanarak oluşturulan "Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)" Karagüven (2012) tarafından Türkçe‟ye uyarlanan 7‟li likert tipte bir ölçektir. Ölçek her biri dört maddeden oluşan 7 faktörlüdür. 28 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme ve motivasyonsuzluk olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin derecelendirme "hiç uyuşmuyor, biraz uyuşuyor, orta derecede uyuşuyor, oldukça uyuşuyor, tam olarak uyuşuyor" şeklindedir. Alt testlerden alınan puanlar en düşük 4 en yüksek 28‟dir.

Ölçeğin çalışma grubunu Marmara Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 390 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın başlangıcında bir ön çalışma yapılmış ve orijinal ölçek 88 kişilik İngilizce bölümü son sınıf öğrencilerine uygulanmış ve 0.87 düzeyinde Cronbach alfa değeri elde edilmiştir. Aynı gruba yaklaşık iki hafta sonra Türkçe formlar verilmiş ve korelasyonun 0.29 ile 0.68 arasında değişmekte olup, benzerlik göstermiştir. Elde edilen puanların kuramsal ve kavramsal geçerliği için diğer ölçeklerle olan ilişkilerine bakılmış, kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçüt bağımlı geçerliği için sınav kaygısı envanteri ve çevresel destek ölçeği

kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin toplam madde korelasyon katsayısı 0.22 ile 0.64 arasında değişirken, ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.87 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutunda 0.79, başarmaya yönelik içsel motivasyon boyutunda 0.74, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutunda 0.67, belirlenmiş dışsal motivasyon boyutunda 0.79, içe yansıyan dışsal motivasyon boyutunda 0.75, dışsal motivasyon dış düzenleme boyutunda 0.73 ve motivasyonsuzluk boyutunda ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçmenin Standart Hatası 0.40 ile 2.93 arasında değişmektedir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1, 00-7, 00 arasındaki ortalama değerler "Hiç uyuşmuyor: 1.-1.85", "Biraz uyuşuyor: 1.86-3.55", "Orta derecede uyuşuyor: 3.56-4.40", "Oldukça uyuşuyor: 4.41-6.10" ve "Tam uyuşuyor: 6.11-7.00" olarak belirlenmiştir." Ölçekten yüksek puan almak yüksek motivasyon düzeyini düşük puan almak düşük motivasyon düzeyeni göstermektedir.

Tablo 3. AMÖ Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi

Konu	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Akademik Motivasyon Ölçeği	28	.87

3.4.4. Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÖ):

Odacı, Kalkan ve Çikrıkci (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; "Kendinden Şüphe", "Karşılaştırma" ve "İdealleştirme" boyutlarına da yer vermiştir. 13 maddeden oluşmaktadır ve maddeler arasında ters madde bulunmamaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçek Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) arasında derecelenmektedir. Ölçekteki puanların ranjı 13 ile 65 arasında değişmektedir. Buradan elde edilecek yüksek puan, öğrencinin akademik mükemmeliyetçiliğinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0, 82 olup iç tutarlılık anlamında güvenilirdir.

Tablo 4. AMÖ Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi

Konu	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği	13	.82

3.5. Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Öğrenme Stilleri Meraklılık ölçeğinden elde edilen veriler ve sınav sonucu ulaşılan puanlar kodlanarak SPSS 20.0 paket programına girilmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır. Adaylara ilişkin kişisel bilgiler ve envanter toplam puanları ve faktör puanları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Analize hazır hale getirilen verilere sonuçların parametrik olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini yordamak için öncelikle Tablo 5 de görülen çarpıklık basıklık ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanarak anlamlılık düzeyleri aşağıdaki şekilde bulunmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Ölçek Puanlarının Çarpıklık-Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	N	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
Problem Çözme Becerisi	Problem Çözme Yeteneğine Güven	370	, 859	, 790	.000
	Yaklaşma Kaçınma	370	-, 354	-, 519	.000
	Kişisel Kontrol	370	, 576	, 814	.000
Akademik Motivasyon	İçsel Motivasyon Bilme	370	-1, 101	1, 090	.000
	İçsel Motivasyon Başarma	370	-, 378	-, 095	.000
	İçsel Motivasyon Hareket	370	-, 363	-, 068	.000
	Dışsal Motivasyon Tanınma	370	-1, 003	, 670	.000
	Dışsal Motivasyon Kendini İspat	370	-, 097	-, 633	.000
	Dışsal Motivasyon Düzenleme	370	-, 938	, 420	.000
	Motivasyonsuzluk	370	, 820	-, 063	.000
Akademik Mükemmeliyetçilik	Kendinden Şüphe	370	, 237	-, 123	.006
	Karşılaştırma	370	, 753	, 941	.000
	İdealleştirme	370	-, 626	, 084	.000

Çarpıklık-Basıklık testinin uygulanması, normallik durumunun incelenmesi için kullanılan yöntemlerden sadece biridir. Normal dağılım eğrilerine bakıldığında normallikten aşırı sapmalar olmadığı görülmüştür. Cooper-Cutting (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında olması normallik açısından uygun bir durum olarak açıklarken Büyüköztürk (2007) ise bu değerlerin ±1 aralığında yer almasının normallikten aşırı sapmalar olmaması şeklinde yorumlanmaktadır. Puanların çarpıklık-

basıklık değerlerinin uç düzeylerde olmadığı. +2 /-2 aralığında olduğu ve normal dağılım eğrilerinde aşırı sapmalar olmadığı görüldüğü için parametrik istatistik analiz testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Frekans analizi, ikili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla OneWayAnova testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla PearsonCorrelation ve Regression testi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 6. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği

Ölçek Alt Boyut	N	Min	Max	X±SS
Problem Çözme Yeteneğine Güven	370	12, 00	49, 00	22, 97±6, 65
Yaklaşma Kaçınma	370	18, 00	54, 00	38, 65±8, 60
Kişisel Kontrol	370	6, 00	25, 00	13, 48±3, 77
Problem Çözme Toplam	370	37, 00	123, 00	75, 10±16, 54

Tablo 6. incelendiğinde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutlarından Problem Çözme Yeteneğine Güven düzeyinin 22, 97±6, 65 ile yüksek düzeyde, Yaklaşma Kaçınma düzeyinin 38, 65±8, 60 ile yüksek düzeyde, Kişisel Kontrol düzeyinin 13, 48±3, 77 ile yüksek düzeyde ve algılanan Problem Çözme Toplam puanının 75, 10±16, 54 ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Cinsiyet	N	X±SS	T	P
Problem Çözme Yeteneğine Güven	Erkek	156	13, 72±3, 56	2, 376	, 018
	Kadın	214	13, 31±3, 92		
Yaklaşma Kaçınma	Erkek	156	23, 92±6, 82	3, 008	, 003
	Kadın	214	22, 27±6, 45		
Kişisel Kontrol	Erkek	156	40, 19±8, 10	1, 047	, 296
	Kadın	214	37, 53±8, 80		
Problem Çözme Toplam	Erkek	156	77, 83±15, 80	2, 735	, 007
	Kadın	214	73, 11±16, 81		

Tablo 7 incelendiğinde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre problem çözme becerisi düzeyleri yaklaşma kaçınma boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken ($p<0.05$); problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol ve problem çözme toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0.05$). Yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre yaklaşma kaçınma alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın erkekler lehine olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Bölümlerine Göre Problem Çözme Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Bölüm	N	X±SS	T	P	Fark
Problem Çözme Yeteneğine Güven	Öğretmenlik[1]	182	23, 23±5, 58	3, 070	, 028	1-4 4-3
	Antrenörlük[2]	68	22, 12±7, 64			
	Spor yöneticiliği[3]	100	23, 80±7, 42			
	Rekreasyon[4]	20	19, 30±6, 90			
	Toplam	370	22, 97±6, 65			
Yaklaşma Kaçınma	Öğretmenlik[1]	182	39, 98±7, 20	5, 389	, 001	1-2 1-4 2-4 3-4
	Antrenörlük[2]	68	37, 35±8, 38			
	Spor yöneticiliği[3]	100	38, 32±10, 36			
	Rekreasyon[4]	20	32, 70±8, 61			
	Toplam	370	38, 66±8, 60			
Kişisel Kontrol	Öğretmenlik[1]	182	13, 53±3, 07	2, 760	, 042	1-4 2-4 3-4
	Antrenörlük[2]	68	13, 53±4, 41			
	Spor yöneticiliği[3]	100	13, 82±4, 48			
	Rekreasyon[4]	20	11, 20±2, 67			
	Toplam	370	13, 48±3, 77			
Problem Çözme Toplam	Öğretmenlik[1]	182	76, 74±13, 55	4, 629	, 003	1-4 2-4 3-4
	Antrenörlük[2]	68	73, 00±17, 06			
	Spor yöneticiliği[3]	100	75, 94±19, 85			
	Rekreasyon[4]	20	63, 20±16, 99			
	Toplam	370	77, 10±16, 54			

Tablo 8'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre problem çözme beceri düzeyleri incelendiğinde problem çözme yeteneğine güven yaklaşma kaçınma kişisel kontrol ve problem çözme toplam alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (LSD) testi sonuçları tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Yaşlarına Göre Problem Çözme Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	YAŞ	N	X±SS	T	P	Fark
Problem Çözme Yeteneğine Güven	18-20[1]	92	23, 17±6, 35	3, 848	, 010	1-3 2-3 2-4 3-4
	21-23[2]	230	22, 83±5, 94			
	24-26[3]	32	25, 50±11, 05			
	26-üzeri[4]	16	18, 75±4, 12			
	Toplam	370	22, 97±6, 65			
Yaklaşma Kaçınma	18-20[1]	92	38, 43±7, 77	1, 197	, 311	-
	21-23[2]	230	38, 57±8, 87			
	24-26[3]	32	41, 00±8, 65			
	26-üzeri[4]	16	36, 38±8, 93			
	Toplam	370	38, 65±8, 60			
Kişisel Kontrol	18-20[1]	92	13, 78±4, 11	, 479	, 697	-
	21-23[2]	230	13, 38±3, 17			
	24-26[3]	32	13, 69±5, 36			
	26-üzeri[4]	16	12, 75±5, 72			
	Toplam	370	13, 48±3, 77			
Problem Çözme Toplam	18-20[1]	92	75, 3915, 84	2, 083	, 102	3-4
	21-23[2]	230	74, 7815, 82			
	24-26[3]	32	80, 19±21, 70			
	26-üzeri[4]	16	67, 88±17, 36			
	Toplam	370	75, 10±16, 54			

Tablo 9 ’da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşlarına göre problem çözme becerileri incelendiğinde yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilemezken ($p>0.05$); problem çözme yeteneğine güven ve problem çözme toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc (lsd) testi sonuçları tablo 9’da gösterilmektedir

Tablo 10. Katılımcıların Akademik Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği

Ölçek Alt Boyut	N	Min	Max	X±SS
İçsel Motivasyon Bilme	370	4, 00	28, 00	22, 54±5, 36
İçsel Motivasyon Başarma	370	4, 00	28, 00	18, 36±4, 91
İçsel Motivasyon Hareket	370	4, 00	28, 00	18, 56±5, 25
Dışsal Motivasyon Tanınma	370	4, 00	28, 00	22, 65±5, 13
Dışsal Motivasyon Kendini İspat	370	4, 00	28, 00	16, 99±5, 19
Dışsal Motivasyon Düzenleme	370	9, 00	28, 00	19, 65±3, 79
Motivasyonsuzluk	370	4, 00	28, 00	10, 89±6, 29
Motivasyon toplam	370	38, 00	167, 00	129, 63±21, 22

Tablo 10'da Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon alt boyutları incelendiğinde içsel motivasyon bilme alt boyutu düzeyinin 22, 54±5, 36 ile yüksek düzeyde, içsel motivasyon başarma düzeyinin 18, 36±4, 91 ile orta düzeyde, içsel motivasyon hareket düzeyinin 18, 56±5, 25 ile orta düzeyde, dışsal motivasyon tanınma puanının 22, 65±5, 13 ile yüksek düzeyde, dışsal motivasyon kendini ispat puanının 16, 99±5, 19 ile orta düzeyde dışsal motivasyon düzenleme puanının 19, 65±3, 79 ile orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanının 10, 89±6, 29 ile düşük düzeyde ve motivasyon toplam puanının 129, 63±21, 22 ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Cinsiyet	N	X±SS	T	P
İçsel Motivasyon Bilme	Erkek	156	21, 26±5,74	-3, 893	, 000
	Kadın	214	23, 47±4,87		
İçsel Motivasyon Başarma	Erkek	156	17, 46±4,57	-3, 028	, 003
	Kadın	214	19, 01±5,06		
İçsel Motivasyon Hareket	Erkek	156	17, 72±5,20	-2, 644	, 009
	Kadın	214	19, 17±5,22		
Dışsal Motivasyon Tanınma	Erkek	156	21, 27±5,14	-4, 527	, 000
	Kadın	214	23, 65±4,90		
Dışsal Motivasyon Kendini İspat	Erkek	156	16, 91±5,30	-, 267	, 790
	Kadın	214	17, 06±5,11		
Dışsal Motivasyon Düzenleme	Erkek	156	19, 09±4,08	-2, 406	, 017
	Kadın	214	20, 07±3,51		
Motivasyonsuzluk	Erkek	156	13, 10±6,82	5, 835	, 000
	Kadın	214	9, 27±5, 34		
Motivasyon Toplam	Erkek	156	126,81±21,43	-2, 197	, 029
	Kadın	214	131, 69±20,88		

Tablo 11'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde içsel motivasyon bilme içsel motivasyon başarma dışsal motivasyon tanınma ve motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken ($p<0.05$); içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon kendini ispat ve motivasyon toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir($p>0.05$). Yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre alt boyutlar da tespit edilen anlamlı farklılığın kadın öğrenciler lehine olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Bölümlerine Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Bölüm	N	X±SS	T	P	Fark
İçsel Motivasyon Bilme	Öğretmenlik[1]	182	22, 09±4, 81	3, 125	, 026	1-4 4-2
	Antrenörlük[2]	68	23, 24±5, 00			
	Spor yöneticiliği[3]	100	22, 26±6, 49			
	Rekreasyon[4]	20	25, 60±4, 08			
	Toplam	370	22, 54±5, 36			
İçsel Motivasyon Başarma	Öğretmenlik[1]	182	17, 86±4, 91	3, 242	, 022	1-4 2-4 3-4
	Antrenörlük[2]	68	18, 76±4, 94			
	Spor yöneticiliği[3]	100	18, 40±5, 14			
	Rekreasyon[4]	20	21, 30±1, 45			
	Toplam	370	18, 36±4, 91			
İçsel Motivasyon Hareket	Öğretmenlik[1]	182	17, 89±4, 70	3, 300	, 021	1-4
	Antrenörlük[2]	68	18, 85±5, 62			
	Spor yöneticiliği[3]	100	19, 00±6, 00			
	Rekreasyon[4]	20	21, 40±3, 56			
	Toplam	370	18, 56±5, 25			
Dışsal Motivasyon Tanınma	Öğretmenlik[1]	182	22, 43±4, 79	3, 144	, 025	1-2 2-3
	Antrenörlük[2]	68	24, 21±4, 75			
	Spor yöneticiliği[3]	100	21, 86±5, 83			
	Rekreasyon[4]	20	23, 30±4, 92			
	Toplam	370	22, 65±5, 13			
Dışsal Motivasyon Kendini İspat	Öğretmenlik[1]	182	16, 75±5, 24	3, 147	, 025	1-4 2-4 3-4
	Antrenörlük[2]	68	17, 03±5, 43			
	Spor yöneticiliği[3]	100	16, 74±4, 90			
	Rekreasyon[4]	20	20, 40±4, 33			
	Toplam	370	16, 99±5, 19			
Dışsal Motivasyon Düzenleme	Öğretmenlik[1]	182	19, 75±3, 71	1, 909	, 128	2-3
	Antrenörlük[2]	68	20, 29±3, 61			
	Spor yöneticiliği[3]	100	18, 96±4, 08			
	Rekreasyon[4]	20	20, 10±3, 23			
	Toplam	370	19, 65±3, 19			
Motivasyonsuzluk	Öğretmenlik[1]	182	11, 07±6, 51	3, 508	, 016	2-3 3-4
	Antrenörlük[2]	68	9, 35±5, 27			
	Spor yöneticiliği[3]	100	12, 06±6, 77			
	Rekreasyon[4]	20	8, 60±2, 56			
	Toplam	370	10, 89±6, 29			
Motivasyon Toplam	Öğretmenlik[1]	182	127, 82±19, 02	2, 515	, 058	1-4 3-4
	Antrenörlük[2]	68	131, 74±22, 22			
	Spor yöneticiliği[3]	100	129, 28±24, 38			
	Rekreasyon[4]	20	140, 70±17, 00			
	Toplam	370	129, 63±21, 22			

Tablo 12‘de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat, dışsal motivasyon düzenleme, motivasyonsuzluk, motivasyon toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.($p<0.05$) Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc (lsd) testi sonuçları tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Katılımcıların Yaşlarına Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Yaş	N	X±SS	T	P	Fark
İçsel Motivasyon Bilme	18-20[1]	92	22, 59±5, 46	, 084	, 969	-
	21-23[2]	230	22, 46±5, 37			
	24-26[3]	32	22, 63±5, 92			
	26-üzeri[4]	16	23, 13±3, 59			
	Toplam	360	22, 54±5, 36			
İçsel Motivasyon Başarma	18-20[1]	92	18, 61±5, 01	, 666	, 574	-
	21-23[2]	230	18, 23±4, 87			
	24-26[3]	32	17, 88±5, 46			
	26-üzeri[4]	16	19, 75±3, 68			
	Toplam	360	18, 36±4, 91			
İçsel Motivasyon Hareket	18-20[1]	92	17, 98±5, 24	, 618	, 604	-
	21-23[2]	230	18, 66±4, 97			
	24-26[3]	32	19, 13±6, 46			
	26-üzeri[4]	16	19, 25±6, 75			
	Toplam	360	18, 56±5, 25			
Dışsal Motivasyon Tanınma	18-20[1]	92	23, 35±5, 00	1, 198	, 310	-
	21-23[2]	230	22, 55±4, 95			
	24-26[3]	32	21, 44±6, 83			
	26-üzeri[4]	16	22, 50±4, 56			
	Toplam	360	22, 65±5, 13			
Dışsal Motivasyon Kendini İspat	18-20[1]	92	16, 54±5, 19	, 923	, 430	-
	21-23[2]	230	17, 00±5, 25			
	24-26[3]	32	18, 31±5, 24			
	26-üzeri[4]	16	16, 88±4, 05			
	Toplam	360	16, 99±5, 19			
Dışsal Motivasyon Düzenleme	18-20[1]	92	19, 09±3, 73	4, 979	, 002	1-2 1-4 2-4 3-4
	21-23[2]	230	20, 09±3, 62			
	24-26[3]	32	19, 63±4, 31			
	26-üzeri[4]	16	16, 75±4, 09			
	Toplam	360	19, 65±3, 79			
Motivasyonsuzluk	18-20[1]	92	9, 54±5, 57	2, 605	, 052	1-2
	21-23[2]	230	11, 43±6, 63			
	24-26[3]	32	11, 69±4, 84			
	26-üzeri[4]	16	9, 13±6, 74			
	Toplam	360	10, 89±6, 29			
Motivasyon Toplam	18-20[1]	92	127, 70±21, 59	, 445	, 721	-
	21-23[2]	230	130, 42±19, 49			
	24-26[3]	32	130, 69±30, 65			
	26-üzeri[4]	16	127, 38±21, 81			
	Toplam	360	129, 63±21, 22			

Tablo 13'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde incelendiğinde içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat ve motivasyon toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilemezken (p>0.05) dışsal motivasyon düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0.05). Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc (lsd) testi sonuçları tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 14. Katılımcıların Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği

Ölçek Alt Boyut	N	Min	Max	X±SS
Kendinden Şüphe	370	6, 00	30, 00	16, 28±5, 29
Karşılaştırma	370	4, 00	20, 00	8, 94±3, 20
İdealleştirme	370	3, 00	15, 00	11, 09±2, 73
Mükemmeliyetçilik Toplam	370	13, 00	65, 00	36, 31±8, 83

Tablo 14'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarından kendinden şüphe düzeyinin 16, 28±5, 29 ile orta düzeyde, karşılaştırma 8, 94±3, 20 ile orta düzeyde, idealleştirme 11, 09±2, 73 ile orta düzeyde ve algılanan mükemmeliyetçilik toplam puanının 36, 31±8, 83 ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Cinsiyet	N	X±SS	T	P
Kendinden Şüphe	Erkek	156	15, 47±4, 83	-2, 576	, 010
	Kadın	214	16, 87±5, 54		
Karşılaştırma	Erkek	156	8, 54±2, 93	-2, 047	, 041
	Kadın	214	9, 22±3, 35		
İdealleştirme	Erkek	156	10, 15±2, 96	-5, 685	, 000
	Kadın	214	11, 78±2, 32		
Mükemmeliyetçilik Toplam	Erkek	156	34, 17±8, 18	4, 654	, 000
	Kadın	214	37, 87±8, 98		

Tablo 15'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde kendinden şüphe, karşılaştırma, idealleştirme, mükemmeliyetçilik toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre yaklaşma kaçınma alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın kadın öğrenciler lehine olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 16. Katılımcıların Bölümlerine Göre Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Bölüm	N	X±SS	T	P	Fark
Kendinden Şüphe	Öğretmenlik[1]	182	15, 63±5, 29	2, 655	, 048	1-3
	Antrenörlük[2]	68	16, 65±5, 40			
	Spor yöneticiliği[3]	100	17, 38±4, 92			
	Rekreasyon[4]	20	15, 50±6, 09			
	Toplam	370	16, 28±5, 29			
Karşılaştırma	Öğretmenlik[1]	182	8, 44±3, 07	4, 962	, 002	1-3 2-3
	Antrenörlük[2]	68	8, 68±3, 36			
	Spor yöneticiliği[3]	100	9, 88±3, 29			
	Rekreasyon[4]	20	9, 60±2, 16			
	Toplam	370	8, 94±3, 20			
İdealleştirme	Öğretmenlik[1]	182	11, 01±2, 43	1, 376	, 250	-
	Antrenörlük[2]	68	11, 59±2, 87			
	Spor yöneticiliği[3]	100	11, 06±2, 94			
	Rekreasyon[4]	20	10, 30±3, 53			
	Toplam	370	11, 09±2, 73			
Mükemmeliyetçilik Toplam	Öğretmenlik[1]	182	35, 08±8, 35	2, 741	, 043	1-3
	Antrenörlük[2]	68	36, 91±9, 44			
	Spor yöneticiliği[3]	100	38, 32±9, 53			
	Rekreasyon[4]	20	35, 40±4, 86			
	Toplam	370	36, 31±8, 83			

Tablo 16'da Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde idealleştirme alt boyutunda anlamlı fark tespit edilemezken (p>0.05); kendinden şüphe, karşılaştırma, mükemmeliyetçilik toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0.05). Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc (lsd) testi sonuçları tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 17. Katılımcıların Yaşlarına Göre Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri

Ölçek Alt Boyut	Yaş	N	X±SS	T	P	Fark
Kendinden Şüphe	18-20[1]	92	17, 26±4, 99	5, 263	, 001	1-2 1-4 2-3 2-4 3-4
	21-23[2]	230	15, 83±4, 70			
	24-26[3]	32	18, 31±8, 34			
	26-üzeri[4]	16	13, 13±5, 35			
	Toplam	370	16, 28±5, 29			
Karşılaştırma	18-20[1]	92	9, 13±3, 15	, 456	, 713	
	21-23[2]	230	8, 87±2, 97			
	24-26[3]	32	9, 19±4, 37			
	26-üzeri[4]	16	8, 25±4, 06			
	Toplam	370	8, 94±3, 20			
İdealleştirme	18-20[1]	92	11, 09±3, 02	, 173	, 915	-
	21-23[2]	230	11, 11±2, 63			
	24-26[3]	32	11, 19±2, 90			
	26-üzeri[4]	16	10, 63±2, 00			
	Toplam	370	11, 09±2, 73			
Mükemmeliyetçilik Toplam	18-20[1]	92	37, 48±8, 52	2, 004	, 113	1-4 3-4
	21-23[2]	230	35, 81±7, 88			
	24-26[3]	32	38, 69±13, 55			
	26-üzeri[4]	16	32, 00±10, 22			
	Toplam	370	36, 31±8, 83			

Tablo 17'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde karşılaştırma ve idealleştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilemezken (p>0.05); kendinden şüphe ve mükemmeliyetçilik toplam alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0.05). Yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc (lsd) testi sonuçları tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 18. Problem Çözme Becerisi ve Akademik Motivasyon Korelasyon Analizi

		İçsel motivas yon bilme	İçsel motivasyon başarma	İçsel motivas yon hareket	Dışsal motivas yon tanınma	Dışsal motivas yon kendini ispat	Dışsal motivas yon düzenleme	Motivas yon suz luk	Motivas yon toplam
Problem Çözme Yeteneğine Güven	r	-, 328**	-, 161**	-, 201**	-, 269**	, 085	-, 146**	, 360**	-, 134*
	p	, 000	, 002	, 000	, 000	, 102	, 005	, 000	, 010
	N	370	370	370	370	370	370	370	370
Yaklaşma Kaçınma	r	-, 447**	-, 334**	-, 387**	-, 373**	-, 096	-, 304**	, 348**	-, 351**
	p	, 000	, 000	, 000	, 000	, 066	, 000	, 000	, 000
	N	370	370	370	370	370	370	370	370
Kişisel Kontrol	r	-, 348**	-, 195**	-, 274**	-, 270**	, 041	-, 175**	, 336**	-, 188**
	p	, 000	, 000	, 000	, 000	, 430	, 001	, 000	, 000
	N	370	370	370	370	370	370	370	370
Problem Çözme Toplam	r	-, 444**	-, 283**	-, 344**	-, 363**	-, 006	-, 257**	, 402**	-, 279**
	p	, 000	, 000	, 000	, 000	, 907	, 000	, 000	, 000
	N	370	370	370	370	370	370	370	370

Tablo 18'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin problem çözme beceri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; problem çözme becerisi alt boyutlarından;

Problem Çözme Yeteneğine Güven ile İçsel motivasyon bilme (r=.-, 328p=.000) arasında orta düzeyde negatif yönlü, İçsel motivasyon başarma (r=.-, 334p=.002) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve İçsel motivasyon hareket (r=., 201 p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon tanınma (r=.-, 269 p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon düzenleme (r=.-, 146 p=.005) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Motivasyonsuzluk (r=.-, 360 p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve Motivasyon toplam (r=-, 134p=.000) arasında düşük

düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat (r=., 085 p=., 102) arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yaklaşma Kaçınma ile ile İçsel motivasyon bilme (r=-, 348p=.000) arasında orta düzeyde negatif yönlü, İçsel motivasyon başarma (r=.-, 334p=.000) arasında orta düzeyde negatif yönlü ve İçsel motivasyon hareket (r=.-, 201p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon tanınma (r=.-, 269 p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon düzenleme (r=.-175p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Motivasyonsuzluk (r=.-, 360p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve Motivasyon toplam (r=-, 134p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat (r=., 085 p=., 066) arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır

Kişisel Kontrol ile İçsel motivasyon bilme (r=-,447p=.000) arasında orta düzeyde negatif yönlü, İçsel motivasyon başarma (r=.-,195p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve İçsel motivasyon hareket (r=.-,201p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon tanınma (r=.-,270p=.001) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon düzenleme (r=.-146p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Motivasyonsuzluk (r=.-, 336p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve Motivasyon toplam (r=-,134p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat (r=.,041p=.,430) arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Problem Çözme Toplam ile İçsel motivasyon bilme (r=-,444p=.000) arasında orta düzeyde negatif yönlü, İçsel motivasyon başarma (r=.-,283p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve İçsel motivasyon hareket (r=.-,344p=.000) arasında orta düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon tanınma (r=.-,363p=.001) arasında orta düzeyde negatif yönlü, Dışsal motivasyon düzenleme (r=.-257p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Motivasyonsuzluk (r=.402p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve Motivasyon toplam (r=-,279p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat (r=, 006 p=., 907) arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 19. Problem Çözme Becerisi ve Akademik Mükemmeliyetçilik Korelasyon Analizi

		Kendinden Şüphe	Karşılaştırma	İdealleştirme	Mükemmeliyetçilik toplam
Problem Çözme Yeteneğine Güven	r	, 349**	, 307**	-, 066	, 300**
	p	, 000	, 000	, 204	, 000
	N	370	370	370	370
Yaklaşma Kaçınma	r	, 124*	, 126*	-, 149**	, 074
	p	, 017	, 015	, 004	, 157
	N	370	370	370	370
Kişisel Kontrol	r	, 320**	, 240**	, 004	, 280**
	p	, 000	, 000	, 937	, 000
	N	370	370	370	370
Problem Çözme Toplam	r	, 277**	, 244**	-, 103*	, 223**
	p	, 000	, 000	, 048	, 000
	N	370	370	370	370

Tablo 19'da Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin problem çözme beceri ile akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; problem çözme becerisi alt boyutlarından;

Problem Çözme Yeteneğine Güven ile Kendinden Şüphe (r=-349p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü, Karşılaştırma (r=-307p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü, Mükemmeliyetçilik toplam (r=-300p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken idealleştirme (r=.-, 066=.204) arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Yaklaşma Kaçınma Kendinden Şüphe (r=-124p=.017) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, Karşılaştırma (r=-126p=.015) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, idealleştirme (r=.-, 149 p=.004) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilirken Mükemmeliyetçilik toplam (r=-074p=.157) arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Kişisel Kontrol Kendinden Şüphe (r=-320p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü, Karşılaştırma (r=-240p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü Mükemmeliyetçilik

toplam (r=-280p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken idealleştirme (r=.-, 004 p=.937) arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Problem Çözme Toplam ile Kendinden Şüphe (r=-277p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, Karşılaştırma (r=-244p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, idealleştirme (r=.-103p=.048) arasında düşük düzeyde negatif yönlü Mükemmeliyetçilik toplam (r=, 223p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 20. Akademik Mükemmeliyetçilik ve Akademik Motivasyon Korelasyon Analizi

		İçsel motivas yon bilme	İçsel motivasyon başarma	İçsel motivas yon hareket	Dışsal motivas yon tanınma	Dışsal motivas yon kendini ispat	Dışsal motivas yon düzenleme	Motivas yon suz luk	Motivas yon toplam
Kendin den Şüphe	r	-, 077	-, 036	-, 033	-, 101	, 009	, 003	, 262**	, 020
	p	, 140	, 485	, 533	, 053	, 870	, 959	, 000	, 703
	N	370	370	370	370	370	370	370	370
Karşılaş tırma	r	-, 117*	-, 024	, 015	-, 224**	, 092	-, 133*	, 233**	-, 018
	p	, 025	, 640	, 773	, 000	, 078	, 010	, 000	, 735
	N	370	370	370	370	370	370	370	370
İdealleş tirme	r	, 314**	, 326**	, 137**	, 250**	, 306**	, 158**	-, 270**	,272**
	p	, 000	, 000	, 008	, 000	, 000	, 002	, 000	, 000
	N	370	370	370	370	370	370	370	370
Mükemmeliyetçilik toplam	r	, 009	, 070	, 028	-, 064	, 133*	, 002	, 158**	, 090
	p	, 867	, 178	, 587	, 218	, 011	, 966	, 002	, 085
	N	370	370	370	370	370	370	370	370

Tablo 20'de Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarından;

Kendinden Şüphe ile Motivasyonsuzluk (r=-262p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken İçsel motivasyon bilme (r=.-, 077p=.140), İçsel motivasyon başarma (r=.-,036p=.485) İçsel motivasyon hareket (r=-.,033p=.533), Dışsal motivasyon tanınma (r=.-,101p=.053), Dışsal motivasyon kendini ispat (r=.,003p=., 870)Dışsal

motivasyon düzenleme (r=.-,003p=.959), Motivasyon toplam (r=-, 020p=.703) alt boyutları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Karşılaştırma, İçsel motivasyon bilme (r=.-117=.025) arasında düşük düzeyde negatif yönlü dışsal motivasyon tanınma (r=-, 224p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü, Motivasyonsuzluk (r=.-, 360p=.000) arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilirken İçsel motivasyon başarma (r=.-, 024p=.640) İçsel motivasyon hareket (r=-,015 p=.773), Dışsal motivasyon kendini ispat (r=., 092 p=., 078)Dışsal motivasyon düzenleme (r=.-, 133p=.010) Motivasyon toplam (r=-, 018p=.735) alt boyutları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

İdealleştirme ile İçsel motivasyon bilme (r=.314p=.000) arasında orta düzeyde pozitif yönlü, İçsel motivasyon başarma (r=, 326p=.002) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve İçsel motivasyon hareket (r=, 137p=.008) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, Dışsal motivasyon tanınma (r=.250p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, Dışsal motivasyon kendini ispat (r=., 306 p=., 000)arasında orta düzeyde pozitif yönlü, Dışsal motivasyon düzenleme (r=, 158p=.002) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, Motivasyonsuzluk (r=.-, 270 p=.000) arasında düşük düzeyde negatif yönlü Motivasyon toplam (r=, 272 p=.000) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Mükemmeliyetçilik toplam ile Dışsal motivasyon kendini ispat (r=.,133p=., 011) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, Motivasyonsuzluk (r=,158p=.002) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken İçsel motivasyon bilme (r=.-, 009p=.867), İçsel motivasyon başarma (r=, 070p=.178) İçsel motivasyon hareket (r=, , 028=.587), Dışsal motivasyon tanınma (r=-,064p=.218), Dışsal motivasyon düzenleme (r=, 002p=.966), Motivasyon toplam (r=-, 090p=.085) alt boyutları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 21. Problem Çözme Becerisinin Akademik Motivasyonu Yordamasına Yönelik Regresyon Tablosu

Ölçek Alt Boyut		*β*	t	*P*	R	R²	F	p
Problem Çözme					,544	, 296	21, 787	, 000
	İçsel Motivasyon Bilme	-, 282	-3, 315	, 001				
	İçsel Motivasyon Başarma	-, 067	-, 875	, 382				
	İçsel Motivasyon Hareket	-, 145	-2, 294	, 022				
	Dışsal Motivasyon Tanınma	, 084	1, 081	, 281				
	Dışsal Motivasyon Kendini İspat	, 252	4, 403	, 000				
	Dışsal Motivasyon Düzenleme	-, 102	-1, 702	, 090				
	Motivasyonsuzluk	, 271	4, 765	, 000				

Tablo 21 incelendiğinde problem çözme becerisi ve akademik motivasyon arasında oluşturulan model anlamlı ilişki sunmaktadır.(R=,544 R2=, 296; $p<0.05$) regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; problem çözme becerisi ile içsel motivasyon başarma (t=.-875, p=.382) ve dışsal motivasyon (t=.1.081, p=.281) arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; problem çözme becerisinin içsel motivasyon bilme (t=-3, 315, p=.001), içsel motivasyon hareket (t=-2, 294, p=.022), dışsal motivasyon kendini ispat (t=4,403, p=.000), dışsal motivasyon düzenleme(t=-1, 702 p=.090), motivasyonsuzluk (t=4,765, p=.000), düzeyini yordadığı ve toplam varyansın %29, 6'sını açıkladığı görülmüştür. ($F_{(4.519)=}$ 21, 787, $p<0.05$)

Tablo 22. Problem Çözme Becerisinin Akademik Mükemmeliyetçiliği Yordamasına Yönelik Regresyon Tablosu

Ölçek Alt Boyut		*B*	t	*P*	R	R²	F	p
Problem Çözme					, 358	, 128	17, 988	, 000
	Kendinden şüphe	, 214	3, 556	, 000				
	Karşılaştırma	, 192	3, 074	, 002				
	İdealleştirme	-, 217	-4, 173	, 000				

Tablo 22'de problem çözme becerisi ile akademik mükemmeliyetçilik arasında oluşturulan model anlamlı ilişki sunmaktadır. (r=.358, r2 =.128; p<0.05). Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; problem çözme becerisinin kendinden şüphe (t=3, 556, p=.000), karşılaştırma (t=3.074, p=.002) ve idealleştirme (t=-4, 173, p=.000) düzeyini yordadığı ve toplam varyansın %12, 8'ini açıkladığı görülmüştür. ($f_{(4.519)}$= 17, 988, p<0.05

Tablo 23. Akademik Motivasyonun Akademik Mükemmeliyetçiliği Yordamasına Yönelik Regresyon Tablosu

Ölçek Alt Boyut		*B*	t	*P*	R	R²	F	P
Akademik Motivasyon					, 298	, 089	11, 856	, 000
	Kendinden şüphe	, 033	, 528	, 598				
	Karşılaştırma	-, 143	-2, 242	, 026				
	İdealleştirme	, 313	5, 906	, 000				

Tablo 23'de akademik motivasyon ile akademik mükemmeliyetçilik arasında oluşturulan model anlamlı ilişki sunmaktadır. (R=.298, R2 =.0, 89; p<0.05) Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; akademik motivasyon ile kendinden şüphe (t=, 528, p=, 598) arasında anlamlı ilişki bulunamazken; akademik motivasyonun karşılaştırma (t=-2, 242, p=.026) ve idealleştirme (t=-5, 906, p=.000) düzeyini yordadığı ve toplam varyansın %8.9'unu açıkladığı görülmüştür. ($F_{(4.519)}$= 11, 856, p<0.05)

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin; problem çözme, akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyet, bölüm, ve yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Aynı zamanda problem çözme, akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmiştir.

5.1. Problem Çözme Becerisine İlişkin Tartışma

Sunulan bu araştırmanın bulgularına göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerisi toplam puanları incelendiğinde 75,10 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç ile envanter skalası karşılaştırıldığında gönüllülerimizin düşük puan aldıkları tespit edilmiştir. Ölçekten düşük puan almak yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olmaya eş değer olarak sunulmuştur. Problem çözme alt boyutlarına bakıldığında ise Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda 22,97 puan ile yüksek düzeyde, yaklaşma kaçınma alt boyutunda 38,65 puan ile yüksek düzeyde, kişisel kontrol alt boyutunda 13,48 puan ile yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmamız doğrultusunda spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin genel olarak yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde;

Mutlu (2019), beden eğitimi ve spor bölümlerindeki lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin problem çözme ve karar verme stillerinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında beden eğitimi ve spor öğrencilerinin problem çözme düzeylerin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Akpınar (2014)'ın öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında 86 beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencisinin yine orta seviyede bu beceriye sahip olduğu bulunmuştur.

Çağlayan (2007), genel olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin orta seviyede problem çözme becerisine sahip olduklarını saptamışlardır.

Temel (2015), 2012-2013 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde 161'i ilköğretim okulunda ve 75'i ise lisede çalışan öğretmenlerden oluşan örneklem grubunun orta düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir.

Karabulut (2009), Beden Eğitimi ve spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin öğrencilerin orta düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğunu belirlemiştir.

Öğrenciler lisans eğitimleri süresince akademik anlamda birçok problem ile karşı karşıya gelebilmektedir. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri ise diğer bölümlere göre aldıkları uygulamalı derslerde, çıktıkları müsabakalarda veya gerçekleştirecekleri akademik görevlerde çoğu kez problemle karşı karşıya kalabilmektedir. Müsabaka esnasında veya uygulama yaparken kısa sürede pek çok problemle karşılaşan ve bunları kısa sürede çözmeleri gereken bu öğrenciler zamanla problem çözme becerilerini geliştirebildiklerinden dolayı ölçek puan ortalarının yüksek düzeyde olabileceği düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde elde edilen puanların problem çözme yeteneğine güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenirken kişisel kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Ayrıca problem çözme toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Oluşan anlamlı farklılıkların erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Genç ve Kalafat (2007), araştırmalarında, erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarını 123,02, kadın öğretmen adaylarının problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarını da 126,01 olarak bulmuşlardır. Bu sonuç, problem çözme becerisi bakımından erkek öğretmen adaylarının kadın adaylara oranla kendilerini daha yeterli gördükleri anlamına gelmektedir.

Türkçapar (2009), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre

incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, erkeklerin problem çözme becerisinin kızlardan anlamlı bir şekilde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bezci (2010), "Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli kapsamlı çalışmasında, deneklerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Araştırma sonunda, erkek taekwondo antrenörlerinin problem çözme becerileri kadın taekwondo antrenörlerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Pulur ve ark (2012), farklı branşlardaki üst düzey üniversiteli sporcuların problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmalarında, yüzme branşındaki erkek sporcuların puanlarını kız sporcuların puanlarından düşük bulmuşlardır. Bu durum, erkek sporcuların problem çözmede kızlara oranla daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Yapılan literatür taramasında, araştırmamızdan farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Danışık (2005), öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerisi ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin kadın öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu belirlemiştir.

İnce ve Şen (2006), tarafından yapılan araştırmada sonucuna göre de kadın öğrenciler, erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algılamaktadır.

Aynı zaman da Pehlivan ve Konukman (2004) tarafından yapılan, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki farkın incelendiği araştırmada cinsiyet değişkeni açısında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Akandere ve ark. (2005)'nin yapmış oldukları, üniversitede öğrenim gören spor yapan ve spor yapmayan gençlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi konulu araştırmada cinsiyet değişkeni üzerinde farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmamız neticesinde erkek öğrencilerinin kadınlara göre daha fazla problem çözme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Özellikle toplum yapımız incelendiğinde kadınların erkeklere oranla sosyal hayatta ve iş hayatında geri planda kaldığı görülmektedir. Kadınların gerek kültürel sebeplerden gerekse duygusal ve fizyolojik

yapılarından dolayı erkeklere göre daha düşük bir problem çözme becerisi ortalamasına sahip oldukları düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bölüm değişkeni açısından incelendiğinde elde edilen puanların; problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda problem çözme toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmamız verileri incelendiğinde öğretmenlik bölümü öğrencilerinin problem çözme toplam puanlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde;

Özkütük ve ark (2003), farklı fakültelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini karşılaştırmış ve bölüm değişkeni açısında anlamlılıklar elde etmiştir.

Kalı Soyer ve Bilgin (2010) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin devam ettikleri bölüm değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan literatür taramasında, araştırmamızdan farklı sonuca ulaşan bazı çalışmaların da var olduğu gözlenmiştir;

Çevik ve Özmaden (2013), müzik ve beden eğitimi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından problem çözme becerilerini araştırmışlar, bölüm değişkenine göre anlamlı sonuçlar elde etmemişlerdir.

Kırılmazkaya (2010), iki farklı bölüm öğrencilerinin problem çözme becerilerini karşılatırmış ve anlamlılık bulamamıştır. Aylar ve Aksin (2011), öğrencilerin okudukları bölümlerin problem çözme becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Elkin ve Karadağlı (2015), üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri bölümlerin problem çözme becerilerine bir etkisinin bulunmadığını tespit etmiştir.

Araştırmamızın verileri incelendiğinde öğretmenlik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre daha etkin bir problem çözme becerisine sahip oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlik bölümü öğrencileri diğer bölümlere göre daha yüksek puanlarla fakültelere

kayıt yaptırmaktadırlar. Bu doğrultuda öğretmenlik bölümünü kazanan öğrencilerin daha fazla analitik düşünceye sahip olacakları ve karşılaşılan problemlerle daha sistemli ve etkin bir şekilde baş edecekleri düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkeni açısından incelendiğinde elde edilen puanların problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilirken yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aynı zamanda problem çözme toplam puanlarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Çalışmamız sonuçları incelendiğinde yaş değişkenimizde anlamlı artış veya azalış tespit edilememiştir. 24-26 yaş aralığındaki bulunan öğrenci grubunun problem çözme toplam puanlarının diğer yaş aralıklarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde;

Dalkılıç (2006)'ın yapmış olduğu, lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi konulu çalışmada yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Akın (2007) tarafından, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğrencilerin problem çözme becerileri ile yaşları arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Köşterelioğlu (2007) tarafından, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; okul yöneticilerinin yaşları ile problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Aynı zamanda Çağlayan (2007) tarafından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada problem çözme puanlarının yaş değişkeni ile anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

5.2. Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tartışma

Sunulan bu araştırmanın bulgularına göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon toplam puanları incelendiğinde öğrencilerin akademik motivasyon toplam puanlarının 129,63 puan ile yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik motivasyon alt boyutlarına bakıldığında ise Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin içsel motivasyon bilme alt boyutunda 22, 54 puan ile

yüksek düzeyde, içsel motivasyon başarma alt boyutunda 18, 36 puan ile orta düzeyde, içsel motivasyon hareket alt boyutunda 18, 56 puan ile orta düzeyde, dışsal motivasyon tanınma alt boyutunda 22, 97 puan ile yüksek düzeyde, dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunda 16, 99 puan ile orta düzeyde, dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunda 19, 65 puan ile orta düzeyde, motivasyonsuzluk alt boyutunda 10, 89 puan ile düşük düzeyde motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alemdağ ve ark (2014), yaptıkları çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının orta düzeyde akademik motivasyon düzeyine sahip olduğu tespit etmişlerdir.

Koç (2018), yaptığı araştırmasında Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Doyum Düzeyleri ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde akademik motivasyon düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir.

Akçakanat ve Antalyalı (2016), sağlık yönetimi öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Şahin ve Çakar (2011), araştırmalarında Fen Bilgisi Öğretmenliği programına ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerinin Müzik öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerinden yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırmamız neticesinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin genel olarak akademik motivasyon sahibi bireyler olduğu belirlenmiştir. Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu uzun yıllar sporla iç içe olmuş ve sporcu öz geçmişine sahiptir. Öğrenciler sporculuklarını devam ettirmek ve daha da geliştirmek amacıyla spor bilimleri fakültesinde öğrenim görmek istedikleri bilinmektedir. Bu bağlamda eğitimine başlayan öğrenciler çok daha istekli ve hevesli olmaktadırlar. Dolayısıyla istedikleri ve işlerinin bir parçası olan spor bilimleri fakültesine başladıklarından motivasyonlarının yüksek olacağı düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde elde edilen puanların içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, dışsal motivasyon tanınma ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilirken; içsel motivasyon hareket, dışsal

motivasyon kendini ispat alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Aynı zamanda motivasyon toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Oluşan anlamlı farklılığın kadın öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde;

Yerlikaya (2014), ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada erkeklerin kadınlara göre daha az motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Gençay ve Gençay (2007), yaptıkları araştırmada kadın öğretmen adaylarının daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını bildirmişlerdir.

Yıldırım ve Karataş (2018), ortaöğretimdeki öğrenciler ile yaptıkları araştırmada kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha anlamlı bir seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Filiz ve Demirhan (2018), yaptığı araştırmada sporcu öğrencilerin dışsal motivasyon-düzenleme boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir.

Aynı zamanda literatür incelendiğinde çalışmamızla farklı sonuçlar elde edilen araştırmalar da bulunmaktadır;

Toplu (2019), Farklı Yaş grubunda İlkokula Başlamış 5.Sınıf Öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin cinsiyetinin akademik motivasyonu etkilemediği sonucunu bulmuştur.

Bozkurt ve ark. (2019), bedensel, işitme ve görme engelli sporcuların spora katılım motivasyonları üzerine yaptığı araştırmasında engelli bireylerin cinsiyetleri ile spora katılma motivasyonları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Demir ve İlhan (2019), görme engelli sporcularda cinsiyete bağlı akademik motivasyonlarının farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Kadın öğrencilerin eğitim ortamlarında daha fazla uyumlu davranış sergiledikleri, çevreleri ve aileleri tarafından fazlaca destekleniyor oluşu onların okula karşı olan motivasyonlarını artırabilmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde kadın öğrencilerin üniversiteye devam etme olanaklarının erkeklere göre daha düşük olmasının onların eğitim süreçlerine daha motive şekilde devam etmelerini sağladığı düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat, dışsal motivasyon düzenleme, motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aynı zamanda motivasyon toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde rekreasyon bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre daha fazla motivasyon seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde;

Erdem (2019)'in yapmış olduğu "Spor Bilimleri Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi" adlı çalışmasında bölüm değişkenine göre dışsal motivasyon düzeyine bakıldığında, yöneticilik ve rekreasyon bölümü öğrencilerinin öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Eroğlu ve ark. (2019), yaptıkları çalışmalarında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin bölüm değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Biricik (2015), Beden Eğitimi Ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrenciler ile yaptığı araştırmada ise hem sınıf hem de bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Rekreasyon bölümü öğrencileri mezun olduklarında çeşitli sektörlerde iş bulabilmektedir. Öğrenciler formasyon alıp öğretmen olabilmekte, çeşitli antrenörlük belgeleri sayesinde antrenörlük yapabilmekte ve düzenlenecek olan rekreatif etkinliklerde yöneticilik rolleri üstelenebilmektedirler. Öğrencilerin mezun olduklarında iyi bir iş sahibi olma hayallerinin onların akademik motivasyon düzeylerini artırabileceği düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutlarında ve motivasyon toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilemezken dışsal motivasyon düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarımız incelendiğinde 21-23 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek motivasyon seviyesine sahip oldukları görülmüştür.

Literatür incelendiğinde;

Demir ve İlhan (2019), sporcuların yaşı ile spora katılım motivasyonu düzeylerinde içsel motivasyon boyutu ile yaş arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Çelik H. (2017), Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi adlı araştırmasında yaş değişkenin motivasyon düzeyi ile anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varmıştır.

5.3. Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Sunulan bu araştırmanın bulgularına göre spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyi genel ortalamalarına bakıldığı zaman 36, 31 puan ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarına bakıldığında ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendinden şüphe alt boyutunda 16, 28 puan ile düşük düzeyde, karşılaştırma alt boyutunda 8, 94 puan ile düşük düzeyde, idealleştirme alt boyutunda 11, 09 puan ile düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kalın (2020), Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında mükemmeliyetçilik düzeylerini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının orta düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu tespit etmiştir.

Dağ (2019), 'Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçiliklerinin Yordanması' adlı çalışmasında öğrencilerin düşük düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mükemmeliyetçi bireyler, kendilerine katı ve yüksek standartlar koyma, bu performansa ulaşmak için gösterdiği performansı yetersiz bulma ve yetenekleri konusunda endişe duyma gibi gerçekçi olmayan düşüncelere ve inançlara sahiptirler. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin çoğunu artık uzmanlık düzeyine gelmiş sporcu oluşturmaktadır. Öğrencilerin kendilerini yeterli düzeyde görüyor olmasının onların orta düzeyde mükemmeliyetçi davranış sergilemelerine sebep olacağı düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde kendinden şüphe, karşılaştırma, idealleştirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca mükemmeliyetçilik toplam puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir Elde edilen anlamlı farklılık kadınlar lehine oluşmaktadır.

Literatür incelendiğinde;

Tuncer (2006), farklı üniversitelerde hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, erkeklerin başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğunu saptamıştır.

Cırcır (2006), yaptığı araştırmada, ailesel eleştiri açısından erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha fazla mükemmeliyetçi tutuma sahip olduğunu saptamıştır.

Erözkan (2008), Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Eğilimleri ve Depresyon Düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, erkek üniversite öğrencilerinin kızlara göre hatalara daha çok ilgi gösterdiklerini ve kişisel standartlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Tuncer ve Voltan-Acar (2006), yaptıkları araştırmada, erkeklerin sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermeyen çalışmalarda mevuttur;

Camadan'ın (2009), yaptığı araştırmada, liseli erkek 143 öğrencilerin davranışlardan şüphe eğilimlerinin kızlardan daha yüksek olduğu, mükemmeliyetçiliğin diğer boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Bencik'in (2006) yaptığı araştırmada, üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu, ancak cinsiyetler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Kadınların akademik görevleri yerine getirmede daha titiz ve çok boyutlu düşünerek hareket ettikleri bilinmektedir. Kadınların genel olarak daha detaycı bir düşünce yapısına sahip olmalarından dolayı mükemmeliyetçi bir tavır sergiledikleri düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde idealleştirme alt boyutunda anlamlı fark tespit edilemezken; kendinden şüphe, karşılaştırma alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aynı zamanda mükemmeliyetçilik toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Oluşan bu farklılık spor yöneticiliği bölümü lehinedir.

Erbaş (2012), tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin; reddedilme duyarlılığı, öznel iyi oluş, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelendiği çalışmada güzel sanatlar fakültesi öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik puanlarının diğer bölümlere göre farklılaştığı bulunmuştur.

Aynı zamanda Birol (2005), fen lisesi ile sosyal bilimler lisesi öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri alan veya programa göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yaoar'ın (2008), sosyal ile fen ve matematik programlarında öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri alan veya programa göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Spor yöneticiliği bölümü öğrencileri mezun olduklarında kamuda veya özel sektör alanlarında çeşitli yöneticilik görevleri üstlenmektedirler. Bunun farkında olan öğrenciler iş sahibi olabilmek için liderlik özelliğine sahip olmaları, kendilerini geliştirmeleri gerektirdiğini ve bir işi yaparken en iyi şekilde yapmaları gerektirdiğini bilmektedir. Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin gerçekleştirecekleri görevleri titizlikle yürütmelerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin artmasına sebep olacağı düşünülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde karşılaştırma ve idealleştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilemezken; kendinden şüphe alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aynı zamanda mükemmeliyetçilik toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre bulgular incelendiğinde çalışmamıza katılan 24-26 yaş diğer yaş gruplarına göre yüksek akademik mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde Çağatayalp-Özdin (2019) araştırmasında 18-20 yaş aralığındaki mükemmeliyetçilik tutumunun üst yaş gruplarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçubaba (2019), ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada mükemmeliyetçiliğin sadece aile beklentileri boyutunun yaşa göre anlamlı fark gösterdiğini ancak bu araştırma bulgusunun aksine 27 yaş ve üstü öğrencilerin 18-20 yaş ve 21-23 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha mükemmeliyetçi olduğunu bulmuştur.

Büyükbayraktar (2011), yaptığı araştırmasında mükemmeliyetçilik düzeyinin yaş değişkeni ile anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir.

Oran-Pamir'in (2008), yaptığı araştırma ise yaş ilerledikçe mükemmeliyetçiliğin arttığını savunmaktadır.

Görkem (2020), Üniversitede Çalışan Akademisyenlerin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelediği çalışmasında akademisyenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. ,

Çalışmamızda öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik düzeylerin yaşlarına göre anlamlı olarak değişiklik göstermemesinin sebebinin oluşturulan yaş gruplarının birbirine yakın olmasından kaynakladığı düşünülmektedir.

5.4. Ölçeklerin Korelasyon ve Regresyon Analizi Tartışması

5.4.1. Problem Çözme - Akademik Motivasyon

Problem çözme yeteneğine güven ile içsel motivasyon bilme arasında orta düzeyde negatif yönlü, içsel motivasyon başarma arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve içsel motivasyon hareket arasında düşük düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon tanınma arasında düşük düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon düzenleme arasında düşük düzeyde negatif yönlü, motivasyonsuzluk arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve motivasyon toplam arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yaklaşma kaçınma ile içsel motivasyon bilme arasında orta düzeyde negatif yönlü, içsel motivasyon başarma arasında orta düzeyde negatif yönlü ve içsel motivasyon hareket arasında düşük düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon tanınma arasında düşük düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon düzenleme arasında düşük düzeyde negatif

yönlü, motivasyonsuzluk arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve motivasyon toplam arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kişisel kontrol ile içsel motivasyon bilme arasında orta düzeyde negatif yönlü, içsel motivasyon başarma arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve içsel motivasyon hareket arasında düşük düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon tanınma arasında düşük düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon düzenleme arasında düşük düzeyde negatif yönlü, motivasyonsuzluk arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve motivasyon toplam arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Problem çözme toplam puanı ile içsel motivasyon bilme arasında orta düzeyde negatif yönlü, içsel motivasyon başarma arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve içsel motivasyon hareket arasında orta düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon tanınma arasında orta düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon düzenleme arasında düşük düzeyde negatif yönlü, motivasyonsuzluk arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kendini ispat arasında ise herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmamız sonucunda problem çözme toplam puanları ile akademik motivasyon toplam puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Problem çözme becerisi ve akademik motivasyon arasında oluşturulan model anlamlı ilişki sunmaktadır. regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; problem çözme becerisi ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; problem çözme becerisinin içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon hareket dışsal motivasyon kendini ispat, dışsal motivasyon düzenleme, motivasyonsuzluk, düzeyini yordadığı ve toplam varyansın %29, 6'sını açıkladığı görülmüştür.

Bedel ve Hamarta (2014), kişiler arası 84 sorun çözme ve akademik güdülenme arasında ilişkilerin ve kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırmada problem çözme becerileri ile akademik güdülenme arasında pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Baker (2003), sosyal problem çözmenin; üniversiteye uyum, stres, sağlık, akademik motivasyon ve performans üzerindeki yordayıcılığını incelemeyi amaçladığı boylamsal araştırması sonucunda, sosyal problem çözme değerlendirmelerinin, motivasyonel yönelimlerinin (içsel ve dışsal motivasyonun), önemli bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal problem çözme becerisi yüksek olan bireylerin motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karataş (2019) 'Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları Ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü' adlı araştırmasında problem çözme becerisi ile motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Birçok problem ile karşılaşan spor bilimleri fakültesi öğrencileri üstesinden geldikleri bu problemler neticesinde özgüven kazanmaktadır. Kazanılan özgüvenleri sayesinde öğrenciler karşılaşılacak olan yeni problemleri önemsiz görebilmektedir. Bu doğrultuda Öğrencilerin öğrenim süreçleri başında sahip oldukları problem çözme için gerekli motivasyon düzeylerini zaman ilerledikçe kaybedebilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin motivasyonlarının hedef değiştirebileceği düşünülmektedir. Çalışmamızda problem çözme becerisi ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde negatif olmasının bu sebepten kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.4.2. Problem Çözme - Akademik Mükemmeliyetçilik

Problem çözme yeteneğine güven ile kendinden şüphe arasında orta düzeyde pozitif yönlü, karşılaştırma arasında orta düzeyde pozitif yönlü, mükemmeliyetçilik toplam) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken idealleştirme arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Yaklaşma kaçınma, kendinden şüphe arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, karşılaştırma arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, idealleştirme arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilirken mükemmeliyetçilik toplam arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Kişisel kontrol kendinden şüphe arasında orta düzeyde pozitif yönlü, karşılaştırma arasında düşük düzeyde pozitif yönlü mükemmeliyetçilik toplam arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken idealleştirme arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Problem çözme toplam puanı ile kendinden şüphe arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, karşılaştırma arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, idealleştirme arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Aynı zamanda problem çözme toplam puanı ile akademik mükemmeliyetçilik arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Problem çözme becerisi ile akademik mükemmeliyetçilik arasında oluşturulan model anlamlı ilişki sunmaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; problem çözme becerisinin kendinden şüphe, karşılaştırma ve idealleştirme düzeyini yordadığı ve toplam varyansın %12, 8'ini açıkladığı görülmüştür.

Özkara'nın (2015), çalışmasında mükemmeliyetçilik toplam puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir

Toplu (2013), üstün yetenekli lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları puanları ile problem becerisi toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Seiffge-Kranke ve ark., (2009) ile Öngen'inde (2006) mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ilişki saptadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmek için analitik düşünerek ve daha sistemli bir şekilde hareket etmeleri gerektiği bilinmektedir. Aynı zamanda mükemmeliyetçi bireylerinde detaycı, titiz ve sistemli bir şekilde davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin problem çözdükçe mükemmeliyetçilik düzeylerin de artış görüleceği düşünülmektedir.

5.4.3. Akademik Mükemmeliyetçilik - Akademik Motivasyon

Kendinden şüphe ile motivasyonsuzluk arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma içsel motivasyon hareket dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat, dışsal motivasyon düzenleme, motivasyon toplam alt boyutları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Karşılaştırma ile içsel motivasyon bilme arasında düşük düzeyde negatif yönlü, dışsal motivasyon tanınma arasında düşük düzeyde negatif yönlü, motivasyonsuzluk arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilirken içsel motivasyon başarma içsel

motivasyon hareket dışsal motivasyon kendini ispat dışsal motivasyon düzenleme motivasyon toplam alt boyutları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

İdealleştirme ile içsel motivasyon bilme arasında orta düzeyde pozitif yönlü, içsel motivasyon başarma arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve içsel motivasyon hareket arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, dışsal motivasyon tanınma arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, dışsal motivasyon kendini ispat arasında orta düzeyde pozitif yönlü, dışsal motivasyon düzenleme arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, motivasyonsuzluk arasında düşük düzeyde negatif yönlü motivasyon toplam arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Mükemmeliyetçilik toplam ile dışsal motivasyon kendini ispat arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, motivasyonsuzluk arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma içsel motivasyon hareket dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon düzenleme alt boyutlarında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Mükemmeliyetçilik toplam puanı ile akademik motivasyon toplam puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Akademik motivasyon ile akademik mükemmeliyetçilik arasında oluşturulan model anlamlı ilişki sunmaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; akademik motivasyon ile kendinden şüphe arasında anlamlı ilişki bulunamazken; akademik motivasyonun karşılaştırma ve idealleştirme düzeyini yordadığı ve toplam varyansın %8.9'unu açıkladığı görülmüştür.

Deniz (2019) 'Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Akademik Güdülenme Ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki' adlı çalışmasında motivasyon düzeyi ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Akademik mükemmeliyetçiliğe sahip kişilerin daha titiz, sorumluluk sahibi ve öğrenme amaçlı oldukları söylenebilir. Başarısızlıktan korkarlar, sınavlara hazırlanma konusunda isteklidirler. Beklentileri yüksektir ve amaçlarına ulaşamamak mükemmeliyetçi kişileri rahatsız eder. Öğrenciler bu doğrultuda hedeflerine ulaşmak için akademik açıdan motive oldukları söylenebilir. Bu yönleri ile mükemmeliyetçilik puanı ve akademik motivasyon puanları arasında anlamlı ilişki olması beklenebilir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada elde edilen verilere göre öğrencilerin problem çözme becerileri ile akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

- Problem günlük hayatımızın merkezinde yer alan bir kavramdır. Çalışmamızda akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik ile problem çözme arasında ilişki incelenmiştir ancak farklı değişkenlerle ilişkiler incelenerek daha geniş yorum yapılabilir.
- Yükseköğretim kurumlarında tüm bölümlerde problem çözme becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlenebilir. İdareciler, aileler ve alanın ilgilileri için ekstra etkinlikler düzenletilerek paydaşlar bir araya getirilerek etkileşim sağlanabilir.
- Daha alt eğitim kademelerinden başlanarak motivasyon ve problem çözme becerilerini geliştirici farkındalık çalışmaları yapılabilir. Eğitim programları oluşturulurken müfredatın yanı sıra motivasyonu arttırıcı konulara da yer verilebilir.
- Görsel ve yazılı basında kamu spotu ile problem çözme, motivasyon ve mükemmeliyetçilik aslında toplum genelinde önemli bir kavram olduğunu kurumların her kademesinde olumsuz bir durumun dalga misali herkesi etkileyeceği vurgulanmalıdır.
- İlgili alan yazın incelendiğinde problem çözme becerisi akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik değişkenlerinin üniversite öğrencileri üzerinde yeterince çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla, gelecek araştırmalarda ilgili değişkenlerin üniversite öğrencileri açısından incelenmesinin ilgili alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

6. KAYNAKLAR

Accordino DB, Accordino, MP, Slaney, RB. An Investigation of Perfectionism, Mental Health, Achievement, and Achievement Motivation in Adolescents. Psychology in the Schools, 2000; 12: 535-545.

Akandere M, Arslan F, Boyalı E, Kaya E. Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan Ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran, As Kültür Merkezi, Bursa, 2005.

Akbaba S. Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006;

Akçakanat T, Antalyalı ÖL. Öğrencilerin başarı için akademik motivasyona ve akademik kaygıya ihtiyaçları var mı?. Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal, 2016; 27:38.

Akın A. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006; 34(3): 9-17.

Akkaya E. Academic Procrastination Among Faculty Of Education Students: The Role of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism And Depression. Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.2007.

Aksan N. Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2006.

Aladağ Ö. Örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması (Eskişehir örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 2007.

Albayrak G. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2002.

Al-Naeme FFA. The Influence of Various Learning Styles on Practical Problem Solving in Scottish Secondary Schools. Ph.D Thesis. Glasgow, 1991.

Alver B. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2005; 21: 75-88.

Ames C, Archer J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 1988;80: 260–267. Ankara. Ankara: Emel Matbaacılık.

Antony MM, Swinson RP. When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism (2nd ed). Oakland, United States of America: Harbinger Publications, 2009.

Argus G, Thompson M. Perceived social problem solving, perfectionism and mindful awareness in clinical depression: An exploratory study. Cognitive Therapy and Research 2008; 32(6): 745-757.

Arıkıl G, Yorgancı B. Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 2012.

Arslan C. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya, 2001.

Arthur N, Hayward L. The relationships between perfectionism, standards for academic achievement, and amotional distress in post secondary students. Journal of College Student Development, 1997; 38:(6), 622-633.

Atabay A. Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin ve sorun çözmeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi. (Yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2004.

Bacanlı H. Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.

Bacanlı H. ve Şahinkaya Ö. The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2011; 12: 562-567.

Baeten M, Dochy F, Struyven K. The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. British Journal of Educational Psychology, 2013; 83: 484-501.

Baker SRA. prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. Personality and Individual Differences, 2003; (35):569-591.

Baki E."Gençlerin Spora Katılım Düzeylerine Göre İletişim Becerileriyle Problem Çözme Yeteneklerinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan, 2019.

Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1994.

Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 1982; 37(2): 122-147.

Barrow JC, Moore CA. Group interventions with perfectionist thinking. Personnel & Guidance Journal, 1983; 61(10): 612-615.

Baykul Y. İlköğretimde matematik öğretimi. Ankara: Pegem A. becerileri. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2002; 3(2):136-145.

Beck J. Bilişsel Terapi: Temel ilkeler ve ötesi. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara, 2011.

Bencik S. "Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmelliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi".Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2011.

Bernard HW. Psychology learning and teaching. New York: Mc Graw Hill, 1965.

Bezci Ş. Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

Bingham A. Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. İstanbul: Milli Eğitim, 1971.

Biricik Y. Beden Eğitimi Ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2015.

Birol ZN. Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 2005.

Borynack ZA. Contextual influences in the relationship of perfectionism and anxiety: A multidimensional perspective. Unpublished Doctorate Thesis, Oklahoma University, Norman, Oklahoma, 2003.

Bozanoğlu İ. Akademik güdülenme ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği, güvenirliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2004; 37(2): 83-98.

Bozkurt MT, Demir TG, Dursun M. Bedensel, İşitme ve Görme Engelli Sporcuları Spora Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi. Journal of International Social Research DOI: 10, 17719/jisr.2019; 3760.

Bozkurt N. Serin, O. Emran, B. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, 2003; 1373:1392.

Brown EJ, Heimburg, RG, Frost, RO, Makris, GS, Juster, HR, Leung, AW. Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in theclassroom. Journal of Clinical Psychology, 1994;18: 98-120.

Bruning RH, Schraw GJ, Norby MM. Bilişsel Psikoloji ve Öğretim. Ankara: Nobel Akademik, 2014.

Buluç B. Kuru, O. Taneri, A. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Okuyan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri. 9. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bildiriler Kitabı, 2010;535:538.

Burns DD. The Perfectionist'S SCript for Self-defeat. PSychology today, 1980;80:34-52.

Butler DL, Winne, PH. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 1995; 65(3): 245−281.

Büyükbayraktar, Ç. Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik Ve Öfke İlişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.

Büyüköztürk İ. Sosyal Bilimler Ġçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi Yayıncılık (7), Ankara, 2007: 40.

Camadan F. Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.

Canan F, Ataoğlu, A. Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. Anatolian Journal of Psychiatry, 2010; 11: 38-43.

Cantav E. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri İle Diğer Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü/ Selçuk Üniversitesi, Konya, 2016.

Carlton MP, Winsler, A.Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. Early Childhood Education Journal, 1998;25(3): 159-66.

Cesur C. Bir grup çalışan yetişkinde kaygı düzeyi, mükemmeliyetçilik ve öfke arasındaki ilişki Master's thesis, Işık Üniversitesi, 2017.

Chang EC. Cultural differences, perfectionism, and suicidal risk in a college population: Does social problem-solving still matter? Cognitive Therapy and Research, 1998;22(3): 237:254.

Chang EC. "Conceptualization and Measurement of Adaptive and Maladaptive Aspects of Performance Perfectionism: Relations to Personality. Psychological Functioning and Academic Achievement", Cognitive Therapy and Research, 2006;30/6, ss.677–697.

Chastain K. Developing second language skills: theory and practice, HBJ, 1988.

Cheng SK. Life stress, problem-solving, perfectionism, and depressive symptoms in Chinese. Cognitive Therapy and Research, 2001;25 (3): 303-310.

Cırcır B. Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmelliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2006.

Clark MH, Middleton SC, Nguyen D, Zwick LK. Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. Learning and Individual Differences, 2014;33: 30-38.

CooperCutting, J..SPSS:DescriptiveStatisticshttp://psychology.illinoisstate.edu/jccut, 2010.

Cüceloğlu D. İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Yayınevi, 2017.

Çağatayalp-Özdin G. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Özgecilik Düzeylerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, 2019.

Çağlayan HS. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Gazi Üniversitesi, Ankara, 2007.

Çakır H, Çetin Ş, Baş A. İşitme Engellilere Yönelik Dinamik Web Sayfasının Geliştirilmesi. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 2013; 6 (2): 1-9.

Çelik Ercoşkun N, Köse E. İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. International Online Journal of Educational Sciences, 2014;6(2), 413-428.

Çelik H. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2017; 422:434.

Çırak Y. Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi, 2012.

Çilingir A. Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2006.

D'Zurilla TJ, Chang EC. The relations between social problem solving and coping. Cognitive Therapy and Research, 1995;19: 549–564.

Dağ CA. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin yordanması: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir, 2019.

Dalkılıç M. Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir, 2006.

Danışık ND. Ergenlerin sürekli öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Unplished Master Disertation, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bi-limler Enstitüsü, Bolu, 2005.

Deci EL, Ryan RM. A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.

Deci EL, Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

Deci EL, Ryan RM. The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 2000; 11: 227–268.

Demir GT, İlhan, EL. Spora katılım motivasyonu: görme engelli sporcular üzerine bir araştırma. Gaiantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2019; 4(1): 157-170.

Demir MK, Arı E. Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2013; 9(3): 265-279.

Demirci E. Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.

Dolmans DH, Schmidt H. The advantages of problem-based curricula, Post grad, Medical Journal, 1996.

Dunlap JC. Problem-Based Learning and Self-Efficacy: How a Capstone Course Prepares Students for a Profession. Educational Technology Research and Development, 2005;53(1).

Duy B. Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar Eğitim psikolojisi (s. 505-551). Ankara: Pegem Yayıncılık, 2015.

Dündar S. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2009;24(2): s.140-149.

Düzakın S. Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara, 2004.

Eccles JS, Wigfield A, Schiefele U. Motivation to succeed. In: W. Damon (Series Ed.) N. Eisenberg (Volume Ed.) Handbook of child psychology (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York: Wiley, 1998.

Egan SJ, Tracey D. W Roz S. Matin M.A. Cognitive-Behavioral Treatment Of Perfectionism. New York: Guilford Publications, 2014.

Ellıott TR, Goodshall JF. Problem Solving Apprasial and Psychological Adjustment Following Spinal Cord Injury. Cognitive Therapy and Research, 1991;15: 387-398.

Elliot AJ. Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 1999;34: 169, 189.

Elliot SN, Kratochwill, TR, Cook, JL, Travers, JF. Educational psychology: Effective teaching, effective learning. New York: Mc Graw Hill, 2000.

Ellis ES, Worthington LA. Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators (Technical Report No. 5). Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators, 1994.

Enç M. Eğitim ruhbilimi. İstanbul: Yelken, 1981.

Erbaş MM. Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin red duyarlılığı ve öznel iyi oluş düzeylerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 2012.

Erdem D. Spor Bilimleri Fakültesi İle Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 2019.

Erden M, Akman, Y. Eğitim psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınları

Erkuş A. Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci, Seçkin Yayınları, Ankara, 2013.

Eroğlu SY, Eroğlu E, Ekinci V. Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Bölüm ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi. Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Çalışmaları, 2019; *1*(1):1, 7.

Erözkan A. "Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Eğilimleri ve Depresyon Düzeyleri", Cypriot Journal of Educational Sciences, 2008; 3/2: ss.76-88.

Ertürk S. Eğitimde program geliştirme. Ankara; Meteksan, 1979.

Eskili B. Erişkin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015.

Fergusson JY. A Regression Analysis of Problem-Based Learning Student Variables, Ph.D Thesis, University of Nebraska, 2003.

Feyzioğlu S. E. Bağlanma Stilleri, Problem Çözme Becerileri ve Hükümlülük Özellikleri Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara, 2008.

Filiz B, Demirhan G. Akademik ve Spor Başarı Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, K.Ü, H.Ü, Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara.2018.

Flett GL, Hewitt PL, Blankstein KR, Solnik M, Van Brunschot M. Perfectionism, social problem-solving ability, and psychological distress. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 1996;14 (4): 245- 275.

Flett GL, Hewitt PL. Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In: Hewitt PL & Flett GL Eds., Perfectionism: Theory, Research, and Treatment. Washington DC: American Psychological Association, 2002; 1:5, 31.

Flett GL, Sawatzky DL, Hewitt PL. Dimensions of perfectionism and goal commitment: A further comparison of two perfectionism measures. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 1995; 17(2): 111-124.

Flynn LL. Developing Critical Reading Skills through Cooperative Problem Solving. The Reading Teacher, 1989;42(9): s.664-668.

Forsyth DR, McMillan JH. Practical proposals for motivating students. New Directions for Teaching and Learning, 1991;45: 53-65.

Fredericks JA, Blumenfeld, PB, Paris, AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 2004; 74: 59−109.

Frost RO, Marten, P, Lahart, C. Rsenblate, R. The dimensions of perfectionism. Cognitive therapy and research, 1990;14; 5:449-468.

Frost RO, Marten, PA. Perfectionism and evaluative threat. Cognitive Therapy and Research, 1990;14(6): 559-572.

Geçtan E. Psikanaliz ve sonrası. İstanbul: Metis.2002

Genç M, Abuhanoğlu, H, Ayanoğlu, Y. İşletma Alanında Eğitim Gören Lisans Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Algısının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Gazi İktisat ve İşletme Dergisi, 2016;11: 65, 88.

Gençay ÖA, Gençay S. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2007;1(17): 241, 253.

Geri S. Kırgızistan‟daki Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Servis Dersine Tutumları ile Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2013; 2(8): 31-46.

Germi H, Sunay H, Gençlik ve spor genel müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 3-5 Kasım, Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla, 2006.

Getir S. Mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2015.

Goffin SA, Tull, CO. Problem solving: Encouraging active learning. Journal of Young Children, 1985;40 (3) : 28-32.

Gökkalaycı N. Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Ankara: Gazi, 2001.

Greene BA, Miller, RB. Influences on course achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. Contemporary Educational, 1996.

Groves M. Problem-based learning and learning approach: is there a relationship? Advances in Health Sciences Education, 2005;10(4):315–326.

Güçlü N. Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri, Milli Eğitim 80.Yıl Özel, 2003.

Gülünay Y. İ. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Karabük Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Gazi Üniversitesi, Ankara.2016

Gürdoğan A. Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012; 28: 149-165.

Hamarta E. Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. İlköğretim Online, 2009; 8(3): 729-740.

Heppner PP, Petersen CH. The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. Journal of Counseling Psychology, 1982; 29(1): 66-75.

Hewitt PL, Flett GL. Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. Journal of Abnormal Psychology, 1993;102(1): 58-65.

Hewitt PL, Flett GL. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 1991;60(3): 456-47.

Hewitt PL, Flett GL. Perfectionism and Depression: A Multidimensional Analysis, Journal of Social Behavior and Personality, 1990;5:423-438.

Hewitt PL, Flett GL. Dimensions of perfecitonsm in unipolar depression. Journal of Abnormal Psychology, 1991;100(1): 98-101.

Hignite MA, Margovio, TM, Chin, JM. Assessing the conflict profiles of emerging information systems professionals. Journal of Information Systems Education,

Hmelo-Silver CE. Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 2004;16: 235–266.

Hofstein A. Kempa, RF. Motivating Strategies in Science Education: Attempt at Analysis. European Journal of Science Education, 1985;7: 221–229.

Hohmann M, Weikart DP. Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. Ypsilanti: High/Scope Press, 1995.

Hollender MH. Perfectionism. Comprehensive Psychiatry, 1965;6(2): 94-103.

Horney K. Nevrozlar ve insan gelişimi öz gerçekleştirme kavgası Ankara, 2006.

Hull CL. Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory, New York: Appleton Century Crofts, 1943.

Hutchinson AJ, Yates GC. Maternal goal factors in adaptive and maladaptive childhood perfectionism. Educational Psychology, 2008; 28(7): 795-808.

Işıklı G. Spor federasyonlarında görev yapan üst düzey yöneticilerin problem çözme becerilerinin araştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kütahya, 2017.

İkiz E. Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler, Ankara: Maya Yayıncılık, 2010.

İnce G, Şen C. Adana İlinde Deplasmanlı Ligde Basketbol Oynayan Sporcuların Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2006; 4 (1):5–10.

Kağan S. Bilişsel davranışçı terapiye dayalı mükemmeliyetçilik eğitiminin sporcuların mükemmeliyetçilik, başarı güdüsü ve başarısızlık korkusuna etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

Kalı Soyer M, Bilgin A. Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algıları. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. (syf. 307-314). 11-13.Kasım.2010 Antalya, 2010.

Kalın ÖU. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında mükemmeliyetçilik. Studies in Educational Research and Development, 2020; 4(1): 1-25.

Kapıkıran NA, Fiyakalı, C. Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı ve Problem Çözme. Pamukkale Üniversitesi Dergisi, 2005;18: 1–7.

Kaplan A, Middleton, MJ, Urdan, T, Midgley, C. Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2002.

Kara A. İlköğretim birinci kademede akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe‟ye uyarlanması. Ege Eğitim Dergisi, 2008; 2(9): 59-78.

Karagüven HÜ. Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe‟ye adaptasyonu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2012; 12(4): 1-22.

Karasar N. Bilimsel AraÇtırma Yöntemleri, Nobel Yayın, Ankara, 2006.

Karataş H, Erden M. Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA), 2012; 12(4): 983:1003.

Karataş KG. Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Mükemmeliyetçilik. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2011.

Kaysılı BK. Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 2008; 9(1): 69-83.

Kelecioğlu H. Güdülenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1992;7: 175-181.

Kempa RF. Diaz MM. Students' Motivational Traits and Preferences for Different Instructional Modes in Science Education, Part I: Students' Motivational Traits. International Journal of Science Education, 1990; 12,195:203.

Kenndy MG, Fenler FD, Cauce, A, Prımevera, J. Social Problem Solving in Adjustment in Adolescence. The Influence of Moral 195 Reasoning Level, Scoring Alternatives and Family Climate. Journal of Clinical Child Psychology, 1988;17 (1): 73-83.

Kesicioğlu OS, Güven G. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Electronic Turkish Studies, 2014; 9(5): 1371-1383.

Kıral E. Çavuş B. The relationship between the ınstructors' perfectionism and social emotional loneliness. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2017;7(3): 483-508.

Kneeland S. Problem Çözme. Ankara: Gazi, 2001.

Kobori O, Yamagata S, Kijima N. The relationship of temperament to multidimensional perfectionism trait. Personality and Individual Differences, 2005;38(1): 203-211.

Koç K. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının liderlik özellikleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2018; 3(2): 223-232

Koç K. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Türk Spor Bilimleri Dergisi, 2018; 1(2): 58-65.

Konter E, Antrenörlük ve Takım Psikolojisi, Palme Yayıncılık, Ankara, 2004;9:85-88.

Korkmaz Ö, Mahiroğlu, A. Beyin, bellek ve öğrenme. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2007;15(1): 93-104.

Koruç Z, Sporda Self Determinasyon Kuramı, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya. 2002;8: 279-285.

Koşgeroğlu N, Yıldırım S, Bahar M. Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. 3.Ulusal-10.Uluslararası Hemşirelik Kongresi; 7-10 Eylül 2005, İzmir. p 140.

Kottman T, Ashby J. Perfectionistic children and adolescents: implications for school counselors. Professional School Counseling, 2005; 3(3): 182-188.

Köşterelioğlu MA. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007.

Kürüm EY. The Effect of Motivational Factors on the Foreign Language Achievement of Students in University Education, 2007.

Lasota, M. Perfectionism and the Role of Self-Esteem. Unpublished Master Thesis, Universty of Nevada, Las Vegas, USA, 2005.

Lave J, Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Lefrançois GR. Psychology for Teaching, New York: Wadsworth Publishing Company, 1999.

Lier LV. Interaction in the Language Curriculum, Awareness, Autonomy & Authenticity. New York: Longman, 1996.

Linnenbrink EA, Pintrich, PR. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. Reading & Writing Quarterly, 2003;19: 119−137.

Malone TW, Lepper MR. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning In R. E, Snow M. J. Farr (Eds), Aptitude, learning and instruction: Conative and affective process analyses (pp. 223- 253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

Masaroğulları G, Koçakgöl, M. Psikoloji sözlüğü. (1.Basım) Ankara:Nobel, 2011.

Maslow AH. Motivation and Personality, Harper and Row, New York, 1970.

Maslow AH. Toward a Psychology of Being, USA: D. Van Nostrand, 1968.

Maydeu-Olivares A, D'Zurilla, TJ. A factor analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. Cognitive Therapy and Research, 1996;20: 115-133.

McDougall. An Introduction to Social Psychology, London: Methuen, 1908.

Merlin R. Students' Motivation to Learn: Considerations for Elementary Teachers. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. William and Mary Üniversitesi, 2003.

Mısırlı Taşdemir Ö. Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, 2003.

Mızrak E. Anksiyete bozukluğu ve/veya depresif bozukluk tanısı alan hastalarda çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği uyarlama çalışması. Yüksek lisans tezi, 2006.

Moore CM. Group Techniques For Idea Building, London: Sage Publications, 1994.

Morgan CT. Psikolojiye Giriş Konya: Eğitim, 2011.

Neale JM, Davison GC. Anormal psikolojisii Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 2004.

Neumeister, SLK. "Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students", Gifted Child Quarterly, 2004; 48(4): 259- 274.

Nicholls JG, Robert GC (ed), The General and The Specific in the Devolopment and expression of Achievement Motivation; Motivationin Sport and Exercise, Human Kinetices Boks, 1992;4: 65-69.

Noordzij G, Te Lindert, A. The effects of goal orientation and quality of problems on students' motivation in a problem based learning environment. Poster presented at the self-determination theory conference, Gent, Belgium, 2010.

Norman G, Schmidt, H. The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. Academic Medicine, 1992; 67(9): 557-565.

Odacı H, Kalkan M, Çikrıkci Ö. Akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin geliştirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017;18(1).

Oğuzhan AF. Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler, 1989.

Onursal AM. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2004.

Oran Pamir Ç. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2008.

Orlich DC, Harder, RJ, Callahan, RC, Kauchak, DP, Pendergrass, RA, Keogh, AJ, Gibson H. Teaching Strategies, A Guide to Better Instruction, Toronto: D. C. Healt and Company, 1990.

Oxford RL. Shearin, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. The Modern Language Journal, 1994;78: 12-28.

Öğülmüş S. Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. (3.Basım). Ankara: Nobel, 2006.

Öncül R. Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000

Önder CF, Kırdök, O. "Ön Ergenlerin Olumlu- Olumsuz Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anne- Çocuk İlişkisini Algılamaları Açısından İncelenmesi", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009;5(2): 263-274.

Özbay M. Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-I. Ankara: Öncü Basımevi, 2006

Özden Y. Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem Yayıncılık.2003

Özer A, Altun, E. The Reasonsfor Academic Procrastination Among University Students. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2011;11(21): 45-72.

Özkara G. Mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.2015

Öztürk F, Koparan Ş, Özkaya G, Topsaç M. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. 10–11 Haziran. As Kültür Merkezi, 212–219, Bursa.2005

Pacht AR. Reflections on perfectionism. American Psychologist, 1984;39: 386-390.

Parker SK. "From passive to proactive motivation: The importance of flexible role orientations and role breadth self-efficacy", Applied Psychology: An International Review, 2000;49: 447–469.

Pehlivan Z, Konukman F, Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılattırılması. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2004;2(2): 55-60.

Pintrich PR. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 2000; 25: 92-104.

Pulur A, Karabulut EO, Koç H. Farklı branşlardaki üst düzey üniversiteli sporcuların problem çözme becerilerinin incelenmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2012;10(1): 1-6.

Pyryt CM. "The Giftedness/ Perfectionism Connection: Recent Research and Implication", Gifted Education International, 2007; 23: 141- 147.

Ram A. The Relationship of Positive and Negative Perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and Well-Being in Tertiary Students. Tüksek Lisans Tezi, Canterbury Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, Canterbury.2005

Rice GK, Dellwo PJ. "Perfectionism and Self Development: Implications for College Adjustment", Journal of Counseling & Development, 2002;80: 188- 196.

Rice GK, Dellwo PJ. Within-Semester Stability and Adjustment Correlates of the Multidimensional Perfectionism Scale, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 2001;34: 146-156.

Rice KG, Ashby JS, Slaney R. Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. Journal of Counseling Psychology, 1998; 45: 304-314.

Rogers CR, Freiberg HJ. Freedom to learn (3rd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merril. 1994.

Roohafza H, Afshar, H, Sadeghi, M, Soleymani, B, Saadaty, A, Matinpour, M, ve Asadollahi G. The Relationship between Perfectionism and Academic Achievement, Depression and Anxiety. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 2010;4:31-36.

Rosser S, Cathy I, Lorna P. Perfectionism and social anxiety: Relationship between the constructs and ımpact on cognitive behavior therapy. Cognitive Therapy and Research, 2003;27(2): 143-151.

Ryan RM, Connell JP. Perceived locus of causality and internalization. Journal of Personality and Social Psychology, 1989;57: 749-761.

Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 2003; 25(1): 54-67.

Saban A. Öğrenme-Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel, 2000.

Sardoğan ME, Karahan, TF, Kaygusuz, C. Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006;2(1): 78-97.

Savaşır I. Şahin, NH. Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No:9. Ankara: Özyurt Matbacılık.1997

Seah WT, Bishop AJ. Values in mathematics textbooks: A wiew throught the australasian regions. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, LA: New Orleans. 2000

Selçuk Z. Eğitim psikolojisi. Ankara: Nobel, 2010.

Seyis S. Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekâları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2011.

Sezer A, Çoban, O. Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2016; 2 (1): 22-39.

Shultz, DP, Shultz, SE. Modern psikoloji tarihi (2. Basım). İstanbul: Remzi, 2002.

Silverman LK. Perfectionism: The crucible of giftedness. Gifted Education International, 2007;23: 101-113.

Skinner BF. Science and Human Behavior, New York: The Macmillan, 1953.

Slade, PD, Newton, T, Butler, NM, Murphy, P. An experimental analysis of perfectionism and dissatisfaction. The British Journal of Clinical Psychology, 1991;2: 169- 176.

Slaney RB, Rice, KG, Ashby, JS. A programmatic approach to measring perfectionism: The almost perfectscales. In G. L. Flettand P. L. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment Washington, 2002: 63-88.

Song HD, Grabowski, BL. Stimulating itrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition. Educational Technology Research and Development, 2006; 54(5): 445-466.

Sonmaz S. Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.2002

Stoeber J, Becker, C. Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. International Journal of Psychology, 2008;43(6): 980-987.

Stone NJ. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. Educational Psychology Review, 2000;12:437−476.

Sungur N. Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi, 1997.

Sungur N. Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Özgür, 1992.

Şahin AE. Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2001; 20(20): 225-220.

Şahin H, Çakar E. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2011; 9(3): 519-540.

Şahin N, Şahin NH, Heppner PP. The psychometric properties of the Problem solving Inventory. Cognitive Therapy and Research, 1993;17(4): 379-396.

Taluy N. İkili ilişkilerde olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2018;19(35): 645-667.

Taşçı S. Hemşirelikte problem çözme süreci. Sağlık Bilimleri Dergisi, 2005;14:73-78.

Taşkesen O, Yılmaz M, Taşkesen S.Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Akademik Motivasyonları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016;18(2): 1056-1072.

Tekin M, Taşğın Ö, Kıvrak AO. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ülkümüz Dergisi, 2007; 4 (7): 57–66.

Temel V, Ayan V. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2015; 17 (29): 70-76, ISSN: 2147 – 7833.

Terlemez M. Spor Aktivitesinin özgüven, serotonin ve dopamine etkisi. International Journal of Social Science, 2019; 2(2): 1-6.

Thornton S. Çocuklar Problem Çözüyor. Ö. Kumrular (Çev.). İstanbul: Gendaş, 1998.

Tiryaki MG. Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, 1997.

Toplu E. Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.2013

Toplu G. Farklı Yaş grubunda İlkokula Başlamış 5.Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2019.

Tuncer B. "Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2006.

Turan MB, Koç K, Özsoy D. Muay Thai Büyükler Kategorisinde Yarışan Sporcuların İletişim Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği). SPORTIVE, 2020;3 (1):15-24.

Tuzcuoğlu S. Motivasyon. İçinde A. Bakioğlu(Ed.), Eğitim psikolojisi (s. 299-320). Ankara: Nobel Yayıncılık.2014

Türkçapar Ü. Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009;10(1): 129-139.

TürkDilKurumu.(TDK).)http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c41b7e2935f36.28168509 (Erişim tarihi 26.03.2021)sayfasından erişilmişitir.

Ulusoy A. Güdülenme, Ankara: Anı Yayıncılık, 2007

Urdan TC. Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). Advances in motivation and achievement (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI, 1997.

Uyulgan MA, Akkuzu N. Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2014; 14(1): 1-26.

Uyulgan MA, Akkuzu, N. Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014;14(2): 7-32.

Uzbaş A. Dimensions of Perfectionism in Elementary School-Aged Children: Associations with Anxiety, Life Satisfaction, and Academic Achievement. Eğitim ve Bilim, 2011: 261-272.

Ünal F, Bursalı H. Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 2013; 5: 7-16.

Vallerand RJ, Bissonnette R. Instrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. Journal of Personality, 1992; 60(3): 599-620.

Vallerand RJ. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.1997

Vansteenkiste M, Simons J, Lens W, Sheldon K. M, Deci, E. L. Motivating learning, performance, and persistence. The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. Journal of Personality and Social Psychology, 2004; 87: 246–260.

Vansteenkiste M, Simons J, Soenens B, Lens W. How to become a persevering exerciser? The importance of providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive manner. Journal of Sport and Exercise Psychology, 2004; 26: 232–249.

Varoğlu AK. Problem Çözme Yöntemleri, Ankara: Hava Harp Okulu Yayınları, 1993.

Verner-Filion J, Gaudreau P. From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. Personality and Individual Differences, 2010;49: 181–186.

Woolfolk AE. , Educational psychology. New Jersey: Prentice Hall, 1990.

Yapar AA. Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2008.

Yavuzer H. Ana-Baba ve Çocuk, 18. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 22- 23. Yayınları, 2005.

Yazıcı H, Altun F. Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. International Journal of Social Science, 2013; 6(6): 1241-1252.

Yazıcı H. Motivasyon. İçinde Y. Özbay ve S. Erkan(Ed.), Eğitim psikolojisi (s.379-405). Ankara: Pegem Yayıncılık, 2015.

Yerlikaya İ. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Tarih Okulu Dergisi, 2014;773:795.

Yıldırım Hİ, Yalçın N. Eleştirel düĢünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008;28(3): 165-187.

Yıldırım Hİ, Karataş F. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Bir Araştırma. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2018; 7(3): 241-268.

Zimmerman B. A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 1989; 81: 329−339.

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (BGOF)

ÇALIŞMANIN ADI:

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aşağıda bilgileri yer almakta olan bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini, olası yararları ve risklerini ya da rahatsızlık verebilecek yönlerini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılma kararı verirseniz, GÖNÜLLÜ OLURU BÖLÜMÜ Formu'nu imzalayınız. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak ya da sizden herhangi bir maddi katkı/malzeme katkısı istenmeyecektir.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

- *Araştırmamız Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemektedir.*
- *Çalışmamıza tamamı Erciyes Üniversitesi öğrencisi toplamda 700 kişi katılacaktır.*
- *Çalışmamız toplamda 9 ay gibi bir zamanda sonuçlandırılacaktır.*
- *Araştırma yöntemi anket uygulanması şeklinde gerçekleştirilecek olup katılım tamamen gönüllülük esaslı olacaktır.*

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmamız toplamda 4 farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde öğrenci problem çözme becerilerinin ölçülmesi için; problem çözme envanteri; üçüncü bölümde öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ölçülmesi için Akademik Motivasyon Ölçeği; son bölümde ise öğrencilerin akademik mükemmeliyetçiliklerini ölçmek için geliştirilen Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanacaktır.

Çalışmaya katılmakla parasal yük altına girmeyeceksiniz ve size de herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışma kişisel bilgilerinizi, araştırmayı ve istatiksel analizleri yürütmek için kullanacaktır ancak kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Yalnızca gereği halinde, sizinle ilgili bilgileri etik kurullar ya da resmi makamlar inceleyebilir. Çalışmanın sonunda, kendi sonuçlarınızla ilgili bilgi istemeye hakkınız vardır. Çalışma sonuçları çalışma bitiminde literatürde yayınlanabilecektir ancak kimliğiniz açıklanmayacaktır. Katılımınız isteğe bağlı

olup ve istediğiniz zaman, bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmaksızın ve hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin, araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz veya araştırmadan çekilebilirsiniz.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER :

ADI : Mustafa Soner YÜCE
GÖREVİ : Araştırmacı
TELEFON : 0506 902 78 38

GÖNÜLLÜ OLURU BÖLÜMÜ:

"Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum".

"Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın, özgür irademle (kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum".

Gönüllü Adı Soyadı:		*Tarih ve İmza:*
Telefon:		

Vasi (var ise) Adı Soyadı:		*Tarih ve İmza:*
Telefon:		

Görüşme Tanığı Adı Soyadı:		*Tarih ve İmza:*
Telefon:		

Araştırmacı Adı Soyadı:	Mustafa Soner YÜCE	*Tarih ve İmza:*
Telefon:	0506 902 78 38	

BAŞVURU NO: 129

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Motivasyon ve Akademik Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi
Proje Araştırmacıları	Mustafa Soner YÜCE (Sorumlu Araştırmacı) Kenan KOÇ (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Mustafa Soner YÜCE (Sorumlu Araştırmacı) Kenan KOÇ (Danışman) 30 Ağustos Mah. Çoban Yıldızı Sok. Tuna 2 Ap. 7/18 Melikgazi/KAYSERİ E-posta adresi: soneryuce0010@hotmail.com

KARAR:
Etik Kurulumuza başvuran ***Mustafa Soner YÜCE'nin "Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Motivasyon ve Akademik Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı Çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur.	☒
Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir.	☐
Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.	☐

28/08/2020

	ADI SOYADI
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. Dr. Kasım KARAMAN
Üye	Prof. Dr. Celal YILDIZ
Üye	Prof. Dr. Mehmet AKKURT
Üye (Raportör)	Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ
Üye	Prof. Dr. Mustafa DEMİRCİ
Üye	Prof. Dr. Handan ZİNCİR
Üye	Doç. Dr. Davut İLTAŞ
Üye	Doç. Dr. Burak ADIGÜZEL

Ek.1.

Akademik Motivasyon Ölçeği (Amo-Ü 28) Üniversite Formu / Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.
Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyuşmuyor	Biraz uyuşuyor	Orta derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam olarak Uyuşuyor
1	2 3	4	5 6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü ....

1. ....sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.....	1	2	3	4	5	6	7
2. ....yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
3. ....üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
4. ..bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
5. ....dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.....	1	2	3	4	5	6	7
6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
7. ....üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.....	1	2	3	4	5	6	7
8. ....ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.....	1	2	3	4	5	6	7
9. ....daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
10. ....aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.....	1	2	3	4	5	6	7
11. ....ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
12. ....önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.....	1	2	3	4	5	6	7
13. ....kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
14. .... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

15. … ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
16. … ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
17. … meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.....	1	2	3	4	5	6	7
18. … önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
19. …neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.....	1	2	3	4	5	6	7
20. … zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
21. … kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.....	1	2	3	4	5	6	7
22. … ileride daha iyi ücret alabilmek için.....	1	2	3	4	5	6	7
23. … ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
24. … inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.....	1	2	3	4	5	6	7
25. … birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
26. …bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.....	1	2	3	4	5	6	7
27. … üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
28. … kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

Anahtar:

# 2, 9, 16, 23	Bilmeye yönelik içsel motivasyon
# 6, 13, 20, 27	Başarıya yönelik içsel motivasyon
# 4, 11, 18, 25	Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon
# 3, 10, 17, 24	Belirlenmiş dışsal motivasyon
# 7, 14, 21, 28	İçe yansıyan dışsal motivasyon
# 1, 8, 15, 22	Dışsal motivasyon - dış düzenleme
# 5, 12, 19, 26	Motivasyonsuzluk

M. Hülya Ünal-Karagüven, 2012
Not: Ölçeği kullanmak için referansları belirtmek yeterli olacaktır.

Teşekkür

Çalışmanın başlangıcından bu yana destek olan herkese, ayrıca gerek veri toplamadaki yardımlarından dolayı sayın Durmuş Ümmet'e gerekse istatistik analizler konusunda katkılarından dolayı sayın Sibel Cengizhan'a teşekkür ederim.

Ek 7. Problem Çözme Envanteri

Verilen sorularla ilgili görüşlerinizi, ölçek üzerindeki;
(1) Her zaman böyle davranırım
(2) Çoğunlukla böyle davranırım
(3) Sık sık böyle davranırım
(4) Arada sırada böyle davranırım
(5) Ender olarak böyle davranırım
(6) Hiçbir zaman böyle davranmam, seçeneklerinden size uygun olanı, kutucuğu (√) ile işaretleyerek belirtiniz.

İFADELER	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım.						
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.						
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır sonra karar veririm.						

İFADELER	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime inanırım.						
20. Belli bir çözüm planımı uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir konuyla karşılaştığımda ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

Aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katıldığınızı en uygun seçeneği işaretleyerek cevaplayınız. (1) KESİNLİKLE KATILMIYORUM (2) KATILMIYORUM (3) KARARSIZIM (4) KATILIYORUM (5) KESİNLİKLE KATILIYORUM					
1. Sınıfın en başarılı öğrencisi olmak isterim (3)	1	2	3	4	5
2. Eğer biri okulda benden daha başarılı olursa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim (4).	1	2	3	4	5
3. Sınav sorularını çok dikkatli bir şekilde yanıtlamış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru yanıtlayamadığım hissine kapılırım (7).	1	2	3	4	5
4. Sınav sorularına verdiğim yanıtları tekrar tekrar kontrol ettiğim için süreyi iyi kullanamam (8)	1	2	3	4	5
5. Derslerde ya da sınavlarda daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir (9).	1	2	3	4	5
6. Bir sınavdan istediğim notu alamazsam kendimi kötü hissederim (11).	1	2	3	4	5
7. Öğrenmedeki yeterliliğimi aldığım notlara göre değerlendiririm (12).	1	2	3	4	5
8. Sınavlarda başarılı olamayacağım diye sürekli endişelenirim (13).	1	2	3	4	5
9. Sınavlara çok çalışsam bile yeterli olduğundan emin olmam (15).	1	2	3	4	5
10. Sınavlardan benden iyi notlar alan birileri olunca kendimi kötü hissederim (18)	1	2	3	4	5
11. Kendimi hiçbir zaman sınav için yeterli görmem (21).	1	2	3	4	5
12. Sınavlardan istediğim notu alamayınca kendimi yetersiz hissederim (22).	1	2	3	4	5
13. Hazırladığım bir çalışmaya ya da ödeve herkesin hayran kalmasını isterim (24).	1	2	3	4	5

*Parantez içerisindeki sayılar faktör analizine dahil edilen maddeleri göstermektedir

Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Motivasyon ve Akademik Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ORİJİNALLİK RAPORU

%27	%23	%10	%12
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	%3
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%2
3	kefad.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
5	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	%1
6	burkonturizm.com İnternet Kaynağı	%1
7	paperity.org İnternet Kaynağı	%1
8	nek.istanbul.edu.tr:4444 İnternet Kaynağı	%1

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Mustafa Soner YÜCE

Uyruğu : Türkiye (T.C.)

Eğitim

Derece	**Kurum**	**Mezuniyet Tarihi**
Lise	Mustafa Özkan Anadolu Lisesi	2015
Lisans	Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi	2019
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı	2021

YABANCI DİL

İngilizce