



## Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü

İlhan İlter

*Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, [iilter@ksu.edu.tr](mailto:iilter@ksu.edu.tr)*

**Sorumlu Yazar:** İlhan İlter

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Kaynak Gösterimi:** İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 41-57. doi: 10.17244/eku.991683

**Etik Not:** Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 18.08.2020, Sayı: 2020-22).

## The Role of Multidimensional Academic Amotivation in Predicting Academic Achievement among Middle School Students

İlhan İlter

*Department of Turkish and Social Sciences Education, Faculty of Education, Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Kahramanmaraş, Turkey, [iilter@ksu.edu.tr](mailto:iilter@ksu.edu.tr)*

**Corresponding Author:** İlhan İlter

**Article Type:** Research Article

**To Cite This Article:** İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 41-57. doi: 10.17244/eku.991683

**Ethical Note:** Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Ethics Committee of Kahramanmaraş Sutcu Imam University Social Sciences and Humanities (Date: 18.08.2020, Number: 2020-22).



## Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü

İlhan İlter

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye  
[iilter@ksu.edu.tr](mailto:iilter@ksu.edu.tr), ORCID: [0000-0002-1473-7172](https://orcid.org/0000-0002-1473-7172)

### Öz

Bu çalışmada akademik motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırma ortaokullarda öğrenim gören 278 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak dört farklı motivasyonsuzluk boyutundan oluşan *Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği* kullanılmıştır (“göreve yüklenen değer”, “yetenek inançları”, “görevin özellikleri”, “çaba inançları”). Motivasyonsuzluk boyutlarının akademik başarıyı ne düzeyde yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizlerinden aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, motivasyonsuzluğun her bir boyutunun akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları ise motivasyonsuzluğun görevin özellikleri boyutunun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını fakat göreve yüklenen değer, yetenek inançları ve çaba inançları boyutlarının akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını; her birinin ise akademik başarıdaki varyansı açıklamada anlamlı düzeyde katkılarının olduğunu göstermiştir. Yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki görece önem düzeyi sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer şeklindedir. Bulgular öğrencilerin akademik başarılarına potansiyel olarak risk oluşturan üç motivasyonsuzluk kaynağına dikkat çekmektedir: çaba inançları eksikliği, yetenek inançları eksikliği ve görevlere yüklenen düşük değerler. Elde edilen sonuçlar akademik motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde negatif etkisinin daha iyi anlaşılmasında ilgili alan yazına önemli katkılar sunmaktadır.

### Makale Bilgisi

**Anahtar kelimeler:** Akademik motivasyonsuzluk, öz-belirleme kuramı, motivasyonsuzluk türleri

### Makale Geçmişi:

Geliş: 7 Eylül 2021  
Düzeltilme: 19 Ekim 2021  
Kabul: 23 Ekim 2021

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

## The Role of Multidimensional Academic Amotivation in Predicting Academic Achievement among Middle School Students

### Abstract

This study investigated whether the multidimensional academic amotivation would predict academic achievement among middle school students. The study was based on a relational screening design. Sample of the study was composed of 278 eighth-grade middle-school students. Data collected from *Academic Amotivation Scale* comprises four dimensions: “value placed on the task”, “ability beliefs”, “characteristics of the task”, and “effort beliefs”. A multiple-linear regression analysis was utilized to examine to what extent the types of amotivation accounted for variance in academic achievement. Findings showed that the dimension of characteristics of the task was not a significant predictor of academic achievement, but amotivation dimensions, including value placed on the task, ability beliefs, and effort beliefs, negatively predicted students’ academic achievement. The relative importance of the predictor variables on academic achievement, respectively, are effort beliefs, ability beliefs, and value placed on the task. Findings highlight three sources of amotivation that potentially pose a risk to students’ academic achievement: lack of effort beliefs, lack of ability beliefs, and low values placed on the tasks. The results provide important contributions to the related literature in better understanding the negative effect of multidimensional amotivation on academic achievement of middle school students.

### Article Info

**Keywords:** Academic amotivation, self-determination theory, amotivation types

### Article History:

Received: 7 September 2021  
Revised: 19 October 2021  
Accepted: 23 October 2021

**Article Type:** Research Article

## Extended Summary

### Introduction

When students believe they have a high level of internal control over their motivation and achievement in school, they can perform more difficult cognitive tasks. Students who have their basic psychological needs met at school, such as competence and autonomy, are more likely to achieve and maintain achievement (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). However, perceived autonomy and lack of competence can have a negative impact on a student's school performance and academic achievement by causing a lack of motivation (i.e., amotivation) (Deci & Ryan, 1985). Amotivation denotes a person who is passive, unwilling, ineffective, or aimless in relation to any potential set of actions. Amotivation occurs when an individual lacks a realistic perception of his abilities and withdraws his will, energy, and efforts as a result of a loss of internal control in the task process (Vallerand & Bissonnette, 1992). Amotivation is the lowest level of self-determination, leading to feelings of demoralization and disappointment, as well as a reduction in productivity and emotional well-being (Deci & Ryan, 2000; Markland & Tobin, 2004). Self-determination theory tries to explain why people agree or disagree with a task in a dynamic way. According to this theory, human behavior can be intrinsically motivated, extrinsically motivated, or amotivated in any task context (Ryan & Deci, 2000). Amotivation is defined by self-determination theory as a type of motivation with the least amount of autonomy and internal control in determining behavior, as well as the least amount of self-efficacy (Ryan & Deci, 2000). This type of motivation arises as a result of the person's perception that he or she cannot control the outcomes through any action, or because the person believes that he or she cannot personally perform the necessary actions effectively (Ryan & Deci, 2017). The aim of this study is to determine the predictive effect of multidimensional academic amotivation on academic achievement among middle school students. Given that a lack of academic motivation in the educational environment is associated with a drop in students' academic performance and school success (Datu, 2017; Turner, Chandler, & Heffer, 2009), this situation is expected to cause significant problems in students' transition to secondary education and later educational lives. In this respect, it is critical to understand the explanatory effects of middle school students' types of amotivation on their achievement in promoting commitment to learning and increasing their school success. Examining the relationships between the multidimensional structure of academic amotivation and academic achievement can aid in a better understanding of the amotivation types that influence students' academic behaviors (Datu & Yang, 2021). Furthermore, examining how amotivation types will influence academic performance is important in school psychology.

### Method

This study aimed to test the role of academic amotivation types on academic achievement among middle school students. The sample of the study consisted of a total of 278 students, 164 (59.07%) girls and 114 (40.93%) boys who were enrolled at the eighth-grade level in public middle schools in a city in Turkey during the 2018-2019 academic year. The Academic Amotivation Scale (AAS), developed by Legault et al. (2006) and adapted into Turkish by İlter (2019), was used to assess the participants' academic amotivation levels. The AAS which consists of 16 items and aims to measure the multidimensional structure of amotivation. These dimensions are "value placed on the task, ability beliefs, characteristics of the task, and effort beliefs". Within the scope of this study, the Cronbach Alpha coefficient of AAS was .86 for the whole scale, .84 for the dimension of value placed on the task, .82 for the dimension of ability beliefs, .81 for the dimension of characteristics of the task and .80 for the dimension of effort beliefs. Academic achievement in the study refers to the students' grade-point average (GPA) at the end of the 2018-2019 academic year. The students' GPA ranged from 53.91 to 96.66, with an average score of 70.25. The Pearson product-moment correlation coefficient was used to investigate the relationships between academic amotivation dimensions (independent variables; value placed on the task, ability beliefs, characteristics of the task, and effort beliefs) and academic achievement (dependent variable). The stepwise regression analysis method, one of the multiple linear regression analyses, was used to determine which or which of the independent variables predict academic achievement and make a significant contribution to the regression model.

### Results

The results showed that the dimensions of value placed on the task, ability beliefs, characteristics of the task, and effort beliefs were negatively related to academic achievement. The stepwise regression analysis performed to determine the predictive power of amotivation types on academic achievement. Results yielded the following results, it was found that effort beliefs, ability beliefs, and value placed on the task accounted for 29.2% of the variance in academic achievement. The findings revealed that these variables predicted academic achievement at various levels, as well as supporting their predictive effects on academic achievement. However, it was found that the dimension of the characteristics of the task was not a significant predictor of academic achievement.

## **Discussion and Conclusion**

The findings revealed that the three dimensions of academic amotivation play an important role in predicting middle school students' academic achievement. The findings highlight three sources of amotivation that may potentially pose a risk to students' academic achievement. Lack of effort beliefs, lack of ability beliefs, and low values placed on the task pose a risk to students' academic achievement. Students who are suffering from these aspects of amotivation may avoid engaging in academic tasks. This may result in a perception of low achievement or failure (Pintrich & Schunk, 2002). The findings indicate that the sources of academic amotivation are a critical issue that should be addressed in the classroom. Because, as confirmed by the regression model, when students believe they lack the value beliefs that underpin the actions required for success and the capacity to exert effort, their academic achievement levels may suffer. In this context, a wide range of interventions and practices that take into account students' effort, ability, and value beliefs are required to eliminate these aspects of academic amotivation.

The findings indicate that students must strengthen their academic competence, capacity for effort, and academic value beliefs. Teachers must create inclusive and interactive environments that aim to reveal students' ability beliefs, interests, and capacities in order to increase students' effort beliefs. According to self-determination theory, teachers who support students' needs in terms of their interests and capacities attempt to understand students' self-efficacy beliefs and associate them with teaching activities (Ryan & Deci, 2017). Teachers should give students opportunities to take initiative and seek structures to internalize in a way that supports their efforts and autonomy. Where possible, teachers should give students options and choices, and they should encourage students to take responsibility for guiding aspects of their own learning (Deci, Ryan, & Williams, 1996). In other words, students should be allowed to develop learning goals that enable them to make an effort to improve their academic performance. To encourage students' efforts, teachers should seek to support their autonomy and abilities, understand their experiences, and provide constructive and relevant feedback. Strategy teaching can be an effective tool for increasing student performance and improving students' self-efficacy for students who attribute their failures to their efforts. Teachers can organize skill-oriented activities with students that are meaningful for students and specific to their success expectations when it comes to academic activities.

When a teacher develops and expresses to amotivated students that they can achieve and are competent, students' expectations of competence and success can be positively influenced. Students can try to trust their efforts and learn new strategies as they gain new skills. When students see a positive outcome in their environment, they can demonstrate emotional and cognitive resilience and make greater efforts to use and maintain their ability to identify and implement behavioral strategies. Supporting student efforts through structuring can increase a student's responsibility for difficult cognitive tasks, desire to complete the task, and determination. To address students' academic development, teachers should incorporate reflective practices such as exploration, student engagement, and interest and ability levels. The teacher should facilitate students' performance on tasks or achievement goals to the extent of their abilities. Because successful performance is an important source of self-efficacy and autonomy, and because self-efficacy and autonomy are distinct factors in motivation and learning (Deci & Ryan, 2000). Teachers should assess students' academic abilities as well as their beliefs about effort in academic tasks; because these structures are important components of motivation and behavior, teachers should make efforts to identify and develop these beliefs (Britner & Pajares, 2001). These goal beliefs have the potential to influence a wide range of behaviors, including stability, use of learning strategies, choices, and academic goal orientation.

## Giriş

Öğrenciler okuldaki motivasyonları ve başarı durumları üzerinde yüksek düzeyde içsel kontrole sahip olduklarına inandıklarında daha zorlu bilişsel görevleri gerçekleştirebilirler. Yetkinlik ve özerklik gibi temel psikolojik gereksinimleri karşılanan öğrencilerin başarıyı deneyimleme ve sürdürme olasılıkları daha yüksektir (Skinner, Wellborn & Connell, 1990). Ancak algılanan özerklik ve yetkinlik eksikliği öğrenciyi motivasyonsuzluğa iterek öğrencinin okula katılımını ve performansını negatif yönde etkileyebilmektedir (Deci & Ryan, 1985). Motivasyonsuzluk (amotivation) bireyin herhangi bir potansiyel eylem kümesine göre pasif, isteksiz, etkisiz veya amaçsız olduğu anlamına gelmektedir. Motivasyonsuzluk, bireyin yetenekleri konusunda gerçekçi bir algıya sahip olmaması, verilen bir görev sürecinde içsel kontrol kaybı nedeniyle istek, enerji ve çabalarını geri çektiği bir durumdur (İlter, 2019; Vallerand & Bissonnette, 1992). Motivasyonsuzluk, moral bozukluğu ve hayal kırıklığı duygularına yol açan, üretkenliği ve duygusal olarak iyi hissetmeyi engelleyen en düşük öz-belirleme biçimi olarak tanımlanır (Deci & Ryan, 2000; Markland & Tobin, 2004). Öz-belirleme kuramı bir göreve katılmanın veya katılmama durumunun arkasındaki dinamik motivasyonu açıklamaya çalışır. Bu kuram, herhangi bir görev bağlamında insan davranışının içsel olarak motive olabileceğini, dışsal olarak motive edilebileceğini veya davranışta motivasyonsuz olabileceğini varsayar (Ryan & Deci, 2000). Öz-belirleme kuramı motivasyonsuzluğu davranışı belirlemede en az özerklik ve içsel kontrol düzeyi ile en düşük öz-yeterlik düzeyinde bir motivasyon biçimi olarak tanımlar (Ryan & Deci, 2000). Bu tür bir motivasyon kişinin herhangi bir eylem yoluyla sonuçları kontrol edemeyeceğini algılamasının sonucu olarak veya kişinin gerekli eylemleri kişisel olarak etkili bir şekilde gerçekleştiremeyeceğini algılaması nedeniyle meydana gelmektedir (Ryan & Deci, 2017). Araştırmacılar psikolojik sağlık, davranış başlatma, uyum ve refah için gerekli olan üç temel gereksinimi tanımlamıştır (Ryan & Deci, 2002). Bunlar özerklik (davranıştaki irade), yetkinlik (etkililik deneyimi) ve ilgili olma (başkalarına bağlılık) ihtiyacıdır. Bu tür gereksinimler öz-belirleme ile ilişkili olma perspektifinden dolayı bireyler tarafından doyurulması halinde bireylerin kendilerini gerçekleştirebileceğini tanımlar. Ancak bu ihtiyaçların karşılanmaması psikolojik iyi oluş halini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Deci & Vansteenkiste, 2004). Deci & Ryan (1985) özerklik ihtiyacını engelleyen ortamların dış motivasyona yol açacağını ancak yetkinlik ve ilgili olma ihtiyacı engellendiğinde bireylerin kendilerini haliyle motivasyonsuz hissedebileceğini savunmuştur. Motivasyonsuzluk bu nedenle bireyin belirli görevlerle karşı karşıya kaldığında algıladığı düşük yetkinlik, özerklik endişesi veya çaresizlik duygusunu yaşamasına bağlı olarak motivasyon yoksunluğunu ifade etmektedir (İlter, 2019). Nitekim motivasyonsuz öğrenciler sınıfta pasif kalırlar, samimi olmayan sınıf katılımı sergileme eğilimi gösterirler veya derin katılım olmadan sadece göreve devam ederler (Cheon & Reeve, 2015), ayrıca sınıf talimatlarını da genelde takip etmezler veya hiç bağlılık göstermezler (Terrier, Rech, Marfaing & Fernandez, 2018).

Araştırmacılar motivasyonsuzluğun farklı nedenlerden kaynaklanabileceğini açıklamıştır (Green-Demers, Legault, Pelletier & Pelletier, 2008; Pelletier, Dion, Tucson & Green-Demers, 1999; Vansteenkiste, Lens, de-Witte & Feather, 2005). Birincisi, bilindiği üzere insanlar belirli görevlere ilişkin sonuçlara etkili bir şekilde ulaşamayacaklarını düşündükleri zaman hareket etmezler. Bu tür bir motivasyonsuzluk ya kişinin herhangi bir eylem yoluyla sonuçları kontrol edemeyeceğini ya da kişinin gerekli eylemleri kişisel olarak etkili bir şekilde gerçekleştiremeyeceğini algılaması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Her iki durumda da bu tür motivasyonsuzluk yetenek eksikliği inancına dayanmaktadır (Ryan & Deci, 2017). Bu tür bir motivasyonsuzluk türüne göre kişinin kendi yeteneklerini hedeflediği sonuçlara ulaşmak için yetersiz algılaması bireyi motivasyonsuzluğa sürükleyebilmektedir. İkinci bir motivasyonsuzluk türü yeterlik ve özerklik inançları ile ilgili endişelerden ziyade ilgi, alaka veya değer eksikliğinden (akademik değer inançları eksikliği) kaynaklanmaktadır. Akademik görevlere çok az değer vermek veya hiç değer vermemek katılım için içsel veya dışsal bir teşvik olmadığı anlamına gelir (Ryan, 1995). Motivasyonsuzluk bireyin düşünsel olarak bir davranışa ne içsel bir ilgisi ne de davranışın getireceği olası sonuçlar için bir arzuya sahip olmadıklarında meydana gelmektedir (Vansteenkiste, Lens, de-Witte & Deci, 2004) bu da görevden kaçınmayı tetikler (Vlachopoulos, Katartzi, & Kontou, 2013). Öz-belirleme kuramında değer verme, davranış süreçlerini etkilemede rol oynayan ve içselleştirmeyi etkileyen önemli faktörler arasındadır (Ryan & Deci, 2017, s.188). Nitekim insanlar davranışların kendileri için anlamı veya ilgisi olmadığından özellikle ihtiyaçlarının karşılanması ile bağlantı kuramadıklarında motivasyonsuz olmaya devam ederler. Bu tür bir motivasyonsuzluk bireyin eylemde bulunma yetkinliğine ve kontrolüne sahip olduğunda bile mevcut olabilir (Ryan & Deci, 2017). Üçüncü tür motivasyonsuzluk çekici olmayan görev veya davranış özellikleri ile ilgili algılardan kaynaklanmaktadır (görev özellikleri inançları). Bir göreve ilgi ya da uyarılma eksikliği bireyde motivasyonsuzluğa yol açabilir. Bir görevde ilginç ya da teşvik edici niteliklerin olmaması ya da sıkıcı, rutin, zor ya da alakasız olması motivasyonsuzluğu doğurarak öğrencilerin göreve katılımını imkânsız hale getirebilir (Ainley, Hidi & Berndoff, 2002). Dördüncüsü, bireylerin bir davranış gerçekleştirmek ve sürdürmek için gerekli çabayı sürdürememe algısına dayalı olan çaba inançları eksikliğidir. Bireyler akademik görevlerin gerektirdiği çaba ve enerjiyi başlatabileceğine veya kararlılıkla sürdürebileceğine inanmadıklarında motivasyonsuz olabilmektedir (Pelletier ve diğ., 1999). Dolayısıyla, belirli bir davranışın gerektirdiği enerji ve çabayı gösterme eksikliği motivasyonsuzluğu tetikleyebilir.

Tüm bu motivasyonsuzluk faktörleri, okul ortamında akademik motivasyonsuzluğun tamamlayıcı yönleri olarak kavramsallaştırılır (Legault ve diğ., 2006; Pelletier ve diğ., 1999). Bir başka deyişle, bireyde düşük yetkinlik algısı (yetenek inançlarındaki eksiklik) etki alanında çaba gösterme yetersizliği (çaba inançlarındaki eksiklik), görevlere yüklenen yetersiz veya düşük değerler (değer inançları eksikliği) ve çekici olmayan okul görevleri (görev özellikleri inançları) öğrencilerde akademik motivasyonsuzluk duygusunu uyandırabilmektedir. Bu durum genellikle düşük kalıcılık, düşük akademik katılım ve bağlılık eksikliği, yetersiz çaba ve yüksek test kaygısı gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Niemic & Ryan, 2009; Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere, 2001; Saravanan & Kingston, 2014; Terrier ve diğ., 2018; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Volk, 2020).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencileri örnekleminde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik başarı üzerinde yordayıcı etkisini belirlemektir. Araştırma üç önemli gerekçeden dolayı yürütülmüştür. Birincisi, alan yazında var olan birçok araştırma motivasyon, akademik başarı, öz-yeterlik ve sınıf içi performans gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ele alırken (Klem & Connell, 2004; Taylor & diğ., 2014) bu çalışmada motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığı ve/veya ne derece yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. İkincisi, alan yazındaki araştırmalar akademik motivasyonun akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Datu & Yang, 2019; Ratelle ve diğ., 2007). Ancak söz konusu araştırmaların bir sınırlılığı da araştırmacıların motivasyonsuzluğu tek boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmaları ve çok boyutlu akademik motivasyon ölçeklerinde motivasyonsuzluğu tek bir alt ölçek olarak değerlendirmeleridir. Araştırmada daha önce vurgulandığı gibi akademik motivasyonsuzluğunun çeşitli nedenleri olduğu ve çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Deci & Ryan, 1985; Legault ve diğ., 2006). Üçüncüsü, alan yazın incelendiğinde özellikle de ortaokul öğrencilerini kapsayan araştırmalarda çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun dikkate alınmadığı ve çoğunlukla da akademik motivasyon veya öğrenme motivasyonu gibi değişkenlerin akademik başarı üzerinde etkilerinin incelendiği görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluğunu çevreleyen araştırmaların yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda yapılan bu araştırma çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeye odaklanan ilk çalışma olarak görünmektedir. Eğitim ortamında motivasyonsuzluk duygusunun öğrencilerin akademik performansı ve okul başarısında bir düşüşle karakterize edildiği göz önünde bulundurulduğunda (Datu, 2017; Turner, Chandler & Heffer, 2009) bu durumun öğrencilerin ortaöğretime geçişinde ve sonraki eğitim yaşamlarında önemli sorunlara yol açacağı beklenmektedir. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları motivasyonsuzluk kaynaklarının akademik başarıları üzerinde etkilerini araştırmak öğrenmeye bağlılığın teşvik edilmesi ve genel okul başarısının artırılması açısından oldukça önemlidir. Akademik motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısı ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi öğrencilerin akademik davranışlarını etkileyen olası motivasyonsuzluk faktörlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir (Datu & Yang, 2021). Ayrıca motivasyonsuzluk faktörlerinin akademik başarı üzerinde nasıl bir rol oynayacağını belirlemek okul psikolojisinde pratik bir öneme sahiptir. Bu, ortaokul öğrencileri için ortaöğretime başlamadan önce gerekli müdahale programlarının oluşturulmasını sağlayabilir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtları aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Göreve yüklenen değer eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?
2. Yetenek inançları eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?
3. Görevin özellikleriyle ilgili algılardan oluşan motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?
4. Çaba inançları eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 18.08.2020, Sayı: 2020-22).

### Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırma akademik motivasyonsuzluk türlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde rolünü incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1998; McMillan & Schumacher, 1993). Araştırmada motivasyonsuzluk türleri bağımsız değişkenler, akademik başarı ise

bağımlı değişken olarak alınmıştır. Bu araştırmada temel amaç ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkilerin var olup olmadığı ve varsa derecesinin belirlenmesidir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluştururken ulaşılabilir evrenini Kahramanmaraş ili merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde seçkisiz olarak belirlenen ortaokullarda 2018-2019 öğretim yılı bahar yarısında sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen 164'ü (%59.07) kız ve 114'ü (%40.93) erkek olmak üzere toplam 278 öğrenci oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe dahil olma şansı eşittir (Arıkan, 2004). Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerin seçilmesinin nedeni sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş aşamasında olması ve bu öğrencilerin akademik görevlerde içsel motivasyonla ilgili güçlükler, ortaöğretime geçiş sınavları ve okul görevlerini yerine getirmede yetkinlik ve özerklik ile ilgili birtakım endişeler yaşayabilmeleridir. Nitekim ortaöğretime geçiş döneminde yaşanan motivasyonel sorunlar ya da akademik motivasyondaki düşmeler öğrencilerin pozitif davranışlarını, kariyer seçimlerini, ilgilerini ve akademik performanslarını etkileyerek öğrencileri motivasyonsuzluğa sürükleyebilmektedir (Eccles ve diğ., 1993; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995).

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacı (yazar) tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve yılsonu not ortalamasına ilişkin bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir.

**Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği (AMÖ):** Katılımcıların akademik motivasyonsuzluk düzeylerini belirlemek için Legault ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ve İlter (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği (AMÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını ölçmeyi amaçlayan ve 16 maddeden oluşan AMÖ ölçeği Legault ve diğerleri (2006) tarafından dört temel boyut dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar; “göreve yüklenen değer”, “yetenek inançları”, “görevin özellikleri” ve “çaba inançları” şeklindedir. Ölçekte her bir madde (1) “Bana hiç uymuyor” ’dan (7) “Bana tamamen uyuyor” ’ya uzanan 7’li likert tipi bir ölçme aracı olarak yapılandırılmıştır. Ölçekteki bazı örnek maddeler şöyledir: (1) “Çünkü derslere çalışmak için iyi bir nedenim yok”, (2) “Çünkü çalışmak için gereken çabayı göstermeyi beceremiyorum”. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar genel akademik motivasyonsuzluk durumunun yüksek olduğunu gösterir. Ölçekte puanın artması, öğrencinin ders çalışmak veya okul ödevlerine çaba harcamak için daha az emeğe ve isteğe sahip olduğunu gösterir. Ölçeğin her bir faktöründen elde edilen yüksek puanlar öğrencinin ilgili boyutta motivasyon eksikliği yaşadığını kanıtlamaktadır (İlter, 2019). Özgün ölçeğin Cronbach Alfa (iç tutarlık) katsayısı .91 iken Türkçeye çevrilen ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde İlter (2019) tarafından ortaokul öğrencileri örneklemini bağlamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin öz-değerleri 1'den büyük olan ve toplam varyansının %52.12'sini açıklayan 16 maddelik dört faktörlü bir yapıdan oluştuğunu göstermiştir. DFA sonuçları ise ölçeğin Türkçe formunun dört faktörlü yapısına ilişkin oluşturulan modelin verilerle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ( $\chi^2/df=1.30$ , RMSEA=.041, SRMR=.044, GFI=.92, CFI=.97). Bu araştırma kapsamında ise AMÖ' nün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .86, göreve yüklenen değer boyutu için .84, yetenek inançları için .82, görevin özellikleri için .81 ve çaba inançları için .80 olarak belirlenmiştir.

**Akademik Başarı:** Akademik başarı araştırmaya katılan öğrencilerin 2018-2019 öğretim dönemi yılsonunda edindikleri yılsonu başarı puanlarını temsil etmektedir. Öğrencilerin yılsonu başarı puanları 53.91 ile 96.66 arasında değişmekte olup not ortalaması 70.25 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi için etik izinler alınmıştır. Bu adımdan sonra araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu ve Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinden (AMÖ) oluşan bir veri toplama kitapçığı hazırlanmıştır. Veri toplama araçları belirlenen okullarda 8.sınıfta öğrenim gören öğrenciler için sınıf ortamında uygulanmıştır. Her öğrenciye ölçek formlarıyla birlikte araştırmayla ilgili bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda araştırmanın amacı, araştırmaya katılacak öğrencilerin hakları, araştırmacı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilere veri toplama kitapçığını doldurmanın gönüllü olduğu ve istedikleri zaman çekilebilecekleri ayrıca bildirilmiştir. Bu yolla araştırma için çalışmada örneklem olarak belirlenen okullarda toplam 330 öğrenciden veri elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öncelikle veri setinin çözümlenmesinde kullanılacak testlere karar vermek için eksik veya hatalı verilerin olup olmadığı ve veri setinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek

formlarında kayıp veriler için iki yöntem kullanılmıştır. Birincisi, AMÖ' deki beş veya daha fazla maddeye yanıt vermeyen öğrenciler veri kümesinden çıkarılmıştır. Bu alan yazında eksik verilerin ele alınması için genel kabul gören yaygın bir yaklaşımdır (Creswell, 2002). Bu kapsamda 330 öğrenciden 16'sına ait veri toplama kitapçığı veri setinden çıkarılarak analiz kapsamına alınmamıştır. İkincisi, 4 veya daha az eksik yanıtı olan öğrenciler için ölçek maddelerindeki kayıp değerlerin yerine ortalama değerler atanmıştır (Creswell, 2002; Tabachnick, Fidell & Ullman, 2007). Değerlendirme sonrası 21 ölçek formu çalışma kapsamı dışında tutulmuş ve böylece 293 ölçek formu veri analizine dahil edilmiştir. Verilerin uç değerler içerip içermediğine z-puanlarına ve Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Mahalanobis uzaklığı, çok değişkenli uç değerlerin tespitinde kullanılan tekniktir (Esen & Timor, 2019). Her bir katılımcı için ölçekteki maddeler üzerinden Mahalanobis uzaklık değeri  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde Ki-kare değeriyle karşılaştırılmıştır (Tabachnick ve diğ., 2007) ve çok değişkenli uç değer olduğu tespit edilen 15 kişi veri analizinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 15 kişinin analiz dışında bırakılması ile birlikte 278 katılımcı ait veriler üzerinden tüm istatistiksel analizler yapılmıştır. Verilerin normallik varsayımları için tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Motivasyonsuzluk boyutlarının çarpıklık katsayıları -1.041 ile -.759, basıklık katsayıları ise -.717 ile .815 arasında değişmektedir. Akademik başarı için çarpıklık katsayısı ise .934 ve basıklık katsayısı .859 olarak bulunmuştur. Bütün bu değerlerin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olması araştırmada yer alan bütün değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olduklarını göstermektedir (Tabachnick ve diğ., 2007).

Akademik motivasyonsuzluk boyutları (bağımsız değişkenler; göreve yüklenen değer, yetenek inançları, görevin özellikleri, çaba inançları) ile akademik başarı (bağımlı değişken) arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden hangisinin ya da hangilerinin akademik başarıyı yordadığını ve regresyon modeline anlamlı katkı sağladığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizlerinden aşamalı (stepwise) regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni ise çalışmadaki her bir bağımsız değişkenin regresyon modeline katkısını belirlemektir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

## Bulgular

Araştırmada regresyon analizi öncesi akademik motivasyonsuzluğun boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Tablo 1'de değişkenler arası korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 1.** Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişken	1	2	3	4	5
1. Göreve yüklenen değer		.387**	.451**	.496**	-.432**
2. Yetenek inançları			.408**	.417**	-.477**
3. Görevin özellikleri				.511**	-.348**
4. Çaba inançları					-.520**
5. Akademik başarı					

\*\* p < .01

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk boyutları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönünü belirlemek için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, motivasyonsuzluğun her bir boyutunun akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Tüm korelasyon katsayıları  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu katsayılar göreve yüklenen değer boyutu için  $r = -.432$  ( $p < .01$ ), yetenek inançları için  $r = -.477$  ( $p < .01$ ), görevin özellikleri için  $r = -.348$  ( $p < .01$ ) ve çaba inançları için  $r = -.520$  ( $p < .01$ ) şeklindedir.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek için korelasyon katsayıları ( $r$ ), tolerans değeri ( $1-R^2$ ), varyans büyütme faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve diğ., 2007). Büyüköztürk (2014) bir bağımsız değişkene ait diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değerinin ( $1-R^2$ ) .20' den daha düşük, varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin .10'dan yüksek ve durum indeksi (CI) değerinin ise 30'dan yüksek çıkması durumunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olduğunu belirtmektedir. Büyüköztürk'e (2014) göre .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağıntı olabileceğini, .90 üzerindeki bir korelasyon önemli bir çoklu bağlantı sorunu olabileceğine işaret etmektedir. Söz konusu değerlere yönelik yapılan testler sonucunda bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .387 ile .511 arasında değerler aldığı bulunmuştur. Değişkenlere ilişkin puanların regresyon modeline uygunluğu Durbin-Watson d değerinin ( $D-W = 1.815$ ) hesaplanması ile saptanmıştır. Bu değer 1.5-2.5 arasında olması oto-korelasyon olmadığını ortaya koymaktadır (Kalaycı, 2010). Çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmaması VIF değerlerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin ise 0'a çok yakın olmaması durumlarını temsil eder (Tabachnick ve diğ., 2007). Öte yandan durum



indeksi (CI) değerlerinin 30'dan yüksek olmadığı belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler arasında regresyon sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bir bağlantı sorununun ve oto-korelasyonun olmadığı ve regresyon modelinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada motivasyonsuzluğun göreve yüklenen değer, yetenek inançları, görevin özellikleri ve çaba inançları boyutları bağımsız değişken ve akademik başarı ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart hata	t	$\beta$
(Sabit)	2.542	1.102	13.707**	
Göreve yüklenen değer	-.179	.072	-2.432**	-.218
Yetenek inançları	-.356	.121	-3.951**	-.264
Görevin özellikleri	-.037	.093	-.306	-.089
Çaba inançları	-.274	.084	-4.957**	-.325

\*\*p< .01, Bağımlı değişken= Akademik başarı

İlk olarak, akademik başarıyı yordayan önemli değişkenleri belirlemek için standart çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tüm değişkenler eş zamanlı olarak analize dahil edilmiştir. Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısına göre motivasyonsuzluğun göreve yüklenen değer ( $\beta = -.218$ ,  $p < .01$ ), yetenek inançları ( $\beta = -.264$ ,  $p < .01$ ) ve çaba inançları boyutları ( $\beta = -.325$ ,  $p < .01$ ) akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamıştır. Ancak görev özellikleri boyutu akademik başarıyı yordamamıştır ( $\beta = -.089$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuçlara göre çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı birer yordayıcısıdır.

Araştırmada göreve yüklenen değer, yetenek inançları ve çaba inançları değişkenlerinden hangisi ya da hangilerinin akademik başarıyı ne düzeyde yordadığı aşamalı regresyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Regresyon denkleminde en fazla varyansa hangi değişkenlerin katkıda bulunduğu ve hangi sırayla tanımlandığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Heppner, Wampold & Kivlighan, 2008). Akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamadığı için görevin özellikleri değişkeni regresyon analizine alınmamış, diğer değişkenler aşamalı regresyon sürecinde işlem görmüştür. Uzmanlara göre aşamalı regresyon analizinde bağımlı değişken ile en yüksek korelasyona sahip bağımsız değişken ilk olarak regresyon modeline eklenir (Hair ve diğ., 2010). Bu prosedür, değişkenlerin eklenmesi  $R^2$ 'de istatistiksel olarak anlamlı bir artışla sonuçlanmayana kadar tekrarlanır (Heppner ve diğ., 2008).

Tablo 1' de görüldüğü üzere akademik başarı ile en yüksek korelasyon gösteren ( $r = -.520$ ;  $p < .01$ ) çaba inançları değişkenidir. Modele ilk olarak çaba inançları değişkeni regresyon eşitliğine eklenmiştir. Çaba inançları değişkeninin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı ve tek başına akademik başarıdaki varyansın %18.2'sini açıkladığı bulunmuştur ( $R^2 = .182$ ,  $F = 35.45$ ,  $p < .01$ ). İkinci regresyon modelinde yetenek inançları değişkeni modele eklenmiş ve bu değişkenin modele eklenmesiyle iki değişken birlikte akademik başarıda açıklandığı varyansın %18.2'den %24.5'e çıkmıştır. Yetenek inançları değişkeni açıklanan varyansa %6.3'lük bir katkı sağlamıştır. Her iki değişkenin varyansa olan katkısı anlamlı bulunmuştur ( $R^2 = .245$ ,  $F = 31.56$ ,  $p < .01$ ). Hem çaba inançları hem de yetenek inançları değişkenleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde ( $p < .01$ ) yordamıştır. Üçüncü regresyon modelinde göreve yüklenen değer değişkeni modele eklenmiştir. Üç değişkenin birlikte akademik başarıdaki açıkladığı varyansın %24.5'ten %29.2'e çıktığı bulunmuştur ( $R^2 = .292$ ,  $F = 26.37$ ,  $p < .01$ ). Buna göre göreve yüklenen değer değişkeninin açıklanan varyansa %5.2'lik bir katkısı olmuştur. Regresyon modelinde her bir değişkenin birbirlerinin yordama gücünü artırdığı sonucu çıkarılabilir. Çoklu regresyon analizinde etkili olarak belirlenen değişkenler akademik başarıdaki toplam varyansın %29.2'sini açıklamakta olup; model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki görece önem düzeyi sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer olduğu ifade edilebilir. Elde edilen sonuçlara göre, akademik başarıyı açıklamada en büyük katkıya sahip bağımsız değişkenler sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer değişkenleridir.

**Tablo 3.** Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	Standart hata	$\beta$	t
Model 1	(Sabit)	3.133	.184		24.199**
	Çaba inançları	-.369	.081	-.362	-4.467**
Model 2	(Sabit)	2.684	.198		-14.334**
	Çaba inançları	-.277	.187	-.337	-5.124**

Model 3	Yetenek inançları	-.245	.143	-.291	-3.370**
	(Sabit)	2.44	.077		-13.763**
	Çaba inançları	-.285	.166	-.315	-4.528**
	Yetenek inançları	-.214	.131	-.258	-3.631**
	Göreve yüklenen değer	-.186	.072	-.204	-2.264**

\*\*p < .01

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk faktörlerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları göreve yüklenen değer, yetenek inançları, görevin özellikleri ve çaba inançları boyutlarının akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Motivasyonsuzluk boyutlarının akademik başarıyı yordama gücünü belirlemek için yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre akademik başarıdaki varyansın %29.2'sinin sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer boyutları tarafından açıklandığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar söz konusu değişkenlerin akademik başarıyı açıklamada farklı düzeylerde yordadığını aynı zamanda akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkilerini desteklediğini göstermiştir. Ancak görevin özellikleri boyutunun akademik başarıyı açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada motivasyonsuzluğun çaba inançları boyutunun öğrencilerin akademik başarılarını negatif yönde yordadığı ve diğer boyutlara göre akademik başarının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öz-belirleme kuramıyla açıklanabilir. Öz-belirleme kuramına göre düşük çaba inançları akademik davranışların gerektirdiği çabanın sarf edilmesindeki öz-disiplin, istek, enerji veya kapasite eksikliğine olan inancı tanımlamaktadır (Ryan & Deci, 2002). Örneğin bir davranışı yerine getirme kapasitesine güvenen öğrenci bu davranış için daha fazla çaba göstermektedir. Ancak öğrenci davranışı gerçekleştirme yeteneklerini olumlu bir şekilde algılasa bile davranışın gerektirdiği yeterli çabayı sergileyebileceğine inanmadığı zaman motivasyonsuz olmaktadır (Pajares, 1996). Çaba inançları eksikliğine dayalı oluşan motivasyonsuzluk öğrencinin istenen sonucu elde etmek için gereken çabayı sergilemeye hazır olmaması nedeniyle çaresizlik duygusunu uyandırabilmektedir (Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004) bunun da performansına risk oluşturma ihtimali de yüksektir. Araştırmacılar akademik ilgisizliğin çaba inançları eksikliğinden kaynaklandığına dikkat çekmiştir (Patrick, Skinner & Connell, 1993; Pelletier ve diğ., 1999). Bu araştırmada çaba inançları eksikliğinden kaynaklanan motivasyonsuzluğun akademik başarının en güçlü yordayıcısı olduğu bulgusu bu görüşleri destekler niteliktedir. Elde edilen bulgular ayrıca alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalar çaba inançlarındaki eksikliğin erken okul başarısızlığı veya düşük sınıf performansına yol açtığını göstermiştir (Chouinard, 2001; Perry & Hamm, 2017; Tempelaar, Rienties, Giesbers & Gijsselaers, 2015). Bu sonuçlar öğrencilerin okulda performanslarının daha iyi olması için onların çaba inançlarının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir; çünkü çaba önemli bir davranışsal unsur içerir ve öz-yeterlik inançları için özel bir potansiyele sahip olup performans ve akademik başarının elde edilmesinde de kontrol edilebilir (Ersöz, 2014).

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de motivasyonsuzluğun yetenek inançları boyutunun öğrencilerin akademik başarılarını negatif yönde yordamasıdır. Alan yazında var olan araştırmalar bu bulguyu destekleyerek zayıf yetenek inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ve istenmeyen akademik sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Balkis, 2018; Chemers, Hu & Garcia, 2001; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Legault ve diğ., 2006; Nofle & Robins, 2007). Öz-belirleme kuramının bir alt kuramı olan bilişsel değerlendirme kuramında yetenek inançları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu ve yetenek inançlarının bireylerin bir akademik görevi yerine getirirken bilişsel stratejileri kullanma becerileri konusundaki yeterlikleri olduğu belirtilmektedir (Ryan & Deci, 2002). Araştırmacılar kişinin bir görevi yerine getirebilme yetenekleri hakkındaki bilişsel inançlarının görevdeki performanslarını etkileyebileceğini dikkat çekmiştir (Bandura, 1993; Skinner ve diğ., 1990; Wigfield & Eccles, 2000). Akademik becerilere ilişkin algılanan öz-yeterlik ne kadar yüksek olursa daha iddialı zorlukların o kadar takip edileceği düşünülmektedir; ancak kişi yetenekleri hakkında düşük öz-yeterlik hissettiğinde çoğu zaman başarılı olamayacağına inanmaktadır (Bandura, 1997; Battin-Pearson ve diğ., 2000). Öz-yeterliği düşük olan çocukların motivasyonsuzlukları yüksektir, genellikle karamsardırlar, akademik sorunları yetenek eksikliklerine atfederler ve görevleri kapasitelerinin üzerinde gördüklerinde ise kolayca vazgeçebilirler (Pelletier ve diğ., 1999; Wigfield & Eccles, 2000). Bu nedenle öğrencilerin bir görevi yerine getirebilme kapasitelerine ilişkin öz-yeterlik inançları performanslarını, görevlerdeki davranışlarını etkileyebilmektedir (Gleason & Dynarski, 2002; Jimerson ve diğ., 2000). Araştırmacılar bu çalışmanın bulgularını destekleyerek öğrencilerin zayıf yönlerini yetenek inançları ile bağdaştırdıklarında öğrencilerde başarısızlığın meydana geldiğini savunmuştur (Patrick ve diğ., 1993). Alan yazındaki diğer araştırmalar okulu terk eden veya bağlantısı kesilen öğrencilerin okul hedeflerine ulaşma yeteneklerine yeterince inanmadıklarını göstermiştir (Corville-Smith, Ryan, Adams & Dalicandro, 1998; Eccles ve diğ., 1993). Düşük yetenek algısından kaynaklı motivasyonsuzluk bu nedenle öğrencilerin akademik başarı beklentisi için önemli bir risk kaynağı olabilmektedir.

Öğretmen bu ihtiyacı karşılamadığında öğrencilerin oluşan motivasyonsuzluklarına bağlı olarak derste düşük performans sergilemeleri olasılıkları daha yüksektir (Chemers ve diğ., 2001; Klassen, 2004; Nofle & Robins, 2007).

Araştırmada motivasyonsuzluğun göreve yüklenen değer boyutunun akademik başarının negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre göreve yüklenen değer eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk öğrencilerin akademik başarılarını yordamada önemli bir değişken olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bireyin akademik görevler için sahip olduğu değer inançlarının akademik başarısında önemli bir kavram olduğu düşünülebilir. Öz-belirleme kuramında bir göreve ilişkin bireysel değerlerin kendisine herhangi bir içsel değer, fayda veya kazanma değeri sağlayacağına inanmayan öğrencinin akademik etkinliklerinde faaliyette bulunmayacağı belirtilmektedir (Boiche, & Sarrazin, 2007; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005). Beklenti-değer kuramında ise bir öğrenme görevine yüklenen değerlerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve başarı beklentisinin temel belirleyicilerinden biri olduğu açıklanmaktadır (Wigfield & Eccles, 2000). Bu nedenle değerler başarıyla ilgili faaliyetlerde seçim, çaba ve ısrar konusunda önemli etkilere sahiptir (Guo, Marsh, Parker, Morin & Yeung, 2015). Öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgili uygulamalara değer vermesi durumunda ise başarılı olma olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Astill, Feather & Keeves, 2002; Janosz, 2000). Legault ve diğerleri (2006) öğrencinin bir etkinliği dışsal da olsa faydalı olarak görmesinin söz konusu etkinliği içselleştirmeye ve bir irade duygusuyla, coşkusıyla etkinlikle bütünleşmeye yardımcı olacağını savunmuştur. Ancak öğrenci etkinliğin algılanan değerini düşürürse etkinliğe karşı olumsuz bir tavır sürdürmesi ve bunun sonucu olarak da motivasyon eksikliği yaşaması olasıdır (Wigfield & Eccles, 2000). Ryan ve Deci (2000) bu konuyla ilgili olarak davranışın içsel kabulü olmadan bireyin davranışa benlik ifadesi olarak dahil edilmeyeceğini belirtmiştir. Bu araştırmacılara göre görev öğrenci için bir değer ifade etmiyorsa öğrencide haliyle motivasyonsuzluk oluşabilmektedir (Ntoumanis ve diğ., 2004). Bu da düşük beklenti ve zayıf performans gibi çeşitli sorunları da beraberinde getirebilmektedir (Bigelow & Zhou, 2001; Wigfield & Eccles, 1994). Araştırmalar öğrenme görevlerine yüklenen yüksek değerlerin bilişsel performansla ilişkili olduğunu (Choi, Fiszdon & Medalia, 2010; Wigfield, 1994) ancak düşük veya yok olan akademik değerlerin davranışlar üzerinde olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir (Cole, Bergin & Whittaker, 2008; Liem, Lau, & Nie, 2008; Metallidou, & Vlachou, 2010). Alan yazındaki kuramsal açıklamalar ve önceki araştırma bulgularından da anlaşıldığı üzere öğrencilerin akademik etkinliklere değer vermesi halinde eğitim sürecine aktif katılımı yüksek olabilmektedir.

Araştırmadaki son bulgu motivasyonsuzluğun görevin özellikleri boyutunun akademik başarıyı yordamadığı sonucudur. Regresyon analizi sonuçları görevin özellikleriyle ilgili algılardan kaynaklı motivasyonsuzluğun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgu alan yazında var olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile tutarlı değildir (Balkis, 2018; Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Tze, Daniels & Klassen, 2014). Görevin özellikleri değişkeninin akademik başarıyı yordamaması birkaç neden ile açıklanabilir. Birincisi, böyle bir motivasyonsuzluk faktörünün çaba inançlarının aracılık etkisiyle akademik başarı üzerinde dolaylı olarak ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeni, bazı okul görevlerinin, ev ödevlerinin veya ders etkinliklerinin öğrencide çaba sarf etme konusunda isteksizlik duygularını yaratması, ilginç veya teşvik edici niteliklerden yoksun olabilmesidir (Shen, Garn, McCaughtry, Martin, & Fahlman, 2013). İkincisi, çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer değişkenlerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı düzeyde katkılarının olmasıdır. Akademik görevlerin çekici olmayan özellikleri can sıkıntısı duygularıyla ilişkilidir ve muhtemelen akademik ilgisizliğe yol açabilmektedir (Ainley ve diğ., 2002; Ntoumanis, 2001; Ntoumanis ve diğ., 2004). Bir öğrenci, bir etkinliği ilginç ya da çekici bulursa, öğrencinin o aktivite hakkında hevesli olma olasılığı yüksektir (Hidi & Harackiewicz, 2000). Akademik etkinliklerin içerikleri öğrencileri yönlendirme, meşgul etme veya teşvik etme özelliklerinden yoksun olduğunda öğrenci ile etkinlik aralarındaki bağlantı kopabilmektedir (Ford & Roby, 2013) bu da genellikle dış yönelimlere (Niemi & Ryan, 2009) ve motivasyon eksikliğine (Legault ve diğ., 2006) yol açmaktadır. Öğrenciler için çok zor görülen görevler, öğrencilerin motivasyonunu düşürerek can sıkıntısına neden olabilmektedir (Standage ve diğ., 2005). Öz-belirleme kuramı içsel motivasyonun çoğunlukla ilginç, zevkli ve teşvik edici görevler durumunda geliştiğini belirtir (Ryan & Deci, 2000). Kendi çalışmalarını değerlendirdiklerinde ve ilerleme kaydettiklerinde öğrencilerin bir içsel kontrol odağı geliştirme ihtimalleri artar; bu sayede öğrenciler çabalarına dayalı olarak gösterdikleri performans ve ilerlemeyi daha açık olarak görebilirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini ve bireysel başarısını daha ileri düzeye çıkarmak için ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak içsel olarak öğrenmeye motive olabilecekleri ve özerkliklerini destekleyecekleri farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini planlamaları önemlidir. Nitekim öğrenciler, kendilerine seçenek sunulduğunda, öğrenme faaliyetlerine daha fazla içsel olarak motive olurlar, çaba ve yetenekleri ile örtüşen akademik görevlere ise daha konsantredirler.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamada akademik motivasyonsuzluğun üç boyutunun önemli bir rolüne işaret ettiğini göstermiştir. Bulgular, öğrencilerin akademik

başarılarına potansiyel olarak risk oluşturan üç motivasyonsuzluk kaynağına dikkat çekmektedir. Çaba inançları eksikliği, yetenek inançları eksikliği ve görevlere yüklenen yetersiz değerler öğrencilerin akademik başarılarına risk oluşturmaktadır. Öğrencilerin motivasyonsuzluğun bu yönlerinden muzdarip olmaları akademik çalışmalara girmekten kaçınmalarını doğurabilir. Bu da düşük başarı ya da başarısızlık algısı ile sonuçlanabilir (Pintrich & Schunk, 2002). Araştırmanın sonuçları akademik motivasyonsuzluk kaynaklarının okulda ciddiye alınması gereken temel bir konu olduğunu göstermektedir. Çünkü regresyon modelinde de doğrulandığı gibi öğrenciler başarı için gerekli eylemlerin ardındaki değer inançları ve çaba gösterme kapasitelerine sahip olmadıklarına inandıklarında akademik başarı düzeyleri azalabilmektedir. Bu çerçevede motivasyonsuzluğun bu yönlerini ortadan kaldırmak için öğrencilerin çaba, yetenek ve değer inançlarını dikkate alan geniş çapta müdahalelere ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Sonuç olarak yukarıda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bulgular, motivasyonsuz öğrencilerin akademik yeterliklerini, çaba gösterme kapasitelerini ve akademik değer inançlarını desteklemek gerektiğini göstermiştir. Öğrencilerin çaba inançlarını artırmak için öğretmenlerin öğrencilerin yetenek inançlarını, ilgi ve kapasitelerini açığa çıkarmayı amaçlayan kapsayıcı ve etkileşimli ortamları tasarlaması gerekir. Nitekim öğrencilerin ilgi ve kapasitelerine dair ihtiyaçlarını destekleyen öğretmenler öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını anlayarak bunları öğretim etkinlikleri ile ilişkilendirmeye çalışır (Ryan & Deci, 2017).
2. Öğretmenler, motivasyonsuz öğrencilere inisiyatif alma ve onlara içselleştireceği yapıları arama fırsatları sağlamalı; bunu da öğrencilerin çaba ve özerkliklerini destekleyecek bir şekilde yapmalıdır. Öğretmenler öğrencilere mümkün olan yerlerde seçenekler ve tercihler sağlamalı ve öğrencileri kendi öğrenmelerinin yönlerini yönlendirme konusunda sorumluluk almaya teşvik etmelidir (Deci, Ryan & Williams, 1996). Başka bir ifadeyle öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmeleri için çaba harcamalarını sağlayan öğrenme hedefleri geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.
3. Öğretmenler, motivasyonsuz öğrencilerin çabalarını teşvik etmek için özerkliklerini ve yeteneklerini desteklemeye, deneyimlerini anlamaya ve yapıcı geri-bildirimler sağlamaya çalışmalıdır. Başarısızlıklarını çabalarına atfeden öğrenciler için öğrenci performansını artırma ve öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirme açısından strateji öğretimi etkili bir araç olabilir.
4. Öğretmenler, akademik etkinliklerin seçiminde öğrencilerle birlikte öğrenciler için anlamlı ve başarı beklentilerine özgü beceri odaklı etkinlikler düzenleyebilirler. Öğretmenler modelleme, sözlü provalar, rehberli uygulamalar, ileri bağımsız uygulamalar ve değerlendirme ve geri-bildirim gibi strateji öğretiminin bileşenlerini kullanarak motivasyonsuz öğrencilerin özerkliğini ve yeterliliğini geliştirmeye ve değer inançlarını güçlendirmeye yardımcı olabilir. Strateji öğretimi aracılığıyla öğrenciler öz-belirlemeyi geliştiren becerileri kazanma ve öz değerlendirmelerde bulunma gibi daha proaktif davranışları edinebilmekte ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlayabilmektedir.
5. Öğretmenler kendine değer verme, planlama/hedef belirleme, kendi kendini izleme, yüksek beklentiler belirleme, problem çözme, ortaklık yaratma ve harekete geçme dahil üzere motivasyonsuz öğrencilere fayda sağlayacak çeşitli öz-belirleme stratejilerini kullanabilirler (Field & Hoffman, 1994; Wehmeyer, 2002).
6. Öğretmenler motivasyonsuz öğrencilere başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair beklentiler geliştirdiğinde ve bunu onlara ifade ettiklerinde öğrencilerin yetkinlik ve başarı beklentileri olumlu anlamda etkilenebilmektedir. Öğrenciler yeni becerileri kazandıkça çabalarına güvenmeye ve yeni stratejileri öğrenmeye çalışabilirler. Öğrenciler kendileri için ortamda olumlu bir sonuç gördüklerinde duygusal ve bilişsel dayanıklılık gösterip davranışlar için stratejileri belirleme ve uygulama yeteneklerini kullanmada daha büyük çabalar sarf edebilirler. Öğrenci çabalarının yapılandırılarak desteklenmesi ise öğrencinin zorlu bilişsel görevlerde sorumluluğunu, göreve devam etme arzusu ve kararlılığını artırabilir.
7. Öğretmenler motivasyonsuz öğrencilerin akademik gelişimini ele almak için keşif, aktif öğrenci katılımı, ilgi ve yetenek düzeylerini içeren yansıtıcı ve kapsayıcı uygulamaları öğretime dahil etmelidir. Öğretmenin öğrencilerin görev veya başarı hedefleri üzerinde yetenekleri ölçüsünde performans sergilemelerini kolaylaştırması gerekir. Çünkü başarılı performanslar öz-yeterliği ve özerkliği besleyen önemli bir kaynaktır, öz-yeterlik ve özerklik ise motivasyon ve öğrenmede belirli etkenlerdir (Deci & Ryan, 2000).
8. Öğretmenler, motivasyonsuz öğrencilerin akademik yetenekleri ve akademik görevlerdeki çaba inançlarına bakmalı; bu yapılar motivasyon ve davranışın önemli bileşenleri oldukları için bu inançları belirlemek ve geliştirmek için çaba harcamalıdır (Britner & Pajares, 2001). Bu hedef inançları istikrar, öğrenme stratejilerinin kullanılması, seçenekler ve akademik hedef yöneliminden oluşan geniş yelpazede birçok davranışı etkileyebilir.
9. Öğrenciler başarısızlık yaşadığında öğretmenin öğrencilerine başarıyı yaşamaları için fırsatlar vermesi, onlara yeterli oldukları, çaba gösterirlerse yapabileceklerine, başarılı olabileceklerine ilişkin yapıcı bildirimler vermesi öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerini azaltabilir (Locke & Latham, 2002).

10. Öğrencilerin yeteneklerine olan inançlarını geliştirmek, başarı fırsatlarını geliştirmelerine yardımcı olmak (Schunk & Miller, 2002) ve akademik görevlere verdikleri değerler hakkındaki inançlarını artırmak (Wigfield & Tonks, 2002), daha iyi başarı hedefleri belirlemelerine yardımcı olacaktır. Öğrencinin yetenekleri doğrultusunda iyi bir ilerleme kaydettiğine inanması ise kuşkusuz psikolojik gereksinimlerini karşılayacaktır (Pintrich & Schunk, 2002). Bu sayede yetenekleri konusunda inancı olan öğrenciler çevrelerinden kendilerine açık olan fırsatları değerlendirmede kendilerini daha iyi hissedecektir. Nitekim özerkliği destekleyen öğretmenlerin (kontrol etmenin aksine) öğrencilerinde daha fazla içsel motivasyonu teşvik ettiği bilinmektedir (Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986).
11. Öğretmen görev seçiminde öğrenciler için değerli görülebilecek ve yeteneklerine özgü etkinlikleri öğrenciler ile birlikte planlayabilir. Etkinliklerin kişisel önemine veya algılanan değerine vurgu yaparak öğrenciler için daha kaliteli katılım, performans ve olumlu deneyimi teşvik edebilir. Öğrencilerin bir görevle aktif bir şekilde ilgilenmeleri için öğretmenin görevin içsel değeri, kazanma değeri ya da fayda değeri gibi en az en bir değer tipini içerdiğinden emin olması gerekir. Öğrenciler için öğrenme etkinliği kendilerine fayda sağlayacağını hissettiğinde bu durum onların görev algısını güçlendirerek etkinliği değerli görmelerine yardımcı olabilir. Görevin değerini anlayan ve kişisel olarak kabul eden öğrenciler ise eylemleri gerçekleştirirken kendilerini daha güvenli ve gönüllü hissedebilirler.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

#### **Destek ve Teşekkür**

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Çıkar Çatışması**

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

#### **Kaynakça / References**

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndoff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545–561.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın
- Astill, B. R., Feather, N. T., & Keesee, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education, 5*, 345–363.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(2), 257-270.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568–582.
- Bigelow, B.J., & Zhou, R. M. (2001). Relational scaffolding of school motivation: Development continuities in students' and parents' ratings of the importance of school goals. *The Journal of Genetic Psychology, 162*, 75-93.
- Boiche', J., & Sarrazin, P. (2007). Self-determined motivation, perceived conflict and instrumentality and exercise adherence: a 6-month prospective study. *Psychologie Franc, Aise, 52*, 417-430.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of women and Minorities in Science and Engineering, 7*(4), 271–285.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Choi, J., Fiszdon, J. M., & Medalia, A. (2010). Expectancy-value theory in persistence of learning effects in schizophrenia: role of task value and perceived competency. *Schizophrenia Bulletin, 36*(5), 957-965.
- Chouinard, R. (2001). Annual changes in motivation for mathematics in high school according to age and gender. *Canadian Journal of Behavioural Science, 33*, 25-37.
- Cole, J. S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 609-624.
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence, 27*(5), 629-640.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology, 40*(8), 3958-3965.
- Datu, J.A.D. (2017). Peace of mind, academic motivation, and academic achievement in Filipino high school students. *Spanish Journal of Psychology, 20*, e22, 1-8.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 268-277.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 1*(27), 23-40.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165-183.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*, 553-574.
- Ersözülü, Z. (2014). Kendi (öz) hakkındaki inançlar. Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby (Ersözülü, R. Ülker, Edi.), *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın.
- Esen, F. M., & Timor, M. (2019). Çok değişkenli aykırı değer tespiti için klasik ve dayanıklı mahalnobis uzaklık ölçükleri: Finansal veri ile bir uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 25*, 267-282.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 159-169.

- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Ford, V. B., & Roby, D. E. (2013). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Global Education Journal*, 2013(2), 101-114.
- Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 25-41.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J., & Yeung, A. S. (2015). Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: A multi-cohort study. *Learning and Individual Differences*, 37, 161-168.
- Hair, JR., J.F., Black, W.C., Babin, B. J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Heppner, P.P., Bruce E., Wampold, B.E., & Kivlighan, D.M. (2008). *Research design in counseling*. (Third edition). Thomson Brooks/Cole. Belmont, USA.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- İlter, I. (2019). Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 192-224.
- Janosz, M. (2000). School dropout among adolescents: A North American perspective. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Ankara: Asil Yay..
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yay.
- Karaman, M. A., Vela, J. C., & Eşici, H. (2020). Middle school students' academic motivation in Turkey: Levels of perfectionism and self-efficacy. *Middle School Journal*, 51(5), 35-45.
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: a review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39, 205-230.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L.G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196.
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Singh, J. (1993). *Study Guide to Accompany MacMillan, Schumacher, Research in Education: a Conceptual Introduction*. Harper Collins College Publishers.
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in Schools*, 47(8), 776-788.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116-130.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise*, 26(2), 197-214.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for an activity: a longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Perry, R. P., & Hamm, J. M. (2017). An attribution perspective on competence and motivation: Theory and treatment interventions. In A. Elliot, C. Dweck, & D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and applications* (2nd Edition): New York: Guilford Press.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education theory, research, and applications*. Upper Saddle River, New Jersey, NJ: Columbus, Ohio.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.



- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E. L. Deci, R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 550-558.
- Saravanan, C., & Kingston, R. (2014). A randomized control study of psychological intervention to reduce anxiety, amotivation and psychological distress among medical students. *J. Res. Med. Sci.* 19 (5), 391–397.
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. *Academic Motivation of Adolescents*, 2, 29-52.
- Shen, B., Garn, A., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2013). Testing factorial invariance of the amotivation inventory-physical education across gender for urban adolescents. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(3), 208-220.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411–433.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Tempelaar, D. T., Rienties, B., Giesbers, B., & Gijssels, W. H. (2015). The pivotal role of effort beliefs in mediating implicit theories of intelligence and achievement goals and academic motivations. *Social Psychology of Education*, 18(1), 101-120.
- Terrier, L., Rech, A., Marfaing, B., & Fernandez, S. (2018). How to deal with amotivated students? using commitment to reduce amotivation as applied to hospitality training. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 30(1), 11-18.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Tze, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 175-187.

- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44(2), 269-287.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The "why" and "why not" of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34(3), 345-363.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2013). Fitting multidimensional amotivation into the self-determination theory nomological network: Application in school physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(1), 40-61.
- Volk, D. T. (2020). *An examination of the relationship between school climate, self-determined academic motivation, and academic outcomes among middle and high school students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut. New York.
- Wehmeyer, M. L. (2002). *Self-determination and the education of students with disabilities*. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. *Academic Motivation of Adolescents*, 2, 53-82.