



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMAN BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME, OKULA
BAĞLANMA ve OKULDAKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI ve
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halil KARATEPE

Malatya - 2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME, OKULA
BAĞLANMA ve OKULDAKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI ve
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halil KARATEPE

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KUTLU

Malatya – 2019

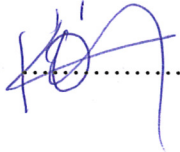
T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Halil Karatepe tarafından hazırlanan **Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi** başlıklı bu çalışma 29/07/2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

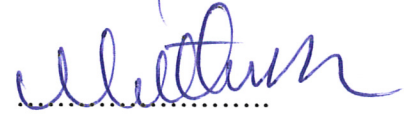
KABUL ONAY SAYFASI

İmza

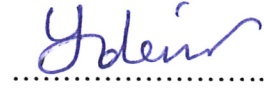
Başkan: Doç. Dr. Özcan SEZER


.....

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Mustafa KUTLU


.....

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Yasin DEMİR


.....

ONAY

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mustafa Kutlu'nun danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Halil KARATEPE

ÖN SÖZ

Her ne kadar biraz uzun olsa da, bütün akademik çalışmalar gibi, bu yüksek lisans tezi yorucu, sıkıntılı ancak öğretici ve heyecan verici bir yolculuğun ürünüdür. Bu süreçte bana anlayışlı yaklaşımı ve hoşgörüsü ile cesaret veren, engin tecrübe ve deneyimleri ile yol gösteren, bir insan ve akademisyen olarak hatıramda daima saygı duyacağım kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mustafa KUTLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde bulunan ve yapıcı önerileri ile tezimin niteliğinin artmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Özcan SEZER ve Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR'e teşekkür ederim.

Okul hayatımda yer almış tüm öğretmenlerime ve verdikleri eğitimle mesleki gelişimime katkı sunan Anakara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi'nin kıymetli hocalarına teşekkür ederim.

Tez ölçeklerini uyguladığım liselerde bana çok yardımcı olan değerli psikolojik danışman arkadaşlarıma ve ölçekleri sabırla ve ilgiyle cevaplandırarak çalışmaya katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmasının veri analizi sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Yahya ŞAHİN ve Uzman Psikolojik Danışman Ramazan ÇOK'a çok teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca desteklerini, ilgilerini, sevgilerini, dualarını benden esirgemeyen, varlıklarından güç aldığım anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Son sözüm çalışmalarımın başından itibaren sürekli yanımda olan, beni teşvik eden, bu konuda desteğini esirgemeyen hayat arkadaşım, sevgili eşim Esra'ya ve zamanından çaldığım canım kızım Elis Gülce'ye; sizi çok seviyorum.

Halil KARATEPE

Malatya, 2019

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKDEMİK GÜDÜLENME, OKULA BAĞLANMA ve OKULDAKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI ve ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

KARATEPE, Halil

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa KUTLU

Temmuz-2019, x+102 sayfa

Bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca akademik güdülenme düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ il merkezinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen farklı okul türlerinde öğrenim gören 389 kız ve 361 erkek olmak üzere toplam 750 öğrencidir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akademik Güdülenme Ölçeği (Bozanoğlu, 2004b), Okula Bağlanma Ölçeği Lise Formu (Savi-Çakar ve Karataş, 2017), Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği (Özen, 2016) ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri analizinde Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ergenlerin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyi, devamsızlık ve başarı puanına göre farklılaştığını; cinsiyet, okul türü ve sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca akademik güdülenme ile okula bağlanma arasında, okula bağlanma ile okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ve akademik güdülenme ile okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güdülenme, Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma, Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar

ABSTRACT

HIGHSCHOOL STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION, SCHOOL ATTACHMENT AND BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AT SCHOOL AND INVESTIGATION OF THE RELATIONS BETWEEN THEM

KARATEPE, Halil

Master's Degree, Institute of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Department

Advisor: Prof. Dr. Mustafa KUTLU

July-2019, x+102 pages

In this study, the relations between highschool students' academic motivation, school attachment and basic psychological needs at school are investigated. Besides, it was aimed to examine academic motivation levels of adolescent in terms of some demographic variables. The study universe consists of adolescents attending high schools in Elazığ province in 2018-2019 academic year. The sample of the study was a total of 750 students, 389 girls and 361 boys, who were educated in different high school types selected by convenience sampling method. Data were collected by Academic Motivation Scale (Bozanoğlu, 2004b), School Attachment Scale High School Form (Savi-Çakar and Karataş, 2017), Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (Özen, 2016) and Personal Information Form created by the researcher. In the analysis of the data, t Test for Independent Sampling, One Way Variance Analysis and Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient were used. Research results showed that there is significant difference in academic motivation levels of adolescents according to class level, grade point average and absenteeism, however there is no significant difference in academic motivation levels of adolescents according to gender, school type and class size. Moreover, it is determined that there is a positively medium-level significant correlation between academic motivation and school attachment, academic motivation and basic psychological needs at school, school attachment and basic psychological needs at school. Results were discussed in the light of relevant literature.

Key Words: Motivation, Academic Motivation, School Attachment, Basic psychological needs at school.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanı Alt Problemleri.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Araştırmanın Sayıltısı.....	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.7. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1. Akademik GÜDÜLENME İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	13
2.1.1. GÜDÜLENME	13
2.1.2. GÜDÜLENME Kuramları	14
2.1.2.1. Psikanalitik Kuram	14
2.1.2.2. Davranışçı Kuram	14
2.1.2.3. İnsancıl Kuram.....	16
2.1.2.4. Bilişsel Kuramlar	17
2.1.2.4.1. Beklenti-Değer Kuramı	17

2.1.2.4.2. Başarı Amaç Kuramı.....	18
2.1.2.4.3. Başarı Yükleme Kuramı.....	19
2.1.3. Akademik Güdülenme.....	20
2.1.4. Akademik Güdülenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	21
2.1.4.1. Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	22
2.1.4.2. Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	25
2.2. Okula Bağlanma İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Bağlanma Kavramı.....	27
2.2.2. Okula Bağlanma	29
2.2.3. Okula Bağlanma İle İlgili Yapılan Çalışmalar	30
2.2.3.1. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	31
2.2.3.2. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	33
2.3. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	34
2.3.1. z Belirleme Kuramı	34
2.3.1.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	36
2.3.1.1.1. Özerklik.....	37
2.3.1.1.2. Yeterlik.....	38
2.3.1.1.3. İlişkisellik.....	38
2.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yapılan Çalışmalar	39
2.3.2.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar ...	39
2.3.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .	41
2.4. Değişkenlerin Birbiriyle İlişkisini İnceleyen Çalışmalar	42

BÖLÜM III

YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve rneklem	45

3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Akademik Güdülenme leği	48
3.3.2. Okula Bağlanma leği Lise Formu	49
3.3.3. Ergen ğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları leği	49
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	50
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin Analizi.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM	53
4.1. Lise ğrencilerinin Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum	53
4.2. Lise ğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.3. Lise ğrencilerinin Akademik Güdülenme Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum	58
4.4. Lise ğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum	60
4.5. Lise ğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Başarı Puanına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum	63
4.6. Lise ğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Devamsızlık Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.7. Lise ğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum	67

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER	69
6.1. Sonuçlar.....	69
6.2. neriler	70
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin neriler	70

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	95
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	95
Ek-2. Akademik GÜdülenme Ölçeği	96
Ek-3. Okula Bağlanma Ölçeği Lise Formu.....	97
Ek-4. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği.....	98
EK-5 Akademik GÜdülenme Ölçeği Kullanma İzni	99
EK-6 Okula Bağlanma Ölçeği (Lise Formu) Kullanma İzni	99
EK-7 Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği Kullanma İzni	100
EK-7 Ölçek Uygulama İzin Onayı.....	101
EK-8 Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı puanı, devamsızlık ve sınıf mevcudu değişkenlerine ait frekans ve yüzde dağılımı.	46
Tablo 2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçları.....	54
Tablo 3. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının cinsiyete göre değişimini gösteren t testi sonuçları	57
Tablo 4. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puan ortalamalarının sınıf düzeyine ait betimsel istatistikleri.....	58
Tablo 5. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının sınıf düzeyine göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları.....	59
Tablo 6. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının okul türüne ait betimsel istatistikleri	60
Tablo 7. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının okul türüne göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları.....	61
Tablo 8. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin başarı puanı değişkenine ait betimsel istatistikleri.....	63
Tablo 9. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin başarı puanı değişkenine göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları.....	64
Tablo 10. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının devamsızlık değişkenine ait betimsel istatistikleri.....	65
Tablo 11. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının devamsızlık değişkenine göre değişimini gösteren varyans analizi sonuçları	66
Tablo 12. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının sınıf mevcudu değişkenine ait betimsel istatistikleri.....	67
Tablo 13. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre değişimini gösteren varyans analizi sonuçları.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyleri belirli hedeflere göre yetiştirme, toplumda biriken kültürü bireylere aktarma sürecidir. Eğitim, yaşamın her aşamasında planlı ve verimli olarak yürütülmesi gereken ve sonuçları toplumların veya ülkelerin kaderini belirleyen önemli ve etkin bir süreçtir (Erdem, 2005). Birey ve toplum için önemi göz önüne alındığında eğitimin kalitesinin ve niteliğinin geliştirilmesi toplumların geleceği için göz ardı edilemeyecek bir faktör olarak gözükmektedir. Bu noktada planlı ve programlı eğitim-öğretim faaliyeti yürüten ve toplumun eğitiminde baş aktör olan okulların sorumluluğu büyüktür.

Okullar, öğrencilere belirli hedef davranışları kazandırmak amacıyla kurulmuş sosyal sistemlerdir. Okullar bir yandan öğrencilere belirlenen amaçlar doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceriler kazandırmayı hedeflerken diğer yandan kültürel bir aktarım yoludur. Bu açılardan okulda geçirilen zamanın niteliği ve kalitesi kişisel gelişimin temel belirleyicilerindendir (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

Okullar öğrencilerin akademik gelişimleri ile birlikte sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde de belirleyici olan kurumlardır (Sarı, 2007). Öğrenciler okulların kazandırdığı yaşam deneyimlerini, okul dışındaki sosyal yaşamlarına da taşıyarak, yaşam biçimlerine ve beraberinde geleceğine de yön verirler. Bu noktada öğrencilerin iyilik halleri açısından okul yaşam deneyimlerinin nitelikli ve olumlu yönde olması kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda okulu oluşturan bütün unsurların, öğrencileri destekleyici bir tutum içerisinde olması gerekmektedir (Dönmez, 2016).

Zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu ülkemizde geleceğin güvencesi olarak görülen çocuklar ve ergenler zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirmek durumundadırlar.

Bu nedenle çocuk ve ergenlerin okuldaki yaşantı ve etkinliklerinin incelenmesi eğitimde verimliliğin artırılması, öğrencilerin olumlu bilişsel, duygusal, sosyal gelişimi ve doğru eğitim politikası geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Etkili, nitelikli ve verimli bir eğitim birçok etmenin karşılıklı etkileşimine bağlıdır. Okulun yapısı, uygulanan eğitim programı, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre etkileşimi eğitimin kalitesi ve sonuçları üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumu, eğitim öğretimin verimliliğini ve öğrencilerin başarısını belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Bu noktada öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz tutumu; öğrenci seviyesine uygun hedef seçimi, etkili öğretim yöntemleri gibi doğru ve etkili eğitim yaklaşımlarına rağmen sürecin başarısızlıkla sonlanmasına neden olabilmektedir (Kelecioğlu, 1992).

Etkili öğrenme süreçlerinde kritik önemi olan zeka düzeyi açısından benzer özellikler gösteren öğrencilerin birbirinden farklı başarı performansları göstermeleri ya da potansiyellerini yansıtacak başarının uzağında kalmaları, başarı üzerinde zeka ve öğretim yöntem ve teknikleri dışında başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenmeyi etkileyen bu diğer faktörlerin ilk sırasında güdülenme gelmektedir (Bozanoğlu, 2004a).

Güdülenme, eğitim-öğretim süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir anahtar olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar bireyin öğrenme yaşantısındaki verimliliğin güdülenme seviyesiyle ilişkili olduğunu ve güdülenmenin akademik sonuçlar üzerinde güçlü ve belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Vallerand, Pelletier, Blais, Senécal, Vallieres, 1993; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) ergenleri kapsayan çalışmalarında ergenlik dönemindeki öğrencilerin en önemli akademik sorunlarından birinin akademik etkinliklerle ilgili güdülenme eksikliği olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Güdü, organizmayı harekete geçiren itici güçtür. Organizmayı belirli bir hedefe ulaşma yönünde harekete geçirir. Bireyde ruhsal veya fiziksel aktiviteyi başlatır, sürdürür ve yönlendirir (Budak, 2000). Can (1985) güdüyü, davranışa enerji ve yön veren güç olarak tanımlarken Başaran (1982) bireyin ihtiyacını karşılamak için harekete geçecek düzeyde isteklenmesi olarak açıklamıştır. Bozanoğlu (2004a) güdüyü potansiyel bir enerji

olarak tanımlarken güdülenmeyi ise bu enerjinin performansı ortaya çıkarma süreci olarak belirtmiştir.

Güdülenme genel anlamda amaçlı davranışı ortaya çıkaran etkiyi ifade etmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerindeki veya akademik çalışmalardaki davranışları belirleyen güç ise akademik güdülenme olarak tanımlanabilir. Bozanoğlu (2004a) akademik güdülenmeyi “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Pintrich ve Zusho’ya (2002) göre akademik güdülenme, bireyin akademik hedeflerine ulaşması için amaçlanan etkinlikleri başlatan ve sürdüren içsel bir süreçtir. Akademik anlamda güdülenmemiş öğrencilere kıyasla güdülenmiş öğrenciler zorluklar karşısında vazgeçip başarısızlığı kabullenmek yerine daha fazla çaba gösterip başarıya ulaşmak için daha fazla deneme eğilimindedirler (Görmez, 2014). Öğrencinin başarılı olma ihtiyacı, öğrenme konusundaki ilgisi, kendisine belirlediği amaç ve bu amacın ne kadar gerçekçi ve işlevsel olduğu, geçmişteki başarı veya başarısızlığını yüklediği faktörler, kendine ait öğrenebilme konusundaki yeterlilik algısı ile öğrenme nedenine ilişkin bilişleri güdülenme düzeyini etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004a).

Alan yazın incelendiğinde genel olarak akademik güdülenme akademik başarıyı açıklayan önemli kavramlardan biri olarak belirtilmektedir (Akbaş ve Kan, 2007; Devetak ve Glazar, 2010; Eryılmaz, Yıldız ve Akın, 2011; Kadioğlu ve Uzunıtyaki, 2008). Akademik anlamda güdülenen öğrencilerin yüksek hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için yüksek performans gösterdikleri ve bu süreçten keyif aldıkları öne sürülmektedir (Aydın, 2010; Kağan, 2009). Yeterince güdülenmiş öğrencilerde genel olarak derse ilgi gösterme ve hazırlık yaparak gelme, daha iyi öğrenmek için sorular sorma, başarı için gayretli olma, gereken zamanı ayırma konusunda isteklilik, konuya odaklanma ve kendini verme, güçlükler karşısında yılmama gibi davranışlar görülür (Arı, 2010).

Akademik güdülenme ile ilgili yapılan tanımlar ve çalışmalar akademik güdülenmenin etkili ve verimli eğitim öğretim için önemli rol oynadığını göstermektedir. Kişilik gelişimi ve güdülenmeyi ele alan Öz Belirleme Kuramı, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini incelediğimiz bu çalışmada ilişkili olabilecek açıklamalar üzerinde durmaktadır. Öz Belirleme Kuramı, kişilik gelişimi ve güdülenmeyi inceleyen bütüncül bir kuramdır (Deci ve Ryan, 1985). Bireylerin kendi kendini güdülemesi,

doğuştan getirilen ve kişilik bütünlüğü sağlamada gerek duyulan psikolojik ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların karşılanması kuramın temel odağını oluşturmaktadır (Kindap, 2011). Kuram insanların çevresiyle uyum sağlama sırasında kurduğu bağ ve seçimleri incelemektedir (Deci ve Ryan, 2002). Öz Belirleme Kuramı'nın amacı insanların ne tür koşullarda sağlıklı gelişim gösterebileceğini belirlemek ve bireylerin sağlıklı gelişimi ve iyi oluşlarını sağlayan faktörleri tanımlamaktır. Kuramda insanların değişme, gelişme ve psikolojik bütünleşme eğilimi olan, kendi içinde tutarlı, uyum sağlama ve engelleri aşmak için çaba gösteren aktif organizmalar olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 2002).

Öz Belirleme Kuramı, evrensel oldukları kabul edilen, bütün insanların doğuştan getirdiği temel psikolojik ihtiyaçları olduğunu öne sürer. Bunlar özerklik ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı ve ilişkisellik ihtiyacıdır. Özerklik, bireyin kendi iradesiyle seçim yapması, davranışta bulunurken kendi iradesine ve seçimlerine odaklanması, davranışını başlatma sürdürme ve sonlandırma konusunda tercihlerini uygulaması, davranışlarının sorumluluğunu alması; yeterlik, bireyin çevresini etkileme isteği ve çevresiyle etkileşiminde etkili olduğunu hissetmesi; ilişkisellik, karşılıklı saygı ve güven duygusu içerisinde bireyin çevresiyle ilişki kurma ihtiyacı ve ait olma hissini yaşaması olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985, 1991, 2000; Kowal ve Fortier, 1999; Ryan, Deci ve Grolnick, 1995). Bu ihtiyaçların bireyin genel yaşamında serbest zaman aktivitelerinde okul ve iş ortamları gibi özellikli yerlerde karşılanmasının bireyin psikolojik iyi oluşu ve sağlıklı gelişimi için önemli olduğu bildirilmektedir (Milyavskaya ve Koestner, 2011). Bu ihtiyaçların doyurulma biçimi yaş, cinsiyet ve kültüre göre değişkenlik gösterebilmesine rağmen ihtiyaçların doyumunun kişisel gelişimi ve ruh sağlığını desteklediği ve bunun bütün bu gruplarda eşit şekilde görüldüğü belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2002).

Öz Belirleme Kuramı'na göre doğası gereği gelişme ve psikolojik bütünleşme eğiliminde olan bireyin bu ihtiyaçlarını doyurmada destekleyici bir çevreye sahip olması bireyin olumlu gelişimi ve psikolojik bütünleşmesi için önemlidir. Eğer bireyin içinde bulunduğu çevre bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasına izin veriyorsa, içsel güdülenme gerçekleşir, birey özgün davranışlarda bulunabilir ve kendisi için önemli bir hedefe yönelebilir. Ancak bireyin içinde bulunduğu çevre temel psikolojik ihtiyaçları

doymurma konusunda destekleyici değilse sonuçlar birey için olumsuz olacaktır (Cihangir-ankaya, 2005; Ryan ve Deci, 2009).

Öz Belirleme Kuramı temel psikolojik ihtiyaçları çeşitli sosyal bağlamlarda ele alır. Kuramın ele aldığı ve insan gelişimine çocukluktan itibaren katkısı olan en önemli bağlamlardan biri aile bağlamından sonra okul bağlamıdır. Okul ve sınıf ortamındaki yaşıntılar bireylerin bilişsel süreçlerini, duygularını, ve psiko-sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Bayar, 2010; Eccles ve Roeser, 2005).

Öz Belirleme Kuramı öğrencinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının içinde bulunduğu sosyal ilişkiler yoluyla karşılanması üzerinde durur. Öğrencinin psikolojik olarak sağlıklı gelişim ve bütünleşme göstermesi öğretmenleri ve diğer öğrencilerin bu ihtiyaçların karşılanması konusunda destekleyici bir tutum içinde olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının okul ortamında doyumunun öğrenme süreçlerine ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Öz Belirleme Kuramı çerçevesine dayanan araştırmalar ergen öğrencilere verilen akademik özerkliğın ve ait olma ihtiyacının desteklenmesinin öğrencilerin akademik sorumlulukları ve akademik başarılarına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Niemic ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Powelson, 1991; Wentzel, Barry, ve Caldwell, 2004).

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile ilişkili olabilecek başka bir kavram ise “okula bağlanma”dır. Okula bağlanma, öğrencinin okul deneyimlerinin niteliğini ve okula uyumunun derecesini göstermektedir. Bu nedenle eğitim çalışmalarında önemli bir kavram olmuştur. Okula bağlanma kavramı çok yönlüdür ve aidiyet duygusu, akranlara duygusal bağlılık ile okuldan doyum sağlama gibi temel kabul edilen öğeleri barındırır (Ueno, 2009).

Okula bağlanma, bireyin üyesi olduğu okulda değerli olduğunu, desteklendiğini ve saygı duyulduğunu düşünmesi, kendini okula ait hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996). Goodenow ve Grady’e (1993) göre okula bağlanma, öğrencinin okula ilişkin kabul edilme, saygı duyulma, desteklenme ve dâhil edilme gibi öznel duygularını belirtir. Başka bir tanımda okula bağlanma, okula ve eğitime ilişkin olumlu duygular hissetme, okul ortamında olumlu ilişkiler geliştirme, sosyal aktivitelere katılma, okula devam, okulda ve sınıfta alınan kararlara katılma, okul etkinliklerine

fazladan zaman harcama, sınıf ortamında düşüncesini söyleyebilme kendine özgü öğrenme amaçları belirleme şeklinde açıklanmıştır (Mengi, 2011). Bazı araştırmacılar ise öğrencinin öğretmen ve diğer öğrencilerle kurduğu dinamik ilişki, okul etkinliklerine ilişkin değer ve yeterlik inancını belirleyen motivasyon ile okuldaki ders dışı faaliyetler üzerinden okula bağlanmayı ele alır (Faircloth ve Hamm, 2005; Juvonen, 2006).

Okula bağlanma kavramı bireyin kendini okulda güvende hissetmesi, okuluyla gurur duyması ve okula aidiyet duygusu hissetmesi, olumlu yaşam deneyimlerine katkı sunan, olumsuz yaşantıları azaltan koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Maddox ve Prinz, 2003). Okuldan hoşlanmak, okula ait olduğunu hissetmek, okulda iyi arkadaşların olduğunu düşünmek, ders dışı aktivitelere katılım, öğretmenleri ilgili ve destekleyici bulmak, etkili ve adil bir disiplin uygulandığına inanmak, akademik yönde ilerlemenin desteklenmesi gibi durumların okula bağlanmanın temel özelliklerini yansıttığı belirtilmektedir (Blum, 2005). Osterman (2000) okula bağlanmanın gruba ait olma yönüyle temel psikolojik ihtiyaç olduğunu ve bu ihtiyacın uygun biçimde karşılanmasının davranışsal, duygusal, zihinsel ve fiziksel iyi oluş açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Okula bağlanma bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan psikolojik bir yapıdır. Duygusal boyutta öğrencinin öğretmen ve diğer öğrencilere yönelik duyguları, okula karşı tutumu, algıları ve ilgileri ifade edilmektedir. Davranışsal boyut ise öğrencinin akademik ya da sosyal etkinlikler ile müfredat dışı sayılan sportif etkinlik ve benzeri faaliyetlere katılımını içermektedir. Bilişsel bağlılık boyutu öğrencinin karmaşık konulara ilişkin gerekli çabayı göstermede ortaya koyduğu istek ve özeni içerir. Yüksek düzeyde bilişsel bağlılığa sahip öğrencilerin yoğun çalışmaya ilişkin istekli oldukları, problem çözmede diğerlerine göre daha esnek bir yaklaşım gösterdikleri ve başarısızlıkla baş etme konusunda etkili stratejiler kullandıkları ifade edilmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Okula bağlanma konusunda eksiklik hisseden öğrencilerin önemli bir kısmı derse motive olmada zorlandıklarını, derslerin ilgi çekici gelmediğini ve vakitlerini okulla ilgisiz arkadaşlarla harcadıklarını söylemişlerdir (Hupfeld, 2007). Okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin, arkadaşları ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları, öz saygılarının daha yüksek olduğu ve genel anlamda yaşamdan doyum alma

düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Okula bağlanma duygusu yüksek öğrencilerde düşük devamsızlık oranıyla birlikte yalnızlık ve kaygı düzeylerinin de düşük olduğu; olumlu sosyal davranışların, özerkliğın, akademik başarının ve içsel motivasyonun ise yüksek olduğunu belirtmiştir (Cemalcılar, 2010).

Yukarıda yapılan tanımlar ve açıklamalara bakıldığında akademik güdülenme düzeyi, okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve okula bağlanma düzeyinin öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde ve okul yaşantılarında önemli bir yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle bu kavramların öğrencilerle yapılacak çalışmalarla incelenmesi, birbirleriyle ilişkilerinin açıklanması eğitimde verimliliğin artması ve öğrenciler için zengin bir yaşantı kaynağı olan okullarda strateji geliştirilmesine katkı sunma anlamında bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bu araştırmada lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile ilişkisine bakılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki amacı vardır.

1. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişki olup olmadığının araştırılması çalışmanın temel amacı olarak belirlenmiştir.

2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı puanı, devamsızlık durumu ve sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması ise araştırmanın ikinci amacıdır.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amaçlarıyla ilişkili olarak aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Araştırmanın temel amacı olarak lise öğrencilerinin;

a) akademik güdülenme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

b) akademik güdülenme düzeyleri ile okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu arasında bir ilişki var mıdır?

c) okula bağlanma düzeyleri ile okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasında bir ilişki var mıdır?

sorularına yanıt aranacaktır.

2. Araştırmanın ikinci amacı olarak lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri;

a) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

b) sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

c) okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

d) başarı puanına göre farklılaşmakta mıdır?

e) devamsızlık durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

f) sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

şeklindeki sorular yanıtlanacaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okullar öğrencilerin akademik gelişimleri ile birlikte sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde de belirleyici olan kurumlardır (Sarı, 2007). Öğrenciler okulların kazandırdığı yaşam deneyimlerini, okul dışındaki sosyal yaşamlarına da taşıyarak, yaşam biçimlerine ve beraberinde geleceğine de yön verirler. Bu noktada öğrencilerin iyilik halleri açısından okul yaşam deneyimlerinin nitelikli ve olumlu yönde olması kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda okulu oluşturan bütün unsurların, öğrencileri destekleyici bir tutum içerisinde olması gerekmektedir (Dönmez, 2016).

Bu çalışmada incelenen temel kavramlardan olan akademik güdülenme öğrencinin okul performansında önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler daha iyi bir okul performansı için, anne-babalar çocuklarının eğitimsel gelişimine yardımcı olmak için, öğretmenler daha etkili bir eğitimci olmak için, okul yöneticileri okulun her yönden gelişmesini ve iyileşmesini sağlamak için güdülenmeyi önemsemeye ve anlamaya muhtaçtır (Renchler, 1992).

Güdülenme, eğitim-öğretim süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir anahtar olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar bireyin öğrenme yaşantısındaki verimliliğinin güdülenme seviyesiyle ilişkili olduğunu ve güdülenmenin akademik sonuçlar üzerinde güçlü ve belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Senécal, Vallieres, 1993). Akademik anlamda güdülenen öğrencilerin yüksek hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için yüksek performans gösterdikleri ve bu süreçten keyif aldıkları öne sürülmektedir (Aydın, 2010; Kağan, 2009)

Akademik güdülenmenin önemi öğrencilerinin güdüsüzlüğüne çözüm arayan öğretmenlerin açıklamalarından anlaşılabilir. Birçok öğretmene göre iyi öğrenci öğrenmeye istekli olan başka bir deyişle güdülü olan öğrencidir. Öğretmenlerin bu yaklaşımının temelinde güdülenmiş öğrencilerin öğretmenin işini kolaylaştırıyor olması yatmaktadır. Güdülenmiş öğrencilerin çoğunlukta olduğu öğrenci gruplarında disiplin sorunları azalmakta, dersin gerekleri daha kolayca yerine gelmekte, öğrencilere bağlı olarak güdülenen öğretmenin daha kaliteli eğitim verme çabasına girdiği görülmektedir (Açıkgöz, 2000).

Bu çalışmada akademik güdülenme ile ilişkisi araştırılan temel psikolojik ihtiyaçlar Öz Belirleme Kuramı içerisinde açıklanmıştır. Öz Belirleme Kuramı öğrencinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının içinde bulunduğu sosyal ilişkiler yoluyla karşılanması üzerinde durmaktadır (Ryan ve Powelson, 1991). Okul ve sınıf ortamındaki yaşantılar bireylerin bilişsel süreçlerini, duygularını, ve psiko-sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Bayar, 2010; Eccles ve Roeser, 2005). Öğrencinin psikolojik olarak sağlıklı gelişim ve bütünleşme göstermesi öğretmenleri ve diğer öğrencilerin bu ihtiyaçların karşılanması konusunda destekleyici bir tutum içinde olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının okul ortamında doyumunun öğrenme süreçlerine ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Öz Belirleme Kuramı çerçevesine dayanan araştırmalar ergen öğrencilere verilen akademik özerkliğin ve ait olma ihtiyacının desteklenmesinin öğrencilerin akademik sorumlulukları ve akademik başarılarına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Niemic ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Powelson, 1991; Wentzel, Barry, ve Caldwell, 2004). Ancak bireyin içinde bulunduğu çevre temel psikolojik ihtiyaçları doyurma konusunda destekleyici değilse sonuçlar birey için olumsuz olacaktır (Cihangir-Çankaya, 2005; Ryan ve Deci, 2009).

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile ilişkili olabilecek kavramlardan okula bağlanma, öğrencinin okul deneyimlerinin niteliğini ve okula uyumunun derecesini göstermektedir. Bu nedenle eğitim çalışmalarında önemli bir kavram olmuştur. Okula bağlanma konusunda eksiklik hisseden öğrencilerin önemli bir kısmı derse motive olmada zorlandıklarını, derslerin ilgi çekici gelmediğini ve vakitlerini okulla ilgisiz arkadaşlarla harcadıklarını söylemişlerdir (Hupfeld, 2007). Okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin, arkadaşları ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları, öz saygılarının daha yüksek olduğu ve genel anlamda yaşamdan doyum alma düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Cemalcılar, 2010).

Zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu ülkemizde geleceğin güvencesi olarak görülen çocuklar ve ergenler zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirmek durumundadırlar. Bu nedenle çocuk ve ergenlerin okuldaki yaşantı ve etkinliklerinin incelenmesi eğitimde verimliliğin artırılması, öğrencilerin olumlu bilişsel, duygusal, sosyal gelişimi ve doğru eğitim politikası geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede lisede okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının

doyumunu ve okula bağlanma düzeylerinin birbirleriyle ilişkisinin açıklanması etkili ve verimli eğitim öğretim süreçlerinin planlanmasına zemin hazırlayarak katkı sunacaktır. Literatür incelendiğinde lise öğrencilerinde akademik güdülenme, okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ve okula bağlanma kavramlarının birbirleriyle ilişkisini ortaya koyan başka bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışma alana sağlayacağı katkı bakımından da önemli görülmekte ve daha sonraki çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıltısı

Araştırmanın katılımcılarının, verilen ölçekler ve kişisel bilgi formunda istenen bilgileri kendi durumlarını yansıtacak şekilde dürüstçe doldurdukları varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2018/2019 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki çeşitli liselere devam eden öğrencilerden toplanmış verilerle sınırlıdır.

Araştırma, kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Akademik Güdülenme: Akademik güdülenme, bireyin akademik hedeflerine ulaşması için amaçlanan etkinlikleri başlatan ve sürdüren içsel bir süreçtir (Pintrich ve Zusho, 2002).

Okula Bağlanma: Okula bağlanma, öğrencinin okula ilişkin kabul edilme, saygı duyulma, desteklenme ve dâhil edilme gibi öznel duygularını belirtir. Öğrencinin okula ve derslere ilgi duyması, okulu sevmesi ve okula ait hissetmesidir (Arastaman, 2006; Goodenow ve Grady 1993).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Öz belirleme kuramında bireylerin doğuştan getirdiği ve evrensel kabul edilen özerklik, ilişkisellik ve yeterlik ihtiyaçlarıdır. Bireylerin

iyi oluşunun ve sağlıklı gelişiminin, bulundukları sosyal çevrede bu ihtiyaçların doyumuyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR

Çalışmanın bu kısmında, akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu kavramlarla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Akademik Güdülenme İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu başlığı altında güdülenme, güdülenme kuramları, akademik güdülenme ve akademik güdülenme ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Güdülenme

İnsanlar günlük yaşamlarında birçok davranışta bulunurlar ve insanların bu davranışlarını etkileyen birçok etmen vardır. Geçmişten günümüze insanları harekete geçiren insanların davranışlarını etkileyen güçler insanların ilgisini uyandıra gelmiş ve bu konuda çeşitli kuramlar bu güçleri çeşitli görüşler ileri sürerek açıklamaya çalışmıştır. Üzerinde hemfikir olunan bir tanımlı olmamakla birlikte genel olarak akademik yazında güdü; amaca yönelik davranış başlatan ihtiyaç, arzu, istek; davranışa yön veren, sürdüren, şiddetini belirleyen, sonlandıran enerji veya itici güç olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 1997; Kanfer, Frese, ve Johnson, 2017; Morgan, 2015). Güdülenme ise bireyin ihtiyacını karşılamak için harekete geçecek düzeyde isteklenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Başaran, 1982). Ülgen (1997) güdülenmeyi bireyin gereksinimini doyumak üzere belirli bir amaç doğrultusunda davranışta bulunması amaca ulaşmak için çaba göstermesi şeklinde tanımlamıştır. Bireyin güdülenmiş olması amacı doğrultusunda harekete geçmiş olması demektir. Güdü bireydeki potansiyel enerjiyi belirtirken güdülenme bu potansiyel enerjinin bireyde performansı doğurma sürecini belirtir (Bozanoğlu, 2004a).

2.1.2. Güdülenme Kuramları

Güdülenmeyi açıklamak amacıyla birçok güdülenme kuramı ne sürülmüştür. Güdülenme kavramının tanımını ve güdülenme sürecini farklı boyutlarda ele alan bu kuramlar davranışılıktan bilişsellige doğru bir yol izlemektedir. Güdülenme kavramının daha iyi anlaşılması açısından bu kuramların bakış açılarının ortaya konması yararlı olacaktır. Bu çerçevede genel psikoloji kuramlarında güdülenmenin nasıl değerlendirildiğine kısaca değinilecektir.

2.1.2.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik Kuram'ın öncülerinden Freud insan davranışlarını açıklamada biyolojik terimleri ve içgüdü kavramını kullanmıştır. Freud insanların güdülenmesinin acıdan kaçınma ya da hazzı ulaşma üzerine olduğunu öne srmştır. Haz ilkesi olarak bilinen bu güdülenme şeklini Freud cinsellik içgüdüsüyle açıklamıştır. Psikanalitik kuramda cinsellik çok geniş bir çerçevede kullanılmış ve bütün fiziksel hazların kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Kuram davranışa güdülenmeyi biyolojik ihtiyaç psikolojik enerjiye dönüştüren ve haz ilkesine göre hareket eden id, gerçeklik ilkesini ve mantığı ne alan ego ve toplum değerlerini gözardı etmeyen süperego arasındaki enerji döngüsüyle açıklamaktadır. Bu kurama göre davranış, düşünce ve duygularımızın tüm amacı acıdan kaçınma ve hazzı ulaşmadır (Bozanoglu, 2004a).

2.1.2.2. Davranışçı Kuram

Davranışlar ğrenme ve güdülenmede büyük oranda dışsal etkenlerin önemine vurgu yapmaktadırlar. Davranışlar güdülenmeyi dışsal bir süreç olarak değerlendirirken bireyin daima dışsal uyaranların etkisi altında olduğunu ve bu uyaranların öğrenme süreçlerini farklı biçimde etkilediğini belirtmektedirler. Buna karşı davranışlar içsel kaynakları tamamıyla reddetmezler ve önemli içsel unsurlar olarak gördükleri beklenti, kendini değerlendirme, tahmin ve niyetlerin güdülenmeyi etkilediğini kabul ederler (Akbaba, 2006).

Davranışçı kuramcılar, ölçülebilen ve gözlenebilen hayvan davranışları üzerine yürüttükleri çalışmalara dayalı olarak, güdünün öğrenmeyi etkileme biçimini açıklamaya

ve ulaştıkları sonuçları insan öğrenmesine uyarlamaya çalışmışlardır (Açıkgöz, 2007). Davranışçı kuram davranışın nedenini açıklamada öğrenme deneyimleri ya da koşullamaya başvurur. Davranışçılara göre güdülenme temel koşullama ilkelerinin incelenmesi ile anlaşılabilir. Koşullama, klasik koşullama ve edimsel koşullama olmak üzere iki sınıfa ayrılır (Burger, 2006).

Klasik koşullanma başlangıçta aralarında herhangi bir bağlantı bulunmayan uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurulması olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle başlangıçta organizma için nötr olan bir uyarıcının yaşantılar sonrası koullu uyarıcı haline gelmesidir. Normal şartlarda organizma için nötr olan bir uyarının belli bir tepkiye neden olan koşulsuz bir uyararla tekrar tekrar eşleşmesi sonucu bir süre sonra koşullu uyarucu haline gelmesidir. Edimsel koşullanma ise davranışın sıklığını etkileyen süreçlere odaklanır. Bir davranışın sıklığını artıran sonuçlar pekiştirme, azaltanlar ise cezalandırma olarak değerlendirilir. Skinner olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür pekiştiren bahsetmiştir. Olumlu pekiştiren davranış sonrasında verildiğinde davranışın tekrarlanma olasılığını artırırken olumsuz pekiştiren davranış sonrası verilmediğinde veya ortadan kaldırıldığında davranışın gösterilme sıklığını artırmaktadır (Erden ve Akman, 2001; Senemoglu, 2011).

Davranışçı yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerini güdülemek isteyen öğretmenlerin güdülenmenin göstergesi olabilecek davranışları belirleyerek bunları pekiştirmesi ilgisiz davranışları ise sınıftaki eğitim akışını bozmayacak şekilde görmezden gelmesi gerekir (Açıkgöz, 2000).

Davranışçı kuramda davranıştan önce veya sonra verilen pekiştirenlerin davranış şekillendirdiğı ve bireylerin güdülenmesini kolaylaştırdığı öne sürölmektedir (Özçalışan, 2012). Bu kuramda pekiştirenlerin güdüsöl değeri önemli bir yerdedir. Çoğı kez davranış etkileyen güdülenmenin kaynağı bilinmemekte, bazen davranış tek tip güdülenme etkilerken bazen de davranış birden çok güdülenmeden etkilenmektedir (Slavin, 2013).

2.1.2.3. İnsancıl Kuram

Güdülenmenin açıklanmasına katkı sunan kuramlardan biri de İnsancıl Kuram'dır. İnsancıl Kuram'ın önemli temsilcilerinden Abraham Maslow Temel İhtiyaçlar Kuramı'nı öne sürmüştür. Temel İhtiyaçlar Kuramı'nın iki temel varsayımından birincisi bireyin gösterdiği davranışın bireyin ihtiyacından kaynaklandığı varsayımdır. Bu varsayıma göre bireyin davranışına şekil veren ihtiyacdır. Başka bir deyişle bireyin ihtiyaçları bireyin güdülenmesinin temelini oluşturur. Temel İhtiyaçlar Kuramı'nın ikinci varsayımı ise bireyin ihtiyaçlarının sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre bireyin ihtiyaçları belirli bir sıra izleyen hiyerarşiye sahiptir. İhtiyaç hiyerarşisi sıralamasında alt sıradaki ihtiyaç belli oranda doyurulmadan birey bir üst sıradaki ihtiyacının doyumuna yönelemez. Birey ancak alt sıradaki ihtiyacını doyurunca bir üst sıradaki ihtiyacına doyum aramaya başlar (Gerrig ve Zimbardo, 2013).

Maslow insan davranışlarının temelinde beş temel ihtiyacın olduğunu öne sürmüştür. Bu ihtiyaçlar en alttan en üste doğru;

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Beslenme, barınma, uyuma gibi ihtiyaçlar.
2. Güvenlik: Fiziksel ve psikolojik olarak güvende olma ihtiyacı.
3. Ait olma: Diğer insanlarla birarada olma ve gruba bağlılık ihtiyacı.
4. Saygı : Saygı duyma ve saygı görme ihtiyacı.
5. Kendini gerçekleştirme: Bireyin kendindeki potansiylei gerçekleştirme ihtiyacı.

şeklindedir. Maslow insanların doğuştan itibaren bu beş temel ihtiyaca sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu ihtiyaçların hiyerarşik olduğunu en alttaki ihtiyaç yeterince doyurulmadan bir üstteki ihtiyacın aktif olamayacağını ve bireyin bir üstteki ihtiyacı doyurmaya yönelmeyeceğini belirtmektedir. Örneğin birey açlık ihtiyacını gidermeden saygı ihtiyacını gidermeye yönelmeyecektir. Bireylerin doğuştan getirdiği bu temel ihtiyaçlar güdülenme üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Maslow, 1987; Akt: Duy, 2010)

Malow'un Kuramı öğrencilerin akademik anlamda güdülenebilmeleri için fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının doyurulması gerektiğine işaret etmektedir. Kahvaltı yapmamış ve yiyecek için parası olmayan bir öğrencinin sınıf içindeki diğer etkinliklere

yoğunlaşması zor olacaktır. Ayrıca okulda baskı ve şiddet problemleri yaşayan öğrenci de akademik olarak güdülenmekte zorlanacaktır (Schunk, 2009).

2.1.2.4. Bilişsel Kuramlar

Bu kısımda alt başlıklar altında beklenti-değer, başarı-amaç ve başarı-yükleme kuramları açıklanmıştır.

2.1.2.4.1. Beklenti-Değer Kuramı

Akademik güdülenme ve beklenti-değer kuramının öncülerinden J. W. Atkinson kapsamlı bir güdüleme kuramı ortaya koymuştur. Buna göre Atkinson ödül beklentisinin bireylerin başarıya ulaşma çabalarını belirlediğini savunmuş ve güdülenme düzeyini davranışı gerçekleştirmeye yönelik beklenti ile davranışın sonucundaki kazanıma yüklenen değer çarpımından oluşan doğrusal bir fonksiyonla açıklamıştır (Yazıcı, 2009).

$$\text{Güdülenme} = \text{Başarı beklentisi} \times \text{Başarının güdüleyici değeri}$$

Beklenti değer kuramında “beklenti” bireyin işi veya davranışı yapma konusundaki sübjektif inancını belirtir. Beklentiler, bireyin daha önceki yaşantıları, yetenek algısı, amaçlar, görev zorluk algısı gibi göreve özgü düşünceler ve sosyalleşme etkileri tarafından etkilenmektedir (Wigfield ve Eccless, 2002). Bireyin bir görevi başarma konusundaki beklentisi düşükse o iş ile ilgili güdülenmesi de düşmektedir. “Değer” ise görevin başarılmaması sonucu elde edilecek kazanımın birey için ne kadar cazip ne kadar değerli olduğunu ifade eder. Değerler bireyin göstereceği çaba seviyesini etkiler. Düşük değerdeki bir görev güdülenme düzeyini de düşürür (Bozanoğlu, 2004a).

Sınıfını geçmeyi amaçlayan ve bunun için çok çalışması gereken bir öğrenci çok çalışınca sınıfını geçebileceği beklentisinde yani çok çalışınca sınıfını geçebileceğine inanıyorsa ve sınıfını geçmek öğrenci için cazip bir değer ifade ediyorsa güdülenir ve eyleme geçer. Ancak çok çalışsa bile geçebileceğine inanmıyorsa veya sınıfı geçme önemli bir değer ifade etmiyorsa güdülenme gerçekleşmez ve eyleme geçemez.

Beklenti-değer kuramına göre bireyler çeşitli seçenekler arasında değerlendirme yaparak değerli bulduğu ve başarabileceği bir seçeneği seçebilir (Açıkgöz, 2007)

2.1.2.4.2. Başarı Amaç Kuramı

Başarı amaç kuramı 1980'lerin sonlarında üzerine en çok araştırma yapılan kuramlardandır (Bozanoğlu, 2004a). Amaç kuramı bireyin başarılı olmak istediği davranışının nedenini, amacını, o işi neden başarmak istediğini açıklamaya çalışır.

Başarma amacı ile ilgili olarak araştırmalar iki tür amaç üzerinde durmaktadır. Bunlar Dweck ve Leggett'in (1988) geliştirdiği sosyal bilişsel amaç kuramında geçen öğrenme amacı ve performans amacıdır. Öğrenme amacı taşıyan bireylerle performans amacı taşıyan bireylerin farklılaştığı noktalar vardır. Öğrenme amacı öğrenmek için öğrenmeye, öğrenme değerine odaklanırken performans amacı dışsal onay ve ödüle dayanır (Meece ve Holt, 1993). Öğrencilerin bir aktiviteye öğrenme amacıyla yaklaşmaları durumunda yeni beceriler geliştirmek, yeterliliklerini artırmak, kendi standardında başarı duygusu tatmak ve yaptığı işten keyif almak için çabaladığı belirtilmektedir. Öğrenme amacı taşıyan bireyler çaba göstermeyi başarının anahtarı olarak değerlendirirler ve zorluklarla karşılaşsalar bile mücadeleden vazgeçmezler. Performans yönelimli bireyler ise benlik değerlerini koruma, becerilerini diğerleriyle karşılaştırma ve mücadeleden kaçınma eğilimi içindedirler. Performans amaçlı bireyler dışsal ödülleri gözettiği için zorluklar karşısında beceri seviyelerini düşük gösterme veya başarısızlık olasılığı nedeniyle vazgeçme eğilimindedirler (Dweck ve Leggett, 1988).

Kurama genel olarak bakıldığında bireylerin geliştirdikleri amaçların bireylerin davranışlarının ve güdülenmelerinin nedenini belirlediği söylenebilir. Kurama göre bireylerin bir aktiviteye yaklaşma amaçları gösterdikleri çaba ve ısrarı belirlemektedir. Kuram bireylerin güdülenmesini sağlayan faktörleri açık biçimde belirtmektedir. Bu kuramla öğrencilerin hangi amaçla güdülendiklerini öğrenmek mümkün olacaktır (Aydın, 2013).

2.1.2.4.3. Başarı Yükleme Kuramı

Yükleme kuramı başarı güdüsünü açıklayan önemli bilişsel güdülenme kuramlarından biridir. Kuram bireyin yaşadığı bir durumu nasıl değerlendirdiği ve bu değerlendirmeye yüklediği nedenlerin bireyin beklenti ve davranışına nasıl yansıdığını inceler (Weiner, 1979).

Bireyler yaşadıkları bir başarı veya başarısızlık durumunda bu sonucun nedenini analiz ederler. Ortaya çıkan sonuçlardaki nedenler dışsal veya içsel olarak değerlendirilebilmektedir. Bireyin davranışı tekrarlama durumu veya güdülenme düzeyi bireyin algıladığı nedenlerin içsel veya dışsal olmasından etkilenecektir (Weiner, 2000). Kuramın önemli temsilcilerinden olan Bernard Weiner'e göre başarılı bir sonuçta çaba, sağlık, yetenek benzeri nedenler içsel nedenler olarak değerlendirilirken, işin zorluğu, şans faktörü ve yardım alma ise dışsal nedenler olarak kabul edilir. Kuram öncelikle bireylerin nedenleri bulmak konusunda güdülendiğini daha sonra ise davranışlarını bulunan bu nedenlere dayandırdığını ve bu sürecin belli kurallar içerisinde yönlendirildiğini savunmaktadır. Nedenlere yönelik olarak yapılan yüklemeler insanları ve onların nasıl davranış gösterebileceklerini anlamayı kolaylaştırır (Aydın, 2010).

Başarı ve başarısızlık durumlarını açıklarken bireyler birçok neden öne sürerler. Ancak başarı veya başarısızlığı asıl açıklayan öne sürülen bu nedenlerin altında yatan boyutlardır. Kontrolün kaynağı, süreklilik, kontrol edilebilirlik olmak üzere üç tür boyut vardır. Kontrolün kaynağı boyutunda başarıya yüklenen nedenin içsel ya da dışsal olarak ifade edilme durumu söz konusudur. Derste iyi olduğu için sınavda başarılı olduğunu inana öğrencin yüklemesi içsel kaynaklara dayanırken sınavdaki başarısını kolay soru sorulmasına bağlıyor ise yüklemesi dışsal kaynaklara dayanmaktadır. Süreklilik boyutunda ise başarı değerlendirilmesinde yükleme geçi veya sürekli nedenlere yapılmaktadır. Sınavdaki başarısızlığını yeterince çalışmamasına bağlayan öğrencinin yüklemesi geçici iken öğretmenin taraflı davranmasına bağlaması ise yüklemenin sürekliliğine işaret eder. Kontrol edilebilirlik boyutunda ise başarı durumuna yüklenen nedenlerin kontrol edilebilirliği ifade edilmektedir (Gagne ve Berliner, 1991). Sınavdan iyi puan alamayan öğrencinin bunun nedeni olarak sınavın zorluğunu göstermesi kontrolü dışındaki bir yüklemeyi belirtmektedir. Diğer yandan bu başarısızlığı yeterince çalışmamış olması ile açıklıyorsa kendi kontrolündeki bir yüklemeyi işaret etmektedir.

Başarılı öğrenciler bir başarısızlık yaşadıklarında bu başarısızlıkla ilgili yeterince çalışmama, dersi iyi takip etmeme gibi içsel ve kontrol edilebilir yüklemeler yaparlar. Bu şekilde kontrol edilebilir ve içsel yüklemeler yapan öğrenciler daha sonra fark ettiği bu nedenleri ortadan kaldırmak için daha uygun çalışma stratejileri belirleyerek başarısızlığı ortadan kaldırırlar. Bu durum öğrencin başarılı hissetmesini, gurur duymasını ve kendini iyi hissetmesini sağlar (Woolfolk, 1998). Başarısız öğrenciler çoğunlukla dışsal yüklemeler yaparlar. Sürekli, içsel ve kontrol edilemez yüklemeler ise başarısız öğrencilerin yaptığı en kötü yüklemelerdir. Başarısızlığının nedenini yeteneksizliği olarak gören ve bunu değiştiremeyeceğini düşünen öğrenci buna örnek verilebilir. Güdülenmesi en zor öğrenciler bu tür inaçları olanlardır (Açıkgöz, 2000).

2.1.3. Akademik Güdülenme

Akademik güdülenme, bireyin akademik performansını etkileyen içsel bir süreçtir. Akademik güdülenme bireyin akademik hedefleriyle ilgili eylemlerini başlatan ve sürdüren bir enerjiyi ifade eder (Pintrich ve Zusho, 2002). Akademik anlamda güdülenmemiş öğrencilere kıyasla güdülenmiş öğrenciler faaliyetlerinde zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterip başarmak için daha fazla denemektedirler (Görmez, 2014). Yaygın şekilde eğitimciler ve psikologlar akademik güdülenmenin okul öğrenmeleri için önemine işaret ederler (Ryan ve Connell, 1989). Akademik güdülenme öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli bir kavramdır.

Öğrencilerin ödevlerini yapma, sınavlara ve derslere hazırlanma, okula devam, derslerde başarı gösterme gibi eğitim-öğretim yaşamları süresince gerçekleştirmeleri beklenen görev ve sorumlulukları vardır. Akademik güdülenme, bu görev ve sorumlulukları yerine getirmede öğrencileri hareketlendiren güç veya enerji olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada akademik başarı, okula devam etme, okuldaki ders ve etkinliklere katılım ve öğrenme üzerinde belirleyici etkisi olan önemli bir kavramdır (Wentzel ve Wigfield, 2009).

Öğrencilerin akademik güdülenmelerinin doğrudan gözlenemediği ancak görev seçimi, başarı, süreklilik ve çaba gibi davranışsal göstergelerin izlenmesi ile farkedileceği belirtilmektedir. Bu anlamda öğrencinin seçme şansı olduğunda hangi görevi seçtiği, görevi yaparken ne kadar çaba gösterdiği, görevi yapmak için ne kadar süre harcadığı ve

süreç sonunda ulaştığı başarı akademik güdülenmenin göstergeleri olarak belirtilmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013).

Bireyler bir hedefi başarma yönünde güdülendiklerinde, bu hedefi gerçekleştirebilmek için harekete geçerler ve gereken çabayı harcamayı sürdürürler. Güdülenen öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmeye yönelir, öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme yönünde çaba gösterir, ısrarcı olur, dersleri için çok daha fazla zaman harcayıp eğitimlerini başarı ile tamamlarken, güdülenmemiş öğrenciler okuldan uzaklaşma eğilimi göstermektedirler (Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Eccles (2004) kademe geçişlerinde (ilkokuldan ortaokula vs) veya herhangi bir nedenle yapılan okul değişikliğinde öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde azalma olduğunu belirtmiştir. Ergelerin gelişimsel ihtiyaçları ve çevre değişiminin liseye başlama döneminde akademik güdülenme ve özsaygıda azalmaya neden olabileceğini öne sürmüştür. Bu dönemde öğretmenlerin destekleyici yaklaşımları, uygun akademik çalışma ve olumlu davranış geliştirme koşullarının sağlanması öğrencilerin okullarına daha güçlü bağlanmasına ve başarıya daha fazla güdülenmesine yardımcı olur. Bu sayede ergenlerin yaşadığı sorunların ve ergenlerde görülen suç oranlarının azalması, okula devamın artması ile başarının yükselmesi sağlanmış olur (Demireğen, 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde akademik güdülenmenin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılma ve sürdürme, akademik başarıyı yakalama ve sürdürme konusunda belirleyici ekisi olduğu görülmektedir. Akademik güdülenmeyi etkileyen bazı faktörlerin ise destekleyici öğretmen tutumları, uygun çalışma ve olumlu davranış geliştirme koşullarının sağlandığı okul sistemi olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.4. Akademik Güdülenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda akademik güdülenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.4.1. Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış alışmalar

Demireğen (2019) lise ğrencisi ergenlerin akademik güdülenme seviyeleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Çalışmada okul türü değişkeni açısından akademik güdülenme puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Duygu düzenleme becerileri açısından ise cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılıklar olduğu çalışmada ulaşılan bulgular arasındadır. Erkeklerin kızlara 12. Sınıfların 10. Sınıflara göre daha yüksek duygu düzenleme becerisi puanlarına sahip olduğu kaydedilmiştir.

Peker ve Kağızmanlı (2018) Ebeveyn tutumlarının 14-19 yaş arası ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonuçları akademik güdülenme leğinin alt boyutları ile anne baba tutum leğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Akademik güdülenmenin alt boyutlarından kendini aşma ve bilgiyi kullanmayı anne baba tutumunun alt boyutları olan kabul/ilginin yordadığı belirtilmiştir. Ayrıca anne baba tutumunun alt boyutları olan kabul/ilgi ve denetlemenin akademik güdülenmenin alt boyutu olan keşif boyutunu yordadığı ortaya konmuştur.

Çok ve Kutlu (2018) niveriste öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akademik güdülenme düzeyleri ile ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma sonuçları erkeklerin hem siber aylaklık davranışları açısından hemde akademik güdülenme düzeyleri bakımından kadınlara göre daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Sınıf değişkeni açısından anlamlı fark görülmeyen çalışmada bir günde internette geçirilen süre ve genel not ortalamasının akademik güdülenmeyi yordayıcı gücü olduğu ortaya konmuştur. Siber aylaklı davranışının akademik güdülenme, internete olan ilgi, internet kullanım süresi ve internet kullanım becerisi tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülürken, kariyer planı ve genel not ortalaması tarafından yordanmadığı grlmştir.

Aktaş (2017) ilahiyat fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, ğretim türü, sınıf, ailede karar alma durumu, ekonomik durum ve kitap okuma sayıları gibi

değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve öğretim türünün akademik güdülenme ve akademik özyeterlik açısından anlamlı farklılık gösteren değişkenler olmadığı belirtilmiştir. Katılımcıların ailevi karar alma, ekonomik durum ve kitap okuma sayısı açısından akademik güdülenme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu ortaya konmuştur. Ayrıca sınıf ve yaş değişkenleri açısından ise akademik özyeterlik düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Cıla (2015) 9. ve 10. sınıfa devam eden Anadolu Lisesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada akademik öz yeterlik, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma bulgularında mükemmeliyetçilik, akademik güdülenme ve akademik öz yeterliğin akademik başarının önemli yordayıcıları olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgunun detayında ise akademik başarıyı çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin davranışlardan şüphe duyma boyutu, akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutları olan öğrenmeye güdülenme ile öğrenme arzusunun anlamlı olarak yordadığı belirtilmiştir. Ancak akademik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan kavrama, iyi bir öğrenciye ait özellikler, akademik yardım ve sosyal öz yeterlik ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları olan aile beklentileri, düzen, hatasız görünme isteği, hatalara karşı ilgi ve kişisel standartların akademik başarıyı anlamlı şekilde yordamadığı ifade edilmiştir. Yine akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutu olan araştırma isteği boyutunun da akademik başarıyı yordamadığı belirtilmiştir.

Ünal (2013) lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini Özyeterlik Ölçeği, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği'ni kullanarak belirlediği değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma sonucunda beş faktörlü kişilik boyutlarından sorumluluk, özyeterlik ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin akademik güdülenmeyi yordadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Demir ve Arı (2013) eğitim fakültesi öğrencilerini dahil ettiği çalışmada akademik güdülenmenin değişim gösterdiği değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulguları akademik güdülenmenin öğrenim görülen anabilim dalına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ancak öğretim türü, bir yılda okunan kitap sayısı, aile geliri, anne baba eğitim düzeyi, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Şahin ve Çakar (2011) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrenme stratejileri ile akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Bulgular cinsiyete göre öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden alınan puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Farklı başarı puanına sahip öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına göre anlamayı izleme alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Farklı anabilim dallarındaki öğrencilerin tercih ettiği anlamayı izleme stratejileri alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Ayrıca cinsiyetin akademik güdülenme ve akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ancak devam edilen anabilim dalına göre akademik güdülenmenin anlamlı farklılık gösterdiği kaydedilmiştir.

Aydın (2010) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik güdülenme, akademik başarı, sınav kaygısı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemiştir. 856 öğrencinin katıldığı çalışmanın bulguları akademik başarıyı akademik öz yeterlilik, cinsiyet, sınav kaygısı kuruntu ve duyuşsallık boyutları, sayısal öz yeterlilik, akademik yardım yeterliliği, akademik güdülenme ve sosyal öz yeterlilik değişkenlerinin yordadığını göstermiştir. Çalışmada akademik başarıyı yordamayan değişkenlerin ise akademik öz yeterliliğin alt boyutları arasında bulunan kavrayış ve iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri olduğu belirtilmiştir.

Akbay (2009) üniversite öğrencilerinin cinsiyet açısından akademik özyeterlik, akademik yükleme stilleri ve akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışına etkisini incelemiştir. 763 lisans öğrencisiyle yaptığı ve tüm katılımcıları değerlendirdiği analizlerde akademik ertelemenin akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve akademik yükleme stilleri tarafından yordandığı bulgusunu ortaya koymuştur. Erkek katılımcılardan toplanan verilerin analizinde de benzer bulgulara ulaşıldığı ancak kız örneklem grubunda akademik özyeterliğin akademik ertelemeyi yordamadığı kaydedilmiştir.

Saracaloğlu (2008) lisansüstü eğitim alan öğrencilere yönelik yaptığı ve 318 katılımcı ile çalıştığı çalışmada katılımcıların akademik güdülenme düzeyleri, araştırma yeterlikleri, bilimsel araştırmaya ilişkin kaygıları ve tutumlarının ilişkisini incelemiştir. Bulgular katılımcıların araştırma kaygısının düşük, araştırmaya yönelik tutumlarının olumlu ve akademik güdülenme düzeylerinin yeterli olduğunu göstermiştir. Araştırmanın

değerlendirilen başka sonuçlarında ise deneyim, akademik güdülenme, araştırma kaygısı, araştırmaya ilişkin tutum ve araştırma yeterliliği arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik güdülenme, araştırma deneyimi ile araştırmaya ilişkin tutumun araştıra yeterliliğini etkileyen değişkenler olduğu ve değişkenliğin yüzde yirmisini açıkladığı belirtilmiştir.

Demir (2008) uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerini incelemiştir. Cinsiyetin akademik güdülenme düzeyi üzerinde anlamlı fark yaratan bir etkisinin olmadığı bulgusunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte sınıf düzeyi düşük öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri yüksek, daha küçük yaştaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin okumakta oldukları bölümlere ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu rapor edilmiştir.

2.1.4.2. Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Green ve diğerleri (2012) lise öğrencileri ile ardışık iki yılı kapsayan boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada akademik güdülenme ve akademik benliğin okula olan tutumu pozitif şekilde yordadığını, okula olan tutumun sınıf katılımı ve ev ödevi yapmayı pozitif devamsızlığı negatif yordadığını, sınıf katılımı ve ev ödevi yapmanın test performansını pozitif devamsızlığı ise negatif yordadığını bulmuşlardır.

Goodman ve diğerleri (2011) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada içsel ve dışsal motivasyonun hedefe ulaşmak için gösterilen çaba ve akademik başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma içsel güdülenmenin hedefe ulaşmak için gösterilen çaba ile ilişkili olduğu ve akademik başarıyı yordayan önemli bir değişken olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Ayrıca dışsal motivasyonun akademik başarıyı yordama gücü olmadığı belirtilmiştir.

Turner, Chandler ve Heffer (2009) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akademik performans ile ebeveyn tutumları, öz yeterlik ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışma bulguları öz yeterlik ve akademik güdülenmenin akademik performansı yordadığını göstermiştir. Ayrıca otoriter ebeveyn tutumunun öğrenci başarısını etkileyen bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Greene, Mansell ve Wlaker (2006) içsel ve dışsal güdülenme, öz yeterlik ve öğrenmede derinlemesine bilişsel süreçler ile yüzeysel süreçler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları öz yeterlik ve içsel güdülenmenin bilgiler arasında bağlantı kurarak öğrenmeyi ifade eden derinlemesine bilişsel süreçleri yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca dışsal güdülenmenin ezbere dayalı öğrenmeyi ifade eden yüzeysel bilişsel süreçleri yordadığı elde edilen bulgular arasındadır.

Legault ve diğerleri (2006) erinlerle yaptıkları çalışmada erinlik dönemindeki öğrencilerin en önemli akademik sorunları arasında akademik etkinliklere olan güdülenme eksikliğini göstermişlerdir. Çalışma sonucunda arkadaşlara anne baba ve öğretmenlere ilişkin sosyal destek algısının ve öğretmenden algılanan özerklik desteğinin akademik güdülenmemenin boyutlarından çabaya olan inanç, görevin özellikleri, yeteneğe olan inanç ve görev değeri ile olumsuz ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Fortier, Vallerand ve Guay (1995) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öz belirleme kuramı temeline dayalı olarak akademik güdülenme ile okul performansı arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile incelemişlerdir. Araştırmada algılanan akademik yeterlik ve akademik öz belirlemenin akademik güdülenme üzerindeki etkisi ve akademik güdülenmenin de okul performansı üzerindeki etkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları algılanan akademik öz belirlemenin ve akademik yeterliğin akademik güdülenmeyi pozitif yönde etkilediği ve akademik güdülenmenin de okul performansını pozitif yönde etkilediği şeklinde açıklanmıştır.

Vallerand ve Bissonnette (1992) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada içsel ve dışsal güdülenme ile güdülenmemenin günlük yaşamda davranışsal ısrarı yordama rolünü araştırmıştır. Bulgular, dönem sonunda, derste ısrar eden, dersi bırakmayan öğrencilerin içsel güdülenen öğrenciler olduklarını göstermiştir. Ayrıca kız öğrencilerin daha çok içsel güdülendikleri ve daha fazla ısrar ettikleri bulunmuştur.

Gottfried (1985) içsel akademik güdülenme ile başarı ve bilişsel olmayan faktörler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında içsel akademik güdülenme ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, yeterlik algısı ve akademik başarı arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

2.2. Okula Bağlanma İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu başlığı altında bağlanma kavramı, okula bağlanma ve okula bağlanma ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Bağlanma Kavramı

Bağlanma kuramı bireylerin çocukluk ve yetişkinlikte gösterdikleri yakın ilişki tarzlarını anlamaya dönük bir çalışma olarak John Bowlby tarafından geliştirilmiştir. Kuram nesne ilişkileri, etiyoloji ve psikodinamik yaklaşımlara dayanan bir tür kişilik gelişim kuramıdır (Bretherton, 1992). Bowlby (1969) davranış olarak bağlanmayı bireye karşı aranan yakınlık ve bunun sürdürülmesi olarak açıklamıştır. Bowlby (1973) bireyin bebeklik döneminde önemli görülen kişilere karşı gelişen duygusal bağın bebeğin hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olduğunu belirtir ve bu bağın bebeğin gelişimindeki işlevselliğini bağlanma sistemi olarak açıklar.

Bağlanma kuramına göre, bebek ile ona bakım veren kişi arasında kurulan duygusal bağ, onun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkilemektedir ve bu etki yaşam boyu devam etmektedir (Bowlby, 1973). Bowlby (1988) yaşamın ilk yıllarında annenin bebeğe verdiği tepkiler ve bebeğin yakınlık kurma çabasına gösterdiği davranışlar bebek tarafından zihinsel temsiller şeklinde kodlanır. Bowlby bu zihinsel temsilleri içsel çalışan modeller olarak tanımlar. Bebek kendisi ve başkasına yönelik algılarını annesi ile etkileşimlerinden yola çıkarak geliştirir. Annenin bebeğe yönelik davranış şekli ve bebeği algılama biçimi bebeğin kendisi hakkında benlik algısı geliştirmesini sağlar. Bebek bu benlik algısını sonraki yaşantısında içsel bir model olarak taşır. Yine benzer şekilde bebeğin anneden gözlediği davranış ve yaklaşımlar bebeğin başkası hakkındaki “başkası algısı”nı oluşturur ve bu algı içsel bir model olarak ilerleyen dönemlerde bebeğin kuracağı ilişkileri etkiler.

Bowlby’e (1973) göre bağlanma sisteminin en temel hedefi bebeğin bakım veren ile yakınlık kurması ve bunun korunmasıdır. Bu yakınlık bebeği dış tehlikelerden korur ve gelişimine devam edebileceği güvenli bir alan oluşturur. Bebeğin bakım vereni ile kurduğu yakınlık, çevresini keşfetmede ve tehlike hissettiği anlarda sığınabileceği güvenli bir üs işlevi görür.

Bowlby (1988) ve Ainsworth (1989), bebeklikte başlayan bakım verene bağlanma ilişkisinin yalnızca çocukluk dönemindeki ilişkilerle sınırlı olmadığını, bu dönemdeki bağlanma ilişkisinin bireyi hem ergenlik hem de yetişkinlik döneminde kurduğu ilişkiler bakımından etkileyen bir süreç olduğunu vurgulamışlardır.

Ainsworth yaptığı çalışmalarla Bowlby'nin Bağlanma Kuramı'nı genişletmiştir. Ainsworth ve arkadaşları çalışmalarıyla güvenli, kaçınan ve kaygılı-kararsız olmak üzere üç bağlanma stili ortaya koymuşlardır (Ainsworth ve Bell, 1970; Ainsworth, Blehar, Waters ve Walli, 1978).

Güvenli bağlanma, annenin çocuğa duyarlı olduğu ve ilgi gösterdiği güven duyulan bağlanma stilidir. Bu bağlanma stiline sahip çocuklar, anne yanlarında olmasa bile ulaşılabilir olduğunu düşünürler ve mutlu olma eğilimindedirler. Erken dönemde kurulacak güvenli bağlanma ilişkisi çocuğun daha sağlıklı gelişimine katkı sunacak ve psikolojik açıdan yararlı olacaktır. Bunlara ek olarak güvenli bağlanma stilindeki çocuklar ilerleyen dönemlerde kuracakları sosyal ilişkiler için erken dönemden beceri kazanmış olacaktır (Ainsworth ve Bell, 1970; Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978).

Kaçınan bağlanma, annenin çocuğa yeterince duyarlı olmadığı bağlanma stilidir. Annenin bu şekildeki tavırları nedeniyle çocuklar anneden uzaklaşır veya duygusal kopuş geliştirirler. Güvenli olmayan bu bağlanma stilinde annenin olmadığı durumda çocuk kaygılanmaz ve anne dönünce ilgi göstermez (Ainsworth ve Bell, 1970; Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978).

Kaygılı-kararsız bağlanma, annenin tutarsız ya da çok koruyucu davrandığı güvenli olmayan bir bağlanma stilidir. Anne çocuğun ihtiyaçlarına yeterince duyarlı değildir. Bu bağlanma stilinde çocuklar annelerinden ayrıldıklarında çok fazla tepki gösterirler ve ağlarlar. Bu çocukları sakinleştirmek için diğer yetişkinlerin çabası çoğunlukla yetersiz kalır (Ainsworth ve Bell, 1970; Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978).

2.2.2. Okula Bağlanma

Bowlby (1988) bağlanma kavramını açıklarken bireyin bebekliğinde anneyle kurduğu yakın ilişkinin, yaşam boyu kuracağı kişilerarası ilişkilerde belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Hirschi (1969) ise bağlanmayı Sosyal Kontrol Kuramı'nda farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Hirschi (2002) bireylerin kurduğu sosyal bağların suça yönelmelerini engelleyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Sosyal Kontrol Kuramı temel olarak insanların kurdukları sosyal bağların, istek ve arzularını gerçekleştirmek için olağandışı davranmaktan alıkoyduğunu öne sürmektedir. Bir nevi bir koruyucu olarak belirtilen sosyal bağlar bağlılık, adanmışlık, katılım ve inanç olmak üzere dört temel öge içerir. Adanmışlık, sapma davranışının bedelinin, getirilerini aşacağına yönelik oransal kavramı; katılım, geleneksel aktivitelere katılmayı; inanç, geleneksel kuralların gerekli olduğuna ilişkin inancı; bağlılık ise ebeveynler, akranlar, okul ve diğerlerine olan duygusal bağlılığı ifade eder. Sosyal Kontrol Kuramı bu araştırmanın odağı olan ergenlerin bağlanma süreçleri temelinde en önemli bağlanma kaynakları olarak ebeveynler, okul ve akranları tanımlamıştır (Hirschi, 1969). Hirschi (2009) öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olmasının suç işleme davranışlarında bir artışa neden olabileceğini belirtmiştir.

Hirschi'ni (1969) Sosyal Kontrol Kuramında belirttiği “sosyal bağlardan” hareketle ortaya çıkan okula bağlanma, “bireyin üyesi olduğu okulda değerli olduğunu, desteklendiğini ve saygı duyulduğunu düşünmesi, kendini okula ait hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Roeser ve diğerleri, 1996). Okula bağlanma kavramı bireyin kendini okulda güvende hissetmesi, okuluyla gurur duyması ve okula aidiyet duygusu hissetmesi olumlu yaşam deneyimlerine katkı sunan olumsuz yaşantıları azaltan koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Maddox ve Prinz, 2003). Okuldan hoşlanmak, okula ait olduğunu hissetmek, okulda iyi arkadaşların olduğunu düşünmek, ders dışı aktivitelere katılım, öğretmenleri ilgili ve destekleyici bulmak, etkili ve adil bir disiplin uygulandığına inanmak, akademik yönde ilerlemenin desteklenmesi gibi durumların bireyin okula bağlanmasına olumlu katkı verdiği belirtilmektedir (Blum, 2005).

Okula bağlanma davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutları içeren psikolojik bir yapıdır. Duygusal boyutta öğrencinin öğretmen ve diğer öğrencilere yönelik duyguları, okula karşı tutumu, algıları ve ilgileri ifade edilmektedir. Davranışsal boyut ise

öğrencinin akademik ya da sosyal etkinlikler ile müfredat dışı sayılan sportif etkinlik ve benzeri faaliyetlere katılımını içermektedir. Davranışsal olarak yüksek bağlanma düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarılarının görece daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bilişsel bağlılık boyutunda ise öğrencilerin öğrenmeye dönük psikolojik yatırımları ele alınmaktadır. Bilişsel bağlılık boyutu öğrencinin karmaşık konulara ilişkin gerekli çabayı göstermede ortaya koyduğu istek ve özeni içerir. Yüksek düzeyde bilişsel bağlılığa sahip öğrencilerin yoğun çalışmaya ilişkin istekli oldukları, problem çözmede diğerlerine göre daha esnek bir yaklaşım gösterdikleri ve başarısızlıkla baş etme konusunda etkili stratejiler kullandıkları belirtilmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Okula bağlanma konusunda eksiklik hisseden öğrencilerin önemli bir kısmı derse motive olmada zorlandıklarını, derslerin ilgi çekici gelmediğini ve vakitlerini okulla ilgisiz arkadaşlarla harcadıklarını söylemişlerdir (Hupfeld, 2007). Okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin, arkadaşları ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları, öz saygılarının daha yüksek olduğu ve genel anlamda yaşamdan doyum alma düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Okula bağlanma duygusu yüksek öğrencilerde düşük devamsızlık oranıyla birlikte yalnızlık ve kaygı düzeylerinin de düşük olduğu; olumlu sosyal davranışların, özerkliğin, akademik başarının ve içsel motivasyonun ise yüksek olduğunu belirtmiştir (Cemalcılar, 2010).

Literatüre bakıldığında okula bağlanmanın yüksek olması bireyin yaşamındaki olumlu sonuçlarla ilişkili iken düşük olması ise olumsuz sonuçlarla ilişkilidir (Somers ve Gizzi, 2001). Öğrencilerin okula bağlılığı okul başarılarını önemli oranda etkilemektedir. Okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarıyla ilgili yönlendirmelere açık olduğu ve daha iyi akademik performans gösterdiği, okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin ise daha düşük performans ile ilişkili oldukları ve okulu yetersiz kazanımlarla bitirdikleri belirtilmektedir (OECD, 2003).

2.2.3. Okula Bağlanma İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu kısımda okula bağlanma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Ayaz (2018) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerden algılanan özerklik desteği ile okula bağlanma arasındaki doğrudan ilişkiyi ve güdülenme aracılığıyla ortaya çıkacak olan dolaylı ilişkiyi test etmiştir. Ayrıca okula bağlanmayı çeşitli değişkenlere göre değerlendirmiştir. Çalışma bulguları okula bağlanmanın öğretmenlerden algılanan özerklik desteği tarafından içsel güdülenme aracılığıyla hem dolaylı hem de doğrudan yordandığını, diğer güdülenme türlerinin ise anlamlı ve dolaylı etkileri olmadığını göstermiştir. Ayrıca kızların erkeklere göre daha yüksek okula bağlanma puanına sahip olduğu ve ders dışı etkinliklere katılım bakımından elde edilen bulguların katılanların lehine yüksek olduğu belirtilmiştir.

Savi-Çakar ve Karataş (2017) lise eğitim düzeyindeki ergenler ile yaptıkları çalışmada okula bağlanmayı yordayıcıları olarak okul öfkesi, benlik saygısı ve yaşam doyumunu incelemişlerdir. Araştırma bulguları okula bağlanma, yaşam doyumunu ve okul öfkesi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Okula bağlanma alt boyutunun yaşam doyumunu ile düşmanlık ve öfke yaşantısı alt boyutları tarafından yordandığı; arkadaşla bağlanma alt boyutunun yaşam doyumunu ile olumlu başa çıkma, düşmanlık ve öfke yaşantısı alt boyutları tarafından yordandığı; öğretmene bağlanma alt boyutunun yaşam doyumunu ile düşmanlık ve yıkıcı ifade alt boyutları tarafından yordandığı görülmüştür. Okul bağlanma alt boyutlarının benlik saygısı tarafından yordanmadığı belirtilmiştir.

Altuntaş ve Sezer (2017) ortaokul öğrencilerini katılımcı olarak aldıkları çalışmada okula bağlanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçları aile gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından okula bağlanma düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını; arkadaş sayısı, okulun fiziki durumu, öğretmen memnuniyeti, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından okula bağlanma düzeylerinde anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca okula bağlanmayı yordayan değişkenlerin ise okul etkinlikleri kaynaklı tükenmişlik ile okula ilgi kaybı olduğu belirtilmiştir.

Karaşar ve Kapçı (2016) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bazı değişkenlere göre okula bağlanma ve akademik başarıyı incelemişlerdir. Bunun yanında okula

bağlanmanın duygusal davranışsal sorunları yordamadaki gücünü ve akademik güdülenme, akademik başarı ve benlik saygısının okula bağlanmayı yordayıp yordamadığını test etmişlerdir. Çalışma bulguları okula bağlanmayı akademik güdülenme ve benlik saygısının yordadığını fakat okul başarısının yordamadığını göstermiştir. Okula bağlanmanın alt boyutlarından olan öğretmene bağlanma alt boyutu düşük hiperaktivite belirtilerini, olumlu sosyal davranışı ve düşük davranış sorunlarını, okula bağlanma alt boyutu düşük duygusal sorunları, arkadaşla bağlanma alt boyutu ise düşük akran sorunlarını, sosyal davranış sorunlarını ve duygusal sorunları yordamıştır.

Yıldız ve Kutlu (2015) erinlerle yaptıkları çalışmada sosyal kaygı belirtileri ile depresif belirtilerin okula bağlanma seviyesi üzerindeki yordayıcı gücünü incelemişlerdir. Bulgular genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ile depresif belirtilerin okula bağlanmayı anlamlı oranda yordadığını; yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma ile olumsuz değerlendirme korkusu değişkenlerinin okula bağlanmayı yordamadığını göstermiştir.

Bellici (2015) ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulguları kızların erkeklere oranla daha yüksek okula bağlanma düzeyine sahip olduğunu, okula bağlanma düzeyinin yaş ve sınıf ilerledikçe düştüğünü göstermiştir. Ailenin ekonomik durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin okula bağlanma seviyeleri anne baba eğitim düzeyi, aile ekonomik durumu ve akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Duy ve Yıldız (2014) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada zorbalık statüleri farklı öğrencilerin yalnızlık ve okula bağlanma düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma bulguları kurbanlar ve izleyicilerin okula bağlanma düzeylerinin zorbalardan daha yüksek olduğunu; izleyicilerin, zorba ve kurbanlara göre okula bağlanmanın alt boyutu olan arkadaşla bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu; cinsiyetin zorbalık statüsünün belirlenmesinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca Öğretmene bağlanma boyutunda grupların anlamlı farklılık göstermediği ve farklı zorbalık statüsündeki öğrencilerin yalnızlık değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir.

2.2.3.2. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Penner ve Wallin (2012) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okul aidiyeti ve okula bağlanmayı artırma açısından arkadaşlarla birlikte olma, ders dışı etkinliklere katılım, besleyici okul ziyaretleri, eğlenmek ve okuldaki yiyeceklerin kullanılabilirliği faktörlerini belirlemiştir.

Oelsner, Lippold ve Greenberg (2011) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları boylamsal çalışmada kız ve erkeklerin okula bağlanma düzeylerinde nasıl bir seyir izlendiğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları başlangıçta erkeklere göre kızların daha yüksek bağlanma düzeyine sahip olduğunu ancak süreç içerisinde erkeklerin okula bağlanma düzeylerinde daha büyük bir artış yaşandığını ve genel olarak ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin azaldığını göstermiştir.

Wang ve Holcombe (2010) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarıya, okula bağlılığa ve okul çevresine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışma sonuçları okul çevresi ile ilgili algılarının öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan veya dolaylı etkilediğini göstermiştir. Okula bağlılığın akademik başarı ile ilişkili olduğu elde edilen diğer bulgulardandır.

Perry, Liu, Pabian (2010) ortaokul ve liselerde aile kariyer desteği, öğretmen desteği ve öğrencilerin kariyer planlamalarının okula bağlanma ve okul başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları aile ve öğretmen desteği ile kariyer planlamasının okula bağlılığı ve okul başarısını pozitif yönde etkilediğini, aile desteğine göre öğretmen desteğinin daha belirleyici rolü olduğunu göstermiştir.

Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani (2009) okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin okulu bırakma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Shochet, Smyth ve Homel (2007) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ebeveynlere bağlanma puanları ile okul çevresi ve okula bağlanma puanları arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ebeveynlere ve okula olan bağlılığın okul çevresine dönük algıyı doğrudan etkilemediğini ancak kişisel farklılıklara rağmen bu değişkenler arasında bağlantı olduğu belirtilmiştir.

Anderman (2002) çalışmasında, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin not ortalaması, benlik kavramı ve iyimserlik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu devamsızlık, okul sorunları, sosyal ret ve depresyon arasında negatif yönde ilişki olduğunu bulmuştur. Somers ve Gizzi (2001) okula bağlanmanın saldırganlık ve madde kullanımı gibi davranışları yordadığını ortaya çıkarmışlardır.

Mouton ve Hawkins (1996) öğrencilerin okula bağlanma düzeylerine ilişkin farklılıkları incelemiştir. Okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin okul çalışanları ve yaşlıları tarafından düşük düzeyde onaylandıkları algısına sahip oldukları ve yalnızlık ve izole edilmişlik duyguları yaşadıklarını bulmuştur.

2.3. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Öz Belirleme Kuramı temeline dayalı olarak temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgili açıklamalar alt başlıkları ve içerikleriyle verilmiştir.

2.3.1. Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı bireylerin içerisinde bulunduğu sosyal çevreyi dikkate alarak kişilik gelişimi ve davranışların güdülenme kaynaklarını inceleyen bir kuramdır. Kuramın öncüleri Edward Deci ve Richard Ryan'dır. Kuramın incelediği temel kavramlar güdülenme, ihtiyaç doyumu, yaşam amaçları, iyi oluş gibi kavramlardır. Kuram birbirlerinin yerine de kullandığı öz belirleme ya da özerklik kavramını temel alır. Bireyin davranışlarını başlatma, sürdürme, düzenleme ve sonlandırma süreçlerinde kendi seçimlerini ve kararlarını uygulaması kurama göre öz belirleme ya da özerklik olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle öz belirleme bireyin yaşamının kontrolünü sağlama duygusudur. Kurama göre öz belirleme veya özerklik düzeyi yüksek bireylerin kendileriyle ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu ve davranışlarını bu farkındalıklara göre belirledikleri için de kendi kendilerini yöneten bireyler oldukları ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985, 2000; Kındap, 2011; Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997).

Bireylerin kendi kendini güdülemesi, doğuştan getirilen ve kişilik bütünlüğü sağlamada gerek duyulan psikolojik ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların karşılanması ile ortaya

çıkan büyüme kapasitesi Öz Belirleme Kuramı'nın temel odağını oluşturmaktadır. Kurama göre bireylerin doğuştan gelen ve evrensel oldukları belirtilen özerklik, yeterlik ve ilişkisellik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı olduğu kabul edilmektedir. Bireyin bu ihtiyaçları sosyal çevresinde karşılama düzeyi psikolojik gelişimi ve iyi oluşu üzerinde önemli etkilere sahiptir (Kındap, 2011). Kuram bireyin nasıl bir yaşama sahip olduğunu değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonucu ulaştığı olumlu duyguları "iyi oluş" olarak tanımlamaktadır. Bireyin değerlendirmeleri sonucu ne kadar çok olumlu duygu varsa iyi oluş o düzeyde yüksektir (Cihangir-Çankaya, 2009).

Öz Belirleme Kuramı insanların çevresiyle uyum sağlama sırasında kurduğu bağ ve seçimleri incelemektedir. Kuramın amacı insanların ne tür koşullarda sağlıklı gelişim gösterebileceğini belirlemek ve bireylerin sağlıklı gelişimi ve iyi oluşlarını sağlayan faktörleri tanımlamaktır. Kuramda insanların değişme, gelişme ve psikolojik bütünleşme eğilimi olan, kendi içinde tutarlı, uyum sağlama ve engelleri aşmak için çaba gösteren aktif organizmalar olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 2002).

Öz Belirleme Kuramı bireylerin doğuştan sahip oldukları bir içsel güdülenmelerinin olduğunu ve bu güdülenmenin bireyin uygun düzeyde işlevsel olmasını, psikolojik gelişimini ve kişisel büyümesini sağladığını öne sürmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bireylerin sosyal çevresi, deneyimleri ve içsel yaşantıları kuramda bir bütün şeklinde değerlendirilmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçların desteklenme ve karşılanma düzeyi bireylerin gösterdiği gelişim ve büyüme üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında içinde bulunulan çevrenin önemli rolü vardır. Çevrenin özerkliği destekleyici tutumu büyüme ve içsel güdülenmeye katkı sağlarken aksine özerkliği baskılayan çevre ise özerk davranmayı önleyerek tutum ve değerlerin içselleşmesini engellemektedir (Kındap, 2011).

Bireyin kendi seçimi ve kararıyla ortaya koyduğu bu nedenle de özerk veya öz belirlenmiş davranışlar olarak değerlendirilen davranışların içsel motive kaynaklı davranışlar olduğu belirtilmektedir. Kuram içsel ve dışsal motive kaynaklarını birbirinden ayırırken bireylerin dışsal motive kaynaklı davranışlarının özerk olarak içselleştirilebileceğini belirtir. Bireylerin sürekli içsel motive kaynaklı davranışlarla hareket edemeyeceğinin kabul edildiği kuramda, dışsal motive kaynaklı davranışların ne

düzeyde içselleştirildiği ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 1987; Ryan, Connel ve Deci, 1985; Kındap, 2011).

Öz Belirleme Kuramı temel alınarak oluşturulan alt kuramlar bulunmaktadır. Bu alt kuramlar yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkan güdüsel temelli bir görüngüyü açıklamak için geliştirilmiştir. Bu kuramlar; Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory), Hedef İçerik Kuramı (Goal Contents Theory), Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory), Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Orientation Theory) ve Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory)'dır.

2.3.1.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Öz belirleme kuramında bireylerin doğuştan getirdiği ve evrensel kabul edilen üç temel psikolojik ihtiyacının olduğu belirtilmektedir. Bu ihtiyaçlar özerklik, ilişkisellik ve yeterlidir. Bireylerin iyi oluşunun ve sağlıklı gelişiminin bu ihtiyaçların doyumuyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Birey bu ihtiyaçları içinde bulunduğu sosyal çevrede karşılamaya çalışır. Çevrenin temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu destekleyici olması bireyin içselleştirmeyi gerçekleştirebilmesini, bunun sonucunda da olumlu sosyal ve psikolojik gelişim göstermesini ve etkili şekilde işlevde bulunmasını sağlar. Bireyin bu ihtiyaçlarını karşılayamaması, engellenmesi ya da ihmal edilmesi ise içselleştirmenin gerçekleşememesine dolayısıyla da gelişimin olumsuz etkilenmesine neden olur. Öz Belirleme Kuramı olumlu gelişim için bu ihtiyaçlardan bir ya da ikisinin değil her üçünün de doyurulması gerektiğini belirtir. İhtiyaçların karşılanması için bu ihtiyaçların doyumunu destekleyici çevreye sahip olmanın önemi belirtilmiştir (Kasser ve Ryan, 1999; Cihangir-Çankaya, 2005).

Temel psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğu ve yaş, cinsiyet, kültüre bakılmaksızın ihtiyaçların doyumunun bu gruplarda eşit biçimde kişisel gelişim ve ruh sağlığını desteklediği belirtilmektedir. Bu ihtiyaçların bireyin içinde bulunduğu çevre tarafından doyurulma düzeyi bireyin iyi oluş, sağlıklı gelişim ve psikolojik bütünleşmesini etkiler. İhtiyaçların karşılanmasında bireysel farklılıkların göz önünde

bulundurulduğu kuram sosyal çevrenin ve bireysel farklılıkların ihtiyaçların doyumu ile gelişim üzerinde etkili olduğunu belirtir. Öz Belirleme Kuramı bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının bulundukları sosyal çevre tarafından doyurulmasını ve bu sürecin ortaya çıkardığı sonuçları inceler (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2002).

Öz Belirleme Kuramı'nın belirttiği üç temel psikolojik ihtiyaç alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.3.1.1.1. Özerklik

Özerklik bireyin kendi iradesiyle hareket etmesi, eylemlerini başlatma, sürdürme ve sonlandırmada kendi seçimlerine dayanması olarak ifade edilmektedir. Bireyin içselleştirme sonucu tamamen kabul ettiği davranışlarını göstermesi, davranışlarıyla ilgili sorumluluğu almasıdır (Deci ve Ryan, 2000). Öz belirleme kuramı çerçevesinde özerklik ihtiyacının diğer iki psikolojik ihtiyaçtan daha önemli olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Buna göre yeterlik ve ilişkisellik ihtiyacının karşılanması özerklik ihtiyacının doyumuna bağlıdır (Ryan, 1995; Ryan, Deci, Lynch ve Vansteenkiste, 2011).

Ryan ve Lynch (1989) özerkliği davranışsal, duygusal ve değerler olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Davranışsal özerklik, bireyin karar verirken veya davranışta bulunurken dışsal etkenlerden bağımsız olarak kendi tercihlerine dayanmasıdır. Duygusal özerklik, bireyin ailesine bağımlı hissetmemesi, korunma ihtiyacı duymadan kendi ayakları üzerinde durabilmesi, duygusal olarak anne-babadan bağımsız hareket edebilmesi olarak açıklanmaktadır. Değerlerde özerklik ise bireyin yetiştiği çevredeki değer ve görüşlerin baskısı olmadan kendi değer sistemine bağlanmasıdır. Bireyin ahlaki siyasi ve ideolojik konularda düşünmesi ve kendi görüşlerini oluşturmasıdır.

Özerklik bireylerin kendilerini yönetme ve istekleri doğrultusunda davranışta bulunma becerisi olmakla birlikte duygu ve değerlerini de kendilerinin belirlediği biçimde yönetebilme halidir (Santrock, 2014; Steinberg, 2013). Davranışlarında yüksek düzeyde özerklik hisseden insanların öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu, sağlıklı ve özgüvenli bireyler oldukları belirtilmektedir (Andersen, Chen ve Carter, 2000; Ryan, 1995). Özerklik düzeyi yüksek bireylerde daha az psikolojik sorunlar görüldüğü ve

stres düzeyinin daha düşük olduğu belirtilmektedir (Julien, Guay, Senécal ve Poitras, 2009).

2.3.1.1.2. Yeterlik

Bireyin çevresini etkileme isteği ve çevresiyle etkileşiminde etkili olduğunu hissetmesidir. Bireyin hedefe ulaşmada kendisini etkili hissetmesidir. Yeterlik bir işi yapma veya bir sorun ile baş etme konusunda bireyin sahip olduğu bilgi beceri ve güce inanmasıdır. Öz belirleme kuramı yeterliliğin zamanla kazanılan bir yeti olmadığını, harekete geçmek için bireyin kendine güven duyması olduğunu belirtmiştir (Deci ve Ryan, 1985, 2002; Kowal ve Fortier, 1999; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000).

Cho, Harrist, Steele ve Murn'un (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilerin yeterlik ihtiyacının karşılanması ile liderlik motivasyonları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre yeterlik ihtiyaç doyumu yüksek bireylerin yüksek düzeyde liderlik motivasyonuna sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

2.3.1.1.3. İlişkisellik

Bireyin başkalarıyla iletişime geçme ilişki kurma ve kabul edilme ihtiyacı olarak ifade edilmektedir. İlişkisellik ihtiyacı bireyin karşılıklı saygı, duyarlılık ve güven duygusu ile birlikte duygusal olarak onaylandığı bir ilişki kurma ihtiyacını ve bu şekilde ilişki kurduğu sosyal çevreye ait olma duygusu olarak belirtilir. Bireyin diğerleriyle kurduğu ilişki sonucu olarak kendini iyi hissetmesidir. Başkalarıyla kurduğu ilişki sonucu bireyde iyi duygular gelişmesi bireyin yaşamında güvende mutlu hissetmesini sağlar. Sonuç olarak ilişki ihtiyacını karşılama nedeniyle ortaya çıkan iyi olma duygusu, bireyin kişilik gelişimine ve genel iyi oluşuna önemli katkı sağlar (Andersen, 2000; Baumeister ve Leary, 1995; Kowal ve Fortier, 1999; Yeşilyurt, 2008).

İlişkisellik ihtiyacı bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiyi ele almaktadır. Bireyin çevresiyle kurduğu ilişkinin özerklik destekleyici olması özerklik ihtiyacının doyumuna da katkı sağlar. Bu şekilde birey bir yandan özerkliğini korurken diğer yandan tatmin edici ilişkiler kurar. Bu yönüyle ilişkisellik ve öz belirleme kavramlarının yakın ilişkili olduğu söylenebilir. Bireylerin çevreleriyle kurduğu ve sürdürdüğü ilişki iyi oluş

üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Stresli durumlarda yardım isteyebileceği birilerinin olması bireyin kendini daha iyi ve güvende hissetmesini sağlar (Özer, 2009; Uzman, 2014)

Cho, Harrist, Steele ve Murn'ün (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilerin ilişkisellik ihtiyacının karşılanması ile liderlik motivasyonları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre ilişkisellik ihtiyacını yüksek düzeyde karşılayan öğrencilerin yüksek düzeyde liderlik motivasyonuna sahip olduğu bulunmuştur.

2.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu kısımda temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.2.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gök (2019) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öznel iyi oluş üzerinde anne-baba algısı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve aile aidiyeti değişkenlerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları anne-baba algısı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve aile aidiyeti değişkenlerinin öznel iyi oluşu yordadığını göstermiştir. Erkeklerin öznel iyi oluşları, kızların aile aidiyeti ve baba algıları yüksek bulunmuştur. Aile aidiyetleri ve baba algıları açısından bir veya iki kardeşe sahip öğrencilerin puanları üç ve üzeri kardeşi olanlara göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Tek kardeşi olan öğrencilerin üç ve üzeri kardeşi olanlara göre daha yüksek anne algıları olduğu ortaya çıkmıştır. Anne baba eğitim düzeyine göre anne-baba algısı, aile aidiyeti ve temel psikolojik ihtiyaçların farklılaşmadığı; baba eğitim düzeyine göre öznel iyi oluşun farklılaştığı belirtilmiştir.

Gök ve Cenkseven-Önder (2018) lise öğrencilerinde akran zorbalığını araştırdıkları çalışmalarında anne babaya duygusal erişilebilirlik ve temel psikolojik ihtiyaçların akran zorbalığına maruz kalma durumunu yordayıcı etkisini incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda anne babaya duygusal erişilebilirlik ve temel psikolojik ihtiyaçların tüm boyutları ile mağduriyet puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Verilerin cinsiyetler açısından analiz edildiği sonuçlar erkeklerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını ve yeterlik ihtiyaç puanlarının kızlardan daha yüksek

olduğunu göstermiştir. Kızlarda zorbalığa maruz kalmayı özerklik ihtiyacı ve anneye duygusal erişilebilirlik yordarken erkeklerde özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının yordadığı belirtilmiştir.

Durmaz ve Akkuş (2016) lise öğrencilerinin matematiğe ilişkin motivasyonel düzenlemeleri, matematik kaygı düzeyleri ve matematik derslerinde temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışma bulguları temel psikolojik ihtiyaçlar ile matematik kaygısı arasında negatif ilişki olduğunu; motivasyonel düzenleme türlerinden olan özerk karar verilmişlik ile matematik kaygısının negatif yönde temel psikolojik ihtiyaçlar ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların matematik kaygısı ve motivasyonel düzenleme türlerini anlamlı şekilde yordadığı belirtilmiştir.

Hamurcu ve Sargın (2011) lise öğrencilerin başarı, başatlık, ilişki ve özerklik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyleri ile boyun eğme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları boyun eğme davranışlarıyla başarı, başatlık ve özerklik ihtiyaçları arasında pozitif, ilişki ihtiyacı ile negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunların dışında özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının boyun eğme davranışını yordadığı, başatlık ve başarı ihtiyaçlarının yordamadığı bulguları elde edilmiştir.

Canoğulları ve Güçray (2011) lise öğrencilerinin sosyal kaygıları, temel psikolojik ihtiyaçları ve anne baba tutum algılarının cinsiyet ve internet bağımlılığıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışma bulguları ergenlerin cinsiyetleri ve internet bağımlılık düzeyleri açısından temel psikolojik ihtiyaçlarında ve anne baba tutum algılarında anlamlı farklılık olmadığını fakat sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca internet kullanım amacı, internette harcanan zaman ve internete ayrılan zamanı kontrol etme becerileri açısından internet bağımlılığı düşük ve yüksek ergenlerin farklılaştığı belirtilmiştir.

Şahin ve Korkut-Owen (2009) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ve saldırganlık düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma bulguları cinsiyet değişkeni ile özerklik ihtiyacının, serbest zamanlarda yapılan etkinliğin türü değişkeni ile ilişki ihtiyacının saldırganlık üzerinde ortak etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet, ailede şiddet

uygulanma durumu, algılanan anne-baba tutumu, yeterlik ihtiyacı ve ilişki ihtiyacının öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği; özerklik ihtiyacı ve serbest zamanlarda yapılan etkinliklerin türünün saldırganlık düzeylerinde anlamlı farklılık göstermediği elde edilen diğer bulgulardandır

Cihangir-Çankaya (2009) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna ilişkin öz belirleme modelini ve modelin Türk kültürüne uygunluğunu test etmiştir. Çalışma bulguları özerklik desteğinin temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu etkilediğini ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun da öznel iyi oluşu etkilediğini göstermiştir.

2.3.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hein, Koka ve Hagger (2015) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersinde psikolojik ihtiyaçların engellenmesi, öfke ve zorba davranışlar ve beden eğitimi öğretmeninden algılanan kontrol davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular öğretmenden algılanan koşullu olumuz saygı ve gözdağının öğrencilerin öfke ve zorba davranışlarını algılanan psikolojik ihtiyaçların engellenmesi üzerinden dolaylı olarak yordadığını göstermiştir.

Raufelder, Kittler, Braun ve Lätsch (2014) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada yapısal eşitlik modelini kullanarak algılanan stres ve okula bağlılık arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçları temel psikolojik ihtiyaçların stres ve okula bağlılık arasındaki negatif ilişkiyi önemli oranda yordadığını göstermiştir.

Arnone, Reynolds ve Marshall (2009) ortaokul öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ile araştırmaya dönük içsel güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma bulguları temel psikolojik ihtiyaç doyum düzeyi yüksek öğrencilerin araştırmaya dönük içsel güdülenmelerinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Faye ve Sharpe (2008) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz belirleme kuramında belirtilen temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve kimlik oluşumlarının öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın

bulguları temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun akademik güdülenmeyi yordadığını göstermiştir.

Niemiec ve diğerleri (2006), lise öğrencilerinin aileden algıladıkları ihtiyaç desteği akademik özerk öz düzenleme ve iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu doğrultuda yaptıkları ilk çalışmada aileden algılanan ihtiyaç desteğinin iyi oluşu yordadığını bulmuşlardır. Ayrıca anneden algılanan ihtiyaç desteğinin babadan algılanan desteğe göre iyi oluş ile ilişkisinin daha güçlü olduğu belirtilmiştir. İkinci çalışmanın sonuçları ise aileden algılanan ihtiyaç desteği yüksek öğrencilerin psikolojik açıdan daha sağlıklı olma ihtimallerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca yüksek eğitime devam konusunda özerk öz düzenlemelerinin aileden algılanan ihtiyaç desteği tarafından yordandığı ve iyi oluş ile aileden algılanan ihtiyaç desteği arasındaki ilişkide yüksek eğitim planlarıyla ilgili özerk düzenlemelerinin önemli oranda kısmi aracılık rolü olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Sheldon, Ryan ve Reis (1996) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada günlük iyi oluşa etkileri açısından özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarını incelemişlerdir. Bulgular kişilik özelliği açısından özerklik ve yeterlik özelliği olan katılımcıların günlerini daha iyi geçirme eğilimi gösterdiklerini bunun dışında günlük aktivitelerinde kendini özerk ve yeterli hissedenlerin günlerinin iyi geçtiğini göstermiştir. Cinsiyet açısından yapılan değerlendirmede ise erkeklerin yüksek düzeyde özerklik özelliği ve kadınların yüksek düzeyde yeterlik özelliği iyi oluşları üzerinde olumlu etki yarattığı belirtilmiştir.

2.4. Değişkenlerin Birbiriyle İlişkisini İnceleyen Çalışmalar

Özdemir (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada okul tükenmişliği, akademik güdülenme, okula bağlılık, cinsiyet, yaş ve ödeve ayrılan zaman arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonuçları okul tükenmişliği ile ödeve ayrılan zaman arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu; okul tükenmişliği, akademik güdülenme ve okula bağlılık arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcılarının akademik güdülenme, okula bağlılık, ödeve ayrılan zaman ve cinsiyet olduğu görülmüştür.

İlğan, Oğuz ve Yapar (2013) ortaokul ve lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okul yaşam kalitesi ve akademik güdülenmenin öğrenci görüşlerine göre yeterliliğini ve ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları okulların öğrenci algılarına göre makul düzeyde bir yaşam kalitesi sunduğunu; öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ortanın biraz üzerinde olduğunu ve akademik güdülenme ile okul yaşam kalitesinin orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Calp ve Bacanlı (2016) ilkokul 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretmen ve yakın arkadaştan algıladığı özerklik desteğinin akademik özerklik, özerk akademik motivasyon ve akademik yeterliğe, özerk akademik motivasyonun da akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları öğretmenden algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin akademik yeterlik algısını doğrudan etkilediğini ancak arkadaştan algılanan özerklik desteğinin akademik yeterlik algısına etkisinin olmadığını göstermiştir. Başka bir sonuçta ise öğrencilerin öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik özerkliklerini doğrudan etkilediğini ancak yakın arkadaştan algılanan özerklik desteğinin akademik özerkliklerini doğrudan fakat zayıf düzeyde etkilediği görülmüştür. Son olarak özerk akademik motivasyonlarının öğrencilerin okul performansını doğrudan etkilediği belirtilmiştir.

Güdül (2015) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik motivasyon ölçeğindeki motivasyon türlerine göre öğrencilerin motivasyon profillerini belirlemiş ve bu profillerin algılanan başarı, cinsiyet akademik erteleme, psikolojik ihtiyaçlar ve yaşam doyumu ile ilişkisini incelemiştir. Bulgular yüksek düzey motivasyon profilindeki öğrencilerin diğerlerine göre psikolojik ihtiyaç doyumlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu, akademik erteleme düzeylerinin ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Orta düzey motivasyon profilindeki öğrencilerin ise düşük düzey motivasyon profilindekilere göre daha yüksek psikolojik ihtiyaç doyumuna ve daha düşük akademik erteleme seviyesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşam doyumu açısından ise yüksek motivasyonlu öğrencilerin diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları görülürken orta düzey motivasyona profilindeki öğrencilerin de düşük düzeyli öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayaz (2018) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğretmenden algılanan özerklik desteği ile okula bağlanma arasındaki doğrudan ilişkiyi ve güdülenme

aracılığıyla ortaya çıkacak olan dolaylı ilişkiyi test etmiştir. Ayrıca okula bağlanmayı çeşitli değişkenlere göre değerlendirmiştir. Çalışma bulguları okula bağlanmanın öğretmenden algılanan özerklik desteği tarafından içsel güdülenme aracılığıyla hem dolaylı hem de doğrudan yordandığını, diğer güdülenme türlerinin ise anlamlı ve dolaylı etkileri olmadığını göstermiştir. Ayrıca kızların erkeklere göre daha yüksek okula bağlanma puanına sahip olduğu ve ders dışı etkinliklere katılım bakımından elde edilen bulguların katılanların lehine yüksek olduğu belirtilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgiler yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modeli gerekliliklerine uygu olarak yapılmış bir nicel araştırmadır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arası ilişkiyi ve birlikte değişimi incelemeyi amaçlayan bir modeldir (Balcı, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde, liselere devam eden öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının veri toplamaya ulaşılabilir kişilerden başlayarak istediği rakama ulaşıncaya dek devam etmesi şeklindeki yöntemdir (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994. Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008).

Uygun örnekleme yöntemiyle Elazığ il merkezinde bulunan farklı lise türlerinde 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden 824 öğrenciye uygulama yapılmış ancak ölçek veya bilgi formunda yanıt verilmeyen maddeler nedeniyle 74 öğrenciden alınan veriler çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 750 lise öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada verisi değerlendirilen 750 öğrencinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı puanı, devamsızlık ve sınıf mevcudu olarak belirlenmiş özelliklerine göre dağılımları Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı puanı, devamsızlık ve sınıf mevcudu değişkenlerine ait frekans ve yüzde dağılımı.

Cinsiyet	f	%
Kız	389	51.9
Erkek	361	48.1
Sınıf		
9. Sınıf	195	26
10. Sınıf	210	28
11. Sınıf	168	22.4
12. Sınıf	177	23.6
Okul Türü		
Fen Lisesi	96	12.8
Anadolu Lisesi	358	47.7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	183	24.4
İmam Hatip Lisesi	113	15.1
Başarı Puanı		
40-54	96	12.8
55-69	188	25.1
70-84	202	26.9
85-100	264	35.2
Devamsızlık		
0-7.5	581	77.5
8-15.5	122	16.3
16-30	47	6.3
Sınıf Mevcudu		
10-20	90	12
21-30	272	36.3
31-40	388	51.7

Araştırmaya cinsiyetleri bakımından yüzde 51.9'a karşılık gelen 389 kız ve yüzde 48.1'e karşılık gelen 361 erkek öğrenci katılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri açısından dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı ortaöğretim okullarında eğitim süresi dört yıldır. Bu okullardaki sınıflar ise önceki eğitim kademesinin devamı olarak ve başlangıçtan mezuniyete doğru 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf olarak isimlendirilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya dahil olan öğrencilerin frekans ve yüzdelik dilimleri bulundukları sınıf düzeyi bakımından değerlendirildiğinde 9 sınıf öğrencilerin % 26 ile 195 öğrenci, 10 sınıfların % 28 ile 210 öğrenci, 11 sınıfların %22.4 ile 168 öğrenci ve 12 sınıfların %23.6 ile 177 öğrenci olduğu görülmektedir.

Araştırma dört farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı öğrenciler geldikleri okul türüne göre sayıldığında Fen Lisesinden % 12 ile 96, Anadolu Lisesinden % 47.7 ile 358, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden % 24.4 ile 183, İmam Hatip Lisesinden % 15.1 ile 113 öğrenci olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğrenciler araştırmanın yapıldığı 2018/2019 eğitim öğretim yılının birinci dönem sonu puanlarına göre sınıflandırılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde başarı puanı 40-54 arasında % 12.8 ile 96 öğrenci, 55-69 arasında % 25.1 ile 188 öğrenci, 70-84 arasında % 26.9 ile 202 öğrenci ve 85-100 arasında % 35.2 ile 264 öğrenci olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğrenci devamsızlığını bir eğitim yılında 30 gün ile sınırlandırmasına uygun olarak bu çalışmada devamsızlık değişkeni 0 ile 30 gün arasında üç gruba ayrılarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin frekans ve yüzdelik dağılımları devamsızlık durumlarına göre incelendiğinde 0-7.5 gün arası devamsızlık yapan % 77.5 ile 581 öğrenci, 8-15.5 gün arası devamsızlık yapan % 16.3 ile 122 öğrenci, 16-30 gün arası devamsızlık yapan % 6.3 ile 47 öğrenci olduğu görülmektedir. Veri toplama için uygulamalar 2018/2019 eğitim öğretim yılı mart ayında yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın bir sınıfta eğitime başlanabilme koşulunu öğrenci sayısı açısından en az 10 en fazla 40 öğrenci olarak belirlemesine uygun şekilde sınıf mevcudu değişkeni 10 ile 40 öğrenci arasında gruplandırılarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf mevcutları açısından frekans ve yüzdelik dağılımının verildiği Tablo 1 incelendiğinde sınıf mevcudu 10-20 arası öğrenciden oluşan % 12 ile 90 öğrenci, 21-30 arası öğrenciden oluşan % 36.3 ile 272 öğrenci ve sınıf mevcudu 31-40 arası bir sayıda olan % 51.7 ile 388 öğrenci olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Akademik Güdülenme leği (Bozanoğlu, 2004b), Ergenler için Okula Bağlanma leği Lise Formu (Savi-akar ve Karataş, 2017), Ergen ğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları leği (zen, 2016) ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik Güdülenme leği

Akademik Güdülenme leği ğrencilerin akademik güdülenme seviyelerindeki farklılıkları ortaya çıkarmak üzere Bozanoğlu (2004b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşan ve beşli derecelendirme Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 en düşük puan ise 20 dir. Ölçeğin puanları hesaplanırken 4. maddesi ters çevrilerek puanlamaya dahil edilmelidir. Kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olmak üzere üç alt boyutu olan ölçek hem toplam puan ile değerlendirme yapmaya hem de alt boyutların puanları ile değerlendirme yapmaya uygundur (Bozanoğlu, 2004b).

Ölçeğin geçerlik çalışmasında ölçeğin ölçtüğü özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yıl tekrarı yapan öğrencilerin olduğu grubun akademik güdülenme puanıyla süper lise ğrencilerinin olduğu grubun akademik güdülenme puanları farklılık göstermiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise test-tekrar test yöntemiyle aynı gruba dört hafta arayla ölçek uygulanmış ve her iki uygulamanın puanları arasındaki korelasyon .87 bulunmuştur. Ayrıca ilk ve ikinci uygulamanın Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve ilk uygulama için .77 ikinci uygulama için .85 bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma için yapılan güvenirlik analizinde ise Cronbach Alpha değeri .89 bulunmuştur.

3.3.2. Okula Bağlanma Ölçeği Lise Formu

Hill (2005) tarafından geliştirilen “School Attachment Scale” çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini belirlemede kullanılan 15 maddeli, üç boyutlu (okul, arkadaş ve öğretmene bağlanma) ve beşli dereceleme Likert tipi bir ölçektir. Ölçek Savi (2011) tarafından ilköğretim öğrencilerine uygun olarak Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek alt boyutlarıyla birlikte toplam varyansı %58.9 açıklama yüzdesine sahiptir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .84, test-tekrar test güvenilirliği ise .85 olarak bulunmuştur. Ölçek daha sonra lise öğrencilerine uygunluğu için test edilmiş ve yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin yapısının iyi uyum vermediği görülmüş ve analizdeki öneriler dikkate alınarak 6. madde ölçekten çıkarılarak tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda ölçek üç boyut ve 14 madde ile iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Güvenirlik çalışması için de Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .91 bulunmuş, iki yarı test güvenilirliğinde ise birinci yarı için .80, ikinci yarı için .74 bulunmuştur.

Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach alpha değeri .87 bulunmuştur.

3.3.3. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği

Ergen öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ölçeği Tian, Han ve Huebner (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde öz belirleme kuramında belirtilen üç temel psikolojik ihtiyaç temel alınmıştır. Ölçek özerklik, ilişkisellik ve yeterlik olmak üzere her bir boyutu 5 maddeden oluşan 3 boyutlu ve 15 maddeli 6’lı Likert tipi ölçektir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar psikolojik ihtiyaçların yüksek düzeyde karşılandığını düşük puanlar ise düşük düzeyde karşılandığını gösterir. Ölçek Özen (2016)’in çalışmalarıyla Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için ölçek 266 lise öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde 15. Maddenin faktör yükü olarak .30 un altında puan aldığı ve dördüncü bir boyut oluşmasına neden olduğu görülmüştür. Bu haliyle yapı geçerliliği sağlanamadığından ve oluşan dördüncü boyutun ölçeğin dayandığı kuramla örtüşmemesi nedeniyle 15. Madde çıkarılarak analiz tekrar yapılmıştır. Son haliyle yapılan analizde maddelerin 3 boyutta toplandığı ve faktör yüklerinin .62 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Özerklik boyutu

toplam varyansın %22 sini, ilişkisellik boyutu toplam varyansın % 20 sini, yeterlik boyutu toplam varyansın % 18 ini açıklamaktadır. Bu haliyle ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı belirtilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliliği için yine öz belirleme kuramı temel alınarak geliştirilen ve aynı üç alt boyuta sahip Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği-Lise Formu (Şahin ve Korkut-Owen, 2009) kullanılarak 300 lise öğrencisi üzerinde uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda iki ölçeğin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması için 73 lise öğrencisine iki hafta arayla test-tekrar test çalışması yapılmış ve özerklik boyutu için .68, yeterlik için .86, ilişkisellik için .67 korelasyon bulunmuştur ($p<.01$). Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının analizinde test-tekrar test analizi için 300 lise öğrencisinden toplanan veriler kullanılmıştır. Ölçek alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları özerklik alt boyutu için .79, yeterlik alt boyutu için .73 ve ilişkisellik alt boyutu için .79 bulunmuştur (Özen, 2016).

Ölçeğin bu araştırma için yapılan güvenirlik analizinde Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .83 bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ulaşmak için araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir formudur. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, bulundukları sınıf düzeyi, okul türü, devamsızlık gün sayıları, başarı puanları ve sınıf mevcutları olmak üzere 5 başlıkta tanımlayıcı özelliklerinin tespiti amaçlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle ölçeklerin kullanımı ile ilgili ve ölçme araçlarının uygulanacağı uygun elverişli okullar ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırma ölçekleri ve bilgi formu önceden belirlenmiş okullara gidilerek o gün okulda olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar sınıf ortamında ve ders saatinde yapılmıştır. Uygulama öncesi araştırmanın amacı ve ölçme araçlarının nasıl doldurulacağı ile ilgili öğrencilere kısa bilgiler verilmiştir. Bir sınıfta yapılan uygulama yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Belirlenen okullardaki uygulamalar iki hafta içerisinde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Aralarındaki ilişkinin araştırıldığı okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik güdülenme ve okula bağlanma puanları Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Katsayısı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların tanımlandığı cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı puanı, devamsızlık, sınıf mevcudu özelliklerine göre akademik güdülenme düzeylerinin anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için ise Bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada güven aralığı % 95, anlamlılık düzeyi en az .05 olarak alınmıştır.

Araştırma verileri analiz işleminden önce dağılımlarının normalliği ile ilgili olarak Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi mevcut verilerin, tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uygunluğunu kontrol etme temeline dayanan bir normallik testidir. Burada test edilen hipotez, “normal olasılık dağılımı ile eldeki verilerin dağılımı ile arasında fark yoktur.” şeklindeki yokluk hipotezidir. Bu hipoteze göre verilerin normal dağıldığından bahsedebilmek için anlamlılığın .05’ten büyük olması gerekir (Can, 2014). Bu çalışmada akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeklerinden toplanan puanların dağılımları için yapılan normallik testinde anlamlılık değeri üç ölçek için de .00 çıkmıştır. Bu teste göre puan dağılımlarının normal olmadığı gözükse de Tabachnik ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda dağılımın normal kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu araştırma verileri için yapılan normallik testinde yer alan çarpıklık/basıklık değerleri kontrol edildiğinde, akademik güdülenme için -.341/-.301, okula bağlanma için -.376/-.252 ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar için -.631/.115 sonuçlarının yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle veri dağılımı normal kabul edilmiştir.

İlişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizinin ön koşullarından olan varyans homojenliği (Seçer, 2015), Levene Testi ile incelenmiş ve tüm sonuçlarda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Varyans analizi sonucu anlamlı farklılık bulunan puan gruplarından hangileri arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testi olan Tukey Testi kullanılmıştır. Tukey Testi grup varyanslarının

homojenliği koşulu sağlandığında grup sayısının fazla olması durumunda tercih edilir (Sipahi, Yurtkoru ve inko, 2008).



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerini gösteren puan ortalamaları arasındaki ilişkiye ait bulgulara ve bulguların literatür ışığındaki yorumlarına yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı puanı, devamsızlık durumu ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve bu bulguların alan yazında yer alan ilgili çalışmalarla değerlendirilmesi yer almaktadır.

4.1. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan basit doğrusal korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki her bir değişkene ait toplam puan ortalamaları dikkate alınarak belirlenmiştir. Tabloda gösterilen ilişki düzeyleri Büyüköztürk’ün (2010) açıklamaları dikkate alınarak yorumlanmıştır. 0.70- 1.00 arasındaki korelasyon katsayısı yüksek düzeyde bir ilişkiyi, 0.30-0.70 arasındaki orta düzeyde bir ilişkiyi ve 0.00- 0.30 arasında korelasyon ise düşük düzeyli bir ilişkiyi belirtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2013).

Tablo 2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1.Akademik Güdülenme	1	.492**	.460**
2.Okula Bağlanma		1	.575**
3.Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar			1

** $p < .01$, $N = 750$

Tablo 2’deki sonuçlara göre akademik güdülenme ile okula bağlanma arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.492$, $p < .01$). Yine akademik güdülenme ile okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ($r = 0.460$, $p < .01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Okula bağlanma ile okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ($r = 0.575$, $p < .01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren sonuç ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu sonuçla tutarlı çalışmalar olduğu görülmektedir. Frey, Ruckhin ve Schwab-Stone (2009) ergenlerle yürüttükleri çalışmalarında, okula bağlanma düzeyinin akademik motivasyonla pozitif yönlü ilişki gösterdiğini, agresif inançlar ve şiddet suçluluğu ile negatif yönlü bir ilişki gösterdiğini bulmuşlardır. Cemalcılar (2010) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında okula bağlılığı yüksek öğrencilerin yalnızlık, okul devamsızlığı ve kaygı gibi sorunlarının daha az; akademik başarı ve içsel güdülenmelerinin ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Goodenow ve Grady (1992) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okul aidiyeti ile akademik güdülenmenin ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Karaşar ve Kapçı (2016) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akademik güdülenmenin okula bağlanmayı yordadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Okula bağlanmanın duygusal davranışsal ve bilişsel boyutları olan psikolojik bir yapı olduğu belirtilmektedir. Bireyin öğrenmeye dönük psikolojik yatırımları, karmaşık konuların üstesinden gelmek için ortaya koyduğu istek ve çaba okula bağlanmanın bilişsel boyutunu tanımlar. Bilişsel bağlılığı yüksek öğrencilerin yüksek akademik başarı

gösterdikleri, problem çözmede daha esnek yaklaşım sergiledikleri ve başarısızlıkla baş etmede etkili stratejileri kullandıkları ifade edilmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Akademik güdülenmenin ise bireyin akademik hedefleriyle ilgili eylemlerini başlatan ve sürdüren bir enerjiyi ifade ettiği ve akademik başarıyı yordayan önemli bir kavram olduğu belirtilmektedir (Pintrich ve Zusho, 2002). Akademik anlamda güdülenmemiş öğrencilere kıyasla güdülenmiş öğrencilerin akademik işlerde zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterip başarmak için daha fazla denedikleri ifade edilmektedir (Görmez, 2014). Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere okula bağlanmanın bilişsel boyutu ve akademik güdülenme, bireyin gösterdiği benzer tepkileri açıklamaktadır. Araştırmada akademik güdülenme ve okula bağlanmanın pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olduğu bulgusu alanyazındaki tanımlamalar ve araştırmalarla tutarlı olarak anlamlıdır.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma bulguları alan yazında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik güdülenme arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Arnone ve diğerleri, 2009; Chen ve Jang, 2010; Gündül, 2015; Katz, Kaplan ve Gueta, 2011; Liu, Wang, Tan, Koh, ve Ee, 2009; Moran, Diefendorff, Kim ve Liu, 2012; Ullrich-French ve Cox, 2009). Faye ve Sharpe (2008) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz belirleme kuramında belirtilen temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve kimlik oluşumlarının öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun akademik güdülenmeyi yordadığını göstermiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan bireylerin gösterdikleri davranışlarla ilgili olarak irade gösterme ve seçim hissi yaşadıkları, bulundukları çevrede etkili olduklarına inandıkları ve çevreden kabul görme hissi yaşadıkları belirtilmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının güdülenmeyi artıracak ve farklı aktivitelerde başarıyı yükselteceği dile getirilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu açıklamaya göre okulda temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması öğrencilerin okulda kendilerini daha etkili hissetmelerini ve güdülenme düzeylerinin artmasını sağlayabilir. Araştırmada okulda temel psikolojik ihtiyaçların doyum düzeyi ile akademik güdülenme düzeyi arasında ortaya çıkan pozitif ilişki bu açıdan anlamlı gözükmektedir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin okula bağlanma düzeyi ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ifade eden puan ortalamaları ile okula bağlanma düzeyini gösteren puan ortalamalarının paralel bir seyir izlediği söylenebilir. Alan yazında okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az sayıda araştırmaya rastlanmakla birlikte bu sonuçla tutarlı çalışmalar olduğu görülmektedir. Raufelder ve diğerleri (2014) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada yapısal eşitlik modelini kullanarak algılanan stres ve okula bağlılık arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçları temel psikolojik ihtiyaçların stres ve okula bağlılık arasındaki negatif ilişkiyi önemli oranda yordadığını göstermiştir. Eryılmaz ve Altınsoy (2017) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okul aidiyeti ile psikolojik ihtiyaçlar arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Öz Belirleme Kuramı bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının bulunduğu sosyal çevre tarafından süreklilik içinde doyurulmasının psikolojik büyümesine, iyi oluşuna ve sağlıklı işlev göstermesine katkı sağlayacağını öne sürmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmaması durumunda ise bireylerde psikopatolojiler ve davranış bozuklukları görülebileceği belirtilmektedir. (Deci ve Ryan, 1985). Bu açıklamalara göre temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının destekleyici bir sosyal çevreye bağlı olduğu aynı zamanda bu ihtiyaçların doyumunun iyi oluş ve işlevsellikle sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Okula bağlanma kavramına bakıldığında ise Blum (2005) okuldan hoşlanmak, okula ait olduğunu hissetmek, okulda iyi arkadaşların olduğunu düşünmek, ders dışı aktivitelere katılım, öğretmenleri ilgili ve destekleyici bulmak, etkili ve adil bir disiplin uygulandığına inanmak, akademik yönde ilerlemenin desteklenmesi gibi durumların bireyin okula bağlanmasına olumlu katkı verdiğini belirtmiştir. Her iki kavram ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında temel psikolojik ihtiyaçların doyum ile ilgili sonuçlar ve okula bağlanmayı etkileyen faktörlerin benzediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada okula bağlanma düzeyi ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların doyum düzeylerinin pozitif ilişkili olması bu açıdan anlamlı görünmektedir.

4.2. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ergenlerin akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için puan ortalamaları Bağımsız Örneklem İÇİN t Testi uygulanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının cinsiyete göre değişimini gösteren t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Akademik	Kız	389	63.83	13.099	748	1.601	.11
Güdülenme	Erkek	361	62.33	12.572			

Tablo 3’deki bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini gösteren puan ortalamasının $\bar{X}=63.83$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=62.33$ olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(748)}=1.601$, $p=.11>.05$). Bu sonuçlar ışığında araştırma yapılan okullarda akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında bu konuda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genel olarak bu araştırma bulgusunun da paralellik gösterdiği şekilde akademik güdülenmenin cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir (Aktaş, 2017; Babacan 1999; Demir, 2008; Demir ve Arı, 2013; Demireğen, 2019; Legault ve diğerleri, 2006; Rovai, Poton, Wighting ve Baker, 2007; Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008; Seyis, 2011; Şahin ve Çakar, 2011; Şendur, 1999; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017; Uluişik, Beyleroğlu, Suna ve Yalçın 2016).

Bu çalışmalardan farklı olarak kızların akademik güdülenme düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Akdemir, 2006;

Boggiano, Main ve Katz, 1991; Çakır, Akça, Kodaz ve Tulgarer, 2014; Çelik, 2006; Ellez, 2004; Kaleli, 2016; Karataş ve Erden, 2014; Madran, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007).

Ergenlik dönemi her iki cinsiyet için de duygusal, bedensel, sosyal gelişim ve değişimin meydana geldiği, ben kimim sorusuna cevap arandığı kritik bir dönemdir. Gelecek yaşamlarında belirleyici olacak olan sosyal beceriler, meslek seçimi ve eğitim ile ilgili tercihler bu dönemde yapılmaktadır (Kaltiala-Heino, Lintonen, Rimpelä, 2004). Dolayısıyla her iki cinsiyetteki ergenler gelişim görevleri ve ihtiyaçları açısından birbirine benzer durumdadır. Akademik güdülenme düzeylerinin farklı olmaması bu nedenden kaynaklanmış olabilir.

4.3. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ergenlerin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için puan ortalamaları İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puan ortalamalarının sınıf düzeyine ait betimsel istatistikleri

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
Akademik Güdülenme	(1) 9. Sınıf	195	66.02	13.45
	(2) 10. Sınıf	210	62.29	12.87
	(3) 11. Sınıf	168	62.82	12.21
	(4) 12. Sınıf	177	61.15	12.32

Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeyleri açısından akademik güdülenme puan ortalamalarının 9. sınıflar için $\bar{X}$ =66.02, 10. sınıflar için $\bar{X}$ =62.29, 11. sınıflar için $\bar{X}$ =62.82 ve 12. sınıflar için $\bar{X}$ =61.15 olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının sınıf düzeyine göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar Arası	2490.915	3	830.305	5.101	.00	1>2, 4
Gruplar İçi	121417.677	746	162.758			
Toplam	123908.592	749				

Tablo 5 teki sonuçlara göre, ergenlerin akademik güdülenme puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($F_{(3,746)}=5.101$, $p=.00<.05$). Bu farklılığın hangi puan ortalamaları arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda 9. sınıf öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının 10. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir.

Lise eğitiminin başlangıç yılında olan 9. sınıfların akademik güdülenme puan ortalamaları diğer sınıflardan yüksek, mezuniyet yılında olan 12. sınıfların puan ortalamaları ise diğer sınıflardan düşüktür. Ancak 9. sınıftan 12. sınıfa düşen akademik güdülenme puan ortalamalarının doğrusal bir seyir izlemediği görülmüştür. Buna rağmen 9. sınıfların akademik güdülenme puanları 10. ve 12. sınıflardan anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Alan yazına bakıldığında bu araştırmanında paralellik gösterdiği şekilde akademik güdülenmenin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalara rastlanmıştır (Altun ve Yazıcı, 2010; Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight ve Lei, 2010; Demir, 2008; Eymur ve Geban, 2011; Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Gürşimşek, 2002; Kaleli, 2016;). Bu çalışmaların sonuçları genelde alt sınıfların akademik güdülenme puanlarının üst sınıfların akademik güdülenme puanlarından yüksek olduğunu göstermiştir. Bazı çalışmalar ise sınıf seviyesine göre akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur (Aktaş, 2017; Uluişik, Beyleroğlu, Suna ve Yalçın, 2016)

Alan yazında üst sınıflarda akademik güdülenme düzeyinin düşük çıkmasının nedeni olarak bir eğitim kurumuna yeni başlayan öğrencilerin bu nedenle ilk yıllarda daha heyecanlı ve istekli olmaları gösterilirken son yıllarda ise kurumda geçirdiği süre nedeniyle aşinalığın fazla olması ve deneyimleyecek yeni şeylerin azalması gösterilmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Ortaokul ve Liseler arasında hem öğrencilerin gelişim dönemleri hem de uygulanan eğitimin amaçları arasında fark vardır. Bu nedenle öğrenciler lisenin ilk yıllarında yeni eğitim kademesinin gerekliliklerini karşılamak ve uyum sağlamak için bir nebze kaygıyla daha fazla çaba gösterirler. Ancak bu uyumu sağladıktan sonra sonraki yıllarda daha az çabayla benzer standartları sürdürmeyi öğrenirler. Bu durum öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerinin azalmasını anlamlı göstermektedir.

4.4. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için puan ortalamaları İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının okul türüne ait betimsel istatistikleri

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss
Akademik Güdülenme	(1) Fen Lisesi	96	65.11	11.31
	(2) Anadolu Lisesi	358	64.10	12.78
	(3) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	183	61.50	12.57
	(4) İmam Hatip Lisesi	113	60.85	14.28

Tablo 6’ya bakıldığında okul türü açısından akademik güdülenme puan ortalamalarının Fen Lisesi öğrencileri için $\bar{X}$ =65.11, Anadolu Lisesi öğrencileri için

$\bar{X}$ =64.10, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için $\bar{X}$ =61.50 ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri için $\bar{X}$ =60.85 olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının okul türüne göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey/Scheffe
Gruplar Arası	1788.618	3	596.206	3.642	.01	- / -
Gruplar İçi	122119.974	746	163.700			
Toplam	123908.592	749				

Tablo 7 incelendiğinde, ergenlerin akademik güdülenme düzeyi puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($F_{(3,746)}=3.642$, $p=.01<.05$). Ancak bu farklılığın hangi puan ortalamaları arasında olduğunu bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testi Tukey'de puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözükmemiştir. Sonuçlar başka bir çoklu karşılaştırma testi olan Scheffe testi ile incelenirse de anlamlı farklılığın hangi puan grupları arasında olduğu belirlenememiştir. Tek faktörlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı farklılığa işaret ettiği durumlarda grupların puan ortalamalarından en az birinin anlamlı derecede farklı çıkması beklenir ancak alan yazında farklılığın ortaya çıkmadığı da görülmektedir (Cardinal ve Aitken, 2013). Bunun sebebi tek faktörlü varyans analizindeki F istatistiği ile ikili karşılaştırmalardaki t -testinin birbiriyle ilişkili olmaması ve farklı şekillerde hesaplanmasıdır.

Çalışmada okul türü değişkeni olarak Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi çalışmaya dahil edilmiştir. Fen lisesi; Matematik ve Fen bilimleri alanlarında ihtiyaç duyulan bireylerin yetişmesini amaçlayan okul türüdür. Bu konudaki niteliğini korumak için az sayıda bulunur. Sayısal yoğunluklu bir müfredatı olan bu okul türü belirli kontenjandan öğrenciyi sınav puanı üstünlüğüne göre alır. Anadolu Lisesi; Milli eğitim bakanlığının sayısal sözel ve eşit ağırlık alanlarında uyguladığı müfredata uygun olarak öğrencileri yetiştirir. Kontenjan sınırlı, puan üstünlüğüne göre öğrenci alan ve az sayıda bulunan Nitelikli Anadolu Liselerinin

yanında, kontenjanı başvuran öğrenci sayısına göre belirlenen, ildeki toplam öğrenci sayısını karşılayacak sayıda bulunan ve adres yakınlığına göre kayıt alan Anadolu Liseleri vardır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ise piyasanın ihtiyaç duyduğu bir mesleğe yönelik olarak ara eleman yetiştirme amacındadır. Bu okullarda mesleğe yönelik teorik ve uygulamalı meslek derslerinin yanında matematik ve edebiyat gibi kültür dersleri okutulmaktadır. Bu okullarda kontenjan öğrenci talebine göre ve okulun kapasitesine göre her yıl belirlenir. Kayıt koşulu olarak öğrencinin tercihi ve adres yakınlığı dikkate alınmaktadır. İmam hatip liseleri ise toplumun ihtiyaç duyduğu din hizmetleri için eleman yetiştirmeyi amaçlar. Bu okullarda da teorik ve uygulamalı din derslerinin yanında matematik, edebiyat gibi kültür dersleri de okutulmaktadır. Bu okullara kayıt öğrenci tercihi ve adres yakınlığı ile belirlenmektedir (MEB, 2019).

Okulların amaçları, verilen eğitim ve öğrencilerin giriş puanları incelendiğinde en yüksek puanlı öğrencilerin Fen lisesinde olduğu daha sonra Nitelikli Anadolu lisesi, Anadolu lisesi, İmam Hatip lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi şeklinde sıralandığı görülmektedir (E-Okul, 2019). Bu araştırmanın bir sonucu olarak akademik güdülenme ve akademik başarı ilişkisi göz önüne alındığında okul türü değişkeni açısından akademik güdülenme puan ortalamalarının da benzer şekilde sıralanması beklenir. Ancak puan ortalamaları açısından bu sıraya yaklaşık benzer bir sıralama oluşmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Alanyazın incelendiğinde akademik güdülenmenin belirleyicisi olarak okul türünü inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. İncelenen çalışmalarda akademik güdülenmenin okul türüne göre çoğunlukla farklılaştığı görülmekle birlikte farklılaşmanın görülmediği bulgular da vardır. Demireğen (2019) çalışmasında akademik güdülenme puan ortalamalarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusunu ortaya koymuştur. Çalışmaya göre Fen Lisesi öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinden ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin ise Sağlık Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kapıkıran ve Özgüngör (2009) lise öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada sosyal destek ile akademik başarı ve akademik güdülenmenin arasındaki ilişkilerin okul türüne göre değiştiğini ortaya koymuşlardır. Momanyi, Too ve Simiyu'nun (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okul türünün akademik

güdülenme ve akademik performans düzeyleri üzerinde güçlü ve anlamlı farklılık yarattığını bulmuşlardır. Seyis (2011) ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile duygusal zekaları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin motivasyonlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Bu çalışmada akademik güdülenme puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen farklılığın hangi puan grupları arasında olduğunu belirlenememesi yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Ancak akademik güdülenme puan ortalamaları ortaöğretime geçiş sınavından alınan puanlara göre okullar arasında oluşan sıralamaya benzer şekilde sıralanmıştır. Bu sonuç başarı akademik güdülenme ilişkisi göz önüne alındığında anlamlı gözükmemektedir. Akademik güdülenmenin bireyin akademik hedefleriyle ilgili eylemlerini başlatan ve sürdüren bir enerjiyi ifade ettiği ve akademik başarıyı açıklayan önemli bir kavram olduğu belirtilmektedir (Akbaş ve Kan, 2007; Pintrich ve Zusho, 2002).

4.5. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Başarı Puanına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin başarı puanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için puan ortalamaları İlişkisiz Örneklem İÇİN Tek Faktörlü Varyans Analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin başarı puanı değişkenine ait betimsel istatistikleri

	Başarı Puanı	N	$\bar{X}$	ss
Akademik Güdülenme	(1) 40-54 puan	96	58.62	13.13
	(2) 55-69 puan	188	60.34	13.37
	(3) 70-84 puan	202	63.75	12.89
	(4) 85-100 puan	264	66.21	11.47

Tablo 8, başarı puanları açısından akademik güdülenme puan ortalamalarının 40-54 puan aralığındaki öğrenciler için $\bar{X}=58.62$, 55-69 puan aralığındaki öğrenciler için $\bar{X}=60.34$, 70-84 puan aralığındaki öğrenciler için $\bar{X}=63.75$ ve 85-100 puan aralığındakiler için $\bar{X}=66.21$ olduğunu göstermektedir. Akademik güdülenme düzeyi açısından en yüksek puan ortalamasına sahip öğrencilerin başarı puanı 85-100 olan grup olduğu görülürken ortalaması en düşük öğrencilerin ise başarı puanı 40-54 olan grup olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yüksek başarı puanına sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek akademik güdülenme düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin başarı puanı değişkenine göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar Arası	6005.194	3	2001.731	12.665	.00	1 < 3, 4
Gruplar İçi	117903.398	746	158.047			2 < 3, 4
Toplam	123908.592	749				

Tablo 9 incelendiğinde, başarı puanı değişkenine göre ayrılan ergenlerin akademik güdülenme düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(3,746)}=12.665$, $p=.00<.05$). Farklılığın hangi puan grupları arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testinde başarı puanını 40-54 puan olarak işaretleyen grup ile başarı puanını 70-84 puan olarak işaretleyen grup ve başarı puanını 85-100 olarak işaretleyen grup arasında akademik güdülenme düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı puanını 55-69 puan olarak işaretleyen grup ile başarı puanını 70-84 puan olarak işaretleyen grup ve başarı puanını 85-100 puan olarak işaretleyen grup arasında da akademik güdülenme düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Literatürde akademik başarı ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına bakıldığında bu çalışmada ulaşılan bulgu ile tutarlı oldukları görülmektedir (Aydın, 2010; Cıla, 2015; Gottfried, 2001; Guay, Ratelle, Roy, ve Litalien,

2010; Madran, 2006; Pintrich ve Zusho, 2002; Seyis, 2011). Akademik başarı ve akademik güdülenme arasında anlamlı fark bulunmadığını gösteren bir çalışmaya da rastlanmıştır (Şahin ve Çakar, 2011). Güdülenmenin davranışa enerji ve yön veren bir süreç olduğu, akademik güdülenmenin ise akademik konuları öğrenmede gösterilen çaba, ısrar ve heyecanı belirttiği ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004a; Fidan, 1996). Akademik konularla ilgili gerekli çabayı, ısrarı gösteren ve heyecanı yaşayan öğrencilerin daha başarılı sonuçlar almaları anlamlı görülmektedir.

4.6. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Devamsızlık Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin devamsızlık değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için yapılan varyans analizi sonuçlarına Tablo 10 ve Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 10. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının devamsızlık değişkenine ait betimsel istatistikleri

	Devamsızlık	N	X	ss
	(1) 0-7.5 gün	581	64.51	12.56
Akademik Güdülenme	(2) 8-15.5 gün	122	58.62	12.32
	(3) 16-30 gün	47	57.38	13.81

Tablo 10 incelendiğinde 0-7.5 gün arası devamsızlığı olan öğrencilerin akademik güdülenme puan ortalamalarının $\bar{X}=64.51$ olduğu, 8-15.5 gün arası devamsızlığı olanların $\bar{X}=58.62$ ve 16-30 gün arası devamsızlığı olanların $\bar{X}=57.38$ olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının devamsızlık değişkenine göre değişimini gösteren varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar Arası	5149.770	2	2574.885	16.196	.000	1>2, 3
Gruplar İçi	118758.822	747	158.981			
Toplam	123908.592	749				

Tablo 11 incelendiğinde, devamsızlık durumları açısından gruplandırılan ergenlerin akademik güdülenme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(3,746)}=16.196$, $p=.00<.05$). Yapılan Tukey testi devamsızlığını 0-7.5 gün olarak işaretleyen grup ile devamsızlığını 8-15.5 gün olarak işaretleyen grup arasında ve devamsızlığını 16-30 gün olarak işaretleyen grup arasında akademik güdülenme düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Akademik güdülenme düzeyinin devamsızlığa göre farklılaşması konusunda alanyazında sınırlı çalışmaya rastlanmıştır. Klassen ve arkadaşları (2008) düşük akademik güdülenme düzeyinin öğrencilerin akademik erteleme, sabırsızlık, devamsızlık, okuldan kaçma davranışlarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ekstrom, Goertz, Pollack ve Rock (1986) akademik anlamda düşük güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin derslerden kaçma, daha az gayret gösterme gibi davranışlar gösterdiklerini, güdülenme eksikliğinin okulu bırakma ile sonuçlanabilecek etkileri olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada edilen bulgular devamsızlık durumlarına göre akademik güdülenme seviyelerinin farklılaştığını somutlaştırmıştır. Her ne sebeple olursa olsun devamsızlığın öğrencinin uyum sorunları yaşamasına, motivasyonunun düşmesine ve öğrencide kaygıya neden olduğu belirtilmektedir (Altınkurt, 2008). Bu çalışmanın yürütüldüğü okullarda da devamsızlığı yüksek öğrenciler okul ve sınıf ortamından daha fazla uzak kalmaları nedeniyle daha fazla uyum sorunları yaşamış olabilirler ve bununla birlikte işlenen derslerin gerisinde kalma, öğrencilerin akademik güdülenme seviyeleri üzerinde olumsuz etkiye yol açmış olabilir. Bu değerlendirmeler ışığında ortaya çıkan sonucun anlamlı olduğu söylenebilir.

4.7. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13’de yer almıştır.

Tablo 12. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının sınıf mevcudu değişkenine ait betimsel istatistikleri

	Sınıf Mevcudu	N	X	ss
Akademik Güdülenme	(1) 10-20 kişi	90	63.84	14.23
	(2) 21-30 kişi	272	63.09	12.46
	(3) 31-40 kişi	388	62.95	12.83

Akademik güdülenme puan ortalamalarının sınıf mevcutlarına göre ayrıldığı Tablo 12’de sınıf mevcudu 10-20 kişi arası olan grubun ortalaması $\bar{X}=63.84$, 21-30 kişi olan grubun $\bar{X}=63.09$ ve 31-40 kişi olan öğrenci grubunun ise $\bar{X}=62.95$ olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre değişimini gösteren varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar Arası	58.090	2	29.045	.175	.83	-
Gruplar İçi	123850.502	747	165.797			
Toplam	123908.592	749				

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf mevcudu değişkenine göre ayrılan ergenlerin akademik güdülenme düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($F_{(2,747)}=.175$, $p=.83>0.05$).

Sınıf mevcudunun az olmasının daha sakin bir sınıf atmosferi yaratacağı ve öğrencinin dikkatini artıracığı, öğretmenin sınıftaki her öğrenciyle daha fazla bağlantı kurmasını sağlayabileceği dolayısıyla güdülenmenin de artacağı beklentisine rağmen anlamlı farklılık görülmemiştir. Aydın (1998) kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha fazla güdülenme sorunu yaşadığını bu nedenle öğrencilerin güdülenmesi için daha fazla zaman harcadığını belirtmiştir.

Araştırma uygulamaları yapıldığında 30'dan fazla öğrencinin olduğu sınıfların veya 30'un altı olmasına rağmen 30'a yaklaşık sayıda olan sınıfların çoğunlukla 9. sınıf veya kısmen 10. sınıf olduğu, 10-20 arası ve 20 üstü olmasına rağmen 20'ye yakın sınıfların ise çoğunlukla 12. sınıf ve kısmen 11. sınıf olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni ise 9. sınıfta veya 10. sınıfta sınıf tekrarı nedeniyle bazı öğrencilerin 11. sınıfa geçmeden açıköğretim lisesine kaydolması, diğer okullara nakiller veya çeşitli nedenlerle okulu bırakma olarak gösterilebilir. Gerek alan yazındaki çalışmaların genelinde gerekse bu çalışmanın yaklaşık bir sonucu olarak üst sınıflarda akademik güdülenme düzeyinin alt sınıflara göre daha düşük olduğu belirtilmektedir. Ancak uygulamalar sırasındaki gözlemlerde sınıf seviyesi yükseldikçe sınıf mevcudunun düştüğü bilgisini vermektedir. Dolayısıyla düşük mevcutlu sınıflardaki öğrencilerin yüksek akademik güdülenme düzeyine sahip olması beklenirken bu sınıfların çoğunlukla üst sınıflar olması ve üst sınıflara doğru akademik güdülenme seviyelerinin düşmesi nedeniyle de akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiş olabilir. Sınıf mevcuduna göre akademik güdülenme düzeylerindeki farklılığın incelenmesi için benzer sınıf düzeylerinde çalışma yapılması daha doğru bilgiye ulaşılmasını sağlayabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmadan ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ergenlerde akademik güdülenme okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı puanı, devamsızlık, sınıf mevcudu değişkenlerine göre akademik güdülenme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda;

1. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme ile okula bağlanma düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu;

2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu;

3. Lise öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu;

4. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyi, devamsızlık, başarı puanı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği;

5. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediği;

bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular “sonuçlar” kısmında verilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgulara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler farklı başlıklar altında yer almaktadır.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların eğitim öğretim süreçlerine etkisi bu araştırmanın ilgili bölümlerinde açıklanmıştır. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ve okul idarecileri ile öğretmenler öğrencilerin okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapabilir. Çıkan sonuçlar ışığında okulun geliştirilmesi gereken yönünü belirleyerek ihtiyaç duyulan düzenlemeleri yapabilirler.

2. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. 9. sınıf öğrencilerinde akademik güdülenme en yüksek seviyedeysen 12. sınıfta en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Eğitim öğretimin her aşamasının önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle eğitimin her aşamasından en üst düzeyde verim sağlanmasında yüksek akademik güdülenme düzeyi destekleyici bir faktör olacaktır. Sonuçlar göz önünde bulundurularak 9 sınıftan itibaren okullarda akademik güdülenme düzeyinin düşmesini önleyici ve müdahale edici rehberlik çalışmalarının yapılması sonraki yıllarda akademik güdülenme seviyesinin düşmesini engelleyebilir. Öğretmen ve velilerin akademik güdülenme düzeyi üzerindeki rolleri göz önünde bulundurularak bu grupların konuyla ilgili farkındalık kazanması akademik güdülenme seviyesinin ileri sınıflarda düşmesini engelleyebilir.

3. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında okul türü açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Giriş puanı yüksek liselerdeki öğrencilerin akademik güdülenme puan ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar

dikkate alınarak giriş puanı düşük liselerde daha fazla akademik güdülenme çalışması yapılmalıdır.

4. Araştırma sonuçları belirlenen başarı puanı grupları arasında akademik güdülenme düzeyleri açısından anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Belirlenen puan gruplarında düşük puanları işaretleyen öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri yüksek puanları işaretleyen öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alınarak okul rehberlik servislerinin öğrencinin eğitiminde sorumlulukları bulunan aileleri ve öğretmenleri akademik güdülenme ile ilgili önemini belirterek bilgilendirmesi, okul idarecilerinin ve eğitim yöneticilerinin okul sisteminde akademik güdülenmeyi engelleyici olumsuzlukları belirleyerek ortadan kaldırılması için çalışma yapması öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yükselmesinde işlevsel etkiler yaratabilir.

5. Araştırma sonucunda devamsızlık durumları açısından öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Düşük devamsızlığı olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri yüksek devamsızlığı olan öğrencilerden anlamlı oranda daha yüksek çıkmıştır. Devamsızlığın akademik güdülenmeye olumsuz etkisi göz önünde bulundurularak aile içinde veya okulda öğrencinin devamsızlığına yol açan nedenlerin ortadan kaldırılması akademik güdülenmeyi olumsuz etkileyen bir faktör olarak devamsızlığın azalmasını sağlayabilir. Ayrıca devamsızlık sonrası okula, sınıfa ve derslere yeniden uyumun kolaylaşması için aile ve öğretmenlerin destekleyici yaklaşımları akademik güdülenme seviyesinin azalmasını engelleyebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ergenlerin akademik güdülenme düzeyini etkileyebileceği düşünülen farklı değişkenlerle de çalışma yapılarak akademik güdülenmenin doğasının daha fazla anlaşılmasına katkı sağlanabilir. Özellikle anlamlı farklılık bulunan devamsızlık, nedenlerine göre sınıflandırılarak ayrışan sınıfların akademik güdülenme düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı araştırılabilir.

2. Araştırma Elazığ il merkezindeki bazı ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Farklı yerleşim yerlerinde ve farklı eēitim kademelerindeki öērencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir.

3. Ergenlerde akademik güdülenme, okula baēlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların doyum düzeyleri arasındaki ilişkiler nitel araştırma yöntemi ile incelendiēinde daha kapsamlı ve çok yönlü bilgilere ulaşılabilir. Öērencilerin akademik güdülenme düzeyini artırmayı saēlayacak deneysel ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir ve iřlevselliēi test edilebilir.

4. Ergenlerin akademik güdülenme, okula baēlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi arasındaki ilişkileri açıklamaya dönük farklı istatistiksel sistemlerin kullanıldıēı modeller oluşturularak bu ilişkilerin doğrudan ve dolaylı etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (7. basım). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Akbaş, A., ve Kan, A. (2007). Affective factors that influence chemistry achievement (motivation and anxiety) and the power of these factor stop redict chemistry achievement - II. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 10-19.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Altuntaş, S., ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.

- Andersen, S., Chen, S., and Carter, C. (2000). Fundamental Human Needs: Making Social Cognition Relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.
- Arastaman, G. (2006). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlanma durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., and Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, effective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408- 415.
- Arı, R. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (6. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arnove, M. P., Reynolds, R., and Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. *School Libraries Worldwide*, 15(2), 115-134.
- Ayaz, A. (2018). *Okula bağlanma ile öğretmenlerden algılanan özerklik desteği ilişkisinde motivasyonun aracı rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. (1. basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (8. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Baumeister, R. F., and Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: genellenmiş akran algısının aracı rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48–65.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. <https://www.casclac.org/pdfs/SchoolConnectedness.pdf> (Erişim tarihi: 14. 05. 2019).
- Bowlby J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol.2 Seperation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A securebase: Parent–child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.

- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., and Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1-10.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. (5. basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., and Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Canoğulları, Ö., ve Güçray, S. S. (2011). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57.
- Cardinal, R. N., and Aitken, M. R. (2013). *ANOVA for the behavioral sciences researcher*. Psychology Press.

- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Chen, K. C., and Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741–752.
- Cho, Y., Harist, S., Steele, M., and Murn, L. T. (2015). College students motivation to lead in relation to basic psychological need satisfaction and leadership self-efficacy. *Journal of College Student Development*, 56 (1), 32- 44.
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cihangir- Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn and bacon
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., ve Tulgarer, S. (2014). The survey of academic prostration on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654- 662.
- Çelik, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin başarı güdülleri ve anne baba beklentilerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere

göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 38. *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press.

Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.

Devetak, I., and Glazar, S. A. (2010). The influence of 16-year-old Students' gender, mentalabilities, and motivation on their reading and drawing submicro representations achievements. *International Journal of Science Education*, 32(12), 1561-1593.

Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Durmaz, M., ve Akkuş, R. (2016). Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Kaygısı, Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127.

Duy, B. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (5. bsm.) Ankara: Pegem Akademi.

Duy, B., ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188.

Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Eccles, J. S., and Roeser, R. W. (2005). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein ve M. H. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (pp. 513-555). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Association.

Ellez, A. M. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

<https://e-okul.meb.gov.tr/logineOkul.aspx>. Erişim tarihi 12 Mayıs 2019.

Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli eğitim*. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, A., ve Altınsoy, F. (2017). Okula aidiyet ve ihtiyaç doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 111-124.
- Eryılmaz, A., Yıldız, İ., ve Akın, S. (2011). Investigating of relationships between attitudes toward sphysics laboratories, motivation and a motivation for the classengagement. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education (Special Issue)*, 59-64.
- Eymur, G., ve Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Faircloth, B. S., and Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnicgroups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309.
- Faye, C., and Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189-199.
- Fidan, N. (1997). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme ve öğretme*. (3. basım). Ankara: Alkım Yayınları.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., and Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3),257-274.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. ve Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry & Human Development*, 40(1), 1-13.
- Gagne, N. L., and Berliner, D. C. (1991). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gerrig, R. J. and Zimbardo, P. G. (2005). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam*. (G. Şart, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2013).
- Goodenow, C., and Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., and Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.
- Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Görmez, I. (2014). *Gezi tabanlı öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hayvan çeşitliliği konusundaki başarısına, süregelen ve akademik motivasyonuna etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gök, E. (2019). *Öznel iyi oluşun yordanmasında psikolojik ihtiyaçların karşılanması, aile aidiyeti ve ebeveyn algısı rolünün incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Gök, F., ve Cenkseven-Önder, F. (2018) Lise Öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma: Temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 635 – 652.
- Gömleksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99-127.
- Greene, B. A., Mansell, R., and Wlaker, C. (2006). Identification with academics, intrinsic-extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learnig and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., and McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school : Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. ve Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653.
- Güdül, M. D. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 135-155.
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., and Fleming, C. B. (2008). Longitudinal Effects of Student Mobility on Three Dimensions of Elementary School Engagement. *Child Development*, 79(6), 1833-1852.

- Hamurcu, H., ve Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 171-187.
- Hein, V., Koka, A., and A., Hagger. M.S.(2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114.
- Hupfeld, K. (2007). A review of the literature: Resiliency Skills and Dropout Prevention. *Success Highways, published by Scholar Centric*. 41(2), 111-126.
- İlğan, A., Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). Öğrenci algılarına göre okul yaşam kalitesi ve akademik motivasyon düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2),157-176.
- Jimerson, S. R., Campos, E. and Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Julien, G., Guay, F., Senécal, C., and Poitras, S. C. (2009). Subjective psychological distress among young adults: The role of global and contextual levels of self determined motivation. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 145- 168.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In: Alexander, P.,Winne, P. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. (second ed.) New York, Macmillan, pp. 655–674.
- Kadıoğlu, C., ve Uzuntiryaki, E. (2008). Motivational factors contributing to Turkish high school students' achievement in gases and chemical reactions. *American Educational Research Association*, 24-28.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.

- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanfer, R., Frese, M., and Johnson, R. E. (2017). Motivation related to work: A Century of Progress. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 338–355.
- Kapıkıran, Ş., ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karaşar, B., ve Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21-42.
- Karataş, H., ve Erden, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 143, 708-715.
- Kasser, T., and Ryan, R. (1999). The relations of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.
- Katz, I., Kaplan, A., ve Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 175-181.
- Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., and Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Kowal, J., and Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Legault, L., Green-Demers, I., and Pelletier, L. (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(3), 567-582.
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Koh, C., and Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 139-145.
- Maddox, S. J., and Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- MEB (2019) <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden 25 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.
- Meece, J. L., and Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Milyavskaya, M., and Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being : a test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391.

- Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T. Y., and Liu, Z. G. A (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 354–363.
- Morgan C. T. (2015). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karakaş ve diğerleri, çev.). Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Mouton, S. G., and Hawkins, J. (1996). School attachment: perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761-775.
- Niemiec, C. P., and 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.
- OECD, (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation, results from PISA 2000*. PISA, OECD Publishing.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., and Greenberg, M. T. (2011). Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463-487.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

- Özçalışan, H. (2012). *Yükseköğretim öğrencilerinin ingilizceyi öğrenme motivasyonları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özdemir, M., ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peker, A., ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.
- Penner, C., and Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviors in middle years schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 137, 1-36.
- Perry, J. C., Liu, X., and Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental Career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.
- Pintrich, P., and Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield ve J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 249-284). San Diego, Ca: Academic Press.

- Polat, A. (2013). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R.P., and Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405–420.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., and Ryan, R.. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Roeser, R. W., Midgley, C., and Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M., and Baker, J. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-learning*, 6(3), 413-432.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., and Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of selfdetermination and self-regulation in education. In C. Ames and R. E. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.

- Ryan, R. M., and Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3–36). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., and Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618-655). Oxford, England: John Wiley and Sons.
- Ryan, R. M., and Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60 (1), 49-66.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., and Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: a look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193- 260.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence* (15th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saracaloğlu, A. S., ve Kumral, O. (2007, 27-29 Nisan). *Sınıf öğretmenliği on sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.

- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., ve Yenice, N. (2008, 2-4 Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, fen ve sosyal bilimlere ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Savi-Çakar, F., ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 121-136.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., and Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (Fourth edition). USA: Pearson.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (20. baskı.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sheldon, K., Ryan, R. M., and Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 22(12), 1270-1279.

- Shochet I. M., Smyth, T., and Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(2), 109-118.
- Slavin, R.E. (1986). *Eğitim Psikolojisi-Kuram ve Uygulama*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2013).
- Somers, C. L., and Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behavior: The influence of future orientation, school involvement and school attachment. *Adolescent and Family Health*, 2(1), 3-11.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., and Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Sprinthall, N. A., and Sprinthall, R. C. (1990). *Educational psychology: A developmental approach*. New York: McGraw-Hill Pub. Co.
- Steinberg, L. (2013). Ergenlikte psikososyal sorunlar. F. Çok (Ed.), *Ergenlik içinde* (481-520). Ankara: İmge Yayınları.
- Şahin, E. S., ve Korkut-Owen, F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64-74.
- Şahin, H., ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şimşek, H., ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30.

- Tabachnik, B., G. and Fidell, L., S. (2013). Using multivariate statistics. (Sixth edition). Boston: Pearson.
- Terzi, A. R., Uyangör, N., ve Dülker, A. P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: Formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 52-62.
- Tian, L., Han, M., and Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257–267.
- Turner, E. A., Chandler, M., and 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.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. bts/ Erişim Tarihi: 10.10.2018.
- Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. *Sociological Forum*, 24(3), 515-537.
- Ullrich-French, S., and Cox, A. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 358-379.
- Uluışık, V., Beyleroğlu, M., Suna, G., ve Yalçın, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5092- 5106.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. (3. Basım). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Uzman, E. (2014). Basic Psychological needs and psychological health in teacher candidates. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629- 3635.
- Vallerand, R., J., and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-621.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., and Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., and Vallieres, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172.
- Wang, M., and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1): 3-25
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., and Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (2009). Introduction. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) *Handbook of Motivation in School içinde (s.1-9)* . USA: Routledge.

- Wigfield, A., and Eccles, S. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. (Seventh edition). Boston: Allynand Bacon.
- Yazıcı, H. (2009). Motivasyon., Y. Özbay ve S. Erkan. (Editörler). *Eğitim Psikolojisi*. Dördüncü Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 379-405.
- Yeşilyurt, S. (2008). *İngilizce öğretmenliği bölümünde yazma öğretimine öz-belirlemeci bir yaklaşım* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, M. A., ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu form, lise öğrencilerinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda sizinle ve okulunuzla ilgili bir takım sorular vardır. Sorulara vereceğiniz içten ve samimi cevaplar çalışmanın sağlıklı bir biçimde sonuçlanmasına yardımcı olacaktır. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyunuz. Kendi durumunuza uygun cevabı bulup (X) işareti koyarak işaretleme yapınız.

Lütfen tüm soruları işaretlemeye dikkat ediniz ve isim yazmayınız.

1. Cinsiyetiniz: () K () E

2. Sınıfınız: () 9 () 10 () 11 () 12

3. Okul Türünüz : () Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

() İmam Hatip Lisesi () Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi () Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi

4. Yıl Sonu Başarı Puanı : () 40-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100

5. Devamsızlık Gün Sayısı: () 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20

6. Sınıf Mevcudu : () 10-20 () 21-30 () 31-40

Ek-2. Akademik Güdülenme leği

Akademik Güdülenme leği

	Aşağıda ğrencilerin <u>ğrenme ve der çalışma</u> hakkındaki bakış aıllarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu işaretleyiniz.	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1	öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	1	2	3	4	5
2	öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur	1	2	3	4	5
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm	1	2	3	4	5
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor	1	2	3	4	5
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim	1	2	3	4	5
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıftımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm	1	2	3	4	5
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim	1	2	3	4	5
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim	1	2	3	4	5
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	1	2	3	4	5
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	1	2	3	4	5
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline ne kadar erken çaldığına şaşırırım.	1	2	3	4	5
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir	1	2	3	4	5
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	1	2	3	4	5
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
15	öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	1	2	3	4	5
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	1	2	3	4	5
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	1	2	3	4	5
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	1	2	3	4	5
20						

Ek-3. Okula Bağlanma Ölçeği Lise Formu

Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği (Lise Formu)

	Aşağıda insanların okul ve okul ortamı hakkındaki bakış açılarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu işaretleyiniz.	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
1	Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2	Bu okulda olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5
3	Okulumda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Çoğu zaman okula gitmeye can atarım.	1	2	3	4	5
5	Okulumu seviyorum.	1	2	3	4	5
6	Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
7	Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
8	Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
9	Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerimi seviyorum.	1	2	3	4	5
12	Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.	1	2	3	4	5
13	Okuldaki öğretmenler ya da diğer yetişkinler bana önemli biriymişim gibi davranırlar.	1	2	3	4	5
14						

Ek-4. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği

Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği

	Aşağıda öğrencilerin <u>okul ortamı</u> hakkındaki bakış açılarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulda neyi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5	6
2	Okulda genelde kendim gibi olabiliyorum.	1	2	3	4	5	6
3	Okulda çalışmalarımı ve ders dışı etkinliklerimi düzenlemekte özgürüm.	1	2	3	4	5	6
4	Okulda kendi kararlarımı vermekte özgürüm.	1	2	3	4	5	6
5	Okulda, yapmaktan hoşlandığım şeyleri yapabiliyorum.	1	2	3	4	5	6
6	Okulda, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarım bana karşı oldukça cana yakındır.	1	2	3	4	5	6
7	Okulda, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarım beni önemserler.	1	2	3	4	5	6
8	Okuldaki öğretmenlerim ve sınıf arkadaşlarımı gerçekten seviyorum.	1	2	3	4	5	6
9	Okulda öğretmenlerim ve sınıf arkadaşlarımla iyi anlaşırım.	1	2	3	4	5	6
10	Okulda az sayıda yakın arkadaşım var.	1	2	3	4	5	6
11	Son zamanlarda okulda ilgi çekici yeni beceriler öğrenebiliyorum.	1	2	3	4	5	6
12	Okulda, yeni bilgiler öğrenebilme potansiyelim var.	1	2	3	4	5	6
13	Okuldakiler yaptığım işlerde iyi olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5	6
14							

EK-5 Akademik Güdülenme Ölçeği Kullanma İzni

İB İhsan Bozanoğlu <ihsanbozanoglu@gmail.com>
Çar 31.10.2018, 14:38

 **ÖLÇEKAGÖ.doc**
56 KB

İndir OneDrive'a kaydet

Halil;
Ölçek ekte.. Araştırmada kullanabilirsin
Kolay gelsin

halil karatepe
Cum 26.10.2018, 14:03
ihsanbozanoglu@gmail.com

Merhaba Hocam

Ben Halil Karatepe. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim . Yüksek Lisans Tezim için yapmayı düşündüğüm çalışmada geliştirmiş olduğunuz "Akademik Güdülenme Ölçeği" ni izin vermeniz halinde kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz halinde yüksek lisans tezimde ölçeği kullanmama izin verdiğinizizi bu maile cevap yazarak belirtirseniz sevinirim. Yarattığım meşguliyet için hoşgörünüze sığırır iyi çalışmalar dilerim.

EK-6 Okula Bağlanma Ölçeği (Lise Formu) Kullanma İzni

FÇ Firdevs Savi ÇAKAR <firdevssavi@mehmetakif.edu.tr>
Sal 30.10.2018, 00:20
Siz

Merhabalar,

Türkçe uyarlamasını yapmış olduğum "Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği" ni çalışmasını da kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

28.10.2018 22:35, halil karatepe yazmış:

Merhaba Sayın Firdevs Savi Hocam

Ben Halil Karatepe. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim . Yüksek Lisans Tezim için yapmayı düşündüğüm çalışmada Türkçe uyarlama çalışması yapmış olduğunuz "Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği" ni veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz halinde yüksek lisans tezimde ölçeği kullanmama izin verdiğinizizi bu maile cevap yazarak belirtirseniz sevinirim. İyi günler iyi çalışmalar dilerim.

EK-7 Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği Kullanma İzni



sinem tuncbas <sinem_tuncbas@hotmail.com>

Sal 6.11.2018, 10:48

Siz ↵



Merhaba Halil Bey, ölçeği kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur. Kolaylıklar dilerim. İyi Çalışmalar.

iPhone'umdan gönderildi

halil karatepe <h.karatepe@msn.com> şunları yazdı (6 Kas 2018 10:22):

Merhaba Sayın Sinem Özen

Ben Halil Karatepe. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim . Yüksek Lisans Tezim için yapmayı düşündüğüm çalışmada Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapmış olduğunuz "Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği" ni veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz halinde yüksek lisans tezimde ölçeği kullanmama izin verdiğinizizi bu maile cevap yazarak belirtirseniz sevinirim. İyi günler iyi çalışmalar dilerim.



EK-7 Ölçek Uygulama İzin Onayı



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.654555
Konu : Araştırma İzin

10.01.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi (a) MİTİ'e Bağlı Okul ve Kurumlarca Yapılacak Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.
İlginin Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 31/12/2018 tarih ve E.27454 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Mustafa KUTLU'nun yaptığı İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü Dahil yüksek lisans öğrencisi İbrahim KARTTEPE'nin, "Ergen Öğrencilerin Akademik Güdellenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez anket çalışmasını veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarca Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 07/01/2019 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresininde izni doğrultusunda, çalışmaları eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 04 Şubat - 01 Mart 2019 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde çalışmalarına arz ederim.

Fatih KÖMÜRCÜ
Müdür a
Şube Müdürü

OLUR
10.01.2019
Feyzi GÜNGÖR
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı
10.01.2019
Peyman DEVECİ
Memur

Okuldan Mahsul olarak Çekim No: 271091/ELAZIĞ
Talebinin e-Devlet üzerinden yapıldığı görülmüştür.
E-posta ile ilgili tebliğ yapılmıştır.

Ayrıca bizzat 4 AŞAĞI VALİLİK
T.C. (044547385002)
E-posta ile ilgili tebliğ yapılmıştır.

EK-8 Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu)																			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı																	
20.12.2018	14	2018/14-2																	
Karar No: 2018/14-2: Kurulumuz 20.12.2018 tarihinde İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı toplantı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Mustafa KUTLU'nun, sorumlu araştırmacı olduğu; Öğretmen Sıdıka Avar M.T.A.L./Rehberlik Servisi Öğretmen Halil KARATEPE'nin " Ergen Öğrencilerin Akademik Güdülennme, Okula Bağlama ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi " başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raporör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde; çalışmanın <u>etik açıdan uygun olduğuna</u>; oy birliği ile karar verilmiştir.																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="4" style="padding: 5px;"> Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı </td> </tr> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkanı</td> <td style="width: 16.5%; padding: 5px; text-align: center;">KATILMADI</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi</td> <td style="width: 16.5%; padding: 5px; text-align: center;">KATILMADI</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">KATILDI</td> <td style="padding: 5px;">Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">KATILDI</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">KATILDI</td> <td style="padding: 5px;">Prof. Dr. Lütüye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">KATILMADI</td> </tr> </table>				Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı				Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkanı	KATILMADI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILMADI	Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Lütüye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILMADI
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı																			
Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Etik Kurul Başkanı	KATILMADI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILMADI																
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi	KATILDI																
Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Lütüye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILMADI																