ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK GÜDÜLENMEYİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİDYA PASLANMAZ

ANKARA
TEMMUZ, 2019


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK GÜDÜLENMEYİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİDYA PASLANMAZ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
TEMMUZ, 2019

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Lidya PASLANMAZ adlı öğrencinin hazırladığı "Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenmeyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Serap NAZLI	
Üye	Doç. Dr. İlhan YALÇIN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından …/…/20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Lidya PASLANMAZ

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK GÜDÜLENMEYİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

PASLANMAZ, Lidya
Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan YALÇIN
Temmuz, 2019, xii+134 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı; lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesidir. Okul iklimi, aileden algılanan sosyal destek, yeterlik, özerklik ve ilişkisellik boyutlarındaki ihtiyaç doyumu düzeyi, cinsiyet ve not ortalamasının akademik güdülenmeyi yordayıp yordamadığının incelenmesi araştırmanın alt amaçlarıdır. Akademik güdülenme düzeyinin sınıf düzeyi, aile aylık geliri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ders dışı sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumu ve internet kullanım sıklığına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi araştırmanın diğer alt amaçlarıdır. Araştırma; 2017-2018 eğitim öğretim yılı II. Döneminde Mardin ili Merkez ilçesindeki liselerde öğrenim gören 1021 öğrencinin (%54 kız, %46 erkek) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algıları, aileden algılanan sosyal destek, yeterlik doyum, yeterlik doyumsuzluk, özerklik doyum, özerklik doyumsuzluk, ilişkisellik doyum, ilişkisellik doyumsuzluk, cinsiyet ve not ortalamasının akademik güdülenme düzeyini yordayıp yordamadığı çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Akademik güdülenme düzeyinin sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık geliri, internet kullanım sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Akademik güdülenme düzeyinin ders dışı sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklemler için t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yeterlik doyum, okul iklimi, özerklik doyum ve not ortalaması tarafından

anlamlı bir şekilde yordandığı; aileden algılanan sosyal destek, cinsiyet, ilişkisellik doyum, ilişkisellik, yeterlik ve özerklik doyumsuzluk tarafından ise yordanmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; sınıf düzeyi, aile aylık geliri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ders dışı sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik Güdülenme, Okul İklimi, Sosyal Destek, Psikolojik İhtiyaçlar.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE VARIABLES THAT PREDICT ACADEMIC MOTIVATION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

PASLANMAZ, Lidya

Master Degree, Program of Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: İlhan YALÇIN, Associate Professor

July 2019, xii+134 Pages

The main purpose of this study was to investigate the predictors of academic motivation in high school students. The other aims were to examine whether school climate, perceived social support from family and satisfaction of competence, autonomy and relatedness needs, gender and grade point average predict academic motivation. Besides that, the other aims were to examine whether there were significant differences in the level of high school students' academic motivation in terms of grade level, family monthly income, mother education level, father education level, participation in extracurricular social activities and frequency of internet use. This study was carried out with 1021 students (%54 girl, %46 boy) who are studying high schools in Mardin in academic year 2017-2018. The data used in this study was adopted from Personal Information Form, Academic Motivation Scale, School Climate Questionnaire-High School Form, Perceived Social Support Scale and Balanced Measure of Psychological Needs Scale. Predictive power of school climate, perceived support from family, satisfaction and dissatisfaction of competence, autonomy and relatedness needs, gender and grade point average were analyzed by multiple linear regression analysis. One-way analysis of variance was used to determine whether there were significant differences on academic motivation in terms of grade level, family monthly income, mother education level, father education level and frequency of internet use. Independent samples t-test was used to investigate whether there was a significant difference on academic motivation in terms of participation in extracurricular social activities. The results of research showed that the academic motivation levels of high school students were significantly predicted by the grade point average, satisfaction of competence and autonomy needs and school climate. On the other hand, it was found that perceived social support from family,

gender, satisfaction of relatedness, dissatisfaction of competence, autonomy and relatedness needs were no significant predictors of academic motivation. The level of academic motivation of high school students showed a significant difference according to the frequency of internet use. However, there were no significant differences on academic motivation in terms of family monthly income, mother education level, father education level and participation in extracurricular social activities.

Key Words: Academic Motivation, School Climate, Social Support, Psychological Needs.

ÖNSÖZ

Öncelikle, tez sürecimin her aşamasında içtenlik ve sabırla yanımda olan, bana destek sunan, değerli bilgileriyle bana yol gösteren sevgili tez danışmanım Doç. Dr. İlhan YALÇIN'a yürekten teşekkür ediyorum. Bilimsel bir çalışma yürütülürken titiz olmayı ve etik değerlere bağlı kalmayı kendisinden öğrendim. Danışmanım olduğu için kendimi hep şanslı hissettiğim değerli hocama şükranlarımı sunuyorum.

Tez jürimde yer alarak tezimi sabırla okuyan, yapıcı ve destekleyici önerilerde bulunarak tez raporunun zenginleşmesini sağlayan sevgili hocalarım Prof. Dr. Serap NAZLI ve Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ'a teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlanma imkanı bulduğum Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki bütün değerli hocalarıma teşekkür ediyorum.

Lisans hayatım boyunca bana psikolojik danışma ve rehberlik alanını sevdiren, bana emek veren ve bu alanda kendimi geliştirme isteği uyandıran Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndaki tüm değerli hocalarıma teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca eğitimime devam edebilmem konusunda bana kolaylıklar sağlayan idari amirlerime teşekkür ediyorum.

Veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyerek süreci kolaylaştıran okul müdürlerine, değerli hocalarıma ve meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Tezimin istatistiksel analizleri sürecinde değerli bilgileriyle bana özveriyle zaman ayıran Arş. Gör. Muharrem ŞENGÜL'e teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca aynı yollardan geçtiğimiz, birbirimizi güdülediğimiz sevgili arkadaşlarım Oğuz MERCAN ve Ceyda KARAMANLI GÜL'e bu süreçteki destekleri için teşekkür ediyorum.

Bu güzel ve yorucu süreçte bana hep destek sunan, ümitsizliğe düştüğümde yanımda olan ve bana daima inanan değerli arkadaşlarım Bahar BAYKARA YILMAZ, Berivan KUZU, Ebru DURAK, Emrullah KAYA ve Meryem KABATAŞ'a teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca destekleriyle yanımda olan, bana her zaman güvenen ve her yönden emek veren canım aileme şükranlarımı sunuyorum. İyi ki varsınız…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... ix
TABLOLAR DİZİNİ ... xii
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 7
Önem ... 7
Sayıltılar ... 10
Sınırlılıklar ... 10
Tanımlar ... 10
BÖLÜM 2 ... 12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 12
Güdülenme ... 12
Akademik Güdülenme ... 13
Güdülenme Kuramları ... 14
Psikanalitik Kuram ... 14
Davranışçı Kuram ... 16
İnsancıl Kuram ... 17
Sosyal Bilişsel Kuram ... 19
Beklenti-Değer Kuramı ... 21
Yükleme Kuramı ... 23
Hedef Yönelimleri Kuramı ... 25
Öz Belirleme Kuramı ... 27
Okul İklimi ... 30
Algılanan Sosyal Destek ... 35
Psikolojik İhtiyaçlar ... 39
İlgili Araştırmalar ... 46
Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt içinde Yapılan Çalışmalar ... 46

Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt dışında Yapılan Çalışmalar 50
Akademik Güdülenme, Okul İklimi, Aileden Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik İhtiyaçların Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar 53
Akademik Güdülenme ve Okul İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar. 53
Akademik Güdülenme ve Aileden Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Yapılan Araştırmalar. 55
Akademik Güdülenme ve Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar. .. 58
BÖLÜM 3 61
YÖNTEM 61
Araştırmanın Modeli 61
Çalışma Grubu 61
Veri Toplama Araçları 63
Kişisel Bilgi Formu 63
Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) 64
Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)-Lise Formu 65
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) 65
Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (PİDDÖ) 66
Verilerin Toplanması 68
Verilerin Çözümlenmesi 68
Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi 68
Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri 70
BÖLÜM 4 71
BULGULAR VE YORUMLAR 71
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler 71
Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 73
Akademik Güdülenme Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumlar 75
Akademik Güdülenme Düzeyinin Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 82
Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 82
Akademik Güdülenme Düzeyinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 84

Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 86
Akademik Güdülenme Düzeyinin Ders Dışı Sosyal Aktiviteye Katılıp Katılmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 89
Akademik Güdülenme Düzeyinin İnternet Kullanım Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 90
BÖLÜM 5 95
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 95
Sonuçlar 95
Öneriler 96
KAYNAKLAR 99
EKLER 125
EK 1. Kişisel Bilgi Formu 126
EK 2: Akademik Güdülenme Ölçeği (Örnek Maddeler) 127
EK 3: Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu (Örnek Maddeler) 128
EK 4: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Örnek Maddeler) 129
EK 5: Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (Örnek Maddeler) 130
EK 6. Etik Kurul Onayı 131
EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 132
BENZERLİK BİLDİRİMİ 133
ÖZGEÇMİŞ 134

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1 Katılımcıların Demografik ve Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları 62
Tablo 2 Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler..... 72
Tablo 3 Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 74
Tablo 4 Akademik Güdülenmenin Yordanan Değişken Olarak Ele Alındığı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... 75
Tablo 5 Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri..... 82
Tablo 6 Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları... 83
Tablo 7 Akademik Güdülenme Düzeyinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri..... 84
Tablo 8 Akademik Güdülenme Düzeyinin Aylık Gelire Göre ANOVA Sonuçları 84
Tablo 9 Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri..... 86
Tablo 10 Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları 87
Tablo 11 Akademik Güdülenme Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri..... 87
Tablo 12 Akademik Güdülenme Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları 88
Tablo 13 Akademik Güdülenme Düzeyinin Ders Dışı Sosyal Aktiviteye Katılıp Katılmama Durumuna Göre t-testi Sonuçları 89
Tablo 14 Akademik Güdülenme Düzeyinin İnternet Kullanım Sıklığına Göre Betimsel İstatistikleri 91
Tablo 15 Akademik Güdülenme Düzeylerinin İnternet Kullanım Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları..... 91
Tablo 16 İnternet Kullanım Sıklığına göre Post-hoc Karşılaştırma Sonuçları..... 92

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ifade edilmiş ve tanımların açıklamaları sunulmuştur.

Problem

Ergenlik; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda birçok değişimin meydana geldiği bir dönemdir. Bu dönemde ergenler ayrıca, aile ilişkilerinde, okul ortamlarında, akran gruplarında önemli değişikliklerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu değişimler, ergenlerin güdülenme ve öğrenme düzeyleri üzerinde de büyük etkilere sahiptir (Schunk ve Meece, 2005).

Eğitimde en önemli psikolojik kavramlardan birisi güdülenmedir (Vallerand, Pelletier, Senécal ve Vallières, 1992). Zeka düzeyi açısından aynı özelliklere sahip öğrencilerin bile birbirinden farklı başarılar göstermeleri, başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin de varlığını akla getirmektedir. Öğrenmeye ilişkin söz konusu diğer faktörlerden biri de güdülenmedir (Bozanoğlu, 2004a).

Güdülenmenin kesin bir tanımını yapmak güçtür. Ancak temel olarak güdülenme, insanı hareket etmeye iten nedenlerle ilgilidir (Wlodkowski, 1978). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde güdülenme, "Bireyin davranışının yönüne, gücüne ve sırasına karar veren içsel ya da dışsal bir gücün etkisi ile harekete geçmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2017). Psikolog ve eğitimcilerin çoğu, güdülenmeyi, (a) davranışa iten (b) davranışın yönünü ve amacını belirleyen (c) davranışı devam ettirmeye olanak sağlayan (d) belirli bir davranışı tercih etmeye yardımcı olan süreçleri ifade etmek için kullanmaktadırlar (Wlodkowski, 1978). Schunk (2014) güdülenmeyi, davranışı başlatan ve sürdüren amaç yönelimli eylem olarak tanımlamaktadır. Akademik güdülenme ise akademik görevleri yerine getirmede ihtiyaç duyulan enerjinin sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004b). Elliot ve Church'e göre (1997) ise güdülenme zor faaliyetlerde yetkin olmak için sarf edilen çabayı ifade etmektedir.

Güdülenme, genel psikoloji kuramlarında farklı biçimlerde ele alınmıştır. Psikanalitik kuramın kurucusu Freud, güdülenmeyi psikolojik enerji olarak ifade etmiştir. Freud insan davranışını içgüdülerle açıklamıştır. Davranışçı kuram, güdülenmeyi klasik koşullama ve edimsel koşullama ilkeleri açısından incelemiştir (Pintrich ve Schunk, 2002). İnsancıl kuram, güdülenmenin içsel kaynaklarına odaklanarak bireyin kendini gerçekleştirme eğiliminin temel güdülenme kaynağı olduğunu vurgulamıştır (Woolfolk, 2016). Bilişsel güdülenme kuramları ise beklenti-değer, yükleme ve başarı amaç kuramı başlıkları altında güdülenmeyi ele almışlardır (Bozanoğlu, 2004a).

Güdülenmiş öğrenciler; derse aktif olarak katılır, derslere hazırlık yapar, yeni öğrendikleriyle önceden öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurar, sorular sorarlar (Schunk, 2014). Yüksek düzeyde güdülenmiş öğrenciler öğrenmeye istekli, ilgili ve meraklıdır. Zor görevleri dener, üzerinde çaba sarf eder, zorluk ve aksilikler karşısında aktif biçimde mücadele ederler. Yüksek düzeyde güdülenmiş öğrencilerin; okulda daha çok vakit geçirdiği, öğrenmeye daha istekli oldukları, okulda kendilerini daha mutlu hissettiği ve bir üst eğitim kurumuna devam ettiği görülmektedir (Skinner ve Belmont, 1993). Bir başka deyişle, öğrencilerde akademik güdülenme düzeyinin düşük olması, okula bağlılık düzeyinin azalmasına ve okul terki riskinin artmasına neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerde akademik başarının ve okul bağlılığının yüksek olduğu; okul tükenmişliğinin ve okul terki riskinin düşük olduğu görülmüştür (Akpan ve Umobong, 2013; Avara, 2015; Aydın, 2010; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-2019 Stratejik Planı verilerine göre, 2014 yılında lisede devamsızlık yapan öğrenci oranı %34,8'dir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015). Türk Eğitim Derneği 2018 Eğitim Değerlendirme Raporunda; lisede 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yirmi gün ve daha fazla devamsızlık yapan öğrenci oranının %29,95 olduğu ifade edilmektedir (TEDMEM, 2019). MEB 2018 İdari Faaliyet Raporuna göre, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde tüm okul türlerinin ortalamasına bakıldığında, yirmi gün ve daha fazla devamsız öğrenci oranının %34,5 olduğu tespit edilmiştir (MEB 2018 Yılı İdari Faaliyet Raporu, 2019). Ayrıca The Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 yılı sonuçları, Türkiye'de okuldan kaçan ve dersi kıran öğrenci oranlarının OECD ortalamasından yüksek olduğunu göstermiştir (MEB PISA 2015 Ulusal Raporu). Bu anlamda okuldan ve öğrenmeden keyif alma, derse katılım sağlama gibi unsurları içeren akademik güdülenmeye ilişkin çalışmaların yapılması son derece önemlidir.

Akademik güdülenme, PISA (2015) "Öğrenci İyi Oluşu" raporunda da ele alınan başlıklardan biri olmuştur. Rapordaki sonuçlar, PISA ülkelerinde okulda yüksek notlar almayı isteme oranının kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kendini hırslı olarak tanımlama ve yaptığı her faaliyette en iyisi olmayı isteme oranının ise erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türkiye'deki sonuçlara bakıldığında, kızların akademik güdülenme düzeyi erkeklere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Belçika ve İsviçre dışındaki tüm ülkelerde elde edilen PISA sonuçlarında, dezavantajlı öğrencilerin güdülenme puanlarının diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik açıdan daha fazla güdülenmiş öğrencilerde, yaşam doyumu düzeyinin ve fen alanındaki başarı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. PISA sonuçlarından yola çıkarak, akademik güdülenmeye ilişkin çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır.

Akademik güdülenme ile ilişkili olabileceği düşünülen faktörlerden biri okul iklimidir. Okul ikliminin üzerinde anlaşmaya varılmış tek bir tanımı yoktur (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Okul iklimi; akademik başarı düzeyi, öğretim uygulamaları ve okul yapısının temelini oluşturan tutum, inanç, değer ve normlardan oluşmaktadır (McEvoy ve Welker, 2000). Okul iklimi, okul topluluğu içinde yer alan bireyler arasındaki (okul personelinin birbiri arasındaki, personel ve öğrenci arasındaki, öğrencilerin birbiri arasındaki, ev ve okul arasındaki) etkileşimin niteliği ve sıklığını ifade etmektedir. Bu etkileşim öğrencilerin sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerini de etkilemektedir (Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997).

Okullarda olumlu bir iklim üretken, katkı sunan, doyurucu bir yaşam için yardımcı olan, gençlik gelişimi ve öğrenmeye destek sağlar. Ayrıca böyle bir iklim okuldaki bireylerin kendini sosyal, duygusal ve fiziksel anlamda güvende hissetmelerini sağlayan norm, değer ve beklentileri içerir. Olumlu okul ikliminin olduğu okullarda, okuldaki her bir personel okul organizasyonuna katkıda bulunur. Bununla birlikte, okul iklimi bireysel deneyimlerin ötesinde, bir grup olgusudur (Cohen vd., 2009).

Okul ikliminin temel boyutlarına ilişkin genel olarak kabul edilen tek bir liste yoktur. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul ortamının okul iklimini şekillendiren başlıca dört yönünün olduğu görülmektedir. Bunlar; güvenlik (fiziksel güvenlik ve sosyal güvenlik), öğretme ve öğrenme durumu (sosyal-duygusal öğrenme, ahlaki öğrenme, kalite, profesyonel açıdan gelişim, liderlik), ilişkilerin niteliği (saygı, işbirliği, bağlılık) ve çevredir (Cohen vd., 2009).

Haynes ve arkadaşları (1997) okul ikliminin öğrencilerin psiko-eğitsel gelişim ve okula uyumlarında önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuldaki etkileşim ve deneyimleri, akademik başarıları ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerindeki psiko-sosyal uyumları üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Sağlıklı, destekleyici bir okul ikliminin bileşenlerinden biri başarı güdülenmesidir (Haynes vd., 1997). Alanyazın incelendiğinde, okul iklimi ile akademik güdülenmenin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, lver ve Feldlaufer'in (1993) ortaokul öğrencilerinin güdülenmeleri üzerindeki olumsuz etkenleri inceledikleri araştırmada, olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Akademik güdülenme ile ilgili olabileceği düşünülen bir diğer faktör ise, aileden algılanan sosyal destektir. Sosyal destek, çevreden hem sosyal hem psikolojik yönden alınan destek biçiminde ifade edilebilir (Yıldırım, 1997). House ve Kahn'a (1985) göre ise sosyal destek, bireyin işlevini artıran ve olumsuz sonuçlara karşı engelleyici işlevi olan, bireylerin kendi sosyal ağlarındaki faktörlerden (ebeveyn, öğretmen, yakın arkadaş, okul arkadaşı ve eğitim gördüğü okul gibi) algıladığı destekleyici davranışlardır (Malecki ve Demaray, 2006). Tanımlardan yola çıkılarak, bireylerin yaşamlarındaki sosyal destek kaynaklarının farklı kişilerden oluşabileceği görülmektedir. Yıldırım'a göre (1997) bireylerin sosyal destek sistemi; aile, arkadaş, komşu, öğretmen, ideolojik gruplar, etnik gruplar ve toplumdan oluşmaktadır.

Sosyal destek kaynakları arasında en önemli kaynağın aile olduğu belirtilmektedir. Bireyin ilk sosyal ortamı ailesi olmakta ve birey sosyalleşmeye ilişkin ilk deneyimlerini ailesinin yanında kazanmaktadır (Kızıldağ, 2009). Aile desteğine ilişkin olumlu algılar ve beklentiler, öğrencilerin güdülenmesinde olumlu bir etkiye sahiptir (Ethington, 1991). Sağlıklı ve destekleyici aile ilişkileri, aile ve okul arasındaki güçlü iletişim gibi etkenler öğrencinin akademik başarısının artmasına yardımcı olmaktadır (Kızıldağ, 2009). Ailelerin çocuklarının akademik yeteneklerine güvenmeleri, özerklik ve sıcaklık sağlayan çocuk yetiştirme tarzları (Gonzalez-DeHass, Willems ve Doan Holbein, 2005), çocuklarının başarılarını desteklemeleri, çocuklarının öğrenme süreçlerine, okul ve sınıfla ilgili faaliyetlere katılım göstermeleri çocukların akademik güdülenme düzeyleri ve performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Çocuklarını zorlamak ya da kontrol etmek yerine onları desteklemeye çalışan aileler, akademik olarak güdülenmiş çocuklar yetiştirirler (Urdan, Solek ve Schoenfelder, 2007).

Güdülenme ve sosyal desteğin bir arada ele alındığı birçok çalışmada; sosyal desteğin güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Legault, Green-Demers ve Pelletier'in (2006) yaptıkları bir araştırmada, sosyal desteğin alt boyutları ile (öğretmen, aile ve arkadaş) güdülenmemenin (amotivation) alt boyutları (görev değeri, görevin özellikleri, yapabileceğine ilişkin inanç ve çabaya ilişkin inanç) arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kapıkıran ve Özgüngör'ün (2009) lise öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada aile desteğinin güdülenme düzeyinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Cırık'ın (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada; aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteğinin öğrencilerin güdülenme düzeylerini pozitif yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Akademik güdülenme ile ilişkili olabileceği düşünülen faktörlerden bir diğeri psikolojik ihtiyaçlardır. Psikolojik ihtiyaçlar, pek çok kuramcının ilgi odağı olmuş ve farklı biçimlerde ele alınmıştır. İhtiyaç terimi en yaygın biçimde; bireyin bilinçli istekleri, arzuları ya da güdülerini ifade etmek için kullanılmıştır (Baard, Deci ve Ryan, 2004). Murray (1938) psikolojik ihtiyacı, bireyin belirli bir koşulda belirli bir biçimde tepki vermeye hazır bulunması olarak ele almıştır. Öz belirleme kuramında psikolojik ihtiyaçlar; doğuştan gelen, psikolojik gelişme, bütünlük ve iyi oluşun sürdürülebilmesi için gereken psikolojik besinler şeklinde ifade edilmektedir. Bu kuramda evrensel olduğu belirtilen, yeterlik, özerklik ve ilişkisellik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu ihtiyaçlardan yeterlik, zorlayıcı görevleri başarmayı ve istenen sonuçlara ulaşmayı gerektirir. Özerklik, kişinin seçim yapmayı deneyimlemesi ve kendi davranışlarının öncüsü gibi hissetmesini ifade eder. İlişkisellik ise bireyin başkalarıyla karşılıklı saygı, şefkat ve güven duygusu içinde olmasını içerir (Deci vd., 2001).

Fizyolojik ya da psikolojik açıdan çeşitli biçimlerde tanımlanmış olsa da, ihtiyaçlar kavramı güdülenmenin içeriğini açıklamış, eylemin yönü ve enerjisi için sağlam bir kaynak sağlamıştır (Deci ve Ryan, 2000). Murray (1938) başarma güdüsünü kişilik gelişimine yardımcı olan fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar ile birlikte tanımlamıştır. Kişiyi harekete geçiren motivasyon, muhtemelen bir ihtiyacın giderilme isteğinden doğar (Schunk, 2014).

Psikolojik ihtiyaçların doyurulması sağlık ve iyi oluşa katkı sağlarken, bu ihtiyaçların karşılanmaması ise patoloji ve hastalığa neden olabilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Ayrıca bu temel ihtiyaçların karşılanması veya engellenmesi bireyin güdülenmesini de etkilemektedir (Ryan, 1995). Yüksek düzeyde psikolojik ihtiyaç

doyumu, güdülenmenin artmasını sağlamaktadır (Malu ve Reddy, 2016). Demir Güdül (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, yüksek motivasyonlu profildeki öğrencilerde psikolojik ihtiyaç doyumu düzeyinin yüksek; düşük motivasyonlu profildeki öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumu düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır. Gnambs ve Hanfstingl (2016) tarafından ergenlerle yapılan bir araştırmada, ihtiyaç doyumundaki farklılıkların, ergenlik döneminde öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinde meydana gelen düşüşü yordadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları okulda temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sağlanmasının, ergenlik döneminde içsel akademik güdülenmenin devamlılığı için çok önemli olduğu fikrini desteklemiştir.

Lise dönemi, öğrencilerin eğitsel amaçlar seçerek bu amaçlara erişmek için sistematik bir şekilde çalışmasının gerektiği bir dönemdir. Öğrenciler bu dönemde eğitsel planlar yapmaya ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca gelişimsel rehberlik anlayışında eğitsel gelişim alanında bireylere öğrenme ile ilgili olumlu tutum oluşturma, öğrenmeyi kolaylaştıran beceriler elde etme gibi yeterlikleri kazandırma amaçlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Bu noktada yapılan eğitsel rehberlik çalışmaları öğrencilerin eğitsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitsel rehberlikle ilişkili olan çalışmalardan biri akademik güdülenmedir.

Eğitim sisteminin başarı odaklı olduğu düşünüldüğünde, öğrencileri öğrenmeye ve çalışmaya güdüleyen faktörlerin neler olduğunun belirlenebilmesi büyük önem kazanmaktadır. Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini etkileyen öğrenci, okul ve aile ile ilişkili çeşitli faktörlerin olduğu görülmektedir. Bu noktada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesinde okul iklimi, aileden algılanan sosyal destek ve yeterlik, özerklik, ilişkisellik ihtiyaç doyumu düzeylerinin ele alınmasının bütüncül bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma; kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışı içinde yer alan üç gelişim alanından eğitsel gelişim boyutu ile ilişkili olan akademik güdülenme kavramını ele alması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmanın okullarda yürütülecek eğitsel rehberlik çalışmalarının planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problemini, lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesidir.

Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt amaçlar ele alınmıştır.

Lise öğrencilerinin;

1. Okul iklimi algıları, ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri, yeterlik, özerklik ve ilişkisellik boyutlarındaki ihtiyaç doyumu düzeyleri, cinsiyet ve not ortalamaları akademik güdülenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. Akademik güdülenme düzeyleri, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Akademik güdülenme düzeyleri, ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Akademik güdülenme düzeyleri, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Akademik güdülenme düzeyleri, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Akademik güdülenme düzeyleri, ders dışı sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Akademik güdülenme düzeyleri, internet kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi, akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmektir. İlkokul çağından üniversite dönemine kadar öğrenciler, pek çok sınav ve değerlendirmeyle karşı karşıya gelmektedirler. Bu sınavlar arasında, hem öğrenciler hem de aileler tarafından en kritik olduğu düşünülen, öğrencilerin geleceğini belirleyeceği gözüyle bakılan üniversite sınavıdır. Ergenlik yıllarına rastlayan üniversite sınavına hazırlık dönemi, öğrenciler üzerinde hem okul hem aileler tarafından başarı beklentisinin arttığı, öğrencilerin dikkatlerini derslerine yoğunlaştırmalarının istendiği bir dönemdir.

Üniversite sınavına hazırlık sürecinde öğrencilerin çoğu, okulun yanı sıra kurslara gitmekte, bazı öğrenciler özel ders almaktadırlar (Yıldırım, 2006). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin ortak amacı, öğrencinin yüksek puanlar almasıdır. Anne babaların tüm çabası, çocuklarının başarılı bir performans sergileyerek hedefledikleri lisans programına

yerleşmelerine yöneliktir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu süreçte öğrencilerin derslere odaklanmasını ve başarı göstermesini sağlayacak en önemli faktörlerin başında öğrenmeye istekli, bir başka deyişle güdülenmiş olmaları gelmektedir.

Eğitimcilerin öğrenmeyi geliştirmek için üzerinde durdukları en önemli faktör güdülenmedir (Vero ve Puka, 2017). Akademik güdülenme, tüm öğrenme ve performans aşamalarını etkileyen bir faktördür (Schunk, 2014). Öğrencinin hem kendine hem çevresine yönelik algılarını temel alan akademik güdülenme kavramı, öğrenciyi öğrenmesi için kendine sunulan akademik faaliyete odaklanmasını sağlayan ve bu etkinliği sürdürerek sonlandırma kararlılığı meydana getiren bir kavramdır (Viau, 2015). Güdülenme, öğrenmeye ilişkin istekli oluş ve başarılı sonuçlar arasında kuvvetli bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Gerektiği kadar güdülenmemiş bireyler, eğitim faaliyetlerine düzenli biçimde devam etmemekte, odaklanma sorunu yaşamakta, anlatılanlara dikkatini vermede zorluk çekmektedirler. Ayrıca yeterince güdülenmemiş öğrencilerin zorluklar karşısında çabalamadıkları ve vazgeçme yönelimi gösterdikleri görülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005; Yazıcı, 2015). Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler ise canlılık, enerji ve heyecanla öğrenmeye isteklidirler (Wlodkowski, 1978). Dolayısıyla öğrencilerin okula uyum sağlaması, öğrenmeye ilişkin pozitif yönde davranışlar kazanması ve eğitsel amaçlar belirlemesi gibi noktalar incelenirken güdülenme konusunun üzerinde durulması gerekmektedir (Yazıcı, 2015).

Akademik başarı odaklı eğitim sistemimizde, okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin sunduğu hizmetlerin başında öğrenci güdülenmesini ve performansını arttırmak gelmektedir. MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde ortaöğretim kademesindeki rehberlik hizmetlerinin; öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yönelmeye istekli olmasına, kendisine uygun alanları değerlendirmesine, iş dünyasına hazırlanmasına ve meslek sahibi olmasına ilişkin mesleki, eğitsel ve kişisel/sosyal rehberlik hizmetleri kapsamında yürütüleceği ifade edilmiştir (MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017). Bunun yanında araştırma sonuçları, öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik servisine başvuru nedenleri arasında ders çalışma yöntemleri, meslek seçimi, gelecek planlaması gibi konuların olduğunu göstermektedir (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013). Velilerin psikolojik danışma ve rehberlik servisine başvuru nedenleri arasında ise çocuklarının ders çalışmaması, okul başarısızlığı, güdülenme eksikliği gibi konular bulunmaktadır (Kaya, Bölükbaşı Macit ve Siyez, 2012). Araştırmalarda görüldüğü gibi, psikolojik danışmanlar eğitsel rehberlikle ilişkili konular ile sıklıkla karşı karşıya gelmektedir. Öğrencilerin eğitsel gelişim alanına

yönelik yapılacak çalışmalarda, akademik güdülenme kavramının ele alınması önemlidir. Bu noktada öğrencilerin derslere katılmaya ve liseden sonraki eğitimlerine devam etmeye istekli olmasını sağlayan akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin bilinmesi, okul psikolojik danışmanları için son derece önem taşımaktadır.

Son zamanlarda, öğrenci güdülenmesi üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme ve öğretme konularının odak noktasıdır. Öğrencilerin akademik güdülenmesini etkileyen faktörlerin neler olduğu merak konusudur (Pintrich, 2003). Okul bağlılığı (Goodenow ve Grady, 1993), öğrenme ortamları (Hanrahan, 1998), sosyal destek (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009), kişilik, öz yeterlilik ve mükemmeliyetçilik (Ünal, 2013), öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler (Maulana, Opdenakker, Brok ve Bosker, 2011) akademik güdülenmeyi yordayıp yordamadıkları bakımından incelenen değişkenlerden bazılarıdır.

Güdülenme; sosyal ve kültürel bir yapı içerisinde, öğrenme deneyimleriyle birlikte gelişen karmaşık bir yapıdır. Kişinin sahip olduğu özellikler, geçmiş yaşantılar, çevresel faktörler, benlik gibi pek çok kavram güdülenme ile ilişkilidir (Yazıcı, 2015). Bu nedenle akademik güdülenme incelenirken pek çok faktör bir arada ele alınmalıdır. Yurt içi alanyazın incelendiğinde, akademik güdülenme ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik güdülenmenin okul ve aile ile ilişkili faktörler ele alınarak bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, akademik güdülenme ile okul iklimi, aileden algılanan sosyal destek ve psikolojik ihtiyaçların birlikte incelendiği bir çalışma olması bakımından önemlidir.

Psikolojik danışmanların Türkiye'de en büyük istihdam alanının okullar olduğu düşünüldüğünde, çalışma grubunu lise öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversite sınavına hazırlık sürecini kapsayan zorlu ve stresli lise döneminde, öğrencilerde en sık rastlanan durumlardan biri olan "motivasyon eksikliği" ya da "motivasyon düşüklüğü", özellikle okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından önemle üzerinde durulan, okul yönetimlerince psikolojik danışma ve rehberlik servislerinden eğitsel rehberlik alanında hizmet ve destek beklenen öncelikli konulardan biridir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin belirlenmesinin, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin yapacağı çalışmalara ışık tutacağı ve akademik güdülenme düzeyini arttırıcı çalışmalar planlamasına yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin etkililiği ve verimliliğinde okul, aile, öğretmen ve öğrenci

arasındaki işbirliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, akademik güdülenme ile ilişkili olabilecek okul, öğretmen, aile ve öğrenci ile ilgili faktörlerin bilinmesinin, okullarda konuya çok boyutlu yaklaşılmasına ve işbirliğine dayalı bütüncül çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan çalışma grubunun ölçme araçlarını içten ve kendilerini açıklayacak biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, Mardin ili Merkez ilçesinde eğitim veren ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu çalışma, çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Güdülenme: Akademik görevleri yerine getirmede ihtiyaç duyulan enerjinin sürdürülmesi olarak ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004b). Bu çalışmada akademik güdülenme düzeyi, Bozanoğlu'nun (2004) geliştirdiği "Akademik Güdülenme Ölçeği"nden toplanan puanlarla ölçülmüştür. Akademik Güdülenme Ölçeği kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan üç faktörden oluşmakta olup ölçek maddelerinden yüksek puanların alınması, akademik güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Okul İklimi: Öğrencilerin sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerine etki eden, okul topluluğundaki kişiler arası etkileşimin kalitesi ve sıklığını ifade etmektedir (Haynes vd., 1997). Bu çalışmada öğrencilerin okul iklimi algıları, Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok'un (2015) Türkçeye uyarladığı "Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu"ndan elde edilen puanlarla ölçülmüştür. Ölçek; kaynak kullanımı, düzen ve disiplin, anne baba katılımı, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve okul binası olarak adlandırılmış altı faktörden oluşmakta olup ölçek maddelerinden alınan yüksek puanlar, okul iklimi algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Aileden Algılanan Sosyal Destek: Sosyal destek, bireyin ilgilenildiği, saygı ve değer gördüğü, sevildiği ve karşılıklı bir sosyal ağa ait hissettiğine dair bilgiler olarak

tanımlanmaktadır (Cobb, 1976). Bu araştırmada Yıldırım'ın (2004) geliştirdiği Algılanan Sosyal Destek Ölçegi'nin aile desteği alt ölçeği uygulanmıştır. Ölçek maddelerinden yüksek puan alınması, bireyin ailesinden algıladığı sosyal desteğin yüksek olduğu; düşük puan alınması ise bireyin ailesinden algıladığı sosyal desteğin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Akt. Haskan, 2009).

Psikolojik İhtiyaçlar: Doğuştan gelen, psikolojik gelişme, bütünlük ile iyi oluşun sürdürülmesinde önemli olan, evrensel özellik taşıyan psikolojik besinler biçiminde ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu çalışmada öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumu düzeyleri, Sheldon ve Hilpert (2012) tarafından geliştirilip Kardaş ve Yalçın (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği"nden elde edilen puanlarla ölçülmüştür. Ölçek ilişkisellik, yeterlik ve özerklik alt boyutlarının yer aldığı üç boyuttan oluşan model olarak uygulanabilmektedir. Ayrıca ilişkisellik doyum, ilişkisellik doyumsuzluk, yeterlik doyum, yeterlik doyumsuzluk, özerklik doyum, özerklik doyumsuzluk biçiminde altı boyutun yer aldığı model biçiminde de kullanılabilmektedir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada yer alan güdülenme, akademik güdülenme, okul iklimi, sosyal destek ve psikolojik ihtiyaçlar kavramları kuramsal açıdan ele alınmış, sonrasında bu kavramlarla ilgili alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir.

Güdülenme

İnsan davranışları gözlemlenebilir olmakla birlikte, bu davranışların altında yatan nedenler gözlemlenebilir değildir. Bazı insanlar bir işte büyük çaba ve istikrar gösterirken, bazı insanlar bunun tam tersi davranış sergiler. Güdülenme, bu duruma cevap vermeyi amaçlayan bilimsel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Reeve, 2009). Güdülenme; biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin özünü oluşturduğu için psikoloji alanında yıllardır süregelen önemli bir konu olmuştur (Ryan ve Deci, 2000a).

Güdülenme, hemen her alanda karşımıza çıkmakla birlikte, bu kavramın karmaşık yapısı nedeniyle tam bir tanımının yapılması oldukça zordur (Ergun Özler, 2013). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "güdülenme" ve "motivasyon" eş anlamlı olarak kullanılmakta olup, literatürde birçok kaynakta güdülenme ve motivasyonun bir arada kullanıldığı görülmektedir (Ergun Özler, 2013; Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2017). Güdülenme kavramı, temelde "Davranışa ne sebep olur?" sorusuna yanıt aramaktadır (Reeve, 2009).

Güdülenme sözcüğü Latince kökenli "movere" kelimesinden gelmekte olup; harekete geçiren, hareketin devamlılığını sağlayan ve görevleri tamamlamaya yardımcı olan şey olarak açıklanmıştır (Pintrich ve Schunk, 2002). Bir başka tanımda güdülenme, harekete geçme ve hedefin tüm unsurları olan enerji, yön ve sürekliliği içeren bir kavram olarak ele alınmıştır (Ryan ve Deci, 2000a). Benzer şekilde Pintrich ve Schunk (2002) güdülenmeyi hedefe yönelik davranışı başlatan ve sürekli kılan süreç olarak tanımlamıştır. Tanımlarda görüldüğü üzere, güdülenme üç bileşenden oluşmaktadır (Arnold vd., 2005):

Yön: Bireyin yapmaya çalıştığı şey,

Çaba: Bireyin sıkı çalışma düzeyi,

Süreklilik: Bireyin ne kadar süre denemeye devam ettiğini ifade etmektedir.

Güdülenme bir sonuçtan çok süreci ifade etmekle birlikte, eyleme geçmek için gerekli uyarıyı sağlayan ve eyleme yön veren amaçları içeren bir kavramdır (Pintrich ve Schunk, 2002). Güdülenme kavramının önemli olduğu alanlardan birisi eğitimdir. Sıradaki bölümde eğitim ortamında güdülenme kavramının nasıl ele alındığına yer verilmiştir.

Akademik Güdülenme

Güdülenme kavramı eğitime uyarlandığında, akademik güdülenme kavramı ortaya çıkmaktadır (Denzine ve Brown, 2015). Öğrencilerin okul dönemleri süresince okula gitme, derslere, sınavlara hazırlık yapma, ödevlerini tamamlama gibi yerine getirmeleri beklenen birçok sorumlulukları vardır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Bazı öğrenciler okul ortamında öğreniyor ve başarıyor gibi görünürken, bazılarının ise bilgiyi öğrenmek için büyük ölçüde çaba göstermeleri ve bilişsel kaynakları başarılı olmak amacıyla kullanmaları araştırmacıların dikkatini çekmiş, akademik güdülenme kavramını düşündürmüştür. Akademik güdülenme üzerine araştırmalar son yıllarda öğrenme ve öğretme alanlarında merkezi bir konuma gelmiştir (Pintrich, 2003). Alanyazın incelendiğinde "akademik güdülenme", "başarı güdülenmesi", "akademik motivasyon", "öğrenci güdülenmesi" kavramlarının eş anlamlı kullanıldığı görülmektedir.

Onlarca yıldır araştırmacılar akademik güdülenmenin tanımı ve nasıl ölçüleceğini tartışmıştır (Denzine ve Brown, 2015). Akademik güdülenme, akademik görevleri devam ettirmek için ihtiyaç duyulan enerjinin sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004b). Elliot ve Church'a (1997) göre, akademik güdülenme birey yetkin olmak için çabaladığında ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Brophy (2004), akademik güdülenmeyi akademik görevlerde yeni bilgi ve beceri elde etme amacıyla uğraşmak olarak tanımlamaktadır (Denzine ve Brown, 2015).

Okullar öğrenme ortamlarıdır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecine istekli biçimde katılmak gerekmektedir. Akademik güdülenme belirlenen hedeflere erişmek için güç toplama durumu biçiminde değerlendirildiğinde, akademik güdülenme düzeyindeki farklılıkların öğrencilerin eğitim ortamlarındaki davranışlarına da yansıdığı görülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005). Akademik açıdan güdülenmiş

öğrenciler; okula karşı olumlu tutum sergilemekte, okuldan doyum almakta, zorlayıcı görevlerde pes etmemekte ve bu görevleri yönetmede daha başarılı olmaktadırlar. Ayrıca bilgiyi derinlemesine ele almakta ve sınıftaki öğrenme deneyimlerinde çok daha iyi olmaktadırlar (Eggen ve Kauchak, 2010). Akademik güdülenme düzeyinde düşüklük olması, öğrencilerin akademik görevler için fazla çaba göstermemelerinden okulda sürekli devamsızlık yapmalarına kadar gidebilmekte ve sürekli devamsızlık da okul terkine neden olabilmektedir (Ferlazzo, 2015).

Akademik güdülenme ile ilgili yapılan tanımlar ve açıklamalar dikkate alındığında, akademik güdülenmenin öğrencileri akademik hedeflere yönelmesini sağlayan önemli bir güç olduğu ve öğrencilerin okulda geçirdikleri sürenin kalitesi, sınıf ortamlarında sergiledikleri performans ve başarı gibi pek çok nokta üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle akademik güdülenmenin daha iyi anlaşılabilmesi açısından güdülenme kuramlarının ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Güdülenme Kuramları

Güdülenmeyi ele alan kuramlar; ne gibi faktörlerin insanda bir eylemi başlattığı, amaç doğrultusunda ilerlemeyi ve bu amaca ulaşabilmek için ısrarlı bir şekilde uğraşmayı sağladığını incelerler (Fidan, 1986; Akt. Kelecioğlu, 1992). Cevap aranan bu ortak sorulara verilen farklı cevaplar, güdülenme alanında çeşitli kuramları ortaya çıkarmıştır (Kelecioğlu, 1992). Başlangıçta güdülenme kuramcıları güdülenmenin temelinde okul ve diğer ortamlarda kullanılan ödül ve ceza ile birlikte, dürtü ve ihtiyaçlara odaklanmıştır. Son 30 yılda ise alanda sosyal-bilişsel kuramlar hakim olmaya başlamıştır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Literatür incelendiğinde akademik güdülenmenin özellikle sosyal ve bilişsel kuramlarda ayrıntılı ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle bu bölümde sosyal ve bilişsel kuramlar daha ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuram zihin, ruh ve kişiliği teknik bir bakış açısıyla ele alan bir kuramdır. Daha açık bir ifadeyle, insanların psişik veya psikolojik güçleri ve bu güçlerin nasıl ortaya çıktığı, birbiriyle nasıl etkileştiğine ilişkin bir kuramdır. Burada sözü edilen "güç" terimi sadece dürtü, ihtiyaç, itki, güdü, arzu, istek kavramlarını değil; niyet,

planlama, tutum, ilgi alanları ve değerler gibi daha geniş kavramları da içermektedir. Psişe, zihin veya kişilik; güçler ve istekler sistemini oluşturmaktadır (Toman, 1960).

Psikanalitik kuramın kurucusu Freud'a göre bir faaliyetin gözlemlenmesi için gerekli olan bir güdü karşılanmazsa veya yeterince karşılanmazsa, bu faaliyet daha sonra bilinçdışı güdü ile ortaya çıkabilir. Bu durum, güdülerin bilinçdışı olabileceğini göstermektedir. Psikanalitik kurama göre, güdüler acı veren içsel çatışmalara yol açmamaları için bilindışında tutulurlar (Rubinstein, 1980). Aynı zamanda günlük davranışlarımızın çoğunun altında bilinçdışı malzeme yatar (Burger, 2016).

Freud'un kuramında içgüdüler önemli bir rol oynamaktadır. Bu içgüdüler, bireyin yaşamının sürdürmesine yardımcı olmakta, büyüme, gelişme ve yaratıcılık için bireyin harekete geçmesini sağlamaktadır. Freud'un libido olarak ifade ettiği yaşam içgüdüsü, güdülenmenin temel kaynağı olarak ele alınmıştır (Corey, 2008). Libido; organizmanın istekleri karşılanıp azalana kadar, bu isteklerin yoğunluğunda artış meydana gelmesini sağlamaktadır (Toman, 1960). Freud güdülenmeyi psişik enerji olarak açıklamış, insanların doğuştan getirilen içgüdüler/dürtüler adı verilen içsel güçler tarafından güdülendiklerini belirtmiştir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Psikanalitik kurama göre insan güdülenmesi, bilinçli ve bilinç dışı güçlerin çatışmasından kaynaklanmaktadır (Murdock, 2014). Bu kuramda insan davranışının temel amacı, hedonizm olarak ifade edilen hoş olan şeylere yönelip acıdan kaçmak olarak ele alınmıştır. Haz ilkesi olarak adlandırılan bu durum, dürtülerin doğurduğu gerilimin azaltılması yoluyla gerçekleşmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Freud insanların kapalı enerji sistemleri olduğunu savunmaktadır. İhtiyaçlar arttıkça enerji de artmaktadır. Enerjinin bireyi ihtiyaçlarını azaltacak davranışlara yönlendirmesiyle, ihtiyaçlar karşılanır. Enerji baskılanabilir ancak yok olmaz. Kendini farklı yollarla gösterir (nevrotik davranış gibi). Bastırma çoğu zaman bilinçdışı bir süreç olduğu için, birey niçin bu şekilde davrandığının farkında olmayabilir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Psikanalitik kuram, güdülenmeye ilişkin yaptığı açıklamalarla en yaygın olarak bilinen kuramların başında gelmektedir. Psikanalitik kuramda güdülenmeye ilişkin yapılan açıklamalar, güdülenmenin belirli özelliklerini açıklamakla birlikte psikanalitik kuramın güdülenmeyi ayrıntılı biçimde ele almadığı görülmektedir. Psikanalitik kuram güdülenmeyi ele alırken genellikle bilinç dışı içsel süreçleri vurgulamakta, çevresel etkenleri göz ardı etmektedir. Eğitim ortamlarında güdülenme ele alınırken öğrencinin bireysel özellikleri, öğrencinin amaçları, ilgileri, diğer öğrencilerle ilişkileri, okul ortamı

gibi pek çok etkenin bir arada incelenmesi gerektiği düşünüldüğünde, psikanalitik kuramın özellikle eğitim ortamlarında güdülenmeyi açıklamada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram gözlemlenebilir davranışa odaklanmış, öğrenmeyi koşullanma kuramları ile ele almıştır. İki önemli koşullanma kuramı Pavlov'un geliştirdiği klasik koşullanma kuramı ve Skinner'ın ortaya çıkardığı edimsel koşullanma kuramıdır. Koşullanma kuramları öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklamıştır. Bu kuramlar, güdülenme ile yakından ilişkilidir. Çünkü davranışsal düzeyde, güdülenme tepki verme olasılığını veya oranını içermektedir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Davranışçılar, öğrenmeyi deneyim sonucunda meydana gelen davranış değişikliği olarak tanımlamış ve güdülenmeyi de aynı şekilde ele almışlardır. Örneğin ders çalışmaya ayrılan süredeki artış, güdülenmenin bir kanıtı olarak kabul edilir (Eggen ve Kauchak, 2010). Skinner'ın edimsel koşullanma kuramı özelikle eğitim alanında güdülenme için etkili bir kuramdır. Skinner, davranışı açıklarken pekiştirme ve ceza gibi kavramları kullanmıştır. Pekiştirme, davranışın meydana gelme oranını ya da olasılığını artırırken ceza tepki gösterme oranını ya da olasılığını azaltmaktadır (Senemoğlu, 2011).

Davranışçılar kendini değerlendirme, beklenti, tahmin ve niyetler gibi içsel kaynakların varlığını kabul etmekle birlikte; güdülenmeyi daha çok dışsal bir süreç olarak kabul ederler. Bireyler sürekli olarak dışsal uyaranların etkisi altındadır (Yazıcı, 2009). Skinner, bireyleri güdülemek için dışsal çevrenin etkili ve olumlu bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Skinner'ın pekiştirme kuramı, davranışı kontrol etmek için güçlü bir yöntemdir (Gordan ve Krishanan, 2014). Davranışçılar, doğru çevresel koşullar sağlandığında tüm öğrencilerin öğrenebileceğini savunmuştur (Weegar ve Pacis, 2012).

Davranışçı kuram; öğrenilen davranışın tekrarının sağlanması için ödül, not, ayrıcalık, beğeni, övgü gibi dışsal güdüleyicilere (pekiştireçlere) odaklanır (Weegar ve Pacis, 2012). "Aferin", "teşekkür ederim, çok doğru" gibi sözel ifadeler, yıldız, puan gibi pekiştireçler öğrencinin öğrenme isteğini sürdüren, davranışın sıklığını arttıran uyarıcılardır (Senemoğlu, 2011). Bir öğrenci için ebeveynlerinden aldığı övgü, güçlü bir güdüleyici ise, öğrenci ebeveynlerinden daha çok övgü almak amacıyla çok çalışmaya güdülenecektir (Petri ve Govern, 2013).

Davranışçılığı eleştiren bazı kuramcılar, öğrencilerde ödül kullanmanın onlara öğrenme ile ilgili yanlış mesajlar gönderdiğini ileri sürmüştür. Ödüllerin özünde güdülenmeyi azalttığını gösteren araştırmalara değinmişlerdir. Ayrıca davranışçılığın güdülenmeyi açıklamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Örneğin; bir öğrenci zor bir görevi tamamlayamayacağına inanırsa, daha önce zor bir görevi tamamlamasından dolayı pekiştirilmiş olsa bile, çok çalışmaması muhtemeldir. Çünkü öğrencinin güdülenmesi, bilişsel bir faktör olan inançlarından etkilenmiştir. Ancak buna rağmen eğitimin her kademesinde ödüller güdüleyici bir faktör olarak kullanılmaktadır (Eggen ve Kauchak, 2010). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında davranışçı yaklaşımların sınırlılıkları daha açık hale gelmiş, sosyal ve bilişsel faktörler giderek daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır (Elliot, Hufton, Wills ve Illushin, 2005).

Davranışçı kuram istenen davranışın meydana gelme olasılığını vurgulaması ve güdülenme ile öğrenme arasında ilişki kurması bakımından, eğitim alanına büyük katkı sağlamış bir kuramdır. Eğitime en önemli yansımalarından biri olan pekiştirme kavramı, eğitim ortamlarında öğrencilere yönelik övgü, olumlu sözel ifadeler kullanma, olumlu davranışı puanla ödüllendirme gibi uygulamalarda sıklıkla görülmekte ve öğrencilerde güdüleyici faktörler olarak kullanılmaktadır.

İnsancıl Kuram

İnsancıl kuram, olumlu insan güdülenmesini açıklamaya çalışan en önemli yaklaşımlardan biridir (Sheldon ve Kasser, 2001). İnsancıl kuramın en önemli iki temsilcisi Abraham Maslow ve Carl Rogers'tır. Freud'un davranışların büyük ölçüde farkında olunmayan kuvvetli içsel güçlerin bir sonucu olduğunu açıklayan yaklaşımının aksine, Rogers ve Maslow gibi insancıl kuramcılar davranışın kendini gerçekleştirme eğilimi ile yönlendirildiğini savunmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında güdülenme, bireyi gelebileceği yere ulaşması için harekete geçiren pozitif bir durumdur (Petri ve Govern, 2013).

İnsancıl kuramlar güdülenmeyi ele alırken bireylerin özerk süreçlerine odaklanmıştır. Bireyler, dünyaya karşı bakış açılarını kendileri geliştirir ve seçimler yapar. İnsancıl kurama göre insan davranışı bireysel büyüme ve gelişme için gerekli olan ihtiyaçlardan etkilenir (Plaut ve Markus, 2005). Maslow, ihtiyaçları güdülenmenin başlangıç noktası olarak kabul etmiştir. İhtiyaçları fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme basamaklarından oluşan hiyerarşik bir sınıflandırma

içerisinde ele almıştır (Maslow, 1954). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temel biyolojik ihtiyaçlar ile başlayıp temel biyolojik ihtiyaçlar karşılandığı zaman önemli hale gelen, daha karmaşık psikolojik güdülenmelere kadar uzanmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2010). Maslow, ihtiyaçların birbiriyle ilişkili olduğunu ve alt düzeydeki bir ihtiyaç karşılanmadan bir sonraki ihtiyacın ortaya çıkmayacağını belirtmiştir (Maslow, 1943).

Maslow'un ihtiyaçlara ilişkin geliştirdiği hiyerarşide en üst basamakta yer alan ihtiyaç, kendini gerçekleştirme güdüsüdür. Maslow bu güdünün ancak bütün ihtiyaçlar karşılandıktan sonra yerine getirilebileceğini belirtmiştir (Atkinson vd., 2010). Maslow'un kuramı eğitim psikolojisi alanını etkileyen önemli bir kuramdır. Maslow'un çalışmaları insancıl eğitim hareketlerini içermekte ve eğitimde yeni paradigmalar için fizyolojik ve psikolojik çerçeveler sunmaktadır. Bu kuram, öğrencileri güdüleyerek eğitimde uygulamaya elverişli bir kuramdır (Saeednia, 2013). Wlodkowski'ye göre (1978) Maslow'un kuramı, öğrencilerin güdülenmesini açıklamada rehberlik eden en bütüncül ve en dinamik kuramlardan biridir. Örneğin ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından değerlendirildiğinde, yeterli düzeyde uykusunu almış bir öğrenci (fizyolojik ihtiyaç) sınava (güvenlik ve/veya öz saygı ihtiyacı) muhtemelen çalışabilecektir. Ancak üç gün boyunca uyumayan bir öğrenci çalışma ile daha az ilgilenecektir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ifade edilen kendini gerçekleştirme kavramı, Rogers'ın (1977) birey merkezli yaklaşımında da ele alınmaktadır. İnsancıl kuramın ana kavramlarından olan kendini gerçekleştirme eğilimi, insanları potansiyellerini yapıcı ve olumlu bir şekilde geliştirmeye güdüleyen temel ihtiyaç olarak kabul edilir (Plaut ve Markus, 2005). Birey merkezli terapinin kurucusu Rogers, kendini gerçekleştirme eğiliminin bireyin tüm kapasitesini harekete geçirme eğilimini, gelişme, olgunlaşma dürtüsünü ifade ettiğini belirtmiştir (Rogers, 1954). İnsancıl kurama göre kendini gerçekleştirme eğilimi, bireyi davranışa güdüleyen tek şeydir (Murdock, 2014). Rogers, insanların kendi içlerinde meydana gelen "organizmik değerlendirme süreci" ile hareket ettiğini öne sürmüştür. Bu süreç sayesinde, insanlar gelişim ve uyumları için en iyi seçimleri yapacak güçtedir (Sheldon ve Kasser, 2001). Bir başka deyişle Rogers, her bireyin değişim güdülenmesi ve yeteneği bulunduğunu ve kişinin değişimi sağlayacak yön üzerinde karar verebilecek güçte olduğunu varsaymıştır (Atkinson vd., 2010). Güdülenmenin temelinde özgür irade bulunmaktadır (Keller, 1979).

Rogers'a (1983) göre güdüleyici stratejiler bireyin duygusal, davranışsal ve bilişsel yönlerini içermelidir. Rogers öğrenmeyi açıklarken bazı düşünceler öne sürmüş

ve bu düşünceler bilişsel güdülenme kuramlarını da etkilemiştir. Rogers'a göre öğrenciler edindikleri yeni bilgi ve becerileri kendi hayatları ile ilişkilendirebilmelidir. Öğrenmeyi kişinin kendisi başlatmalı, öğrenme kişinin içinden gelmelidir. Öğretmenin övgüsü ya da not gibi dışsal değerlendirme yerine öz değerlendirmeye dayalı bir mekanizma geliştirilmelidir (Lewis, 1992).

Özetle insancıl kuramın güdülenmeyi ele alırken ihtiyaçlara, bireyin potansiyellerine ve gelişme yönelimine vurgu yaptığı görülmektedir. Eğitim ortamlarında öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerinin beklendiği düşünüldüğünde, kuramda yapılan bu vurgunun akademik güdülenme ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Güdülenme alanında sosyal bilişsel pek çok bakış açısı bulunmakla birlikte, bunlardan en önemlilerinden birisi Bandura'nın sosyal bilişsel kuramıdır. Sosyal bilişsel kuram, insan davranışı ve öğrenmede sosyal çevrenin etkili olduğunu vurgular. İnsanlar başkalarıyla etkileşime geçerek bilgi, beceri, yöntem, teknik, değer, kural, norm ve tutumları öğrenir. Ayrıca gözlem ve diğer insanlarla etkileşim aracılığıyla davranışın uygunluğu, yararlılığı ve sonuçları hakkında bilgi sahibi olurlar (Schunk ve Usher, 2012). Sosyal bilişsel kurama göre kişisel etkenler, kişinin sergilediği davranış ve çevre birbirini karşılıklı biçimde etkilemektedir. Karşılıklı belirleyicilik adı verilen bu kavrama göre, davranış çevreyi, çevre de davranışı değiştirebilir. Birey, bireyin davranışı ve çevre arasındaki etkileşim kişinin bir sonraki davranışını etkileyebilir (Senemoğlu, 2011).

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, insan davranışında öz düzenleme sürecinin anahtar rolünü önemle vurgulamaktadır. Bu sosyal bilişsel çerçeve, araştırmacılar tarafından güdülenmenin altında yatan bilişsel ve duygusal süreçlerin sistemini araştırmak amacıyla kullanılmıştır (Schunk ve Usher, 2012). Sosyal bilişsel kuramda bireyler kendi güdülenmelerinde aktif özneler olarak kabul edilirler (Bandura, 1989). Sosyal bilişsel kuramcılar (Bandura, 1969) performans sonuçlarına ilişkin bireysel beklentileri (başarılı bir görevi takiben maddi veya mesleki ödüller almak) güdülenmenin ana kaynağı olarak görmüşlerdir. Sonrasında Bandura (1977) güdülenme ile ilişkili yapı olan "öz yeterlilik" kavramını ortaya atmıştır (Zimmerman ve Schunk, 2004). Bandura'ya göre (1994) öz yeterlilik, güdülenmede önemli bir rol oynamaktadır. Bireyler, davranışlarını önceden düşünmekte, davranışa güdülenmekte ve davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentiler oluşturmaktadırlar.

Öz yeterlilik kavramı, sosyal-bilişsel kuramda önemli bir rol oynamaktadır. Öz yeterlilik, kişinin belirli bir performans düzeyine ulaşmasında gerekli olan davranışları organize etme, uygulama ve güdülenmeyi harekete geçirmeye ilişkin sahip oldukları inancı ifade etmektedir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Öz yeterlilik inancı güdülenme, iyi oluş ve bireysel başarı için kaynak sağlamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2009). Bireyler davranışları yoluyla istenen sonuçları elde edebileceklerine ilişkin inanca sahip değilse, davranışa daha az güdülenir ve zorluklara tahammül etme düzeyleri azalır (Bandura, 1999). Öz yeterlilik; aktivite seçimini, çaba ve ısrarı etkiler. Bir görevi başarmak için düşük öz yeterliliğe sahip öğrenciler, o görevden kaçabilir (Pintrich ve Schunk, 2002). Öz yeterliliği yüksek öğrenciler ise daha sıkı çalışır, daha çok zaman devam eder ve zorluklar karşısında daha az negatif tepki gösterirler (Zimmerman, 2000).

Bandura (1999) öz yeterliliğin geçmiş performanslar, dolaylı deneyim, sözel mesaj-sözel ikna ve psikolojik/duygusal durum olarak sınıflandırdığı dört unsur yoluyla şekillendiğini belirtmiştir. Bireyin performans başarıları, geçmiş performanslarına dayalı olduğu için birey için en etkili yeterlilik bilgisini sağlar. Dolaylı deneyim, bireyin başkalarının çabalayıp başardıklarını gözlemlemesini içermektedir. Sözel ikna-sözel mesaj, bireyin başarılı olmak için gereken şeylere sahip olduğuna ikna olması ve başarma yeteneğine ilişkin aldığı olumlu mesajlardır. Psikolojik/duygusal durum, bireylerin kaygı ve stres düzeyini değerlendirmelerinden kaynaklanır (Bandura ve Adams, 1977).

Bu dört unsur eğitim ortamından örneklerle açıklanacak olursa; öğrenciler geçmişte bir görevi başarıyla tamamladıklarında, benzer başka görevi de yapabileceklerine dair kendine güvenir (Schunk ve Zimmerman, 2009). Bir başka deyişle; öz yeterlilik algısına ilişkin öncül nitelik özelliği taşıyan geçmiş performanslar, öğrencinin akademik güdülenmesinde olumlu bir etki yapabilir (Zimmerman, 2000). Dolaylı gözlem eğitim ortamı açısından incelendiğinde; öğrenciler sadece kendi davranışlarını yorumlamakla kalmaz, sınıfta diğer öğrencilerin performanslarını da gözlemler. Öğrencide "O yapabildiyse ben de yapabilirim!" düşüncesi gelişerek öğrencinin öz yeterlilik inancı artabilir. Öğrencilerin aile, öğretmen arkadaş ya da kendileri için önemli kişilerden aldıkları sözel mesajlar, onların akademik yeteneklerindeki güvenlerini artırabilir ya da azaltabilir. Stres, kaygı gibi psikolojik durumlar öğrencilerin yeterlilik inancını azaltırken, olumlu ruh hali öz yeterliliği geliştirir (Schunk ve Zimmerman, 2009). Öz yeterliliğe ilişkin yapılan öz değerlendirmede, bahsedilen dört öz yeterlilik kaynağından alınan bilgiler işlenmeli ve tartışılmalıdır.

Bireyin öz yeterlilik değerlendirmesi, başarı getirebileceği gibi yanlış adımlara neden olabilir (Bandura, 1989).

Özetle sosyal bilişsel kuramın sosyal çevreyi dikkate aldığı, güdülenmeyi açıklarken bireyin sonuca ilişkin beklentilerini ve yeteneklerine ilişkin inancını değerlendirdiği görülmektedir.

Beklenti-Değer Kuramı

Başarının çalışılmasında en eski görüşlerden biri, bireylerin başarılı olmak için gösterdikleri çabanın düzeyinde farklılıklar olduğudur. Beklenti-değer kuramları akademik güdülenmeyi açıklayan önemli kuramlardan biridir. Beklenti-değer yapılarını tanımlayan Lewin (1938), Tolman (1932) gibi kuramcılar ile Atkinson'un (1957, 1964) beklenti-değer modeline dayanan beklenti değer kuramları; Eccles, Wigfield ve meslektaşları gibi kuramcıların çalışmalarıyla devam etmiştir (Wigfield ve Cambria, 2010; Wigfield ve Eccles, 2002).

Atkinson ve diğer beklenti değer kuramlarına göre kişinin davranışı, belli bir sonucu (hedefi) kazanmaya ne ölçüde değer verdiği ve davranışları ile bu sonuca ulaşmayı ne derece beklediği ile ilgili olarak şekillenir. Bu kurama göre, bireyler ulaşılamaz gördükleri bir hedefin peşinden gitmezler. Eğer bireyin sonuca ulaşabilme inancı varsa, birey harekete geçmek için güdülenir. Atkinson, başarma davranışını yaklaşma (başarı umudu) ve kaçınma (başarısızlık korkusu) eğilimleri arasındaki çatışma olarak açıklamaktadır (Schunk, 2014).

Başarı umudu yüksek olduğunda, bireyler başarı görevlerine yönelir ve çaba sarf ederler. Tersine başarısızlık korkusu yüksek olduğunda bireyler başarı görevleri ile uğraşmaktan kaçınırlar (Pintrich ve Schunk, 2002). Bu model, yüksek başarı elde etme güdülenmesine sahip öğrencilerin, orta zorluktaki görevleri seçeceğini savunur. Çünkü bu tür görevler başarılabilir olduğu için kişiyi başarmış olma duygusuna ulaştırır. Bu öğrenciler zor işlerden kaçınırlar çünkü başarı elde etme ihtimali düşüktür. Düşük başarı elde etme güdülenmesine sahip öğrenciler ise ya kolay ya da çok zor görevleri seçecektir. Çünkü kolay görevler için az çaba göstermeleri yeterlidir. Çok zor olanı başarma ihtimali düşük olsa da, görevin zor olması onlara başarısızlıkları için mazeret verecektir (Schunk, 2014).

Eccles ve meslektaşları, Atkinson'un orijinal tanımlarını genişletmişlerdir. Bireylerin başarıya ilişkin beklentilerinin, öznel görev değerlerinin ve diğer başarı

inançlarının eğitim ortamlarında güdülenme ve başarıya nasıl aracılık ettiği üzerinde durmuşlardır (Wigfield, 1994). "Yapabilir miyim?" sorusu, beklenti bileşeninin özünü oluşturmaktadır. Öğrenciler bir şeyi yapabileceklerine inandıklarında, daha çok çabalama eğilimi göstermektedirler. Eccles ve arkadaşları başlangıçta, beklenti inançlarının çok yönlü olduğunu ve iki tür beklentiden söz edilebileceğini vurgulamıştır. Birincisi, birinin görevi tamamlayabileceğine ilişkin şu anki mevcut inançlarını ifade eden yeterlilik inancı; diğeri ise gelecekteki bir görevi yapabileceğine ilişkin olan beklenti inancıdır. Değer bileşeni "Bu görevi yapmak istiyor muyum?" sorusu ile ilgilidir. Öğrenciler bir şeye değer verdiklerinde, o davranışla ilgili çaba sarf etmeye daha çok eğilimli olurlar (Barron ve Hulleman, 2015).

Kuramda başarı beklentisi ve öznel değer olmak üzere iki kavramdan söz edilmektedir. Başarı beklentisi, öğrencilerin yaklaşan bir görevi ne kadar iyi yapacaklarına ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Öznel değer ise arzulanan sonuçlara ilişkin inançlar olarak tanımlanmıştır. Eccles ve arkadaşları öznel değerlerin dört ana bileşenini başarma değeri, içsel değer, görevin faydalılığı ve bedel olarak sınıflandırmıştır. Başarma değeri, verilen bir görevi iyi yapmanın önemini ifade etmektedir. İçsel değer, bireyin görevi yapmaktan elde ettiği kazançtan duyduğu hazzı vurgulamaktadır. Görevin faydalılığı, bir görevin bireyin gelecek planlarına nasıl etki ettiğini ifade eder (Wigfield ve Eccles, 2002). Bir görev bireyin önemli gelecek hedeflerine katkı sunuyorsa, birey için olumlu bir değer taşıyabilir. Örneğin; öğrenciler ailelerini memnun etmek ya da diğer arkadaşlarıyla beraber olmak için genellikle hoşlanmadıkları dersleri seçerler (Eccles ve Wigfield, 2002). Bedel ise bireyin görevi yapmak için vazgeçmesi gerekenleri ifade eder (Örneğin matematik ödevimi mi yapmalıyım yoksa arkadaşımı mı aramalıyım?) (Wigfield ve Eccles, 2002). Eccles ve meslektaşlarının beklenti-değer modeli, öğrencilerin başarı ve başarı değerlerine ilişkin beklentilerinin, onların başarı performanslarını ve yapacakları seçimleri tahmin etmeyi sağlamaktadır (Wigfield, 1994). Bu modelde seçimlerin olumlu ve olumsuz görev özelliklerinden etkilendiği varsayılır. Bir seçim diğer tüm seçenekleri ortadan kaldırdığı için, tüm seçimlerin bir bedeli olduğu kabul edilir. Sonuç olarak değer ve çeşitli seçeneklerin başarı olasılığı, seçimin ana belirleyicisidir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Özetle beklenti-değer kuramına göre öğrencilerin davranışları, sonuca ilişkin beklentileri ve sonuca verdiği değer ile şekillenmekte, beklenti ve değerler bireylerin yapacakları görev seçimlerini ve güdülenmelerini etkilemektedir.

Yükleme Kuramı

Yükleme (atıf) kuramı, kişinin sonuçların nedenleri hakkındaki inançları ve bu inançların beklenti ve amaçları nasıl etkilediğini inceleyen bilişsel bir kuramdır. Yükleme kuramı sonucun nedenleri ile ilgilendiği için "İnsanlar yaptıkları şeyi neden yapar?" sorusuyla en çok ilgili olan güdülenme kuramıdır. Bu soru özellikle öğretmenler ve öğrenciler için önemlidir (Alderman, 2004). Yükleme kuramı ile ilgili ilk çalışmalar Heider tarafından yapılmıştır. Heider insanların olay ve davranışların nedenlerini açıklarken içsel (kişilik özellikleri, yetenek, çaba, ruh hali vs.) ve dışsal (şans, başkalarının davranışları, o an içinde bulunulan durum vs.) olmak üzere iki temel yükleme yaptıklarını ileri sürmüştür (Kağıtçıbaşı, 2010).

Bir diğer yükleme kuramcısı olan Weiner, başarı ortamlarında yükleme kavramı ile ilgili birçok araştırma yapmıştır (Alderman, 2004). Weiner, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını yetenek, çaba, görevin zorluğu ve şans gibi faktörlere yüklediklerini öne sürmüştür (Schunk ve Zimmerman, 2009). Weiner (1979, 1992) başarı ya da başarısızlığa yüklenen nedenleri üç boyutta incelemiştir (Alderman, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010):

1. Birinci boyutta sonuçlara yapılan nedensel yüklemeler içsel ve dışsal olmasına göre iki grupta incelenmiştir. Burada nedensel yüklemelerin içsel (yetenek, çaba ya da ruh hali) veya dışsal nedenler (şans, görevin zorluğu) ile ilgili olması vurgulanmaktadır.

2. İkinci boyut nedenlerin kalıcı-geçici olarak sınıflandırılmasıdır. Burada bireyin algıladığı nedenin zaman içinde değişip değişmeyeceği ifade edilmektedir. Kalıcı nedenler çaba, yetenek, öğretmenin yanlılığı, sınavın zorluğu; geçici nedenler sadece bir sınav için gösterilmiş çaba, sınav sırasındaki ruh hali, başkalarından bir defalık görülen yardım, şans olarak ele alınabilir.

3. Üçüncü boyut nedenlerin kontrol edilebilir-kontrol edilemez türde olmasıdır. Burada kastedilen davranışsal sonucun nedeni üzerinde bir kontrol ya da etkimizin olup olmadığıdır. Örneğin şans kontrol edilemezken çaba genellikle kontrol edilebilir nedenler olarak kabul edilir.

Nedensel yüklemelerin başarı veya başarısızlık algısı ve algılanan olaylara verilen cevaplar konusunda önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür (Fyans ve Maehr, 1980). Yüklemeler; duygu, beklenti ve güdülenme düzeyini etkilemektedir. Kalıcı nedenler, başarı beklentisini etkiler. Başarı kalıcı nedenlere yüklendiğinde (yüksek yetenek, sınavın az zorlukta olması gibi) geçici nedenlere (yüksek çaba, iyi şans gibi)

yüklenmesine kıyasla, gelecek başarısı için daha yüksek beklenti ve güdülenme ile sonuçlanmaktadır (Weiner, 1979). Örneğin; sınavdaki başarısını iyi şansa yükleyen bir öğrenci bir sonraki sınavda şansının iyi gitmeyebileceğini düşünebilir ve beklentisi azalır (Weiner, 1985). Başarısızlık yetenek eksikliğine yüklendiğinde öğrenci gelecekte tekrar çabalamayabilir. Ancak kötü şans ya da zayıf öğretime yapılan yüklemeler tekrar denemek için öğrenciyi teşvik edebilir (Cook ve Artino, 2016).

Yüklemeler nedensel boyutlarına göre duygu süreçlerinde de önemli rol oynamaktadır. Dışsal nedenlere yapılan yüklemeler bireyin kendine ilişkin duygularda herhangi bir değişikliğe neden olmamaktadır. Ancak örneğin başarı içsel nedenlere atfedilirse (kişilik, yetenek veya çaba) öz saygı ve öz değeri artırmaktadır (Weiner, 1985). Eğitim ortamları düşünüldüğünde öğrenci başarılı olmasını içsel, kalıcı ve kontrol edilemez olarak sınıflandırılan yeteneğine yüklerse, kendini gururlu hisseder. Öte yandan başarısızlığını içsel, geçici, kontrol edilebilir boyutta olan çaba eksikliğine yüklerse pişmanlık ve suçluluk duyabilir (Petri ve Govern, 2013). Örneğin; önemli bir sınavda başarısız olan bir öğrenci başlangıçta başarısızlık ve mutsuzluk hissedebilir. Sonrasında bu durumun nedenselliğini incelemeye başlar. Öğrenci sıkı çalışmasına rağmen başarısız olduysa bu durumu yetenek eksikliğine atfedebilir. Yetenek içsel, kalıcı ve kontrol edilemez bir nedendir. Bu nedenle öğrencide öz saygıda düşüş, geleceğe ilişin düşük başarı beklentisi, umutsuzluk, utanç duyguları oluşabilir. Düşük beklenti, öğrencide okulu bırakma gibi olumsuz bazı kararlara neden olabilir. Aynı sınavda bir başka öğrenci sınavdan önceki gün çalışmak yerine eğlenmeyi tercih edip sınavda başarısız olduysa, başarısızlığını yetersiz çabaya atfedebilir. Burada yetersiz çaba; içsel, geçici ve kontrol edilebilir bir nedendir. Bu durum öğrencinin öz saygısını azaltabilir ancak aynı zamanda beklenti, umut, gibi olumlu güdüleyicilerin artmasını sağlar. Böylece öğrencinin güdülenme düzeyi artar ve gelecekte daha çok çalışmayı dener (Weiner, 2010). Öğretmenlerin okul ortamında öğrencilerin başarı ya da başarısızlık için yüklemeleri nasıl kullandıklarını bilmesi, öğrencilerin beklentilerini tahmin etmelerine ve ihtiyaç duyduklarında müdahale planlamalarına yardımcı olabilir (Alderman, 2004).

Genel olarak değerlendirildiğinde, yükleme kuramının başarı ya da başarısızlığın nedenlerini içsel-dışsal, kalıcı-geçici ve kontrol edilebilir-kontrol edilemez olarak sınıflandırarak yapılan bu yüklemelerin duygu, beklenti ve güdülenme üzerinde etkili olduğunu ileri sürdüğü görülmektedir.

Hedef Yönelimleri Kuramı

Başarı hedefleri üzerindeki ilk çalışmalar 1970'li yılların sonunda başlamış ve sonrasında büyük hız kazanmıştır. Hedef yönelimleri kuramı, diğer güdülenme kuramlarının aksine tek bir kuramsal çerçeve değil birkaç farklı düşüncenin birleşmesi ile oluşmuştur. Başarı hedefi yapısı Carole Ames, Carol Dweck, Marty Maehr ve John Nicholls gibi psikologların çalışmalarından ortaya çıkmıştır (Murayama, Elliot ve Friedman, 2012).

Başarı hedef yaklaşımına ilişkin yapılan ilk çalışmaların ortak özelliği ikili modelin kullanılmasıdır. Hedef yönelimleri yaklaşımının gelişmesinde güçlü etkisi olan iki önemli model Elliot ve Dweck'in öğrenme hedefi-performans hedefi ve Nicholls'un görev yönelimi-ego yönelimi modelidir (Murayama vd., 2012). Bir diğer model ise Ames ve Archer'in (1988) ustalık hedefi-performans hedefi modelidir (Ames, 1992). Her ne kadar farklı kuramcılar hedef yönelimlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapsa da, birçok çerçevenin performans hedefi ve ustalık hedefi sınıflandırmasına benzerlik gösterdiği görülmüştür (Elliot, 1999). Performans hedefleri, bireylerin yeterliklerini başkalarına göstermesi, başkalarıyla kıyaslaması ve yeterlikleriyle ilgili başkalarından olumlu değerlendirmeler edinmelerini ifade ederken; ustalık hedefleri ve öğrenme hedefleri ise bireyin yeterliklerinin gelişimine odaklanmasını ifade eder (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999). Nicholls'e göre görev yönelimli bireyler aynı anda hem çaba hem öğrenmeye odaklanır. Ego yönelimli bireyler ise sınırlı bir çaba ile diğerlerinden başarılı olmaya çalışırlar (Murayama vd., 2012).

Hedef yönelimleri kuramının temel özelliği farklı türdeki hedeflerin akademik görevlerde davranışları ve güdülenmeyi nasıl etkileyebildiğine ilişkin vurgusudur (Anderman, Austin ve Johnson, 2002). Ustalık yönelimli öğrenciler öğrenme, anlama, beceri geliştirme ve bilgide uzmanlaşmaya odaklanır. Öğrencilerde ustalık yönelimli oluşun öz yeterlik, zoru tercih etme, öz düzenlemeli öğrenme ve iyi oluş gibi olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Kaplan ve Maehr, 2007). Performans hedefi yönelimli öğrenciler ise yetersiz algılanmaktan kaçınırlar. Görevleri başkaları tarafından olumlu geri bildirim alma amacıyla yerine getirirler (Dweck ve Legget, 1988; Pintrich ve Schunk, 2002). Örneğin başarılı olan diğer öğrencilere yetişmeye, sınıfta diğerlerinden daha iyi olmaya ve bunun başkaları tarafından takdir edilmesine, toplumca kabul gören yüksek başarı düzeyine ulaşmaya çalışırlar (Ames, 1992). Performans hedefleri ile süreç ve sonuçlar arasında başarısızlık karşısında çaba eksikliği, yüzeysel çalışma, görevden

düşük düzeyde keyif alma gibi negatif bir ilişki bulunmaktadır. Ustalık hedefleri ile süreç ve sonuçlar arasında ise başarısızlık karşısında çabalama, derin çalışma, görevden keyif alma düzeyinde artış gibi olumlu bir ilişki vardır (Elliot, 1999).

Hedef yönelimlerine ilişkin ortaya atılan ikili modeller, son yıllarda genişletilmiş ve Elliot ve Harackiewicz (1996) tarafından performans hedefleri, performans-yaklaşma ile performans-kaçınma biçiminde ayrılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu yaklaşım bireylerin olumlu bir olasılığa (başarı gibi) yaklaşması ya da olumsuz bir olasılıktan (başarısızlık gibi) kaçınmasını temel alır (Murayama vd., 2012). Performans yaklaşma hedef yönelimi, bireyin diğerlerinden daha başarılı olmak ve yeterliliğini diğerlerine göstermek için güdülenmiş olmasını ifade etmektedir. Performans kaçınma hedef yöneliminde ise bireyler başarısız olmaktan, yetersiz ve eksik gibi görünmekten kaçınmak için çaba göstermektedirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Elliot ve arkadaşları (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) daha sonra yaklaşma-kaçınma ayrımını ustalık hedeflerine de yayarak 2x2'li hedef yönelimleri modelini oluşturmuşlardır. Böylece ustalık-yaklaşma, ustalık-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri sınıflandırması ortaya çıkmıştır. Ustalık-yaklaşma bir görevi öncekinden daha iyi yapmayı, ustalık-kaçınma ise bir öncekinden daha kötü yapmamayı ifade etmektedir (Murayama vd., 2012). Sonrasında Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) yeterlilik boyutunu da içeren 3x2'li hedef yönelimleri modelini geliştirmişlerdir. Söz konusu modelde yeterlilik bileşeni baz alınarak bir inceleme hazırlanmıştır. Görev, öz ve diğerlerini temel alan üç değerlendirme standardı belirlenerek yaklaşma-kaçınma yaklaşımıyla ele alınmıştır. Görev-yaklaşma yönelimi göreve yönelik yeterlilik kazanma, görev-uzaklaşma yönelimi göreve yönelik yetersizlikten kaçınmayı ifade etmektedir. Öz-yaklaşma yönelimi kişinin kendisini temel alan yeterliliğe, öncekinden daha iyi yapmaya odaklanır. Öz-kaçınma yönelimi ise kendine dayalı yetersizlikten kaçmaya, öncekinden kötü yapmaktan kaçınmaya vurgu yapmaktadır. Diğer-yaklaşma yönelimi, diğerlerini temel alan bir yeterliliğe, başkalarından daha iyi yapmaya vurgu yaparken; diğer-kaçınma yönelimi diğerlerini temel alan bir yetersizlikten, başkalarından daha kötü yapmaktan kaçınmayı ele alır (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011).

Hedef yönelimleri kuramında kuramcılar tarafından farklı hedef yönelimleri öne sürülmekle birlikte, ortak vurgu bu hedef yönelimlerinin davranış ve güdülenme üzerinde farklı etkilere neden olmasıdır. Özetle, hedef yönelimleri arasında çaba ve gelişmeye

odaklanma ile başkaları tarafından takdir edilme, yeterliliğini sergileme ve başkalarının başarılarına yetişmeye çalışma olarak bir sınıflandırma yapıldığı görülmektedir.

Öz Belirleme Kuramı

Deci ve Ryan tarafından geliştirilen öz belirleme kuramı, insan davranışını kolaylaştıran ya da engelleyen sosyal koşullarla ilgilenen bir kuramdır. Öz belirleme kuramını diğer güdülenme yaklaşımlarından ayıran en önemli nokta, davranışın dinamiklerini ve kalitesini etkileyen farklı güdülenme kaynakları ve türlerine odaklanmasıdır (Ryan ve Deci, 2017). Öz belirleme kuramı, temel olarak güdülenmeyi özerk ve kontrollü olmak üzere ikiye ayırmıştır. Özerk güdülenme bütünüyle istemli ve bireyin kendi bilinciyle uyumlu davranışları içerirken, kontrollü güdülenme ise bazı kişilerarası ya da intrapsişik güçlerin zorlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Özerk güdülenme süreci bir "seçim"i ifade ederken, kontrollü güdülenme "uyma" (bazı durumlarda karşı çıkma) davranışını içermektedir. Özerk güdülenmiş davranışta birey davranışın nedenini kendiyle ilgili, içsel durumlara atfeder. Kontrollü güdülenmiş davranışta ise birey nedenselliği kendi dışındaki şeylerde arar, baskı duygusu ve zorunluluk hissi ile hareket eder (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Öz belirleme kuramı, özerk ve kontrollü güdülenmenin, düzenleme süreçleri ve eşlik eden deneyimler açısından farklılık gösterdiğini kabul etmektedir. Özerk güdülenme ve kontrollü güdülenmenin her ikisinde kasıt vardır ve ikisi birlikte, kasıt ve güdülenme eksikliği içeren güdülenmemenin karşısında yer alırlar (Gagné ve Deci, 2005).

Öz belirleme kuramı bireylerin farklı güdülenme düzeylerine sahip olduğunu vurgulamanın yanı sıra farklı güdülenme türlerine sahip olduklarını da belirtmektedir. Örneğin; bir öğrenci ödevini merak ve ilgisini çektiği için yaparken başka bir öğrenci öğretmen veya ailesinin takdirini kazanmak amacıyla yapabilir. Benzer şekilde bir öğrenci yeni bir beceriyi o becerinin faydası ve değeri için öğrenmek isterken, diğer öğrenci sadece iyi not alma amacıyla hareket edebilir. Sözü edilen örneklerde öğrencilerin güdülenme düzeyi önemli ölçüde farklılık göstermemekle birlikte, güdülenme türlerinin yapısı ve odağının farklı olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Öz belirleme kuramında özerk güdülenme ve kontrollü güdülenme ayrımının yanı sıra, davranışı ortaya çıkaran nedenleri temel alan farklı güdülenme çeşitleri ele alınmıştır. Bunlar; içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme olarak ifade edilmiştir (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve Ryan, 1990).

İçsel güdülenme, bireyin davranışı kendi isteğiyle, haz ve doyum alarak yapması olarak tanımlanmaktadır. Bireyler içsel olarak güdülendiğinde, ilgilerini çeken faaliyetlere yönelir, onları tam bir irade duygusuyla, ödül veya baskıya ihtiyaç duymadan yaparlar. (Deci ve Ryan, 1985). Örneğin içsel güdülenmiş öğrenciler, okul kendilerine ilgi çekici geldiği için ve daha fazla şey öğrenmeyi doyum verici buldukları için okula gider (Vallerand vd., 1992). İçsel güdülenme öğrenme ve başarı için bir kaynak olduğu için eğitimciler için önemli bir konu olmuştur. İçsel güdülenme yüksek kaliteli öğrenme ve yaratıcılıkla sonuçlandığı için, içsel güdülenmeyi ortaya çıkaran faktör ve güçleri detaylandırmak önemlidir (Ryan ve Deci, 2000b).

Bazı kuramcılar içsel güdülenmenin daha spesifik olarak sınıflandırılabileceğini öne sürmüştür. Sonrasında Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier (1989) bilmeye yönelik içsel güdülenme, başarmaya yönelik içsel güdülenme ile uyarılmaya yönelik içsel güdülenme olarak adlandırılan üçlü sınıflamalı içsel güdülenme modelini geliştirmiştir. Bilmeye yönelik içsel güdülenme; araştırma, amaç edinme, içsel düşünsellik ve içsel merakla yakından ilgilidir. Bilmeye yönelik içsel güdülenme, bireyin öğrenmek, araştırmak veya yeni bir şeyi anlamaya çalışmaktan aldığı doyum için bir faaliyete yönelmesini ifade eder (Vallerand, 1997). Örneğin, öğreneceği yeni şeylerden duyacağı hoşnutluk için kitap okuyan bir öğrenci bilmeye yönelik içsel güdülenmiştir (Vallerand vd., 1992).

Başarmaya yönelik içsel güdülenme; birini geçmek, bir şey üretmek veya başarmaktan alınan doyum ve keyif için bir faaliyete yönelmeyi ifade eder (Fortier, Vallerand, Brière ve Provencher, 1995). Örneğin; bir öğrencinin mükemmel bir sonuç elde etmekten duyacağı hoşnutluk için ödevine yoğunlaşması bu güdülenme türüne sahip olduğunu gösterir (Vallerand, 1997). Uyarılmaya yönelik içsel güdülenme ise uyarıcı bir duyum alma (estetik haz alma gibi) amacıyla bir davranışa yönelme anlamına gelmektedir (Vallerand, 2007). Örneğin, bir öğrencinin sınıfta yapılacak bir tartışmanın heyecanını yaşamak için okula gitmesi veya yoğun bilişsel doyum almak için kitap okuması onun uyarılmaya yönelik içsel güdülendiğini gösterir (Vallerand vd., 1992).

Dışsal güdülenme ise bir davranışı dışsal bir ödül elde etmek için yapmak olarak tanımlanmaktadır (Deci, 1972). İçsel güdülenmiş davranış özerk güdülenmenin bir örneği kabul edilirken, dışsal güdülenme özerk ya da kontrollü olma derecesine göre geniş bir farklılık göstermektedir (Ryan ve Deci, 2017). Örneğin; bir ödevi eğitimi için değerli bulduğundan yapan bir öğrenci dışsal güdülenmeye sahiptir. Aynı şekilde ödevlerini sadece ailelerin kontrolüne bağlı kalarak yapan öğrencilerin de dışsal güdülenmeye sahip

olduğu söylenebilir. Sözü edilen bu her iki örnek, yapılan işin kendisinden keyif almaktan ziyade araçsallığı içermektedir. Ancak ilk örnekteki dışsal güdülenmede seçim duygusu mevcutken, ikincisinde dışsal düzenleme ile bir uyum vardır. Her ikisi de amaçlı davranışlar olmakla beraber, bahsedilen iki örnek özerklik düzeyine göre farklılık göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Dışsal güdülenme özerklik derecesine göre sırasıyla dışsal düzenleme, içselleştirilmiş düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olarak ayrılmaktadır (Vallerand ve Ratelle, 2002).

En az özerk olan dışsal güdülenme çeşidi "dışsal düzenleme"dir. Dışsal düzenleme, dışsal bir talebi karşılamak veya ödül beklentisi ile yapılır. Burada bireyin davranışı dışsal olarak düzenlenmiş kontrollü bir davranış vardır. Dışsal düzenlemede bireyler davranışlarında dışsal nedensellik odağına sahiptir (Vallerand ve Ratelle, 2002). Dışsal güdülenmenin ikinci çeşidi "içselleştirilmiş düzenleme"dir. İçselleştirilmiş düzenleme, suçluluk ya da kaygıdan kaçmak veya kendiyle gurur duymak için yapılır. Daha özerk olan "özdeşleşmiş düzenleme" davranışsal amaca bilinçli bir değer verme ve davranışı kişisel olarak önemli kabul etme söz konusudur. En özerk dışsal güdülenme türü, "bütünleşmiş düzenleme"dir. Bu düzenlemede birey davranışı özümsemiştir. Yani davranış bireyin diğer değer ve ihtiyaçlarıyla bütünleşmiş hale gelmiştir. Bütünleşmiş öz düzenlemenin karakterize özellikleri, içsel güdülenme ile birçok açıdan benzerlik gösterse de dışsal güdülenme olarak ele alınmaktadır. Çünkü bütünleşmiş düzenlemede içsel haz almaktan ziyade bir sonuç elde etme amacı vardır (Deci ve Ryan, 1994).

Güdülenmeme ise bir davranışı gerçekleştirmek için içsel veya dışsal herhangi bir isteğin olmaması anlamına gelir. Burada birey kendini istenen sonuçları elde etmesini sağlayacak davranışı yapamayacak durumda hisseder. Böylece kendi davranışı üzerinde kontrol sağlayamayacağını düşünür (Deci ve Ryan, 1985). Güdülenmeme bireyin faaliyete önem vermemesi, onu yapacak yeterlilikte hissetmesi ya da istenen bir sonuç elde etme gibi bir beklentisi olmamasından kaynaklanabilir (Deci ve Ryan, 2000). Güdülenmemiş bireyler davranışlarının kendi kontrolleri dışındaki güçlerden kaynaklandığını düşünür. Güdülenmemiş öğrenciler okula neden gitmek zorunda oldukları sorusunu kendilerine sorabilir ve akademik faaliyetlere katılmayı bırakabilir (Vallerand vd., 1992).

Yapılan araştırmalar genel olarak özerk güdülenmenin çeşitli eğitimsel sonuçlarla ilişkisi olduğunu göstermiştir. İçsel güdülenme ve özerk güdülenme türüne sahip öğrencilerin okulda kalmaya, başarmaya ve iyi uyum sağlamaya daha eğilimli oldukları, daha yüksek akademik performans sergiledikleri görülmüştür. Bu nedenle okullarda

özerk güdülenmeyi sağlayacak koşullar üzerinde durmanın yararlı olduğu düşünülmektedir (Deci vd., 1991).

Özetle, öz belirleme kuramı davranışın dinamiğini oluşturan güdülenme kaynakları üzerinde durmuş, güdülenme kaynaklarını temelde özerk ve kontrollü olmak üzere iki sınıfa ayırmıştır. Sonrasında içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme olmak üzere genişletilen kuramın, eğitim alanında önemli yansımalarının olduğu ve öğrencilerde içsel güdülenmeyi geliştirmenin önemi üzerinde durduğu görülmektedir.

Okul İklimi

Okul iklimi ve okul ikliminin öğrenme ortamı ile öğrenci üzerindeki etkileri eğitim camiası için uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Özellikle 1950'li yıllardan itibaren eğitimciler, okul iklimi üzerinde sistemli biçimde çalışmaya başlamıştır. Okul iklimi, okuldaki bireylerin kendilerini değerli ve önemli bulmalarını sağlamaya yardımcı olan okulun kalitesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen vd., 2009; Freiberg ve Stein, 2005). Emmons (1992) okul iklimini ebeveynler, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve okuldaki diğer çalışanlar arasındaki etkileşimin sıklığı ve niteliği olarak tanımlamıştır. Bir okuldan başka bir okula gidince okulların birbirinden farklı olduğunu fark etmek mümkündür. Bu durum öncelikle okul ikliminin sonucudur (John ve Taylor, 1999). Okul iklimi; okul binasına girince okulun başarı ya da başarısızlığı hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olan okulun genel atmosferini ifade etmektedir. Kısacası, okul iklimi bir okulun ne durumda olduğu ve ne duruma gelebileceği hakkında karar vermede önemli rol oynayan bir kavramdır (Pashiardis, 2000).

Eğitim alanında birbirinin yerine kullanılan okul kültürü ve okul iklimi kavramlarının ayrımını yapmak önemlidir. Kültür, paylaşılan normları; iklim ise paylaşılan algıları yansıtmaktadır (Hoy ve Feldman, 1999). Reinhartz ve Beach'e (2004) göre, okul kültürü bir teşkilatta ya da okulda işlerin yapılma şekli ile ilgilenir. Okul iklimi ise gerçekleştirilen işlere ilişkin düşünceleri ele alıp okul kültürü ve okul ikliminin beraber bulunmasını sağlayan unsurlara odaklanır. Kültür kavramı, iklimi kapsamaktadır (Akt. Doğan, 2017). Normlar, ritüeller, değerler ve iklim, kültürün dışavurumudur. Kültür ve iklim arasındaki fark küçük olmakla birlikte önemlidir. Çünkü davranışa ilişkin paylaşılan algı, paylaşılan normlardan daha iyi ölçülebilirdir. Bu bakımdan okul iklimi, okul kültürüne kıyasla daha somut, açıklayıcı ve ölçülebilir özellikler taşımaktadır. Bu

nedenle bir okulun örgütsel sağlığının ölçülmesinde okul iklimi kavramı tercih edilmektedir (Macneil, Prater ve Busch, 2009).

Okul iklimi; okul içindeki öğrenme-öğretme uygulamaları ve örgütsel yapıları yansıtmakta ve bireylerin okul içindeki tutum, duygu ve davranışlarından oluşmaktadır (Hernández ve Seem, 2004; Pickeral, Evans, Hughes ve Hutchison, 2009). Okul iklimi bir okuldaki iletişim kalıpları, uygun davranışa ilişkin normlar, ilişki ve algıların rolü, ödül ve yaptırımlar gibi faktörleri içermektedir (Welsh, 2000). Okul iklimi; okul personelinin okula ne kadar istekle geldiği, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ne kadar meşgul oldukları ve öğretmenlerin okula bağlı öğrenciler yetiştirmek için kullandıkları öğretim yöntemleri gibi unsurları barındırmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin okul çapındaki etkinliklere katıldığında veya okul müdürü ve öğretmenlerle bire bir görüşmek için okula geldiğinde kendilerini ne kadar hoş hissettiği, okul iklimi ile ilgilidir (Dewitt ve Slade, 2014).

Dorsey (2000); bir öğrencinin kendisi ile ilişkisi, öğrencinin akranları ile ilişkisi, öğrencinin ailesi ve çevresi ile ilişkisi, öğrencinin okul çalışanları (öğretmenler, yöneticiler ve diğer tüm çalışanlar) ile ilişkisi olmak üzere okul ikliminin dört ana ilişkiden oluştuğunu öne sürmüştür (Akt. Hernández ve Seem, 2004). Welsh'e göre (2000) okul iklimi, tüm okul çalışanları arasında kabul edilebilir davranışların parametrelerini ortaya koymakta ve okul güvenliğinin oluşturulması için gerek bireysel gerek kurumsal sorumlulukları belirlemektedir (Welsh, 2000). Kişiler arası etkileşimlerin sıklığı ve kalitesini ifade eden okul iklimi, kişiler arası, örgütsel ve öğretim boyutlarını kapsayan çok boyuttan oluşan bir yapıdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006).

Araştırmacılar ve eğitimciler okul ikliminin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda hemfikir olmakla birlikte, okul ikliminin boyutlarına ilişkin farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul ikliminin; güvenlik, öğretme ve öğrenme, ilişkiler ve çevre boyutları ile ele alındığı görülmektedir. Güvenlik boyutu, kişilerin kendilerini hem fiziksel hem sosyal-duygusal yönden emniyette hissetmesini ifade etmektedir. Öğretme-öğrenme boyutu; öğretimin niteliği, sosyal-duygusal öğrenme, ahlaki öğrenme, profesyonel yönden gelişim ve liderlik konularını kapsamaktadır. İlişkiler boyutunun içerisinde; farklılıklara saygılı olma, katılım gösterme, işbirliği içerisinde olma, kuruma bağlılık gibi konular yer almaktadır. Çevre boyutu ise okulun temizliği, yeterli alan ve materyalin varlığı, okulun fiziksel görünüm açısından kalitesi ve büyüklüğü, müfredatın içeriği ve müfredat dışında ortaya konan faaliyetler unsurlarını kapsamaktadır (Cohen vd., 2009).

Hernández ve Seem (2004) okul ikliminin güvenli okul ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamış ve okul iklimini kavramsallaştırırken ortam, psikososyal değişkenler ve okul davranışları olmak üzere üç boyut üzerinde durmuştur. Ortam; okulun atmosferi, okuldaki bireylerin birbirleriyle ilişkileri ve yerel etkileri içermektedir. Psikososyal değişkenler; okulda şiddet, davranışsal ve akademik beklentiler, bireysel farklılık sorunları, kontrol odağı, okuldaki ritüeller, kişiler arası ilişkiler, iletişim ve işbirliği düzeyi ile okul güvenliği algısıdır. Okul davranışları; okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen güvenli okul bileşenlerini (aidiyet duygusu, okulun güvenli olmasına ilişkin beklenti, olumlu sosyal ilişkiler, karşılıklı güven ve saygı, okul ile ilgili konular üzerinde öğrencinin etkisi) ifade etmektedir.

Okul iklimi tipleri için bazı bakış açılarından söz edilmektedir. Halpin ve Croft (1963) okulların örgütsel iklimini incelerken açık iklimden kapalı iklime doğru bir seyir izleyen altı değişik iklimi tipi saptamışlardır: Açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklim.

1. Açık İklim: Açık okul iklimi, okuldaki bireylerin ihtiyaçları için doyum sağlayan canlı ve enerjik bir örgütü tanımlar. Okuldaki bireyler arasında karşılıklı destek ve saygı söz konusudur. Bu iklim türünün temel özelliği okuldaki bütün üyeler arasındaki ilişkilerin gerçekçi ve içten olmasıdır. Öğretmenler uyum ve işbirliği içerisinde çalışır. Yoğun evrak işi, gereğinden fazla kural veya düzenleme yoktur. Çalışanların iş doyumu yüksektir (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998).

2. Bağımsız İklim: Bu iklim tipinde okul müdürünün grup üzerinde olması gereken miktarda kontrolü vardır. Okuldaki üyelerin sosyal ihtiyaç doyumu yüksektir. Görev başarısından kaynaklı doyum ise daha az miktarda mevcuttur. Öğretmenler öğretmeye isteklidir ve öğrenciler öğrenmeye güdülenmiştir. Öğretmen, öğrenci, yönetici ve aileler arasında güçlü bir ilişki vardır (Rapti, 2012).

3. Kontrollü İklim: Yüksek görev yönelimi, bu iklim tipinde odak noktasıdır. Okuldaki bireylerin davranışları görev başarısı tarafından yönetilmektedir. Grubun morali oldukça yüksektir. Bu iklim tipinde okuldaki bireylerin davranışlarında açıklık veya özgünlükten pek bahsedilemez (Halpin ve Croft, 1963). Aileler okulu ziyaret etme ve öğrencilerin problemleri hakkında öğretmenleri ile görüşme konusunda çok istekli değildir (Rapti, 2012). Çalışanlar arasında yakın ilişkiler kurmak veya kontrol ve yönlendirmeler dışında hareket etmek için çok az zaman bulunmaktadır. Bu iklim tipi, çalışanların morali yüksek olduğu için kapalı iklimden daha çok açık iklim kategorisinde değerlendirilebilir (Halpin, 1966; Akt. Sönmez, 2016).

4. Samimi İklim: Samimi iklim, okul müdürü ve öğretmenlerin yakın ilişki içerisinde olduğu iklim tipidir. Bu iklim tipinde okul müdürünün temel amacı, mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Halpin, 1966; Akt. Sönmez, 2016). Müdür herhangi bir görevin yerine getirilmesine yardımcı olan sosyal atmosferi sürdürmekle çok ilgilidir (Rapti, 2012). Bu iklimin üyeleri ihtiyaçlarını karşılar, ancak görev başarısı ile ilgili sosyal kontrollere nispeten daha az dikkat eder. Okuldaki bireyler görev başarısından az düzeyde doyum elde ettikleri için grubun morali orta düzeydedir (Halpin ve Croft, 1963).

5. Babacan İklim: Okul müdürünün çok çalışkan olduğu, ancak çalışanlar üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı iklim tipidir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında belli bir düzeyde ulaşılabilirlik vardır. Yönetici, hayat dolu ve canlıdır ancak baskıcı bir yöneticilik sergiler. Bunun bir sonucu olarak öğrenci, öğretmen ve ailelerin çoğu müdüre karşı mesafelidir (Rapti, 2012). Müdür, okul içerisindeki her şeyi bilmek ve daima yapılması gereken her şeyi vurgulamak istemektedir. "Baba her şeyin en iyisini bilir." bakış açısıyla hareket etmektedir (Halpin, 1966; Akt. Sönmez, 2016). Bu iklim tipinde öğrenciler sıkıntı ve endişelerini güçlükle paylaşırlar. Aileler okula sadece gerekli olduğunu düşündükleri zaman gelmeyi tercih ederler (Rapti, 2012). Kısacası düşük düzeyde doyum vardır. Bu yüzden üyeler arasındaki bağlılık düşüktür (Halpin ve Croft, 1963).

6. Kapalı İklim: Kapalı okul ikliminde açık iklimin aksine, okuldaki bireyler arasında ilgi ve saygıdan söz etmek pek mümkün değildir. Strese neden olan gereksiz iş yükü vardır. Bireylerin iş doyum düzeyi düşüktür. Okul müdürü ilgisiz ve anlayışsız olmakla birlikte etkisiz bir liderliğe sahiptir. Yönetici ve öğretmenlerin davranışları doğal değildir (Halpin ve Croft, 1963; Thomas, 1976). Okul müdürü destekleyici değildir, önemsemez. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin çoğu tükenmiş ve başarısız hisseder. Böyle bir iklim altında, öğrencilerin iyi akademik başarı veya okula olumlu tutumlar göstermesi beklenemez (Rapti, 2012).

Okullarda olumlu, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak önemlidir. Sağlıklı okul ikliminde öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında olumlu ilişkiler vardır. Öğretmenler öğrencilerini, okullarını ve yaptıkları işi severler. Öğrencilerinin yüksek hedefler koyabileceklerine ve başarabileceklerine inanırlar. Okuldaki öğrenme ortamı ciddi ve düzenlidir. Öğrenciler sıkı çalışır ve birbirine saygı duyarlar. Okul müdürü de destekleyici, olumlu ve içtendir (Hoy vd., 1998; Thomas, 1976). Haynes ve diğerleri (1997) sağlıklı, destekleyici bir okul ikliminin; başarı güdülenmesi, işbirlikçi karar

verme, eşitlik ve adalet, genel okul iklimi, düzen ve disiplin, aile katılımı, okul-toplum ilişkileri, personelin öğrencinin öğrenmesi için kendini adamışlığı, personel beklentileri, liderlik, okul binası, kaynakların paylaşımı, ilgi ve hassasiyet, öğrenciler arası ilişkiler ve öğrenci-öğretmen ilişkileri bileşenlerinden oluştuğunu ifade etmiştir.

Başarı güdülenmesi, öğrencilerin öğrenmeye istekli oluş ve öğrenebileceklerine inanma durumudur. *İşbirlikçi karar verme*; okulda öğrencileri etkileyen kararlarda ebeveyn, öğrenci ve personelin katılımını içermektedir. *Eşitlik ve adalet*, öğrencinin cinsiyeti veya etnik kökenine bakılmaksızın eşit muamele görmesini ifade etmektedir. *Genel okul iklimi*; okuldaki etkileşimin niteliği, saygı ve güven duyma unsurlarını içerir. *Düzen ve disiplin* bileşeni, öğrenci davranışının okul ortamına uygunluğu ile ilişkilidir. *Aile katılımı,* ebeveynin okuldaki faaliyetlere katılım sıklığını belirtmektedir. *Okul-toplum ilişkileri,* okula toplum tarafından destek sunulmasını ifade eder. *Personelin öğrencinin öğrenmesi için kendini adamışlığı;* öğrencinin öğrenebilmesi için öğretmenin sarf ettiği çabayı içermektedir. *Personel beklentileri,* okuldaki personelin öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine olan inancını içermektedir. *Liderlik,* okul müdürünün okula rehberlik etme ve olumlu iklim oluşturmadaki rolünü kapsamaktadır. *Okul binası,* okul binasının görünüşü ile ilgilidir. *Kaynakların paylaşımı;* okul etkinlikleri, materyalleri ve araç-gereçlerinde yer almak için öğrencilere eşit fırsat sunulması durumudur. *İlgi ve hassasiyet;* okul müdürünün öğrenci, ebeveyn ve okul personelini önemsemesi, ihtiyaçları ile ilgilenmesidir. *Öğrenciler arası ilişkiler,* öğrenciler arasındaki ilgi, saygı ve güvenin düzeyini ifade ederken; *öğrenci-öğretmen ilişkileri,* öğrenci-öğretmen arasındaki ilgi, saygı ve güvenin düzeyini içermektedir.

Devam ettirilebilir, pozitif bir okul iklimi, toplumda tatmin edici, katkı sağlayıcı ve üretken bir yaşam için gerekli olan öğrenmeyi ve gençlik gelişimini güçlendirmektedir (Dewitt ve Slade, 2014). Olumlu okul iklimine sahip okullar bireylerin birbiriyle ilgilendiği, birbirine saygı duyduğu ve güvendiği sağlıklı eğitim ortamlarıdır. Öğrenci ve çalışanlara saygı duyan inanç, değer, kural ve düzenlemelerin olduğu birey merkezli sistemlerdir. Böyle bir okulda bireyler okulda karar verme ve seçim yapma fırsatına sahip olmalarından dolayı, yüksek aidiyet duygusuna sahiptir (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Olumlu bir okul iklimi; öğrenci, yönetici ve personelin okul ortamını sevmesini, okula istekle gitmesini sağlamaktadır (Freiberg ve Stein, 2005). Olumlu iklime sahip bir okulda öğrenci ve öğretmenler en iyi şekilde performans sergileyebilmek için kendilerini güçlü hissetmektedir (Orpinas ve Horne, 2010). Olumlu okul iklimi; eğitimcilerin güdülenmesi, üretkenliği, iyi oluşu ile öğrencilerin güdülenme ve başarma yetisi üzerinde olumlu etki

yapabilmektedir (Freiburg, 2016). Yüksek derecede güvenli ve destekleyici okul iklimi; öğrencilerin okulda başarılı olabilmesi için gerekli olan ilgilerini sürdürebilmesi ve güdülenme düzeyleri açısından önemli bir bileşendir (Elias ve Haynes, 2016). Böyle bir ortam, okula aidiyet ve akranlara bağlılık duygusunu artırmakta, böylelikle öğrencilerin akademik performansları daha iyi duruma gelmektedir. Ayrıca öğrencilerde saldırgan davranış eğilimi de azalmaktadır (Orpinas ve Horne, 2010).

Olumlu okul ikliminin aksine olumsuz, sağlıksız bir iklimin olduğu okullarda ise karmaşa mevcuttur. Bireyler okulda olmaktan keyif almaz. Öğretmenler öğrencilerini ve iş arkadaşlarını sevmez. Öğretmenler öğrencileri asi, ciddiyetsiz bulur ve dışarıdan kontrol edilmeye ihtiyacı olduklarını düşünür. Öğrenme ve akademik başarı öğrenciler için öncelikli değildir. Öğrenciler öğrenmek için çok çabalamaz. Sağlıksız okul ikliminde okul, bireylerin olmak istediği değil, olmaya zorlandıkları kasvetli bir yerdir (Hoy vd., 1998). Olumsuz okul iklimine sahip bir okulda öğrenci kendini güvende hissedemeyip sınıf arkadaşlarıyla iletişimi sınırlandırmaya, okuldan kaçmaya ve sosyal becerileri geliştirmenin bir parçası olan normal risk alma davranışından kaçınmaya güdülenebilir. Hatta öğrenci baş ağrısı veya diğer psikosomatik rahatsızlıklardan şikayet ederek okul değiştirmek isteyebilir (Freiburg, 2016). Olumsuz okul iklimine sahip okullarda öğrencilerin okul terkine daha çok eğilimli oldukları tespit edilmiştir (Gottfredson ve Gottfredson, 1989).

Özetle okullarda olumlu ve sağlık okul iklimi geliştirmenin öğrenci, öğretmen, yönetici ve aileler için büyük önem taşıdığı söylenebilir. Okulda olumlu bir atmosferin olması okulla ilişkili tüm bireyleri olumlu yönde etkilemektedir. Böyle bir iklim özellikle öğrencilerin okula isteyerek gelmesini, kendilerini okula ait hissetmesini, derslere güdülenmesini sağlamakta ve akademik başarı düzeyinin artmasına katkı sağlayabilmektedir.

Algılanan Sosyal Destek

Sosyal destek, son yıllarda en çok çalışılan sosyal süreçlerden biridir. Sosyal desteğin sağlık bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında sıklıkla karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu yaygınlık, sosyal desteğin çeşitli önemli etkilerle ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (Goldsmith, 2004). Sosyal destek; bireye çevresi tarafından sunulan ilgi, sevgi, güven gibi sosyal ve psikolojik boyuttaki yardımlara ek olarak, bilgi edinme ve maddi yardım gibi ekonomik yardımları kapsayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır

(Yıldırım, 1999). Cobb'a göre (1976) sosyal destek; bireyin saygı görmesi, değerli bulunması, sevilmesi, ilgi görmesi ve kendini bir topluluğa ait hissetmesine ilişkin sahip olduğu bilgidir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal desteğin alınan ve algılanan olmak üzere iki başlıkta değerlendirildiği görülmektedir (Haskan, 2009). Sosyal destek, bireyin algıladığı veya kendisine resmi ve resmi olmayan yardımcı ilişkiler yoluyla gerçekten sağlanan sosyal kaynaklar biçiminde ele alınabilmektedir (Cohen, Gottlieb ve Underwood, 2000). Alınan sosyal destek, doğal biçimde meydana gelen katkı verme davranışlarını, somut yardımları ifade etmektedir. Algılanan destek ise bireyin gereksinim hissettiğinde kendisine sağlanacak desteğe ilişkin inançlarını içermektedir (Norris ve Kaniasty, 1996).

Sosyal destek, sosyal bütünleşme ve sosyal ağ gibi terimler genellikle sosyal ilişkilerin üç farklı yönünü (varlığı ve miktarı, resmi yapıları ve işlevsel içeriklerini) açıklamak üzere birbirinin yerine kullanılır. Sosyal destek, sosyal ilişkilerin işlevsel içeriklerini açıklamak için kullanılır (House, 1987). Sosyal destek, sosyal ilişkiler aracılığıyla sağlık ve iyi oluşu destekleyen bir süreci ifade eden, daha geniş bir kavramdır (Cohen vd., 2000). Sosyal ağ, ikili ilişkiler arasında ortaya çıkan yapıları (karşılıklılık, sıklık, çok değişkenlik) veya bir dizi ilişki arasında ortaya çıkan yapıları (yoğunluk, homojenlik, sınırlılık) ifade etmektedir. Sosyal bütünleşme veya izolasyon ise sosyal ilişkilerin varlığına veya miktarına atıfta bulunur (House, 1987).

Cohen ve Wills (1985) duygusal destek, sosyal arkadaşlık, bilgi desteği ve araçsal destek olarak adlandırılan dört farklı sosyal destekten söz etmiştir. Duygusal destek; bireyin çevresinin ona saygı gösterdiği, değerli hissettirdiği, hatalarına rağmen kabul ettiği sosyal destek türüdür. Sosyal arkadaşlık, başkalarıyla eğlenceli aktivitelerde zaman harcama olarak tanımlanmaktadır. Sosyal arkadaşlıkta diğerleriyle iletişim kurma, aidiyet duygusu, olumlu ruh hali geliştirme ve stresi azaltma söz konusudur. Bilgilendirici destek; problem durumlarını anlama ve problem durumları ile baş edebilmeye ilişkin yardımlar ile probleme ilişkin öneriler sunma ve rehberlik etme gibi davranışları içermektedir. Araçsal destek ise maddi yardım, somut kaynak ve ihtiyaç duyulan imkanların sağlanması durumudur.

Sosyal desteği açıklamada bazı modeller öne sürülmüştür. Cohen ve Wills (1985) tarafından geliştirilen modelde temel etki modeli ve tampon modelinden oluşan iki model ortaya koymuştur. Temel etki modeli; bireylerin stres altında olup olmamasına bakılmaksızın sosyal kaynakların, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu savunmaktadır. Tampon model ise bireylerin karşılaştığı stresli

olaylar karşısında sosyal desteğin tampon görevi görerek bireyler için koruyucu etki göstermesini ifade etmektedir. Bir başka deyişle, sosyal destek stresli olaylara karşı sağlığa zarar verebilecek tepkiler vermeyi önler (Cohen vd., 2000).

Lakey ve Cohen (2000), sosyal destek araştırmalarında üzerinde durulan üç önemli kuramsal yaklaşım olduğunu belirtmiştir: Stres ve başa çıkma yaklaşımı, sosyal inşacı yaklaşım ve ilişki yaklaşımı. Stres ve başa çıkma yaklaşımı, sosyal desteğin bireyleri stresin olumsuz etkilerinden koruyarak sağlığa katkıda bulunduğunu savunur. Sosyal inşacı yaklaşım; stresin varlığına bakmaksızın sunulan desteğin benlik saygısı ve öz düzenleme sürecini koruyarak, sağlığı doğrudan etkilediği belirtilmektedir. İlişki yaklaşımı; sosyal desteğin sağlıkla ilgili etkilerinin, destekle birlikte meydana gelen arkadaşlık, samimiyet ve düşük sosyal karmaşa gibi ilişki süreçlerinden ayrılamayacağını vurgulamaktadır.

Yıldırım'a göre (1997) aile, arkadaş, öğretmen, komşu, ideolojik gruplar, etnik gruplar, dini gruplar ve toplum; bireyin sosyal destek ağını oluşturan kaynaklardır. Bireyler dünyaya güçsüz ve korunmaya muhtaç olarak gelmekte, doğumlarından itibaren anne ve babaları tarafından özenle bakılmaya ihtiyaç duymaktadır. Eğer birey anne-babası tarafından gereken yardımı almazsa biyolojik varlığı sona erebilmektedir. Bu nedenle bireylerin en önemli sosyal destek kaynaklarını anne-babaları oluşturmaktadır (Yıldırım, 2010). Aile desteği genellikle araçsal, zorunlu ve ihtiyaç duyduğunda ulaşılabilirdir. Arkadaş veya komşu desteği ise isteğe bağlıdır (Rogers, 1996). Aile üyeleri, bireyin en önemli destekçileridir (Yıldırım, 2010). Aile desteği; çocuğun güvenliğini ve gelişimini sağlamak, çocuğun ve ailenin hayatındaki stres faktörlerini azaltmak, çocukta yetkinliği teşvik etmek ve aile-çocuk üyelerinin ilgili destek ve kaynaklara ulaşabilmesini sağlamayı içermektedir (Gilligan, 2000).

Ailelerde bazı özel destek türlerinin olduğu belirtilmektedir. Somut destek, tavsiye desteği, duygusal destek, saygı desteği olmak üzere ailede dört sosyal destek tipi tanımlamıştır. Somut destek, insanlar arasındaki pratik yardımlarla ilgilidir. Duygusal destek; empati, dinleme davranışları ve birey ihtiyaç duyduğunda orada olmayı içermektedir. Tavsiye desteği, biraz daha karmaşık olabilmekle birlikte, bu destek türünde ailelerde çoğu zaman tavsiyenin doğasından ziyade rahatlık ve güvence amaçlanır. Örneğin, bir hastalıkla mücadele eden aile üyesi olduğunda, diğer aile üyeleri genellikle hasta kişi için ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarına dair güven veren tavsiyeler arar. Saygı desteği, bireyin diğerlerini kişisel değer anlamında nasıl

değerlendirdiğini ifade eder. Aileler için bu destek türü, kişisel sistemlerinin temel taşıdır (Dolan, Pinkerton ve Canavan, 2006).

Ailede sosyal desteğin özellikleri; yakınlık, karşılıklılık ve süreklilik olarak ele alınmıştır. Yakınlık, aile içindeki ilişkilerde bireylerin yakınlık hissini paylaşmasıdır. Karşılıklılık, aile içinde kişilerin diğerine borçlu hissetmeden, birbiriyle yardımlaşmasını içerir. Ailelerin çoğunda bu durum kendiliğinden gelişir. Karşılıklılık özelliğinin önemi, kişi ihtiyaç duyduğunda veya ihtiyaç duyacağı bir durum olursa destek alacağını bilmesinin güvencesinde yatar. Süreklilik, ailedeki iletişim miktarı ve üyelerin birbirini tanıma süresinin uzunluğu ile ilişkilidir. İdeal güvenilir üyeler, uzun süredir tanınan ve yardım sunmaya hazır olan bireylerdir (Canavan ve Dolan, 2000; Dolan vd., 2006).

Sosyal çevrenin kalitesi ve özelliklerinin, özellikle de sosyal desteğin bireylerin uyumlarında önemli olduğu bilinmektedir (Osseiran-Waines ve Elmacian, 1994). Aile-çocuk ilişkisi, çocukların psikolojik, fiziksel, sosyal ve ekonomik iyi oluşu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Sanders, 1999). Bireyin ailesinden ihtiyaç duyduğu sosyal destek bebeklikle başlayıp ergenlikle devam etmektedir. Ergenlik; biyolojik, bilişsel, sosyal değişimlerle karakterize edilen gelişimsel bir dönemdir. Bu dönemde bireyin ailesi ve akranları ile ilişkileri son derece önemlidir (Vieno, Santinello, Pastore ve Perkins, 2007). Ergenlik döneminde özellikle fiziksel olgunlaşma, akademik baskı, akranlarla yakın ilişkiler, karşı cinsle ilişkiler, ebeveynlerden beklentiler gibi konularda meydana gelen önemli değişiklikler, ergenlerde stres miktarını artırmaktadır. Ebeveynlerle sıcak bir ilişkinin olmaması, tutarsız tutumlar ve sosyal destek yoksunluğu, bireylerde madde kullanımı, antisosyal davranış, suça yönelme gibi duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkma riskini artırabilmektedir (Camara, Bacigalupe ve Padilla, 2017; Sanders, 1999).

Bireylerin yaşadıkları pek çok problemin altında sosyal destek yetersizliğinin olduğu birçok çalışmada tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda; kişilerin olumsuz, zorlu yaşam olayları ile baş edebilmesinde en önemli kaynaklardan birinin sosyal destek olduğu görülmüştür (Yıldırım, 1998). Sosyal destek; diğerlerinin varlığını hissetme, izolasyondan uzaklaşma, bir sosyal ağın parçası olma, sevgi ve anlayış görme, ihtiyaç duyduğunda yardım alabileceğinden emin olma yoluyla bireylerde iyi oluşu geliştirir. Bu durum bireyde aynı zamanda öz yeterlilik ve özgüvenin gelişip kendini değerli hissetmesini sağlamaktadır (Huurre, 2000). Sosyal destek; depresyon gibi psikolojik bozuklukların riskini azaltmakta, kayıp, hastalık gibi kriz dönemlerinde bireyler için koruyucu bir faktör olmaktadır (Osseiran-Waines ve Elmacian, 1994). Grolnick, Deci ve

Ryan (1997) öğrencilerde yetkinliğin gelişebilmesi için gerekli olan güdüleyici kaynakları oluşturmada, aile desteğinin çocukların okuldaki başarısı için temel oluşturacağını belirtmiştir. Aileden algılanan sosyal ve duygusal desteğin yeterli olması, öğrencilerin yeterlilik algısını ve akranları ile olumlu ilişkilerini geliştirmekte, akademik çaba ve ilgiyi arttırmakta, akademik güdülenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Bempechat ve Shernoff, 2012; Wentzel, 1998).

Özetle, algılanan sosyal desteğin bireylerin ruh sağlığı ve iyi oluşları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, farklı sosyal destek kaynaklarının bulunduğu görülmektedir. Bu kaynakların en başında, bireyin fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi üzerinde önemli etkiye sahip olan aileler gelmektedir. Bireylerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri; bireyleri riskli davranışlara karşı koruyabilmekte, psikolojik sağlık üzerinde koruyucu rol oynamakta ve akademik açıdan olumlu katkı yapabilmektedir.

Psikolojik İhtiyaçlar

İnsanların temel ihtiyaçlarının ne olduğu sorusu uzun yıllardır psikoloji alanının araştırma konularından biri olmuştur. Psikolojik ihtiyaçlara ilişkin çalışmalar McDougall (1908) ile başlayarak Freud (1920), Murray (1938), Maslow (1954) gibi kuramcılarla devam etmiş ve günümüze ulaşmıştır (Sheldon, Elliot, Kim ve Kasser, 2001). İhtiyaçlar kavramı; öncelikli olarak organizmanın fiziksel yapısına, hayatta kalmasına ve türünü devam ettirebilmesine odaklanan bir alandır. İhtiyaçlar kavramı, sağlıklı bir yaşam sisteminin minimum gereksinimleri hakkında bilgi vermektedir. Bir organizmanın ihtiyaçlarının bilinmesi ve bunların karşılanması bireyin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Ryan ve Guardia, 2000).

İhtiyaçlar kavramının insan organizmasının psikolojik gelişimi üzerinde önemli olduğu nispeten tartışmasız olsa da, psikolojik gelişimin altında belirli ihtiyaçların olup olmadığı sıklıkla tartışma konusu olmuştur. En yaygın biçimde, ihtiyaç kavramı davranış ve deneyimleri organize eden motive edici gücü ifade etmektedir (Ryan ve Guardia, 2000). İhtiyaç terimi; insanların yaşaması, büyümesi ve iyi oluşu için gerekli olan şartları ifade etmektedir (Reeve, 2009). Murray'e göre (1938) psikolojik kökenli ihtiyaç; belirli bir koşulda bireyin algılarını, kavrayışını ve arzularını organize ederek bunları belirli bir yöne yönlendiren bir kavramdır. İhtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, cinsellik), sosyal ihtiyaçlar (başarı, aidiyet-yakınlık, güç) ve psikolojik ihtiyaçlar

(özerklik, yeterlik, ilişkisellik) gibi farklı biçimlerde sınıflandırılabilmektedir (Reeve, 2009).

İhtiyaçların farklı kuramcılar tarafından çeşitli biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Bu bölümde sırasıyla Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, William Glasser'ın Seçim Kuramı ele alınmış ve bu araştırmada temel alınan Öz Belirleme Kuramı daha ayrıntılı biçimde aşağıda açıklanmıştır.

İhtiyaçların ele alındığı kuramlardan en yaygın olarak bilineni Abraham Maslow'un geliştirdiği "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı"dır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı hem fizyolojik hem psikolojik ihtiyaçlardan oluşan bir kuramdır. Maslow, kuramında ihtiyacın gücü ve ihtiyaç doyumu kavramlarının her ikisini incelemiştir (Deci ve Ryan, 2014). Maslow, insanların sürekli bir şeyler isteyen organizmalar olduğunu ifade etmiş, insanların dengeyi sağlama ve zarardan kaçınmanın yanında, kendi gelişimleriyle de ilgilendiklerini savunmuştur (Engler, 2014).

Maslow, insan davranışını başlatan, yöneten ve doğuştan gelen beş ihtiyaçtan oluşan "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" ile ihtiyaçları ele almıştır. Bu ihtiyaçlar, sırasıyla fizyolojik ihtiyaçlar gibi düşük düzeydeki temel ihtiyaçlardan başlayarak, gelişme ve gerçekleştirme ihtiyacı gibi yüksek düzeydeki ihtiyaçlara kadar uzanan bir hiyerarşi ile sıralanmıştır (Gagné ve Deci, 2005). Sözü edilen ihtiyaçlar: fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı, kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır (Schultz ve Schultz, 2013). İhtiyaçların arasında kuvvet ve öncelik açısından, aşamalı biçimde ilerleyen bir ilişki bulunmaktadır. Güvenlik; sevgiye kıyasla daha öncelik taşıyan, kuvvetli, hayati bir gereksinimdir. Yiyecek gereksinimi ise hem güvenlik hem sevgi ihtiyacından daha güçlüdür (Maslow, 2001).

Fizyolojik ihtiyaçlar; hiyerarşinin en alt basamağında yer alan oksijen, açlık, susuzluk, cinsellik, uyku ve dışkılama gibi ihtiyaçlardır. Bunlar daha üst basamakta yer alan ihtiyaçlara ilerleyebilmek için öncelikle doyurulması gereken en önemli ihtiyaçlardır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Güvenlik ihtiyacı; acı, rahatsızlık ve tehlikeden uzak olma durumunu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Güvensiz bir yerde yaşayan ya da geçimini sağlayacak bir iş garantisi olmayan kişiler zaman ve çabalarının çoğunu kendi varlıklarını ve sahip oldukları şeyleri korumaya harcarlar (Engler, 2014). Sevgi ve ait olma ihtiyacı, arkadaşlık, şefkat ve diğerleri tarafından kabul görme ihtiyacını ifade etmektedir. Bu ihtiyaç, başka bireylerle etkileşime geçilerek doyurulmaktadır (Carver ve Scheier, 2012). Saygı ihtiyacı, başkalarından saygı görme ve kendine saygı duyma ihtiyacını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Saygı ihtiyacının karşılanmaması

durumunda birey aşağılık duygusuna kapılabilir ve cesareti kırılabilir (Burger, 2016). Sınıflandırmanın en üstteki basamağında bulunan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, diğer ihtiyaçların karşılanmasının ardından ortaya çıkmakta ve kişinin tam potansiyelini kullanabilmesi anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Maslow bu beş ihtiyacın içgüdüsel olduğunu, bir diğer deyişle kalıtsal bir bileşene sahip olduğunu belirtmiştir (Schultz ve Schultz, 2013). Maslow'a göre kendini gerçekleştirme noktasına ulaşabilen insanların sayısı oldukça sınırlıdır (Burger, 2016).

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre alt basamaktaki bir ihtiyaç karşılanmadan daha üst basamakta yer alan ihtiyaç ortaya çıkmamaktadır. Bireyler aç ya da susuz ise, yiyecek ve su ihtiyacını gidermek bireyin en güçlü motivasyonu olacaktır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında ise daha yüksek ihtiyaçlar ortaya çıkacaktır (Maslow, 1943). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre, temel ihtiyaçların doyumu, bireylerin tam potansiyelini ortaya koyabilmesini sağlamaktadır (Schueller, 2012). Kendini gerçekleştirme ihtiyacının doyurulması ya da bireyin tam potansiyelini ortaya koymasıyla birlikte bireyde gelişme, mutluluk ve doyum meydana gelmektedir (Engler, 2014). Doyuma ulaşmamış ihtiyaçlar ise organizmada gerginliğe neden olmaktadır (Goldsmith, 2012). Maslow'a (2001) göre, hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlar çevre tarafından uygun biçimde doyurulması gereken eksikliklerdir. Çünkü ihtiyaçları doyrulmamış bireyler, sürekli olarak doygunluğu sağlamak için uğraşmaktadır. İhtiyacın doyuma ulaşması ise kişide sağaltıcı bir etki yapmaktadır.

İhtiyaçlarla ilgili kuramlardan bir diğeri Gerçeklik Terapisinin kurucusu William Glasser'ın "seçim kuramı"dır. Seçim kuramı, bireylerin tüm davranışlarının içten gelen güdülenmeden kaynaklandığını ve kendi seçimlerine dayandığını ifade etmektedir (Corey, 2008). Bir başka deyişle bireyin davranışlarının kaynağı çevre ya da erken çocukluk karmaşaları değil, kendi seçimleridir (Glasser, 2002). Kurama göre insanlar beş temel ihtiyacı gidermeye güdülenmişlerdir. Sözü edilen beş temel ihtiyaç; hayatta kalma, güç, sevgi, eğlence ve özgürlük ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar doğuştan ve evrenseldir (Glasser ve Wubbolding, 1995).

Hayatta kalma ihtiyacı, yaşamak ve türün devamını sağlamak için gerekli olan vücut fonksiyonlarını ifade etmektedir (Peterson, 2000). Hayatta kalma ihtiyacı diğer dört ihtiyaçtan daha temel bir ihtiyaçtır (Wubbolding, 2017). Sevgi, en önemli ihtiyaç olarak kabul edilmektedir. Birey için önemli olan kişilerle yakınlık ve bağlılık içinde olmasını ifade eden sevgi ihtiyacı, tüm ihtiyaçların karşılanabilmesi için gerekli olan ihtiyaçtır (Peterson, 2000). Eğer birey hayatında en az bir tane anlamlı ilişkiye sahip değilse, temel

ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir (Glasser, 1965). Sevgi ihtiyacı, aile, arkadaş ve yakın olduğumuz insanları kapsar (Peterson, 2000). Güç ihtiyacı, bireylerin aynı fikirde olmadıkları başkaları üzerinde kontrol sağlama, kendi bakış açılarını kabul ettirme isteğini ifade etmektedir (Glasser, 2007). Eğlence ihtiyacı, öğrenme ile ortaya çıkmaktadır. Öğrenme, eğlence ihtiyacının bir parçası olarak görülmektedir (Glasser, 2002). Öğrenme ve eğlence bir arada olduğu için, okullar eğlenceli ortamlar olmalıdır. Eğlence ihtiyacı karşılanan öğrenciler daha çok öğrenir (Peterson, 2000). Özgürlük, herhangi bir kısıtlama olmaksızın bireyin kendi başına hareket edebilmesi ve seçim yapma fırsatına sahip olması anlamına gelmektedir (Glasser ve Wubbolding, 1995).

Kuramda sözü edilen beş temel ihtiyacın yoğunluğunun kişiden kişiye değişebileceği belirtilmektedir. Örneğin bazı kişiler için sevgi ihtiyacı, güç ihtiyacından daha baskın ve şiddetli olabilir (Wubbolding, 2017). Seçim kuramının temel amacı, bireylerde daha yüksek ihtiyaç doyumu ile sonuçlanan davranış değişikliğinin sağlanmasıdır. Seçim kuramına göre, ihtiyaçlarını etkili biçimde karşılamayan bireyler rahatsızlık, kaygı, depresyon, suçluluk, korku ve utanç hissedebilir (Glasser ve Wubbolding, 1995). Kişi, kendini mutsuz hissediyorsa beş temel ihtiyacından bir ya da birkaçı yeterince doyuma ulaşmamıştır. Kişinin ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olması, hangisinin karşılanmadığını ve hangisinin doyuma ulaştığını bilmesi açısından önemlidir (Glasser, 2002). Seçim kuramına göre ruh sağlığı ve iyi oluşun korunması için ihtiyaç doyumunun sağlanması büyük önem taşımaktadır (John Brickell, 2017).

İhtiyaçlara ilişkin bakış açılarından bir diğeri, öz belirleme kuramında ele alınan, bireyin bilinçli ve bilinç dışı istekleri ya da hedeflerinden ayrıştırılabilen ve psikolojik gelişme ve sağlığı incelerken daha işlevsel olan bakış açısıdır (Ryan, 1995). Öz belirleme kuramı, insan güdülenmesi ve kişiliğine yönelik geleneksel ampirik yöntemleri kullanan, kişilik gelişiminde ve davranışsal öz düzenleme üzerinde bireyin sahip olduğu içsel kaynaklarının gücünü vurgulayan bir yaklaşımdır. Kuramın çalışma alanı; insanların doğal gelişme eğilimleri, öz güdülenme ile kişilik bütünlüğünün temelini oluşturan psikolojik ihtiyaçlar ve bu pozitif süreçleri teşvik eden koşullardır. Öz belirleme kuramına göre bireyin güdülenmesini, sosyal işlevselliğini ve iyi oluşunu engelleyen çevresel faktörler bulunmaktadır. Öz belirleme kuramı bireylerin pozitif gelişimsel eğilimlerin doğasına odaklanırken, bir yandan da bu gelişimsel eğilimine zarar veren sosyal faktörleri de incelemektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Kurama göre, bireyler doğal olarak bütünleşmiş bir benlik duygusuna ve daha büyük sosyal yapılarla bütünleşmeye eğilimli olan aktif ve gelişmeye yönelimli organizmalardır. Diğer bir deyişle, bireyin ilgi çekici etkinliklere

katılma, yeteneklerini geliştirme, sosyal gruplarla bağlantı kurma, içsel ve kişilerarası deneyimlerini paylaşmaya yönelik uyum sağlayıcı bir yapısı vardır (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme kuramında bireyleri fiziksel açıdan gelişimi ile işlevselliğinin yanı sıra kişilik yapılarının ve zihinsel yapılarının gelişiminde de karşılanması gereken besinler bulunmaktadır. Kuramda bu besinler temel psikolojik ihtiyaçlar olarak adlandırılmaktadır (Ryan ve Deci, 2002). Psikolojik ihtiyaçlar, bireyin büyüme ve bütünlüğü için gerekli olan besinler ya da koşullar olarak tanımlanmaktadır. Bir bitkinin büyüyüp gelişebilmek için güneş ışını alması ve suya ihtiyaç duyması gibi, insanlar da biyolojik birer varlık olarak yiyecek, su ve barınacak yere ihtiyaç duyarlar (Ryan, 1995). Öz belirleme kuramında ihtiyaçların sonradan öğrenilmekten ziyade doğuştan getirildiği ve bir şeyin gerçekten bir ihtiyaç olup olmadığını belirleyebilmek için bir kaynak sağladığı ileri sürülmektedir (Baard vd., 2004).

Öz belirleme kuramında evrensel olduğu kabul edilen "yeterlik", "özerklik" ve "ilişkisellik" olmak üzere üç psikolojik ihtiyaçtan söz edilmektedir (Ryan, 1995). Yeterlik ihtiyacı; bireyin eylemlerinde kendini etkili hissetmesi, kapasitesini keşfetmek, ortaya koymak ve geliştirmek için fırsatları deneyimlemesi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2008). Aynı zamanda bireyin çevresi ile etkileşiminde kendini etkin hissetmesidir (Deci ve Ryan, 1985). Yeterlik ihtiyacı; bireylerin kapasitelerini zorlayacak şeyleri aramalarına ve bu beceri ve kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur. Yeterlik, öğrenilmiş bir beceri veya yetenek değil, bireyin eyleme geçerken kendine güvenmesi ve kendini etkili hissetmesidir (Ryan ve Deci, 2002). Yeterlik duygusu, bireyin zorluklar karşısında çabalaması ve olumlu geri bildirim alması ile artmaktadır (Ryan ve Deci, 2008).

Özerklik, davranışı kendi kendine organize etme ve bireyin bütüncül benlik duygusuyla uyumlu olmaya yönelik harekete geçme isteğini ifade etmektedir (Sheldon ve Bettencourt, 2002). Bir başka deyişle, özerklik ihtiyacı bireyin kendi davranışlarının merkezinde hissetmesi ve davranışa karar vermede söz sahibi olması anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 1990). Özerklik, bireyin yaptıklarına ilişkin kendini iradeli hissetmesidir. Özerkliğin karşıtı bağımlılık değil, bireyin kendisine yabancı iç veya dış güçler tarafından kontrol edildiğini ifade eden heteronomidir (Ryan ve Deci, 2008). Bireyler özerk olduklarında, davranışlarını benliklerinin bir ifadesi olarak yaşarlar. Bu durumda davranışlar dış kaynaklardan etkilense bile, bireyler kendilerini girişimci hissederek bu etkilerle hemfikir olurlar (Ryan ve Deci, 2002).

İlişkisellik, bireyin kendi için önemli başkalarına değer vermesi, bağlı hissetmesi ve aidiyet duygusu içerisinde olmasını ifade etmektedir. İlişkisellik, bireyin bebeklik döneminden gelen ve yaşamı boyunca devam eden içsel bir ihtiyaçtır. İlişkiselliğin sosyal etkileşimlerin değişen formları karşısında ortak noktası, bireye hassasiyetle yaklaşan, onunla ilgilenen, değerli olduğunu ve sevildiğini ileten diğerlerine sahip olma arzusudur (Ryan ve Guardia, 2000). Burada başkalarıyla ilişki halinde hissetmek ile kastedilen, belli bir sonuç elde etmek (örneğin cinsellik) veya bir konum elde etmek (bir eş sahibi olmak veya bir grup üyesi olmak gibi) değil, psikolojik anlamda başkalarıyla güvenli bir birlik ve bütünlük içinde olma durumudur (Ryan ve Deci, 2002).

Öz belirleme kuramının bakış açısına göre psikolojik ihtiyaçların karşılanması önemlidir. Psikolojik ihtiyaçlar karşılandığında ve doyuma ulaştığında, gelişme, büyüme, bütünlük, iyi oluş korunmuş ve geliştirilmiş olur. İhtiyaçlar ihmal edildiğinde ise, biyolojik veya psikolojik iyi oluş için zararlar meydana getirebilir (Ryan ve Deci, 2017). Örneğin; kaygı, üzüntü, düşmanlık ve diğer olumsuz duygular bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasına tehdit oluşturan durumlara verilen tipik cevaplardır (Ryan ve Deci, 2000c). Bir diğer ifadeyle ihtiyaçlar ruh sağlığı, iyi oluş için yerine getirilmesi gereken koşullar olarak görülmektedir. İhtiyaç doyumunun bireyin işlevseliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme kuramı, ihtiyaçlara farklı bir bakış açısıyla bakmaktadır (Sheldon ve Gunz, 2009). Çünkü kuram, içsel güdülenmenin nasıl olabileceğini anlamaya çalışmakla başlamıştır. İçsel güdülenme, öz belirleme kuramındaki temel konulardan biridir (Deci, 1972). Bireyler, birbiriyle etkileşim halinde olan ve mevcut risklere karşı uyum sağlayan organizmalara sahiptir. Bu etkileşimlerde bireyler, kendileri yeterli ve özgür iradeli hissetmek isterler. Bu yeterli ve özgür iradeli hissetme, bireyde içsel haz sağlamakta ve ruh sağlığı için önkoşul oluşturmaktadır. İçsel güdülenme ile yapılan davranışlar, yeterlik ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İçsel güdülenmede birey davranışı herhangi bir dışsal durum ya da dışsal bir ödül olmadan sergilemektedir. Dışsal güdülenmede ise birey davranışı dışsal bir ödül almak için ortaya koymaktadır (Deci ve Ryan, 1980). Öz belirleme kuramı güdülenmeyi özerk güdülenme ve kontrollü güdülenme olarak da ele almıştır. Dışsal güdülenme, özerklik derecesine göre dışsal düzenleme, içselleştirilmiş düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme, bütünleşmiş düzenleme biçiminde sınıflandırılmaktadır (Ryan ve Deci, 2009).

Öz belirleme kuramı, üç psikolojik ihtiyacın varlığının kişinin güdülenmesi ve kişisel bütünleşmesinin sağlanabilmesi için temel oluşturduğunu varsaymaktadır (Ryan

ve Deci, 2000c). Öz belirleme kuramına göre temel ihtiyaç doyumu içsel güdülenmenin sürdürülmesinde ve dışsal güdülenmenin içselleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özerklik ve yeterlik ihtiyacı, içsel güdülenmenin sürdürülmesi ve gelişmesinde en önemli ihtiyaçlardır. İlişkisellik ihtiyacı ise dışsal güdülenmenin içselleştirilmesini açıklamada özerklik ve yeterliğin çok önemli bir tamamlayıcısıdır. Daha açık bir ifadeyle, birey davranışsal düzenlemeyi oluştururken, bağlı hissettiği kişileri model alır. Bunun yanında birey davranışını tamamıyla içselleştirmek için bir miktar özerklik ve yeterlik de hissetmelidir. İhtiyaç doyumu arttığında özerk güdülenme de artmaktadır (Ryan ve Deci, 2009). Ayrıca, özerklik ihtiyacının doyumuna ilişkin fırsatlar, insanların kontrollü değil özerk olması açısından önemlidir (Deci vd., 1991). Özerklik, yeterlik ve ilişkiselliği destekleyici ortamların daha güçlü içselleştirme ve bütünleşme ile sonuçlandığı tespit edilmiştir (Ryan ve Deci, 2000a).

Öz belirleme kuramında sınıftaki öğrenciler, klinikteki hastalar veya işyerindeki çalışanlar gibi farklı ortamlarda bulunan bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması durumunda bireylerde aktif, özümseyici ve bütüncül bir doğaya sahip bir gelişmenin ortaya çıkacağı savunulmaktadır. Aşırı kontrol, aşırı zorlama ve bağlılık eksikliği ise stres ve psikopatolojiye neden olabilmektedir. Psikolojik ihtiyaçların karşılanması, olumlu güdülenme, olumlu deneyim ve gelişmiş performans açısından büyük öneme sahiptir (Ryan ve Deci, 2000a). Diğer bir ifadeyle yeterlik, özerklik ve ilişkisellik psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna fırsat tanıyan çevresel faktörler bireylerde güdülenme, performans ve gelişmenin artmasına katkıda bulunmaktadır. Bu üç ihtiyaçtan herhangi birinin karşılanması, bireylerin güdülenmesine katkı sağlamaktadır önemlidir (Deci vd., 1991). Eğitim ortamlarında öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması akademik güdülenmede düşüşe (Covington ve Dray, 2002), okuldan uzaklaşmaya ve performansta düşüşe neden olabilmektedir (Deci vd., 1991).

Öğrencilerde öz belirleme ve özerkliğin desteklenmesi, öğrencilerde ilgi, merak, yeterlik hissi, yaratıcılık, okula devam, zorluklara meydan okuma gibi özelliklerin gelişmesi ile ilişkilidir (Woolfolk, 2016). Öz belirleme kuramına göre yeterlik ihtiyacının desteklenmesi (optimal zorluklar ve performansa ilişkin geri bildirim) ve ilişkisellik ihtiyacının desteklenmesi (ebeveyn katılımı ve akran kabulü) güdülenmeyi kolaylaştırmaktadır. Olumlu geri bildirim, öğrencilerde algılanan yeterliliği arttırdığı için içsel güdülenmenin de artmasını sağlamaktadır. Olumsuz geri bildirim ise bireyin yeterlik algısını azaltarak içsel güdülenmede düşüşe yol açmaktadır (Deci vd., 1991). Araştırmalar öğrencilerin seçim yapmasını desteklemenin özerklik ihtiyacının

karşılanmasına yardımcı olduğunu, böylece içsel güdülenmeyi arttırdığını göstermektedir. Bunun tersi biçimde ödüllerin, baskıcı değerlendirmelerin, son teslim tarihlerinin, dayatılan hedeflerin özerklik ihtiyacının karşılanma düzeyini azalttığı, bu nedenle içsel güdülenmede düşüşe neden olduğu ortaya konmuştur. Okullarda kuramda sözü edilen psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına yönelik destek sunulması son derece önemlidir (Ryan ve Deci, 2000a).

Özetle, çeşitli kuramlar psikolojik ihtiyaçları farklı biçimlerde ele almış ve insan davranışını daha iyi anlamak için psikolojik ihtiyaçlarının yeterince bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıdan öğrencilerde derslere ilgi ve merakın artmasını sağlayarak akademik güdülenme ve performanslarının gelişmesine katkıda bulunma açısından, psikolojik ihtiyaçlarının bilinmesi ve karşılanması önem taşımaktadır.

İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde, akademik güdülenme hakkında yurt içi ile yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar; akademik güdülenme ile okul ikliminin birlikte ele alındığı çalışmalar; akademik güdülenme ile aileden algılanan sosyal desteğin birlikte ele alındığı çalışmalar ve akademik güdülenme ile psikolojik ihtiyaçların birlikte ele alındığı çalışmalar hakkında bilgiler sunulmuştur.

Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt içinde Yapılan Çalışmalar

Akademik güdülenmeye ilişkin yurt içinde yapılmış çalışmalar değerlendirildiğinde; psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitim alanında akademik güdülenmeyi ele alan araştırmaların 2000'li yıllarda yapılmaya başladığı ve giderek artış gösterdiği görülmektedir. Aşağıda akademik güdülenmeye ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalar hakkında açıklamalar sunulmuştur.

Bozanoğlu (2004a) tarafından yürütülen, katılımcılarını sınıf tekrarı yapan Ankara Kurtuluş Lisesi 1. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu deneysel çalışmada; bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli grup rehberliği programının akademik güdülenme, başarı düzeyi, akademik benlik saygısı, sınav kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 13 öğrencinin deney, 13 öğrencinin kontrol grubunda yer aldığı çalışmada katılımcılara öntest olarak Akademik Güdülenme Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere bilişsel-davranışçı yaklaşım

temelli 15 oturumluk grup rehberliği programı uygulanırken; kontrol grubunda ise 15 oturumdan oluşan, bağımlı değişkenlerle ilişkisiz konulardan oluşan bir program yürütülmüştür. Akademik Güdülenme Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri son test olarak programın sonunda uygulanmış ve öğrencilerin dönem sonu karne başarı puanlarına bakılmıştır. Çifte çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre bilişsel yaklaşıma dayalı grup rehberliği uygulanan deney grubunun akademik güdülenme ve akademik benlik saygısı düzeylerinde anlamlı düzeyde artış görülürken sınav kaygısı düzeylerinde ise anlamlı düzeyde düşüş olduğu görülmüştür.

Akbay (2009) 763 üniversite öğrencisinden oluşan çalışmada, üniversite öğrencilerinde akademik güdülenme, akademik özyeterlik inancı, akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin akademik güdülenme düzeyini ölçmek için "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizlerine göre, tüm çalışma grubu için akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterliğin öğrencilerin akademik erteleme davranışının yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyindeki artış, akademik erteleme davranışlarında azalmaya neden olmaktadır. Erkek öğrencilerde akademik özyeterlik inancı, akademik güdülenme ve akademik yükleme stilleri, akademik erteleme davranışının anlamlı yordayıcısı çıkmıştır. Kız öğrencilerde, akademik güdülenme düzeyi ve akademik yükleme stilleri akademik erteleme davranışını anlamlı biçimde yordamıştır.

Ankara'da çeşitli liselerde öğrenim gören, 10. ve 11. sınıfta okuyan 856 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada özyeterlik, akademik güdülenme ile sınav kaygısının akademik başarıyı yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırmada katılımcılara Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öğrencilerin yılsonu başarı puanları, öğrencinin başarı puanı olarak kullanılmıştır. Araştırmada akademik güdülenme ile başarı arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik güdülenmenin akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenmedeki artış akademik başarıdaki artışa işaret etmektedir. Ayrıca akademik güdülenme toplam, akademik güdülenmenin alt boyutları ile akademik öz yeterlilik toplam, akademik öz yeterliliğin alt boyutları (akademik öz yeterlilik, iyi bir sınıf öğrencisi olma, sosyal öz yeterlilik, kavrayış) arasında yüksek düzeyde pozitif; toplam sınav kaygısı, sınav kaygısı kuruntu ve sınav kaygısı duyuşşallık ile de düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuştur (Aydın, 2010).

Eryılmaz (2010) Ankara'da öğrenim gören 14-17 yaş arasındaki 236 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada, akademik motivasyon ile öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Ergenler için Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan basit regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin öznel iyi oluş stratejilerini kullanmaları ile akademik motivasyonun içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

İzmir'de öğrenim görmekte olan 502 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada ise akademik güdülenmeyi yordayan değişkenler incelenmiştir. Katılımcılara Akademik Güdülenme Ölçeği, Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği, Özyeterlik Ölçeği, Çocuk ve Ergen Mükemmelliyetçilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre beş faktörlü kişilik boyutlarından sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterliğin akademik güdülenmeyi yordadığı bulunmuştur. Akademik güdülenme düzeyinin en güçlü yordayıcısının sorumluluk olduğu bulunmuştur. Sorumluluk düzeyi ile akademik güdülenme düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür (Ünal, 2013).

Avara (2015) Konya'da bulunan çeşitli liselerde öğrenim gören 495 öğrenci ile yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcılarını incelemiştir. Çalışmada katılımcılara Kişisel Bilgiler Formu, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenmeyi ve akademik güdülenmenin alt boyutlarını anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan korelasyon analizlerinde, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Akademik güdülenme ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi değişkenleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Akademik güdülenme ile okul tükenmişliği arasında ise negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Özdemir (2015) Aydın'da öğrenim gören 11-15 yaş arasındaki 208 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde etkisi olup olmadığını incelemiştir. Veriler Okul Deneyimleri Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, oku tükenmişliğinin okula bağlı olma ve motivasyon ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar ödeve ayrılan zaman, okula bağlılık düzeyi ve

akademik motivasyonun okul tükenmişliğini yordadığını göstermiştir. Bu bulgu; okula bağlı hisseden ve yüksek akademik motivasyona sahip öğrencilerde daha düşük okul tükenmişliği olduğunu göstermektedir.

Lise öğrencilerinde interneti bilinçli kullanma, akademik güdülenmeyi arttırma ve zamanı verimli kullanmanın geliştirilmesine ilişkin hazırlanan eğitim programının öğrencilerin internet bağımlılığı eğilimi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma, 15 deney 15 kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna bilinçli interneti bilinçli kullanma, akademik güdülenmenin arttılması ve zamanı etkili kullanma içerikli bir eğitim düzenlenmiştir. Kontrol grubunda bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sonuçlarında, eğitim düzenlenen deney grubunda yer alan öğrencilerin interneti fazla kullanma eğiliminde azalma meydana geldiği görülmüştür (Berber Çelik, 2016).

Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri ve ait olma düzeyinin akademik motivasyonlarını yordayıp yordamadığının incelendiği araştırma 365 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri, Ait Olma Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma ve dışsal motivasyon düzenleme alt boyutlarında kadın öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Regresyon analizleri sonucunda öğrencilerin akademik motivasyonlarının en güçlü yordayan değişkenin mesleğe ait olma olduğu tespit edilmiştir (Alçı, 2018).

Mızrak (2018) tarafından Gaziantep'te çeşitli liselerde eğitim gören 885 öğrenci ile yapılan araştırmada, anne baba tutumları ile denetim odağının motivasyon ile ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, lise öğrencilerinde içsel motivasyon ile anne baba tutumlarından demokratik tutum ve otoriter tutum arasında pozitif düzeyde, içsel motivasyon ile otoriter tutum arasında ise negatif düzeyde ilişki bulunmuştur.

Görüldüğü gibi akademik güdülenme hakkında yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar genellikle ergenler ve yetişkinler üzerinde yürütülmüştür. Akademik güdülenmenin akademik başarı, sınav kaygısı, özyeterlik, kişilik, okul tükenmişliği, öznel iyi oluş, internet bağımlılığı, anne baba tutumları gibi değişkenlerle bir arada ele alındığı dikkat çekmektedir. İlgili araştırma bulgularına göre söz konusu değişkenlerle akademik güdülenme arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt dışında Yapılan Çalışmalar

Akademik güdülenmeye ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; araştırmaların 1990'lı yıllara kadar uzandığı, 2000'li yıllardan itibaren gelişim gösterdiği, genellikle lise ve üniversite öğrencileriyle yürütüldüğü görülmektedir. Aşağıda akademik güdülenmeyi konu alan yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar sunulmuştur.

Fortier, Vallerand ve Guay (1995) lise öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada, yapısal eşitlik modelini kullanarak Deci ve Ryan'ın kuramına dayalı olarak öğrencilerin akademik güdülenme ve okul performanslarını incelemiştir. Araştırmaya 9. sınıfta okuyan 263 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara Özerk Akademik Güdülenme Ölçeği, Algılanan Akademik Yeterlilik Ölçeği, Algılanan Akademik Öz-Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yılsonu notlarına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; algılanan akademik yeterlilik ve algılanan akademik öz-belirlemenin özerk akademik güdülenme üzerinde pozitif etkisinin olduğu görülmüştür. Akademik güdülenmenin okul performansını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, akademik güdülenmenin okul başarısını tahmin etmedeki önemini ortaya koymuştur.

Üniversite öğrencilerinin akademik baş etme stilleri ile güdülenme düzeylerinin akademik stres ve başarı performansları üzerindeki aracı rolünün incelendiği araştırma, 203 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler; Akademik Stres Ölçeği, Öğrenci Baş Etme Ölçeği ve güdülenme düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanan üç maddeli bir anket ile toplanmıştır. Yapısal eşitlik analizi sonuçları, öğrencilerin akademik stres düzeyi ve ders notlarının problem odaklı başa çıkma ve güdülenme düzeylerinden etkilendiğini göstermiştir. Problem odaklı baş etmeye eğilimli öğrencilerin güdülenme düzeylerin, duygu odaklı baş etmeye eğilimli öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur (Struthers, Perry ve Menec, 2000).

Rusillo ve Arias (2004) 9. ve 10. sınıfta okuyan 521 öğrenci (285 kız, 236 erkek) ile yaptıkları araştırmada, çeşitli akademik güdülenme değişkenlerini (nedensel yüklemeler, akademik hedefler ve kullanılan öğrenme stratejileri) cinsiyet farklılıklarına göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, kız öğrencilerde dışsal güdülenmenin erkek öğrencilere kıyasla düşük olduğu bulunmuştur. İçsel güdülenme düzeyinde ise cinsiyet açısından bir farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin başarısızlıklarına ilişkin içsel yükleme sorumluluğunu üzerine alma ve bilgi işleme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Gilman ve Anderman (2006) yaptıkları araştırmada, lise öğrencilerinde motivasyon düzeyi (içsel motivasyon, öz yeterlik ve kontrol odağı) ile kişisel, kişiler arası ve akademik işlevsellik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 654 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada, öğrenciler kümeleme analizi yöntemiyle motivasyon düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Veriler; Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği, Çocuklara Yönelik İçsel Motivasyon Ölçeği, Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği, Çok Boyutlu Yaşam Doyum Ölçeği, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve akademik başarı ortalamaları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları; yüksek motivasyon grubundaki öğrencilerin, diğer iki gruptaki öğrencilere göre daha yüksek genel doyum, aile doyumu, özsaygı, kişilerarası ilişkiler, başarı ortalaması ve okula aidiyet duygusuna sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca motivasyon düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin daha düşük depresyon, kaygı ve sosyal stres düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları, yüksek motivasyonun psikolojik, sosyal ve akademik yönden önemli olduğunu göstermiştir.

Clark ve Schroth (2010) üniversite 1. sınıfta okuyan 451 öğrenci ile yaptıkları araştırmada beş faktör kişilik yapısı ile akademik güdülenme (içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler; Akademik Güdülenme Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Anketi ile toplanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları; içsel güdülenmiş üniversite öğrencilerinin dışadönük, uyumlu, özdenetimli ve deneyimlere açık olmaya eğilimli olduğunu göstermiştir. Dışsal güdülenmiş üniversite öğrencilerinin dışadönük, uyumlu, özdenetimli ve nevrotik olmaya eğilimli olduğu bulunmuştur. Güdülenmemiş öğrencilerin ise uyumsuz ve özdenetimsiz olmaya eğilimli oldukları görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde akademik güdülenme, öz yeterlilik ve akademik ertelemenin incelendiği araştırma, 101 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre, akademik erteleme ile içsel güdülenme türleri (bilmeye yönelik, başarmaya yönelik ve uyarılmaya yönelik) arasında ve dışsal güdülenmenin içselleştirilmiş düzenleme türü arasında negatif ilişki bulunmuştur. Güdülenmeme alt boyutu ile akademik erteleme pozitif ilişkili bulunmuştur. Akademik güdülenmenin akademik ertelemeyi yordadığı tespit edilmiştir (Cerino, 2014).

Herrero (2014) üniversite 1. sınıf öğrencilerinde başarı güdülenmesi, umut ve esnekliğin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. 175 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, verilerin toplanması için Başarı Güdülenmesi Ölçeği, Umut Ölçeği, Esneklik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları;

başarı güdülenmesi, umut ve esnekliğin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Ayrıca akademik başarıyı yordayan en etkili bileşenin başarı güdülenmesi olduğu tespit edilmiştir.

Mükemmeliyetçi özellikler, güdülenme türleri ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkilere bakılan bir araştırma, 283 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Bulgular, güdülenmenin mükemmeliyetçi özellikler ve akademik tükenmişlik belirtileri arasındaki ilişkide anlamlı aracı etkisinin olduğunu göstermiştir. İçsel güdülenmenin, kendi odaklı mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünün olduğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle kendi odaklı mükemmeliyetçilik içsel güdülenme düzeyi ile pozitif ilişkili, daha yüksek içsel güdülenme de akademik tükenmişlik ile negatif ilişkili bulunmuştur. Sosyal mükemmeliyetçilik ise dışsal güdülenme düzeyi ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Dışsal güdülenme ile akademik tükenmişlik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Chang, Lee, Byeon ve Lee, 2015).

Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğretmen ve akran desteğinin öğrencilerin akademik güdülenmesi, derse katılım ve okul bağlılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında 209 öğrenciye çeşitli ölçekler uygulanarak veri toplanmış, ikinci aşamasında ise 18 öğrenci, 5 öğretmen ve 1 yönetici ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmen ve akran desteğinin öğrencilerin akademik güdülenme, derse katılım ve okul bağlılık düzeyleri ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur (Kiefer, Alley ve Ellerbrock, 2015).

Bailey ve Phillips (2016) üniversite 1. sınıf öğrencilerinde güdülenme ve üniversiteye uyumun, öğrencilerin öznel iyi oluş, yaşamda anlam ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, psikoloji bölümünde okuyan 184 öğrenci (49 erkek, 135 kız) ile yapılmıştır. Sonuçlar; içsel güdülenme düzeyi yüksek öğrencilerde başarı notları, yaşam doyumu düzeyi, pozitif duygular ve yaşamı anlamlı bulma puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Güdülenmeme ise pozitif duygular, yaşam doyumu ve yaşam anlamının varlığıyla negatif ilişkili bulunurken; depresyon, kaygı, başarı notları, olumsuz duygular ile pozitif ilişkili bulunmuştur.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; akademik güdülenme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalarda akademik güdülenme kavramının akademik başarı, cinsiyet, akademik stres, yaşam doyumu, özsaygı, kişilik özellikleri, öz yeterlilik, akademik erteleme, umut, esneklik, mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş, akran desteği, öğretmen desteği, akademik tükenmişlik, yaşamda anlam gibi birçok değişkenle bir arada

incelendiği görülmektedir. İlgili araştırma bulgularına göre söz konusu değişkenlerle akademik güdülenme arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akademik Güdülenme, Okul İklimi, Aileden Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik İhtiyaçların Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında akademik güdülenme, okul iklimi, aileden algılanan sosyal destek ve psikolojik ihtiyaçların beraber incelendiği araştırmalar bu başlıkta sunulmuştur.

Akademik Güdülenme ve Okul İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar. Bu bölümde akademik güdülenme ve okul ikliminin birlikte ele alındığı yurt içi ve yurt dışı araştırmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Mickey Fenzel ve O'Brennan (2007) 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 282 öğrenci ile yaptıkları araştırmada okul iklimi, güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilere okul iklimi algıları ve güdülenme düzeylerine ilişkin bir anket uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri için karne notları kullanılmıştır. Akademik katılım düzeyleri ise sınıf öğretmenlerinden alınan bilgilerle ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akran sosyal ikliminin kalitesi hakkındaki algıları ile içsel güdülenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenleri destekleyici bulması ve matematik ve dil sınıflarını öğrenmeye odaklanmış olarak algılaması ise içsel güdülenme ve akademik katılım düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur.

Okul iklimi algısı ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma, 6-12. sınıfta okuyan 83 öğrenci ile yapılmıştır. Veriler, Turner (1996) tarafından geliştirilen Başarı Güdülenmesi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Okul İklimi Anketi (güvenlik, öğretme-öğrenme, kişiler arası ilişkiler ve kurumsal ortam) ile toplanmıştır. Okul iklimi ile güdülenme düzeyi arasında ve okul ikliminin alt boyutları (güvenlik, öğretme-öğrenme ve kişiler arası ilişkiler) ile güdülenme düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Han ve Lynch, 2014).

Cinsiyet ve sosyo-duygusal okul ikliminin akademik güdülenme üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya 10. sınıfta okuyan 100 öğrenci (50 kız, 50 erkek) katılmıştır. Araştırmada öğrencilere "Başarı Güdülenmesi Ölçeği" ve "Sosyo-Duygusal Okul İklimi Ölçeği" uygulanmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme düzeylerinde

cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal okul iklimi ve duygusal okul ikliminin akademik güdülenme üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur (Kumar, 2015).

Çelik, Terzi ve Gültekin (2017) üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile üniversitedeki okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 403 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre dışsal motivasyon-tanınma ve dışsal motivasyon-düzen boyutlarındaki puanların kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Okul iklimi ve akademik motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre okul iklimi alt boyutu olan okula bağlılığın akademik motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonları ile okul iklimi algılarının incelendiği araştırma 1262 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarında; okul iklimi ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Okul iklimi ile motivasyonsuzluk arasında ise negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, olumlu okul iklimi algısının akademik motivasyon düzeyinde de artış sağladığını göstermektedir. Bir diğer bulgu, okul ikliminin okula bağlılık ve iletişim boyutunun, öğrencilerde akademik motivasyonu yordadığını göstermiştir (Terzi ve Uyangör, 2017).

Özyeterlik ve içsel güdülenmenin öğrencilerin okul iklimi (öğretmen/öğrenci ilişkileri, düzen/güvenlik/disiplin, okul kurallarının adaletliliği/açıklığı) algıları, okuma ve matematik dersi başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma, 10. sınıfta okuyan 14.639 öğrenci ile yapılmıştır. Katılımcılara "Algılanan Okul İklimi Ölçeği", "Akademik Güdülenme Ölçeği" uygulanmış, Matematik dersi ve okumaya ilişkin sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öz yeterlilik ve içsel güdülenmenin öğrencilerin okul iklimi algıları ile okuma ve matematik başarıları arasındaki ilişkide aracı bir rolü olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca okul iklimi alt boyutlarından olan öğretmen-öğrenci ilişkileri ile akademik güdülenmenin dört yapısı olan matematikte öz yeterlik, okumada öz yeterlik, matematikte içsel güdülenme ve okumada içsel güdülenme arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından olan okul kurallarının adaletliliği/açıklığı ilişkin algıları ile matematikte içsel güdülenme arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin düzen/güvenlik/disiplin algıları ile matematik ve okumadaki içsel güdülenme arasında ise negatif ilişki bulunmuştur (Fan ve Williams, 2018).

Okulda uygulanan eğitim yaklaşımına göre ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde akademik güdülenmenin incelendiği araştırmada; geleneksel sistemin uygulandığı

okullarda eğitim gören 192 öğrenci, yenilikçi sistemin uygulandığı okullardan 153 öğrenci seçilmiştir. Sonuçlarda, yenilikçi yaklaşımın uygulandığı okullardaki öğrencilerin geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrencilere göre dışsal güdülenme düzeyinin daha düşük, algıladıkları okul iklimi düzeyinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin içsel güdülenme ile pozitif yönde yüksek ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özerk güdülenmenin (içsel güdülenme ve özdeşleşmiş düzenleme), öğrencilerin okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkide aracı rolünün olduğu tespit edilmiştir (Gordeeva, Sychev, Pshenichnuka ve Sidnevaa, 2018).

Sonuç olarak akademik güdülenme ve okul ikliminin birlikte ele alındığı yurt içi ve yurt dışı araştırmaların ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde; akademik güdülenme ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği, akademik güdülenme ve okul ikliminin akademik başarı, cinsiyet, özyeterlik, okuma ve matematik dersi başarısı, uygulanan eğitim yaklaşımı gibi değişkenlerle bir arada ele alındığı görülmektedir.

Akademik Güdülenme ve Aileden Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Yapılan Araştırmalar. Bu bölümde akademik güdülenme ve aileden algılanan sosyal desteğin birlikte ele alındığı yurt içi ve yurt dışı araştırmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur. Literatürde; akademik güdülenme ve sosyal desteğin birlikte incelendiği araştırmaların bir kısmında sadece aile desteğine odaklanıldığı, bir kısmında ise sosyal destek değişkeni içerisinde aile, öğretmen, arkadaş gibi alt boyutların beraber ele alındığı görülmektedir. Aşağıda akademik güdülenme ve aileden algılanan sosyal desteğin bir arada incelendiği araştırma bulguları üzerinde durulmuştur.

İtalya'da 5. sınıfta okuyup 6. sınıfa geçen öğrencilerle yapılan boylamsal bir çalışmada, öğrencilerin ortaokula geçişte akademik güdülenme ve okul bağlılığı düzeylerinin yordayıcısı olarak sosyal destek incelenmiştir. Araştırma 434 öğrenci ile yürütülmüş ve İlişki Nitelikleri Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği ile Çocuklar İçin Akademik Güdülenme Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlara göre, ebeveynlerden algılanan sosyal desteğin akademik güdülenme ve okul bağlılığını yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin 5. sınıfta ve 6. sınıfın sonunda akademik güdülenme ve okul bağlılığı puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin okul bağlılığı puanları ile akademik güdülenme puanlarında 6. sınıfın sonunda düşüş görülmüş ve erkek

öğrencilerin okul bağlılığı puanları ile akademik güdülenme puanlarında meydana gelen düşüşün kız öğrencilerin puanlarında meydana gelen düşüşten daha fazla olduğu bulunmuştur (Schneider, Tomada, Normand, Tonci ve Domini, 2008).

Kapıkıran ve Özgüngör (2009) sosyal desteğin ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile başarılarını yordama düzeyini incelemiştir. Araştırmaya 386 lise öğrencisi katılmıştır. Okul türü, güdülenme, kardeş sayısı ve algılanan aile desteği akademik başarının en güçlü yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bir önceki yılın akademik ortalaması, aile desteği ve anne eğitim düzeyinin akademik güdülenmeyi yordadığı bulunmuştur.

Yaşları 12-16 arasında değişen ve İngilizce yabancı dil alanında eğitim gören 60 öğrenci ile yapılan çalışmada, sosyal desteğin öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan, İngilizce öğrenmede farklı sosyal destek kaynaklarına (ebeveynler, İngilizce öğretmenleri ve kardeşler) ilişkin sorular ile farklı motivasyon kaynaklarına (ebeveynler, İngilizce öğretmenleri ve kardeşler) ilişkin maddelerin yer aldığı bir anket katılımcılara uygulanmış ve 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ebeveyn, kardeş ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin hem içsel hem dışsal güdülenme ile anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, algılanan sosyal destek düzeyi yüksek öğrencilerin, İngilizce öğrenmeye daha fazla güdülendiğini ifade etmektedir (Vatankhah ve Tanbakooei, 2014).

Lise öğrencileri ile yapılan araştırmada, aile desteğinin öğrenme, akademik güdülenme ve Matematik dersindeki dayanıklılık ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, 1534 lise öğrencisinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmada Öğrenme İçin Evde Ebeveyn Desteği Ölçeği, Öğrenme Desenleri Ölçeği ve Matematik Dersinde Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin, Öğrenme Desenleri Ölçeğinin alt boyutları olan ustalık hedef yönelimi ve performans hedef yönelimiyle güçlü ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Ustalık hedefi yönelimi ile matematik dersindeki dayanıklılık arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Aile desteği, ustalık hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi, matematik dersi dayanıklılığındaki varyansın % 64'ünü açıklamıştır (Shukla, Tombari, Toland ve Danner, 2015).

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin güdülenme düzeyleri ile ilişkinin incelendiği çalışma; 482'si kadın, 234'ü erkek toplam 716 üniversite öğrencisinin katılımı ile yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre,

öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile en yüksek pozitif ilişkili bulunan değişkenin aile desteği olduğu tespit edilmiş ve bunu arkadaş desteği ile birey için özel kişilerin desteği izlemiştir. Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre, güdülenmenin en önemli yordayıcıları sırasıyla aile desteği, özel kişilerin desteği ve arkadaş desteği olarak bulunmuştur (Tezci, Sezer, Gurgan ve Aktan, 2015).

Farklı kaynaklardan (aile, önemli kişiler ve arkadaş) algılanan sosyal desteğin psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin ve akademik güdülenmenin aracı rolünün ele alındığı araştırma, 371 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Sonuçlarda; aile, önemli kişiler ve arkadaş desteğinin doğrudan ve pozitif yönde psikolojik iyi oluş ile akademik güdülenmeyi etkilediği ortaya konmuştur. Sosyal destek ile iyi oluş arasındaki ilişkide akademik güdülenmenin aracı etkisinin olduğu bulunmuştur (Emadpoor, Lavasani ve Shahcheraghi, 2016).

Bartın'da 8. sınıfta okuyan 561 öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmada sosyal desteğin öğrencilerin motivasyon yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin aile, öğretmen ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek motivasyon türleri (içsel ve dışsal) arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyal destek, motivasyonun pozitif yordayıcısı çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin artması, öğrencilerin güdülenme düzeyinde de artışa yol açmaktadır (Tulunay Ateş, 2016).

Bagci (2018) 173'ü erkek 146'sı kız olmak üzere 319 ortaokul ile yaptığı çalışmada; aile ve arkadaşlardan algılanan hedef desteğinin, akademik özyeterlilik ve motivasyonel sonuçlar arasındaki ilişkideki aracı rolünü incelemiştir. Öğrencilere Akademik Özyeterlilik Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Kariyer Motivasyonu Ölçeği ve Sosyal Destek Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerde akademik güdülenmenin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik özyeterlik ve aileden algılanan desteğin akademik güdülenme ve kariyer güdülenmesi ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Akademik güdülenme ve aileden algılanan sosyal desteğin birlikte ele alındığı yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde; aileden algılanan sosyal destek ile akademik güdülenme kavramları arasındaki ilişkinin incelendiği ve bu iki değişkenin okul bağlılığı, akademik başarı, öğrenme, psikolojik iyi oluş, özyeterlik ve kariyer güdülenmesi gibi değişkenlerle ilişkilerine bakıldığı görülmektedir.

Akademik Güdülenme ve Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar. Bu bölümde akademik güdülenme ve psikolojik ihtiyaçların birlikte ele alındığı yurt içi ve yurt dışı araştırmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Yaşları 18-25 arasında değişen 362 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada, psikolojik ihtiyaçlar ve kimlik oluşumunun üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırmada "Kimlik ve Yakınlık Ölçeği", "Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada iki model test edilmiştir. Birinci modelde; gelişimsel kurama dayalı olarak özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının sırasıyla kimlik ve yakınlık başarısı ile akademik güdülenmeyi yordama gücü incelenmiştir. İkinci modelde ise öz belirleme kuramına dayalı olarak kimlik ve yakınlığın akademik güdülenmeyi yordama gücü ve bu ilişkide psikolojik ihtiyaçların aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öz belirleme kuramına dayalı modelin gelişimsel kurama dayalı modeli desteklediği görülmüştür. Akademik güdülenme ile en güçlü ilişkisi bulunan iki yapının yeterlik ve kimlik olduğu ortaya konmuştur (Faye ve Sharpe, 2008).

Amerika'da Bilişim Teknolojisi, Bilim ve Sanat, İşletme, Eğitim, Örgütsel ve Davranışsal Bilimler, Botanik ve Din bölümlerinde eğitimine devam eden 125 doktora öğrencisi ile yürütülen çalışmada; güdülenme, lisansüstü öğrenci programı memnuniyeti ve psikolojik ihtiyaçlar incelenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, lisansüstü programa devam etmeye ilişkin güdülenme ile özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Mason, 2012).

Chen (2014) psikolojik ihtiyaç doyumu, beden eğitimi dersine ilişkin motivasyonel düzenleme ve fiziksel aktivite yönelimini incelediği araştırmayı 291 ilkokul öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarında; üç temel psikolojik ihtiyaç doyumunun içsel güdülenme ve dışsal düzenlemenin alt boyutlarından özdeşleşmiş düzenlemeyi güçlü biçimde arttırdığı, içselleştirilmiş düzenlemeye orta düzeyde katkı sağladığı, dışsal düzenleme ve güdülenmemeyi ise negatif yönde etkilediği bulunmuştur.

Demir Güdül (2015) üniversite öğrencilerinin sahip oldukları akademik motivasyon profillerini akademik erteleme, yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaç doyumu açısından incelemiştir. Araştırma; en yüksek ihtiyaç doyum düzeyine, yüksek motivasyonlu öğrencilerin sahip olduğunu göstermiştir. Orta düzeyde motivasyona sahip öğrencilerin; düşük motivasyona sahip öğrencilerden daha fazla ihtiyaç doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. En düşük ihtiyaç doyumu ile en yüksek akademik erteleme, düşük motivasyonlu profildeki öğrencilerde görülmüştür.

Bilir (2017), 551 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada temel psikolojik ihtiyaçların ebeveynler ve matematik öğretmeni tarafından giderilmesi ile matematik dersindeki akademik güdülenme, öz yeterlilik ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları; temel psikolojik ihtiyaçların matematik öğretmeni tarafından karşılanması, öz yeterlilik, matematik başarısı ve yaklaşma hedefleri arasındaki ilişkide akademik güdülenmenin aracı rolünün olduğunu göstermiştir. İhtiyaçların anne tarafından giderilmesi ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Eryılmaz (2017) akademik motivasyon, yaşam amaçları ve ihtiyaç doyumunu incelediği araştırmayı 259 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarında, yaşam amaçları ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide ihtiyaç doyumunun aracı rolünün olduğu bulunmuştur. Araştırmada yaşam amaçları ve ihtiyaçlarının doyurulmasının öğrencilerin akademik motivasyon düzeyini yükselttiği ortaya konmuştur.

Üniversite öğrencilerinde psikolojik ihtiyaçlar ve öğrenmeye yönelik içsel güdülenmenin öz belirleme kuramına göre incelendiği araştırmaya, 139 erkek 130 kız olmak üzere 269 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasının, öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel güdülenme ve kişiselleştirilmiş eğitim uygulamaları arasındaki ilişkide aracı role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle, kişiselleştirilmiş eğitimin öğrencilerin içsel güdülenmesini etkileme süreci, öğrencilerin sınıfta psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması ile açıklanmıştır (Goldman, Goodboy ve Weber, 2017).

Diş hekimliği öğrencilerinin güdülenme profillerinin ve güdülenme profillerinin temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik performans, çalışma stratejileri, öz saygı ve canlılık ile ilişkisinin incelendiği araştırmaya 924 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin dışsal güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yeterlik ve ilişkisellik ihtiyacı puanları birbirine yakın ve yüksek çıkarken, en az doyurulan ihtiyacın özerklik olduğu tespit edilmiştir. İçsel güdülenme ile özerklik, yeterlik, ilişkisellik ihtiyaçları ve canlılık arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel güdülenme düzeyi arttıkça ihtiyaç doyumu düzeyinin de arttığı görülmüştür (Orsini, Binnie ve Tricio, 2018).

Akademik güdülenme ve psikolojik ihtiyaçların bir arada incelendiği araştırmalar incelendiğinde; çalışmaların genellikle üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalarda akademik güdülenme ve psikolojik ihtiyaçlar; kimlik, akademik başarı, özyeterlik, akademik erteleme, yaşam amaçları gibi değişkenlerle

birlikte ele alınmış, akademik güdülenme ve psikolojik ihtiyaçların ilişkili olabileceği üzerinde durulmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Tarama; geçmişte olan veya şu anda mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı hedefleyen araştırma modelidir. Çalışmada ele alınan durum, kişi veya nesne kendi şartları içerisinde açıklanmaya çalışılır. Bunları değiştirme veya etkileme gayreti görülmemektedir. İlişkisel tarama, tarama modelinin çeşitlerinden biridir. İki veya ikiden fazla değişken arasında değişim olup olmadığını belirlemek, değişimin düzeyini tespit etmek için tercih edilen bir yaklaşımdır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı II. Döneminde Mardin ili Merkez ilçesinde bulunan 10 lisede eğitimlerine devam eden 1021 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; örneklemin ulaşılması kolay birimlerden oluşturulduğu yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri okul, sınıf düzeyi, not ortalaması, ortalama aylık gelir, anne-baba eğitim durumu, ders dışı zamanlarda sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumu, interneti kullanma sıklığı gibi demografik ve kişisel bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik ve Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		*f*	*%*
Cinsiyet	Kız	549	54
	Erkek	472	46
Sınıf Düzeyi	9	266	26
	10	266	26
	11	264	26
	12	225	22
Yaş	14	91	9
	15	218	21
	16	267	26
	17	303	30
	18 ve üzeri	142	14
Okul Türü	Fen Lisesi	104	10
	Anadolu Lisesi	432	42
	Sosyal Bilimler Lisesi	69	7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	201	20
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	215	21
Aylık Gelir	1600 TL ve altı	364	36
	1601-2500 TL	296	29
	2501-3500 TL	200	20
	3501-4500 TL	85	8
	4501 TL ve üzeri	76	7
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	306	30
	Okuryazar	71	7
	İlkokul	300	29
	Ortaokul	180	18
	Lise	123	12
	Üniversite	41	4
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	40	4
	Okuryazar	49	5
	İlkokul	263	26
	Ortaokul	258	25
	Lise	261	26
	Üniversite	150	15
Sosyal Aktivite	Evet	522	51
	Hayır	499	49
İnternet Kullanım Sıklığı	Hiç kullanmam	137	13
	Günde 1 saatten az	316	31
	Günde 1-3 saat arası	376	37
	Günde 4-6 saat arası	139	14
	Günde 7-9 saat arası	27	3
	Günde 9 saatten fazla	26	3
Toplam		1021	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 549'u (%54) kız, 472'si (%46) erkek olmak üzere toplam 1021 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; 266 kişinin (%26) 9.sınıf, 266 kişinin (%26) 10.sınıf, 264 kişinin (%26) 11.sınıf, 225 kişinin (%22) 12.sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların 91'inin (%9) 14 yaş, 218'inin (%21) 15 yaş, 267'sinin (%26) 16 yaş, 303'ünün (%30) 17 yaş, 142'sinin (%14) 18 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların 104'ünün (%10) Fen Lisesi, 432'sinin (%42) Anadolu Lisesi, 69'unun (%7) Sosyal Bilimler Lisesi, 201'inin (%19) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 215'inin ise (%21) Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gördüğü görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; katılımcıların kişisel ve demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan *Kişisel Bilgi Formu*, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla *Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)*, okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla *Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)-Lise Formu,* ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Algılanan *Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)* ve psikolojik ihtiyaç doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla *Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (PİDDÖ)* kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını açıklayan bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri okul, sınıf düzeyi, not ortalaması, aile ortalama aylık geliri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ders dışı zamanlarda sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumu ve interneti kullanma sıklıklarına ilişkin veri toplamak için, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu EK 1'de sunulmuştur.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) Bozanoğlu (2004b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde veriler 757 lise öğrencisinden toplanmıştır. Akademik Güdülenme Ölçeğinde 20 madde yer almaktadır. Ölçek üç faktörden oluşmakta olup bu faktörler kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılmaktadır. Ölçekte maddeler 1-5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekte toplam puan, 20-100 puan arasında yer almaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça akademik güdülenme düzeyi artmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin çalışmalarda, test-tekrar test uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon .87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, aynı gruptaki farklı zamanlarda yapılan uygulamalarda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .77 ile .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği incelenmiş, gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Başarılı olup, süper lisede eğitim alan öğrenciler bir grubu oluştururken, diğer grubu bir önceki eğitim yılında sınıf tekrarı yapan öğrenciler oluşturmuştur. Grup ortalamalarının süper lise grubundakilerin anlamlı düzeyde lehine olduğu bulunmuştur. Ölçeğin farklı akademik güdülenme düzeyine sahip grupları birbirinden ayırt edebildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerliğine ilişkin bir kanıt olarak gösterilebilir (Bozanoğlu, 2004b). Ölçek maddelerinin bazıları EK 2'de sunulmuştur.

Bu çalışmada Akademik Güdülenme Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi), GFI (iyilik uyum indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) ve SRMR (standartlaştırılmış artık ortalamaların karekökü) değerleri incelenmiştir. RMSEA ve SRMR'nin .05'ten küçük; CFI, GFI ve NNFI değerlerinin .95'e yakın olması iyi uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). χ^2 ile serbestlik derecesi (sd) arasındaki oranın 3'ten küçük olması mükemmel uyum, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir [χ^2 = 665.19 sd=164, RMSEA=.055, NNFI=.94, CFI=.96, GFI=.94, SRMR=.043]. Ölçeğin bu çalışma için Cronbach Alfa değeri .85 olarak hesaplanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)-Lise Formu

Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)-Lise Formu Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilmiş olup Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması 542 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçek 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek altı faktör yer almakta olup bu faktörler; kaynak kullanımı, okul binası, anne baba katılımı, düzen ve disiplin, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkisi olarak adlandırılmaktadır. Ölçek 5'li derecelendirmeli Likert tipindedir. Ölçekte yer alan 1, 3, 7, 14, 18, 20, 25, 31, 32, 34, 35, 39, 40 ve 41. maddeler, ters kodlanan maddelerdir. Ölçekte toplam puan hesaplanabilmekte olup ölçek maddelerinden alınan yüksek puanlar, öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış iç tutarlık katsayısı .91 bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ise, kaynak kullanımı .67; düzen ve disiplin .68; anne baba katılımı .70; okul binası .73; öğrenciler arası ilişkiler .88; öğrenci-öğretmen ilişkisi .89 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler, ölçeğin güvenirliğine ilişkin bir kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında, ölçüt bağlantılı geçerliğin incelenmesi için Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçek arasında çıkan yüksek olumlu ilişki, Okul İklimi Ölçeği'nin geçerliği yüksek bir ölçek olduğunu göstermiştir (Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok, 2015). Ölçek maddelerinin bazıları EK 3'te sunulmuştur.

Bu çalışmada, Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu'nun yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre; değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir [χ^2= 3328.73, sd=800, RMSEA=.056, NNFI=.94, CFI=.95, GFI=.87, SRMR=.064]. Ölçeğin bu çalışmada Cronbach Alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

ASDÖ-R, Yıldırım (2004) tarafından ergenlerin sosyal destek düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. ASDÖ-R üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: aile, arkadaş ve öğretmen desteği alt ölçekleridir. Ölçek 3'lü derecelendirmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin madde sayısı 50'dir. Aile desteği alt ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte

arkadaş desteğine yönelik 13 madde, öğretmen desteğine ilişkin ise 17 madde bulunmaktadır. Her alt ölçekte bir madde ters puanlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla "aile" alt ölçeği kullanılmıştır. Aile desteğinde alınabilecek puan aralığı 20-60'tır. Yüksek puanlar bireyin algıladığı sosyal desteğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanabilmesi için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Bu değer ölçeğin tümü için .93, aile için .94; arkadaş için .91 ve öğretmen için .93 olarak bulunmuştur. Geçerlik analizlerinde faktör analizi yapılarak yapı geçerliğine bakılmıştır. ASDÖ-R'ye ilişkin KMO katsayısı .933 ve Bartlett Testi anlamlı bulunmuştur. Benzer ölçekler geçerliği ise Beck Depresyon Ölçeği ve Gündelik Sıkıntılar Ölçeği ile yapılmıştır. Analiz sonucunda Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile ölçekler arasında sırasıyla -.32 ve -.36 düzeyinde ilişki bulunmuştur (akt: Kızıldağ, 2009). Ölçek maddelerinin bazıları EK 4'te sunulmuştur.

Bu çalışmada, ölçeğin aile alt ölçeğinin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir [χ^2 = 805.72, sd=167, RMSEA=.062, NNFI=.96, CFI=.97, GFI=.93, SRMR=.043]. Aile alt ölçeğinin bu çalışmada Cronbach Alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (PİDDÖ)

Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (PİDDÖ) Sheldon ve Hilpert (2012) tarafından geliştirilmiş olup Kardaş ve Yalçın (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş olup doğrulayıcı faktör analizi 285 öğrenci, benzer ölçek geçerliği 282 öğrenci, test tekrar test güvenirliği 50 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte maddeler 1-5 arasında puanlanan Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum şeklinde işaretlenmektedir.

PİDDÖ 18 maddeden ve "özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları" adlı alt boyutlardan oluşmaktadır. Ölçekte her bir ihtiyacı doyum ve doyumsuzluk boyutunda ölçen 3'er madde yer almaktadır.

Ölçeğin uyarlanmasında araştırmacılar tarafından 3 ve 6 boyutlu olmak üzere iki model test edilmiştir. Her iki modelin iyi uyum değerleri gösterdiği bulunmakla birlikte, 6 boyutlu modelin uyum değerlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üç boyutlu

model ilişkisellik, yeterlik ve özerklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu modelde uyum değerleri; χ^2/Sd 2,92; RMSEA 0.082, CFI 0.92, NFI 0.89, IFI 0.92, NNFI 0.91 ve GFI 0.87 olarak bulunmuştur. İç tutarlık değerleri ise ilişkisellik, yeterlik ve özerklik için sırasıyla .70, .71 ve .74 olarak tespit edilmiştir. Altı boyutlu model ise ilişkisellik doyum ve doyumsuzluk, yeterlik doyum ve doyumsuzluk, özerklik doyum ve doyumsuzluk alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu model için uyum değerleri χ^2/Sd 1,43; RMSEA 0.039, CFI 0.98, NFI 0.94, IFI 0.98, NNFI 0.98 ve GFI 0.94 olarak bulunmuştur. Altı boyutlu modelde iç tutarlık değerlerinin sırasıyla .73, .68, .70, .63, .65 ve .72 olduğu görülmüştür. 3 ve 6 boyutlu modelde, her bir ihtiyaç doyumu boyutunda alınan yüksek puanlar, ihtiyaç doyumunun arttığına işaret etmektedir.

Benzer ölçek geçerliğinde değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ilişkisellik ile yaşam doyumu arasında .507 ve ilişkisellik ile benlik saygısı arasında .353; yeterlik ile yaşam doyumu arasında .657 ve yeterlik ile benlik saygısı arasında .291; özerklik ile yaşam doyumu arasında .551 ve özerklik ile benlik saygısı arasında .341 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nin hem geçerli hem güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Kardaş ve Yalçın, 2017). Ölçek maddelerinden örnek maddeler EK 5'te sunulmuştur.

Bu çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 6 boyutlu modelin daha iyi uyum değerleri vermesinden dolayı 6 boyutlu model kullanılmıştır. Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir [χ^2 =229,84, sd=120, RMSEA=.030, NNFI=.96, CFI=.98, GFI=.98, SRMR=.030]. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri; ilişkisellik doyum için .55, ilişkisellik doyumsuzluk için .51, yeterlik doyum için .74, yeterlik doyumsuzluk için .62, özerklik doyum için .63, özerklik doyumsuzluk için .66 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının .70 ve üzeri olması ölçme aracı için güvenirliğe işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2013). Ancak Cronbach alfa katsayısı; verinin çok boyutlu olması durumunda, az sayıda maddeden oluşması durumunda veya heterojen maddelerden oluşması durumunda daha küçük çıkabilmektedir (Crocker ve Algina, 2008).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla, ölçekleri geliştiren, Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacılardan ölçeklerin kullanılabilmesi için e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçekler hakkında genel bilgiler, ölçeklerin psikometrik özellikleri ve puanlanma biçimine yönelik veriler edinilmiştir. Araştırmanın yapılması için Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Etik Kurul Birimi'nden "Etik Kurul Onayı" alınmıştır. İlgili onay EK 6'da sunulmuştur. Ayrıca Mardin ili Merkez ilçesinde eğitim veren ortaöğretim okullarında okuyan öğrenciler üzerinde uygulama yapabilmek için gerekli izinler Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (EK 7) alınmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Veli Onam Formu ile katılımcılara gönüllülük ve gizlilik konularında bilgi verilerek araştırmaya katılım onayları alınmıştır. Uygulama yapılacak okulların yönetici ve psikolojik danışmanları ile önceden görüşülerek uygulamalar için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Ölçme araçları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı II. Döneminde lise öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin toplanılması ortalama bir ay sürmüştür. Veriler toplanırken öğrencilere araştırmacı tarafından çalışmanın amacı ve ölçeklerin doldurulmasına ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçeklerin doldurulması ortalama 25 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu bölümde; verilerin analize hazırlanması, analizlerin gerçekleştirilebilmesi için varsayımların incelenmesi ile ilgili bilgi verilmiş ve uygulanan veri analizi tekniklerine ilişkin bilgilendirmelere yer verilmiştir.

Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi

Araştırmada toplanan verilerin analizi yapılmadan önce, ölçeklerde yer alan ters maddeler yeniden kodlanmıştır. Ölçeklerdeki ters maddelerin yeniden kodlanmasından sonra kayıp değerlerin bulunup bulunmadığı değerlendirilmiştir. Ölçeklerdeki maddelerin bir kısmını boş bırakıp cevaplamayan 78 kişinin verileri çıkarılmıştır. Başlangıçta 1170 olan katılımcı sayısı, 1092'ye düşmüştür. Çalışma grubunun büyük ve kayıp değerleri %5'ten az olduğu için (Tabachnick ve Fidell, 2015) eksik verilerin yer aldığı maddelere ise ortalama değer atanmıştır.

Kayıp veri işleminin ardından tek yönlü uç değerler için standart Z puanları, çok yönlü uç değerler için Mahalanobis uzaklıkları dikkate alınmıştır. Ölçeklerin tek faktörlü ve çok faktörlü olması dikkate alınarak tek ve çok değişkenli uç değerler incelenerek 71 birey analizden çıkarılmış ve 1021 birey ile analizler yapılmıştır.

Değişkenlerin tek yönlü normallik dağılımlarının değerlendirilebilmesi amacıyla normal dağılım eğrisini içeren histogram ve grafikler incelenerek değişkenlerin tümünün normale yakın dağılım gösterdiği görülmüştür. Dağılımların aritmetik ortalama, medyan, mod değerleri, çarpıklık-basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Çoklu regresyon analizinde kullanılan AGÖ, OİÖ, ASDÖ-R ve PİDDÖ'nün bağımsız değişkenlere göre alt gruplar bazında ortalama, medyan ve modun birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu değerler tek değişkenli normalliğin sağlandığına yönelik kanıt sunmaktadır. Değişkenlerin dağılımını içeren betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Araştırmadaki değişkenlerin saçılma diyagramları, histogram ve normal dağılım eğrileri (Büyüköztürk, 2013) incelenmiştir. Noktaların bir eksen çevresinde toplanmaya eğilimli olmalarından dolayı doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmektedir. Yordanan değişkene ilişkin histogram ve normal dağılım eğrilerinin normale yakın olduğu görülmektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde önemli varsayımlardan bir diğeri, çoklu bağlantılılık sorununun olmamasıdır. Çoklu bağlantılılıktan, değişkenler arasındaki ilişkilerin .90 ve daha fazla olması durumunda söz edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Araştırmada Pearson korelasyon katsayıları incelenerek değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılmış ve değişkenler arasındaki ilişkilerin -.008 ile .40 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Araştırmada çoklu bağlantılılık sorununun değerlendirilmesi amacıyla varyans artış faktörleri (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değerleri de incelenmiştir. Varyans artış faktörünün (VIF) 10'dan küçük, tolerans değerinin .10'dan büyük ve durum indeksinin (CI) 30'un altında olması durumu, çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Tolerans değerlerinin .72 ile .94 arasında, VIF değerlerinin 1.069 ile 1.394 arasında değiştiği, durum indeksinin ise en yüksek 43,97 olduğu görülmüştür. CI değeri 30'dan yüksek olmakla birlikte bu değer dikkate alınmayıp VIF, tolerans değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyonlara

yönelik kriterler değerlendirildiğinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir.

Araştırmada Durbin Watson katsayısına bakılarak otokorelasyon incelemesi yapılmıştır. Durbin Watson katsayısı olayların dizilişleri üzerindeki hataların otokorelasyonunu vermektedir. Bu değerin anlamlı çıkması, bağımsız olmayan hataları ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu katsayının 1.5 ile 2.5 arasında olması istenmektedir (Kalaycı, 2009). Analizlerde Durbin Watson katsayısı 1.905 olarak bulunmuş olup otokorelasyonun bulunmadığı ifade edilebilir.

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Araştırmada verilerin analizi için, SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ve LISREL 8.7 istatistik programı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından toplanan puanlara yönelik betimsel istatistiklere bakılmıştır. Çalışma grubunda yer alan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile aylık geliri, internet kullanım sıklığı açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)", ders dışı sosyal aktiviteye katılıp katılmama açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği "İlişkisiz Örneklemler için t-Testi" ile analiz edilmiştir.

Lise öğrencilerinin cinsiyet, not ortalaması, okul iklimi, aileden algılanan sosyal destek, yeterlik, özerklik ve ilişkisellik boyutlarındaki ihtiyaç doyumu düzeylerinin akademik güdülenme düzeyini yordayıp yordamadığı "Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi" kullanılarak tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ölçme araçlarından elde edilen puanlarla ilgili betimsel istatistikler sunulmuş, bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen tüm bulgular açıklamaları ile birlikte tablolar şeklinde sunulmuştur.

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler

Araştırmada yer alan katılımcıların Akademik Güdülenme Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken			*n*	$\bar{X}$	Medyan	Mod	*Ss*	Min.	Mak.	Çar.	Bas.
AGÖ			1021	73.73	75	74	11.43	29	100	-.568	.522
OİÖ			1021	133.92	135	139	23.13	48	205	-.171	-.100
ASDÖ			1021	52.76	54	60	6.35	33	60	-.999	.294
PİDDÖ											
İlişkisellik Doyum			1021	12.86	13	15	2.0	6	15	-.746	.111
İlişkisellik Doyumsuzluk			1021	9.98	10	11	2.84	3	15	-.164	-.518
Yeterlik Doyum			1021	11.2	11	12	2.36	3	15	-.513	.670
Yeterlik Doyumsuzluk			1021	10.75	11	11	2.75	3	15	-.375	-.279
Özerklik Doyum			1021	12.15	12	15	2.27	5	15	-.645	.003
Özerklik Doyumsuzluk			1021	8.47	9	9	3.11	3	15	.038	-.731
Akademik Güdülenme Düzeyleri	Ci.	Kız	549	74.23	75	80	11.24	36	100	-.515	.382
		Erkek	472	73.14	74	70	11.64	29	99	-.618	.646
	Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	266	75.08	76	74*	11.32	37	97	-.798	.796
		10. Sınıf	266	73.28	74	69	11.61	33	99	-.519	.456
		11. Sınıf	264	73.98	75	75	11.11	40	99	-.394	.238
		12. Sınıf	225	72.37	73	74	11.59	29	100	-.564	.796
	Yaş	14	91	76	79	64	11.75	39	97	-.971	.935
		15	218	74.08	75	74	11.04	37	96	-.638	.627
		16	267	73.10	74	74	11.74	33	98	-.584	.465
		17	303	73.84	75	77	11.11	40	100	-.327	.153
		18 ve üzeri	142	72.66	73	76	11.86	29	97	-.653	1.162
	Okul Türü	Fen Lisesi	104	73.10	74	84	12.18	41	95	-.467	-.213
		Anadolu Lis.	432	73	74	78	11.49	33	99	-.515	.278
		Sos. Bil. Lis.	69	73.20	73	70	11.28	48	98	-.104	-.227
		Mesleki ve Tek. A. Lis.	201	73.72	75	68*	12.56	29	100	-.866	1.32
		An. İmam Hatip Lisesi	215	75.68	76	74	9.62	48	99	-.227	-.263
	Aylık Gelir	≤1600	364	74.23	75	80	11.59	29	99	-.614	.625
		1601-2500	296	74.55	75	74*	10.64	36	100	-.488	.665
		2501-3500	200	72.26	73	76	11.36	39	97	-.472	.105
		3501-4500	85	72.95	74.5	79	12.45	33	96	-.898	.717
		≥4501	76	72.83	73	64*	12.4	36	98	-.351	.389
	Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	306	74.60	75	74	10.88	40	99	-.318	.017
		Okuryazar	71	72.56	74	76	10.88	45	91	-.394	-.448
		İlkokul	300	73.43	74	80	11.62	29	100	-.672	.964
		Ortaokul	180	73.94	75	75	11.14	39	96	-.729	.798
		Lise	123	73.16	74	80	12.48	33	97	-.802	.744
		Üniversite	41	72.15	74	67*	13.02	45	98	-.065	-.443
	Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	40	74.40	74	68	10.61	45	96	-.234	.846
		Okuryazar	49	73.18	73	73*	8.93	52	91	-.083	.011
		İlkokul	263	73.52	74	78	11.79	29	100	-.500	.794
		Ortaokul	258	74.72	76	76	10.69	33	97	-.615	.829
		Lise	261	73.14	74	82	12.15	37	97	-.731	.362
		Üniversite	150	73.40	74	71*	11.71	44	98	-.370	-.287
	SA	Katılma	522	74.19	75	74	11.57	29	99	-.704	.624
		Katılmama	499	73.24	74	69	11.27	33	100	-.425	.480
	İnternet Kullanma Sıklığı (günde)	Hiç	137	78.70	78	87	10.15	41	100	-.593	1.09
		<1 saat	316	75.50	76	74	10.73	37	99	-.667	1.09
		1-3 saat	376	73.10	74	76	11.08	39	99	-.517	.164
		4-6 saat	139	68.96	69	68	11.46	33	94	-.392	.379
		7-9 saat	27	67.11	68	54*	12.68	29	91	-.790	1.76
		>9 saat	26	67.19	65.50	78	13.70	36	94	-.217	-.141

* En küçük mod değeri verilmiştir. SA: Sosyal Aktivite

Tablo 2'ye göre; katılımcıların Akademik Güdülenme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar incelendiğinde ölçekten alınan puanların ortalamasının ($\bar{X}$) 73.73, standart sapma (*Ss*) değerinin ise 11.43 olduğu görülmektedir. En düşük puan 29, en yüksek puan 100'dür. Okul İklimi Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde, ölçeğin bütününden elde edilen puanların ortalaması ($\bar{X}$) 133.92, standart sapma (*Ss*) değeri ise 23.13'tür. En düşük puan 48, en yüksek puan 205'tir. Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde, katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$) 52.76, standart sapma (*Ss*) değeri 6.35'tir. En düşük puan 33, en yüksek puan 60'tır. Katılımcıların Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği alt boyularından aldıkları puanların ortalaması; ilişkisellik doyum ($\bar{X}$) 12.86, ilişkisellik doyumsuzluk ($\bar{X}$) 9.98, yeterlik doyum ($\bar{X}$) 11.2, yeterlik doyumsuzluk ($\bar{X}$) 10.75, özerklik doyum ($\bar{X}$) 12.15, özerklik doyumsuzluk ($\bar{X}$) 8.47'dir. Alt boyutlardan alınan en düşük puanlar; ilişkisellik doyum 6, ilişkisellik doyumsuzluk 3, yeterlik doyum 3, yeterlik doyumsuzluk 3, özerklik doyum 5 ve özerklik doyumsuzluk 3'tür. Alt boyutların her birinde alınan en yüksek puan 15'tir. Alt boyutların standart sapma (*Ss*) değerleri sırasıyla 2.0, 2.84, 2.36, 2.75, 2.27 ve 3.11'dir.

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmada yer alan değişkenler (akademik güdülenme, okul iklimi, aileden algılanan sosyal destek, ilişkisellik doyum, ilişkisellik doyumsuzluk, yeterlik doyum, yeterlik doyumsuzluk, özerklik doyum, özerklik doyumsuzluk) arasındaki ilişkileri değerlendirebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.Akademik Güdülenme	-								
2. Okul İklimi	.266*	-							
3. Aileden Algılanan Sosyal Destek	.212*	.279*	-						
4.İlişkisellik Doyum	.103*	.114*	.163*	-					
5. İlişkisellik Doyumsuzluk	.081*	.277*	.294*	.175*	-				
6. Yeterlik Doyum	.389*	.113*	.176*	.143*	-.008	-			
7. Yeterlik Doyumsuzluk	.184*	.172*	.286*	.154*	.342*	.268*	-		
8. Özerklik Doyum	.255*	.119*	.336*	.239*	.175*	.325*	.253*	-	
9. Özerklik Doyumsuzluk	.119*	.244*	.401*	.028	.363*	.087*	.366*	.203*	-

* $p<.01$

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmanın yordanan değişkeni akademik güdülenme ile okul iklimi ($r=.26$, $p<.01$), aileden algılanan sosyal destek ($r=.21$, $p<.01$), ilişkisellik doyum ($r=.10$, $p<.01$), ilişkisellik doyumsuzluk ($r=.08$, $p<.01$), yeterlik doyum ($r=.38$, $p<.01$), yeterlik doyumsuzluk ($r=.18$, $p<.01$), özerklik doyum ($r=.25$, $p<.01$) ve özerklik doyumsuzluk ($r=.12$, $p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde okul iklimi ile aileden algılanan sosyal destek arasında ($r=.27$, $p<.01$) olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul iklimi ile ilişkisellik doyum ($r=.11$, $p<.01$), ilişkisellik doyumsuzluk ($r=.27$, $p<.01$), yeterlik doyum ($r=.11$, $p<.01$), yeterlik doyumsuzluk ($r=.17$, $p<.01$), özerklik doyum ($r=.12$, $p<.01$), özerklik doyumsuzluk ($r=.24$, $p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Aileden algılanan sosyal destek ile ilişkisellik doyum ($r=.16$, $p<.01$), ilişkisellik doyumsuzluk ($r=.29$, $p<.01$), yeterlik doyum ($r=.17$, $p<.01$), yeterlik doyumsuzluk ($r=.28$, $p<.01$), özerklik doyum ($r=.33$, $p<.01$), özerklik doyumsuzluk ($r=.40$, $p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları -.008 ile .37 arasında değişmektedir. İlişkisellik doyumsuzluk ile yeterlik doyum (r=-.008, p>.01) arasında ve ilişkisellik doyum ile özerklik doyumsuzluk (r=.02, p>.01) arasında ise anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumlar

Katılımcıların Okul İklimi Ölçeği, Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puan, cinsiyet ve not ortalamasının akademik güdülenme puanlarını yordama düzeyini incelemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Akademik Güdülenmenin Yordanan Değişken Olarak Ele Alındığı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*SH*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	25.530	3.836		6.655	.000	.047	.029
Cinsiyet	.605	.656	.026	.922	.357	.266	.210
OİÖ	.101	.015	.204	6.831	.000	.212	.055
ASDÖ	.102	.059	.057	1.735	.083	.103	-.009
PİDDÖ-1	-.047	.168	-.008	-.278	.781	.081	-.026
PİDDÖ-2	-.105	.129	-.026	-.813	.417	.389	.306
PİDDÖ-3	1.508	.148	.311	10.213	.000	.184	.023
PİDDÖ-4	.097	.134	.023	.722	.471	.255	.110
PİDDÖ-5	.557	.159	.111	3.515	.000	.119	-.009
PİDDÖ-6	-.034	.120	-.009	-.285	.776	.120	.086
NO	.079	.029	.080	2.759	.006	.047	.029
R=.476	R^2=.227						
$F_{(10, 1010)}$=29.59	p=.000						

OİÖ: Okul İklimi Ölçeği, **ASDÖ:** Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, **PİDDÖ-1:**İlişkisellik Doyum, **PİDDÖ-2:**İlişkisellik Doyumsuzluk, **PİDDÖ-3:**Yeterlik Doyum, **PİDDÖ-4:**Yeterlik Doyumsuzluk, **PİDDÖ-5**:Özerklik Doyum, **PİDDÖ-6:**Özerklik Doyumsuzluk, **NO:** Not Ortalaması

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul iklimi, aileden algılanan sosyal destek, psikolojik ihtiyaç doyumu alt boyutları, cinsiyet ve not ortalaması değişkenleri birlikte, akademik güdülenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamıştır ($F_{(10,1010)}$=29.59, p<.05). Söz konusu on farklı değişken, akademik güdülenmedeki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır (R=.476, R^2=.227). Standartlaştırılmış olan regresyon katsayısına *(β)* göre,

yordayıcı değişkenlerin akademik güdülenme üzerindeki göreli önem sırası; yeterlik doyum, okul iklimi, özerklik doyum, not ortalaması, aileden algılanan sosyal destek, cinsiyet, yeterlik doyumsuzluk, ilişkisellik doyum, özerklik doyumsuzluk ve ilişkisellik doyumsuzluk olarak sıralanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde not ortalaması, okul iklimi, yeterlik doyum ve özerklik doyum değişkenlerinin akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinin yeterlik doyum ve özerklik doyum düzeylerinin akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlik doyum ile akademik güdülenme ve özerklik doyum ile akademik güdülenme arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, lise öğrencilerinin yeterlik ve özerklik ihtiyaç doyumu düzeyleri arttıkça akademik güdülenme düzeylerinin de artacağı söylenebilir. Alanyazında akademik güdülenme ile psikolojk ihtiyaç doyumunu inceleyen araştırmalar değerlendirildiğinde; bireylerin psikolojik ihtiyaçları karşılandıkça, akademik güdülenme düzeylerinin arttığı görülmektedir (Chen, 2014; Demir Güdül, 2015; Eryılmaz, 2017; Goldman vd., 2017; Malu ve Reddy, 2016; Mason, 2012). Buna göre, elde edilen bulgunun alanyazındaki bulgularla tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulgusunun kuramsal açıklamalarla da desteklendiği görülmektedir. Öz belirleme kuramına göre, psikolojik ihtiyaçların doyurulması optimal işleyiş ve içsel güdülenme için gereklidir (Deci ve Ryan, 2000). Psikolojik ihtiyaçların karşılanma derecesi, bireyin hedefe yönelik davranışı sürdürmesine yönelik motivasyonel düzenlemelerini belirlemektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000a). Deci ve Ryan (2000) psikolojik ihtiyaç doyumunun, bireylerin özerk güdülenmesini geliştirerek uyumlu motivasyonel sonuçları meydana getirdiğini ifade etmiştir. İhtiyaçların karşılanmaması ise güdülenme üzerinde olumsuz etkilere neden olarak uyumsuz motivasyonel sonuçları beraberinde getirir.

Yeterlik doyumu okul ortamı açısından incelendiğinde; öğrenciler, derslerde ve sınavlarda başarılı performans sergileyerek kendilerini yeterli hissetmek ister (Smit vd., 2014). Optimal zorluktaki etkinlikler ve olumlu geri bildirimler öğrencilerin yeterlik ihtiyacının karşılanmasına katkı sağlar (Deci, Ryan ve Williams, 1996). Kendini yeterli hisseden öğrencilerin başarılı olarak amaçlarına erişecebilecekleri konusunda kendilerine inançları yüksektir (Williams, Gagné, Ryan ve Deci, 2002). Böylece öğrenme yolundaki

engellere karşı daha fazla sabır gösterir. Bu durum öğrencinin güdülenmesini geliştirir ve derin öğrenme stratejileri kullanma düzeyini arttırır (Smit vd., 2014).

Yeterlik ihtiyacının doyurulmasının yanı sıra öğrenciler, öğrenme sürecine katkıda bulunabileceklerini hissetmeye, ders ve öğrenme faaliyetlerinde seçim yapma şansına sahip olmaya ihtiyaç duyarlar (Smit, Brabander ve Martens, 2014). Eğitim ortamlarında; öğrencilerin derslere ilişkin memnuniyetsizliği ifade edebilmeleri veya kendi seçimlerini yapma fırsatı tanınması gibi özerklik ihtiyacını destekleyici uygulamalar, öğrencilerin derslerle daha bağlantılı olmasını sağlamaktadır. Özerklik ihtiyacının karşılanması, okula ilişkin ilginin ve güvenin artmasını sağlayarak akademik içsel güdülenmeyi kolaylaştırmaktadır (Gnambs ve Hanfstingl, 2016). Özerklik ihtiyacı giderilen bir öğrencinin durumları kontrol edebileceğine ilişkin algısı yüksektir. Üzerinde çalıştığı etkinliği tamamlamaya yönelik içsel güdülenme ile harekete geçer. Etkinlik, kendisine duyuşsal açıdan doyum sağlar ve öğrenmeyi gerçekleştirmesini kolaylaştırır. Bu nedenle öğrenciler, etkinliği daha fazla önemli bulurlar. Özerkliği desteklenen bir öğrencide kendiliğinden güdülenme, akademik etkinliklere duyulan ilgi, üretkenlik, kararlılık ve odaklanma meydana gelir (Viau, 2015).

Kuramsal açıklamalardan hareketle; özerklik ihtiyaç doyumunun artmasının öğrencinin davranışları üzerinde kontrol sahibi hissetmesini, yeterlik ihtiyaç doyumunun ise kendini yeterli hissederek yapabileceğine inanmasını sağlayarak akademik güdülenme düzeyinde artışa yol açabileceği düşünülebilir. Bu nedenle, özerklik ve yeterlik ihtiyaç doyumunun akademik güdülenmeyi olumlu yönde yordadığı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda ilişkisellik doyumunun ise akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Öz belirleme kuramına göre; yeterlik ve özerklik ihtiyacı, güdülenmenin devam ettirilebilmesinde en önemli ihtiyaçlardır. İlişkisellik ihtiyacı ise bu iki ihtiyacı tamamlayan bir ihtiyaç olarak ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2009). Ayrıca bu üç ihtiyaçtan herhangi birinin karşılanması, bireylerin güdülenmesine katkı sağlamaktadır (Deci vd., 1991). Bu nedenle ilişkisellik doyumunun akademik güdülenmeyi yordamamış olabileceği düşünülebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre ihtiyaç doyum alanlarındaki doyumsuzluğun ise akademik güdülenmeyi yordamadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle psikolojik ihtiyaç alanlarındaki doyumsuzluk, akademik güdülenme üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; lise öğrencilerinin okul iklimi algılarının akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin okul iklimi algısı olumlu oldukça, akademik güdülenme düzeylerinde de artış meydana gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde, olumlu okul iklimi algısına sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmekte ve araştırma bulgusu desteklenmektedir (Çelik vd., 2017; Gordeeva vd., 2018; Han ve Lynch, 2014; Hanrahan, 1998; Mickey Fenzel ve O'Brennan, 2007; Terzi ve Uyangör, 2017).

Okullar; öğrencilerde sadece konu öğrenme ve eğitsel kazanımların sağlanmasında değil, aynı zamanda sosyal-duygusal beceriler ile öğrenmeye ilişkin merak ve güdülenmenin gelişiminin sağlanmasında merkezi bir yere sahiptir (Roeser, Urdan ve Stephens, 2009). Öğrencilerin okul iklimi algıları, okula uyumları ve akademik performansları ile ilişkilidir. Okul iklimi öğrencilerin psiko-eğitimsel gelişimleri, okula uyumları için önemli bir değişkendir. Destekleyici ve saygı dolu bir okul ortamı öğrencilerin akademik görevlere ve öğrenme aktivitelerine katılımlarını arttırarak güdülenmelerine katkı sağlar (Mickey Fenzel ve O'Brennan, 2007).

Olumlu iklime sahip okullarda, öğrenciler okulu sever ve okula daha istekli gider (Freiberg ve Stein, 2005). Sağlıklı iklimin olduğu okullarda öğretmenler daha yüksek düzeyde motivasyona sahiptir. Motive olmuş öğretmenler, öğrencilerinin performansı üzerinde de daha olumlu etkiler yapmaktadır. Olumlu okul iklimine sahip okullarda yöneticiler, öğrencinin performansını geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile sağlıklı ilişkiler kurmaya çalışır (Macneil vd., 2009).

Destekleyici, ilgili öğretmenlerin ve işbirliğine dayalı kişiler arası ilişkilerin olduğu, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine odaklanılan okullarda; öğrenciler akademik faaliyetlere katılmaya daha isteklidir (Furrer ve Skinner, 2003; Haynes vd., 1997). Güvenli ve düzenli bir ortama sahip bir okulda, öğrenciler güdülenerek daha yüksek başarı sergileme eğiliminde olur (Pintrich ve Schunk, 2002). Öğrenci sayısı, okul ve sınıf programları, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul yönetimi gibi pek çok unsuru barındıran okul iklimi, okula bağlılık üzerinde etkilidir (Usher, 2012). Olumlu okul ikliminin olduğu bir ortam, öğrencilerin okula aidiyet ve arkadaşlarına yakınlık duygusunu arttırır (Orpinas ve Horne, 2010). Öğrencinin okul ortamında hissettiği aidiyet duygusu; güdülenme ve başarı ile doğrudan ilişkilidir. Okul ortamında kendini diğerleriyle ilişkili hisseden öğrenciler, yeteneklerine daha çok güvenmektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Okula duygusal, sosyal ve akademik olarak bağlı olan öğrenciler; okula düzenli olarak gider, öğrenmeye odaklanır, güdülenir, okul kurallarına uyar ve sonuç olarak daha iyi performans sergileyerek daha yüksek notlar alır (Nichols ve Nichols,

2012). Olumlu okul iklimi öğrencileri çalışmaya, öğrenmeye ve her türlü ortak çabayı göstermeye teşvik etmektedir (Kumar, 2015).

Sonuç olarak, akademik güdülenmenin okul ikliminden büyük ölçüde etkilendiği söylenebilir. Okulda güvenli bir ortamın, pozitif kişiler arası ilişkilerin, aidiyet duygusunun olması olumlu okul iklimi ile ilgilidir. Olumlu bir iklimin, öğrencilerin güdülenme düzeyine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma bulgusunda ve alanyazında görüldüğü gibi olumlu bir okul iklimi, daha yüksek akademik güdülenme için önemli bir faktördür.

Araştırmada regresyon analizine dahil edilen not ortalamasının akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, lise öğrencilerinin not ortalaması arttıkça akademik güdülenme düzeylerinin de artacağı söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik güdülenme ile not ortalaması arasında çift yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Akademik güdülenme, akademik başarıyı yordarken; akademik başarı da akademik güdülenmeyi yordamaktadır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Yapılan araştırmalarda not ortalaması ile akademik güdülenme düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Aydın, 2010; Bailey ve Phillips, 2016; Fortier vd., 1995; Herrero, 2014; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Nartgün ve Çakır, 2014; Sıcak ve Başören, 2015; Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2011). Çolak ve Cırık (2015) yaptıkları araştırmada, okulda başarı belgesi alan öğrencilerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, akademik başarıdaki artışın içsel motivasyon puanındaki artış ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilişsel kuramcılara göre, bireylerin başarılı performans sonuçlarına ilişkin beklentileri güdülenmenin temelini oluşturmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2004). Başarılı deneyimler bireyin özyeterliğini geliştirerek, özyeterlik inancının güçlenmesini sağlar (Bandura, 1989). Akademik başarı, bireyin kendi öz yeterlik algısı ve akademik yeteneklerine olan inancını arttırmada önemli bir referanstır (Siang ve Santoso, 2016). Başarılı performanslar, öğrencilerin özyeterlik algısını destekleyerek akademik güdülenmelerinde olumlu bir etki yapabilir (Zimmerman, 2000).

Öğrenciler bir görevi başarıyla tamamladıklarında, başka görevi de yapabileceklerine ilişkin kendilerine güvenir (Schunk ve Zimmerman, 2009). Bunun sonucunda da görevi yapmaya ilişkin daha çok çabalama eğilimi gösterirler (Barron ve Hulleman, 2015). Çabalayan öğrenciler; ödevlere, derslere daha çok zaman ayırır ve derse katılmaya daha çok güdülenir. Ödevlere, derslere harcanan zaman ve derse katılım;

öğrencinin öğrenmesi ve başarısı üzerinde önemlidir (Goodman vd., 2011). Öğrencinin başarı duygusunu tatması, akademik faaliyetlere katılımı ve güdülenmesini arttırıcı etki yapmaktadır (Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2007). Sınavlarda yüksek notlar almak, akademik başarıyı ve başarıya ilişkin içsel güdülenmeyi arttırmaktadır (Ellis, Worthington ve Larkin, 1994). Bu durumda, başarılı öğrencilerin güdülenmelerinin yüksek olması beklenir (Ünal Karagüven, 2012).

Beklenti-değer kuramına göre başarı ve başarı ile ilgili davranışlar bireyin beklenti ve değerleri ile ilişkilidir. Bireyin davranışı, sonuca ulaşmayı ne oranda beklediğine göre şekillenmekte, başarıya ilişkin beklentiler bireyin performansı üzerinde etkili olmaktadır (Schunk, 2014; Wigfield, 1994). Bireyin bir işi yapabileceğine duyduğu inanç, onun daha çok çabalamasını sağlamaktadır (Barron ve Hulleman, 2015). Bireyin yaptığı bir davranış hedeflerini gerçekleştirmeye destek oluyorsa, birey bu davranışı değerli bulmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002). Kuramsal açıklamalardan hareketle; öğrencilerin not ortalamasındaki artışın, öğrencilerin karşılaşacakları yeni görevleri de yapabileceklerine ve başka başarılar elde edebileceklerine olan beklenti inancının artmasını sağlayabileceği ifade edilebilir. Öğrencinin elde ettiği başarılı sonuçlar; ders çalışma, derse katılma gibi davranışları değerli bulmasını sağlayabilmektedir. Bu durum öğrencinin daha fazla çaba göstermesine yardımcı olarak akademik güdülenme düzeyini arttırabilmektedir.

Araştırmada aileden algılanan sosyal desteğin akademik güdülenme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak akademik güdülenme düzeyi ile aileden algılanan sosyal destek (r=.21, p<.05) arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 4) bu değişkenler arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, araştırma bulgusundan farklı olarak, aile desteğinin akademik güdülenme düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, aileden algılanan sosyal destek ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ahmed, Minnaert, Werf ve Kuyper, 2010; Cırık, 2015; Emadpoor vd., 2016; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Schneider vd., 2008; Tezci vd., 2015). Aileden algılanan sosyal destek düzeyindeki artış, akademik güdülenme düzeyinde de artışın meydana gelmesini sağlamaktadır. İlgili ve destekleyici aile ilişkileri, gençlerin gelişimi ve güdülenmesini etkileyen unsurlardan biri olarak ifade edilmektedir (Eccles ve Gootman, 2002). Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgusu ile tutarlılık gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır. Costa-Lobo, Silva, Ribeiro ve Silva'nın (2017) lise öğrencileri ile

yaptıkları araştırmada, aileden algılanan sosyal destek ile akademik güdülenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ergenlik dönemi, aile ilişkilerinde değişim ve yeni bir yapılanmanın meydana geldiği bir dönemdir (Collins ve Laursen, 2004). Ergenler, büyüme dönemlerinde özellikle aileleri ile daha az vakit geçirmeye başlarlar (Steinberg, 2007). Ergenlik döneminde birey; kendi duygu, tutum, inançlarını gözden geçirmeyi ve kendi başına kararlar almayı ister. Kendi duygu, tutum ve inançlarını gözden geçirir. Birey, bu dönemde aileden bağımsızlaşmaya ve bireyselleşmeye başlar (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2010). Aile ile etkileşim azaldıkça, ergenlerin yaşamında akran ilişkileri önem kazanmaktadır (Steinberg ve Silk, 2002). Ergenler bu dönemde zamanlarının çoğunu okulda akranlarıyla geçirir ve okul dışı zamanlarda da akranlarıyla faaliyetlerde bulunur (Steinberg, 2007). Aynı zamanda birey için bu dönemde karşı cinsle ilişkiler önem kazanmaya başlar. Bu dönemde aile desteğinin yerini bazı zamanlarda akran desteği alabilmektedir (Collins ve Laursen, 2004). Ergenler için bir yetişkinden destek almaktansa bir akranına danışmak daha cazip gelebilmektedir. Çünkü yetişkinlerin kendilerini anlamadığını düşünürler (Kurt ve Güçray, 2016). Ergenlik döneminde; akıl yürütmedeki gelişmeler, arkadaşlık ilişkilerinde meydana gelen değişimler ile özgürlük kazanmaya yönelik isteğin oluşması, ergenlerle anne babaları arasındaki bağın niteliğinde değişim meydana getiren unsurlar olarak görülmektedir (Santrock, 2017).

Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde; ergenlik döneminde öğrenciler için akranlar ve karşı cinsten arkadaşlıkların önem kazanması, aileden bağımsızlaşma durumunun ortaya çıkması gibi nedenlerden dolayı aile desteğinin yerini başka faktörlerin aldığı düşünülebilir. Bu nedenle algılanan aile desteğinin akademik güdülenme düzeyini anlamlı yordamamış olabileceği söylenebilir.

Araştırmada cinsiyetin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmaların bir kısmı akademik güdülenmenin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymakta iken (Adsul ve Kamble, 2008; Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight ve Lei, 2010; Karatas ve Erden, 2014; Mori ve Gobel, 2006; Shekhar ve Devi, 2012; Sıcak ve Başören, 2015) bir kısmı da akademik güdülenmenin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir (Demir ve Arı, 2013; Husain, 2014; Jothilakshmi ve Anandaraj, 2018; Mızrak, 2018; Seyis, 2011; Shekhar ve Nathyal, 2018). Regresyon analizi sonucunda cinsiyetin akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı çıkmamasının sebebi, kız ve erkek öğrencilerin başarı, okul ve geleceğe ilişkin tutumlarının benzerlik göstermesinden kaynaklanıyor

olabilir (Shekhar ve Nathyal, 2018). Bunun yanında, lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyetten başka birtakım değişkenler üzerinden farklılık gösterdiği söylenebilir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri "Kişisel Bilgi Formu"ndaki değişkenler açısından incelenmiş, kişisel bilgi formundaki veriler "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ve "İlişkisiz Örneklemler için t-Testi" teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği "Tek Yönlü Varyans Analizi" ile incelenmiştir. Sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi	*n*	$\bar{x}$	*Ss*
9. Sınıf	266	75.08	11.32
10. Sınıf	266	73.28	11.62
11. Sınıf	264	73.98	11.12
12. Sınıf	225	72.37	11.60
Toplam	1021	73.73	11.43

Tablo 5 incelendiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 75.08, 10. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 73.28, 11. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 73.98, 12. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 72.37 olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyi için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3,1017)}$ =.115; p>.05]. Varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ort.	*F*	*p*
Gruplararası	965.89	3	321.96	2.473	.060
Gruplariçi	132390.41	1017	130.177		
Toplam	133356.30	1020			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik güdülenme düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı [$F_{(3,1017)}$=2.473, p>.05] görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin farklı sınıf düzeyinde olması akademik güdülenme düzeylerinde farklılığa yol açmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulguları ile benzer biçimde sınıf düzeyine göre akademik güdülenme düzeyinde farklılık olmadığını gösteren araştırmaların yanı sıra (Demireğen, 2019; Edraki, Parvizi, Montaseri ve Pourahmad, 2017; İnan ve Kartal, 2018; Momanyi, Too ve Simiyu, 2015) akademik güdülenme düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını gösteren araştırmalar da yer almaktadır (Karataş ve Erden, 2014; Seyis, 2011; Nishimura ve Sakurai, 2017; Otis, Grouzet ve Pelletier, 2005; Schneider vd., 2008; Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2011).

Mevcut üniversite sınavına giriş sisteminde, lise öğrencilerinin bir yükseköğretim programına yerleşebilmek amacıyla girdikleri Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) dört yıllık lise müfredatına dayalı sorulardan oluşan bir sınavdır. Ayrıca öğrencilerin üniversite sınavı puanı hesaplanırken, lise diploma notuna bağlı olarak hesaplanan ortaöğretim başarı puanları da dikkate alınmaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı, 2019). Dolayısıyla, üniversite sınavında başarılı bir performans sergileyebilmek için öğrencilerin 9. sınıftan başlayarak lise bitimine kadar her sınıf seviyesinde derslerine odaklanması ve akademik sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirebilmesi için öğrenme sürecine katılmayı istemesi, öğrenmeye güdülenmiş olması beklenmektedir (Kelecioğlu, 1992). Bu nedenle, üniversiteye geçiş döneminde olan lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik güdülenme düzeylerinde bir farklılık meydana gelmediği düşünülebilir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin aylık gelire göre farklılık gösterip göstermediği "Tek Yönlü Varyans Analizi" ile incelenmiştir. Aylık gelire ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Akademik Güdülenme Düzeyinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Aylık Gelir	*n*	$\bar{x}$	*Ss*
1600 TL ve altı	364	74.23	11.59
1601-2500 TL	296	74.55	10.64
2501-3500 TL	200	72.26	11.36
3501-4500 TL	85	72.95	12.45
4501 TLve üzeri	76	72.83	12.4
Toplam	1021	73.73	11.43

Tablo 7 incelendiğinde, 1600 TL ve altı aylık gelire sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 74.23, 1601-2500 TL aylık gelire sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 74.55, 2501-3500 TL aylık gelire sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 72.26, 3501-4500 TL aylık gelire sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 72.95 ve 4501 TL ve üzeri aylık gelire sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 72.83 olduğu görülmektedir.

Aylık gelir için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(4,\ 1016)}$=1.208, p>.05]. Varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Akademik Güdülenme Düzeyinin Aylık Gelire Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ort.	*F*	*p*
Gruplararası	837.48	4	209.37	1.605	.171
Gruplariçi	132518.82	1016	130.43		
Toplam	133356.30	1020			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puanları ile ailenin aylık geliri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4, 1016)}$=1.605, p>.05]. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermemektedir.

Akademik güdülenme ve aile aylık geliri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar incelendiğinde, araştırma sonuçları ile benzer biçimde aile aylık geliri ile akademik güdülenme arasında bir ilişki olmadığını gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Akbaşlı, Kubilay ve Durnalı, 2017; Aydın ve Coşkun, 2011; Demir ve Arı, 2013; Edraki vd., 2017; Fox ve Timmerman, 2007; Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2011). Bunun yanında, alanyazında aylık gelirdeki artışın akademik güdülenme ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bazı araştırmalarda akademik güdülenmenin aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği, aile aylık geliri yüksek olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin de daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aktaş, 2016; Chen, Kong, Gao ve Mo, 2018; Khansir, Jafarizadegan ve Karampoor, 2016; Seyis, 2011).

Ailenin geliri, evdeki fiziksel ortamın ve öğrenme deneyimlerinin önemli yordayıcılarındandır (Acharya ve Joshi, 2009). Ekonomik olarak iyi durumda olan aileler çocuklarının eğitimlerine daha fazla yatırım yapabilmektedir (Conger ve Dogan, 2007). Bu durum öğrencilerin daha çok güdülenmelerini ve başarılı olmalarını sağlayabilmektedir (Acharya ve Joshi, 2009). Diğer yandan gelir düzeyi düşük olan aileler, çocuklarının eğitim alarak gelecekte bir meslek sahibi olmalarını isteyebilmektedir. Çocuklar daha iyi bir gelecek için akademik çalışmalara daha çok yönelebilmektedir (Arastaman, 2009).

Araştırma bulgusu kuramsal açıdan değerlendirildiğinde; beklenti-değer kuramına göre öznel değerlerin dört bileşeninden olan görevin faydalılığı, bir görevin bireyin geleceğe ilişkin planlarına nasıl etki ettiğini açıklamaktadır (Wigfield ve Eccles, 2002). Bu anlamda aile aylık geliri düşük öğrencilerin ders çalışmayı, öğrenmeden keyif almayı gelecekte daha iyi bir konuma gelme açısından değerli bulabilecekleri ve dolayısıyla akademik açıdan güdülenebilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle aile gelir düzeyinin yüksek ya da düşük olmasının öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde farklılığa neden olmamış olabileceği söylenebilir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği "Tek Yönlü Varyans Analizi" ile incelenmiştir. Anne eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	*n*	$\bar{x}$	*Ss*
Okuryazar değil	306	74.60	10.88
Okuryazar	71	72.56	10.88
İlkokul	300	73.43	11.62
Ortaokul	180	73.94	11.14
Lise	123	73.16	12.48
Üniversite	41	72.15	13.02
Toplam	1021	73.73	11.43

Tablo 9 incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 74.60, annesi okuryazar olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 72.56, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.43, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.94, annesi lise mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.16 ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 72.15 olduğu görülmektedir.

Anne eğitim düzeyi için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(5,\ 1015)}$=0.716, p>.05]. Varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Akademik Güdülenme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ort.	*F*	*p*
Gruplararası	505.61	5	101.12	.773	.570
Gruplariçi	132850.69	1015	130.88		
Toplam	133356.30	1020			

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, [$F_{(5,\ 1015)}$=.773, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin değişmesi akademik güdülenme düzeylerinde farklılığa yol açmamıştır.

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği "Tek Yönlü Varyans Analizi" ile incelenmiştir. Baba eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Akademik Güdülenme Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	*n*	$\bar{x}$	*Ss*
Okuryazar değil	40	74.40	10.11
Okuryazar	49	73.18	8.93
İlkokul	263	73.52	11.79
Ortaokul	258	74.72	10.69
Lise	261	73.14	12.15
Üniversite	150	73.40	11.71
Toplam	1021	73.73	11.43

Tablo 11 incelendiğinde, babası okuryazar olmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 74.40, babası okuryazar olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.18, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.52, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 74.72, babası lise mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.14 ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.40 olduğu görülmektedir.

Baba eğitim düzeyi için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(5,1015)}$=2.042, p>.05]. Varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Akademik Güdülenme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ort.	*F*	*p*
Gruplararası	407.22	5	81.44	.622	.683
Gruplariçi	132949.08	1015	130.98		
Toplam	133356.30	1020			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, [$F_{(5,1015)}$=.622, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin değişmesi akademik güdülenme düzeylerinde farklılığa yol açmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde akademik güdülenme düzeyinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Aydın ve Coşkun, 2011; Demir ve Arı, 2013; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Sevinç, Özmen ve Yiğit, 2011; Özyalvaç, 2010). Diğer yandan, alanyazında anne eğitim düzeyinin akademik güdülenme üzerinde olumlu sonuçları olduğu ifade edilmektedir. Bazı araştırmalarda akademik güdülenme düzeyinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür (Acharya ve Joshi, 2009; Akbaşlı, vd., 2017; Atay, 2014; Edraki vd., 2017; Chen vd., 2018; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Uluçay ve Güven, 2017). Bu araştırmalarda anne eğitim düzeyi arttıkça akademik güdülenme düzeyinin de artış gösterdiği bulunmuştur.

Akademik güdülenme ile baba eğitim düzeyini ele alan araştırmalar incelendiğinde, araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir (Aydın ve Coşkun, 2011; Demir ve Arı, 2013; Mehdiyev, Uğurlu ve Usta, 2016; Sevinç, vd., 2011; Özyalvaç, 2010). Bazı çalışmalarda ise akademik güdülenme düzeyinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği, baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Acharya ve Joshi, 2009; Atay, 2014; Chen vd., 2018; Uluçay ve Güven, 2017).

Alanyazında anne-baba eğitim düzeyindeki artışın akademik güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Ailenin eğitim düzeyi; ailenin ebeveynlik tarzını ve eğitim sistemi hakkında bilgisini etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek anne-babaların

akademik başarıya ilişkin beklentileri yüksektir. Eğitim düzeyi yüksek anne-babalar çocuklarının eğitim sürecine, daha düşük eğitim düzeyine sahip ailelere kıyasla daha çok dahil olurlar. Ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahil olmaları, çocuklarının yeterlik algısını olumlu yönde etkileyerek daha başarılı performans sergilemelerini ve akademik güdülenme düzeylerinin artmasını sağlayabilmektedir (Acharya ve Joshi, 2009). Diğer yandan, anne ve babanın eğitim durumunun düşük olması, çocuklarının okulu daha iyi bir geleceğe sahip olmada bir araç olarak görmesini sağlayıp derslerine daha çok yönelmelerini sağlayabilmektedir (Arastaman, 2009). Bu nedenle, araştırmada öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin anne-babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği düşünülebilir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Ders Dışı Sosyal Aktiviteye Katılıp Katılmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ders dışı sosyal aktiviteye katılıp katılmama durumlarına göre incelenmesi amacıyla "İlişkisiz Örneklemler t-Testi" kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Akademik Güdülenme Düzeyinin Ders Dışı Sosyal Aktiviteye Katılıp Katılmama Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Ders dışı sosyal aktivite	*n*	$\bar{X}$	*Ss*	*t*	*sd*	*p*
Evet	522	74.19	11.57			
Hayır	499	73.24	11.27	1.33	1019	.183
Toplam	1021					

Tablo 13 incelendiğinde, ders dışı sosyal aktivitelere katılan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 74.19, ders dışı sosyal aktivitelere katılmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.24 olduğu görülmektedir. Tablo 14'te öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ders dışı sosyal aktiviteye katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t_{(1019)}$=1.33, p >.05.

Alanyazında araştırma bulgularından farklı olarak, ders dışı sosyal aktivitelere katılmanın okulla ilgili olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu belirtilmekle birlikte (Im, Hughes, Cao ve Kwok, 2016) ders dışı sosyal aktivitelere katılmanın öğrencilerin zamanını meşgul ettiği için performansları üzerinde olumsuz sonuçlara neden olduğu da ifade edilmektedir (Correa, Dumas, Jones, Mbarika ve Ong'oa, 2015). Alanyazın incelendiğinde, akademik güdülenme ile ders dışı sosyal aktivitelere katılma durumunun beraber ele alındığı araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Im, Hughes, Cao ve Kwok (2016) yaptıkları araştırmada, ortaokulda ders dışı etkinliklere (spor ve sanat) katılmanın akademik güdülenme ve akademik başarıyı arttırdığını tespit etmişlerdir. Fredricks ve Eccles (2006) 11. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada; akademik çalışmaların yanında ders dışı sosyal aktivitelere de katılan öğrencilerin daha yüksek içsel güdülenmeye sahip olduklarını ve daha kolay odaklandıklarını tespit etmiştir.

Alanyazında akademik güdülenme düzeyinin ders dışı sosyal aktiviteye katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmadığını gösteren herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır. Analiz sonucunda, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ders dışı sosyal aktivitelere katılım durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ders dışı sosyal aktiviteden başka birtakım değişkenler üzerinden farklılık gösterdiği düşünülebilir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin İnternet Kullanım Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin internet kullanma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği "Tek Yönlü Varyans Analizi" ile incelenmiştir. İnternet kullanım sıklığına yönelik betimsel istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Akademik Güdülenme Düzeyinin İnternet Kullanım Sıklığına Göre Betimsel İstatistikleri

İnternet Kullanım Sıklığı	*n*	$\bar{x}$	*Ss*
Hiç Kullanmam	137	78.70	10.15
Günde 1 saatten az	316	75.50	10.73
Günde 1-3 saat	376	73.10	11.08
Günde 4-6 saat	139	68.96	11.46
Günde 7-9 saat	27	67.11	12.68
Günde 9 saatten fazla	26	67.19	13.70
Toplam	1021	73.73	11.43

Tablo 14 incelendiğinde, interneti hiç kullanmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 78.70, günde 1 saatten az kullananların akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 75.50, günde 1-3 saat kullananların akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 73.10, günde 4-6 saat arası kullananların akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 68.96, günde 7-9 saat arası kullananların akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 67.11 ve günde 9 saatten fazla kullananların akademik güdülenme düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 67.19 olduğu görülmektedir.

İnternet kullanım sıklığı için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(5,1015)}$=1.458, p>.05]. Varyans analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Akademik Güdülenme Düzeylerinin İnternet Kullanım Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ort.	*F*	*p*
Gruplararası	9994.53	5	1998.90	16.447	.000
Gruplariçi	123361.77	1015	121.53		
Toplam	133356.30	1020			

Tablo 15'te öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ve günlük internet kullanım sıklığı değişkenlerine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara gore internet kullanım sıklığına göre akademik güdülenme düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, [$F_{(5,\ 1015)}$=16.447, p<0.05]. İnternet kullanım

sıklığında hangi birimler arasında fark olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, interneti hiç kullanmayanlarla günde bir saatten az kullananlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İnterneti hiç kullanmayanlarla bir saatten fazla kullananlar arasında ve bir saatten az kullananlarla günde dört saat ve daha fazla kullananlar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

İnternetten Kullanım Sıklığına göre Post-hoc Karşılaştırma Sonuçları

		Ortalama Farkı	Standart Hata	*p*
Hiç kullanmam	Günde 1 saatten az	3.198	1.127	.155
	Günde 1-3 saat arası	5.604*	1.100	.000
	Günde 4-6 saat arası	9.744*	1.327	.000
	Günde 7-9 saat arası	11.596*	2.321	.000
	Günde 9 saatten fazla	11.515*	2.358	.000
Günde 1 saatten az	Hiç kullanmam	-3.198	1.127	.155
	Günde 1-3 saat arası	2.405	.841	.148
	Günde 4-6 saat arası	6.545*	1.122	.000
	Günde 7-9 saat arası	8.398*	2.210	.014
	Günde 9 saatten fazla	8.317*	2.249	.018
Günde 1-3 saat arası	Hiç kullanmam	-5.604*	1.101	.000
	Günde 1 saatten az	-2.405	.841	.148
	Günde 4-6 saat arası	4.139*	1.094	.014
	Günde 7-9 saat arası	5.992	2.196	.191
	Günde 9 saatten fazla	5.911	2.235	.222
Günde 4-6 saat arası	Hiç kullanmam	-9.744*	1.327	.000
	Günde 1 saatten az	-6.545*	1.122	.000
	Günde 1-3 saat arası	-4.139*	1.094	.014
	Günde 7-9 saat arası	1.852	2.318	.986
	Günde 9 saatten fazla	1.771	2.355	.989
Günde 7-9 saat arası	Hiç kullanmam	-11.596*	2.321	.000
	Günde 1 saatten az	-8.398*	2.210	.014
	Günde 1-3 saat arası	-5.992	2.196	.191
	Günde 4-6 saat arası	-1.852	2.318	.986
	Günde 9 saatten fazla	-.081	3.029	1.000
Günde 9 saatten fazla	Hiç kullanmam	-11.515*	2.358	.000
	Günde 1 saatten az	-8.317*	2.249	.018
	Günde 1-3 saat arası	-5.911	2.235	.222
	Günde 4-6 saat arası	-1.771	2.355	.989
	Günde 7-9 saat arası	.081	3.029	1.000

Tablo 16 incelendiğinde yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda katılımcıların Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları puanlar açısından internet kullanım sıklığına göre hiç kullanmam-günde 1-3 saat arası (p=.000); hiç kullanmam-günde 4-6 saat arası (p=.000); hiç kullanmam-günde 7-9 saat arası (p=.000); hiç kullanmam-günde 9 saatten fazla (p=.000); günde 1 saatten az-günde 4-6 saat arası (p=.000); günde 1 saatten az-günde 7-9 saat arası (p=.014); günde 1 saatten az-günde 9 saatten fazla (p=.018); günde 1-3 saat arası-günde 4-6 saat arası (p=.014) olanlarda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İnterneti hiç kullanmayanlarla bir saatten fazla kullananlar arasında, bir saatten az kullananlarla günde dört saat ve daha fazla kullananlar arasında ve günde 1-3 saat kullananlarla günde 4-6 saat kullananlar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. İnterneti hiç kullanmayanların akademik güdülenme puanlarının interneti bir saatten fazla kullananlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. İnterneti bir saatten az kullanan öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının, interneti dört saat ve daha fazla kullananlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. İnterneti günde 1-3 saat kullanan öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının, günde 4-6 saat kullananlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, internet kullanma süresindeki artış ile akademik güdülenme arasında negatif ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Çok ve Kutlu (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada, akademik güdülenme ile internet kullanım sıklığı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Reed ve Reay (2015) yaptıkları araştırmada, problemli internet kullanımı ile güdülenme arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Benzer araştırma bulguları diğer araştırmalarla da desteklenmiştir (Alkaabi, Albion ve Redmond, 2017; Demir ve Kutlu, 2008). Ayrıca alanyazındaki araştırma bulguları, internet kullanım süresindeki artışın akademik başarıda düşüşe neden olduğunu göstermektedir (Hazelhurst, Johnson ve Sanders, 2011; Pasek, More ve Hargittai, 2009).

Ülkemizde internet kullanan kişi sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2018 yılında 16-74 yaş aralığındaki kişilerde internet kullanma oranının %72,9 olduğunu belirlemiştir (TÜİK, 2018). Türkiye'de interneti en çok kullanan kesimin gençler olduğu göze çarpmaktadır (Yavuz, 2018). Teknolojinin gelişmesiyle, eğitim de dahil olmak üzere yaşamın her alanı büyük ölçüde internete bağlı hale gelmiştir (Khan, Alvi, Sahbbir ve Rajput, 2016).

İnternet kullanımının ergenler açısından ders desteği sağlama, bilgiye kolayca ulaşabilme, ödev yapabilme gibi olumlu etkilerinin yanı sıra birtakım olumsuz etkileri de olabilmektedir (Akar, 2016). Ergenlik döneminin özellikleri düşünüldüğünde internetin; emek ve sorumluluk gerektirmemesi, farklı seçenekler sunması, bir eğlence aracı olması, sosyalleşme ortamı sunması, kendini ifade etmenin daha kolay olması, bir grubun parçası olma hissi vermesi, özgür ve sınırsız olması, istediğine ulaşma imkanının kolay olması, denetimin azlığı gibi özelliklerinin gençler açısından bağlayıcı olabildiği görülmektedir (Ögel, 2014). Bununla birlikte bu durum, bireyin gerçek başarı ortamlarından uzaklaşmalarına ve akademik başarısında düşüşe yol açabilmektedir. İnternet kullanımının fazla olması, ergenlerin zihinlerinin sürekli internetle meşgul olmasına ve zamanlarının büyük bir kısmını internet başında geçirmesine neden olabilmektedir (Yavuz, 2018). İnternet başında geçirilen süredeki artış; internet dışı uğraşlara karşı ilginin kaybolması, zamanı yönetememe, yorgunluk, uykusuzluk, dikkat eksikliği, odaklanma güçlüğü gibi durumlarla sonuçlanabilmektedir (Cengizhan, 2005). Bu durum da ergenin akademik görevlere güdülenmesini engelleyerek ödev ve projeleri yerine getirme ile ders çalışmaktan alıkoyabilmekte ve dolayısıyla başarısını düşürebilmektedir (Cengizhan, 2005; Demir ve Kutlu, 2008; Yavuz, 2018). Bu nedenle araştırma bulgularında interneti hiç kullanmayan veya daha az kullanan öğrencilerle, internet kullanma süresi daha fazla olan öğrencilerin akademik güdülenme puanları arasında bir farklılığın çıkmış olabileceği söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadaki bulgulardan hareketle ulaşılabilecek sonuçlar belirtilmiş, önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin okul iklimi algıları, yeterlik ve özerklik doyumu düzeyleri ve not ortalaması tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı bulunmuştur. Akademik güdülenme düzeyinin aileden algılanan sosyal destek, ilişkisellik doyum düzeyi, yeterlik, özerklik ve ilişkisellik doyumsuzluk düzeyi ve cinsiyet tarafından ise anlamlı biçimde yordanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin ders dışı sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin internet kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgulara yönelik öneriler, sınıflandırılarak belirtilmiştir. İlk kısımda gelecekte benzer konular üzerinde çalışma yapacak olan araştırmacılar için önerilere, ikinci kısımda ise alan uygulayıcılarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Benzer konular üzerinde çalışma yürütmeyi planlayan araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin akademik güdülenmedeki toplam varyansın %23'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum akademik güdülenmeyi açıklayan başka değişkenlerin varlığını göstermektedir. Bu nedenle, akademik güdülenme kavramı ile ilişkili olabilecek başka değişkenlerle (okul bağlılığı, sınav kaygısı gibi) araştırmalar yapılabilir.

Benzer değişkenler, farklı katılımcılardan oluşan çalışma grupları üzerinde ele alınarak bu değişkenlerin akademik güdülenmeyi yordayıp yordamadıkları, bulguların bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterip göstermediği incelenebilir. Araştırma kapsamında akademik güdülenme düzeyinin yordanmasına ilişkin bulgular, ileride yapılacak benzer çalışmalarla desteklenebilir.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerine ilişkin çalışma yapılmıştır. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca ilkokul-ortaokul ve ortaokul-lise gibi kademe geçişlerinde öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin incelenebilmesi için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada sosyal destek kaynaklarından sadece aile desteği ele alınmıştır. Arkadaş, öğretmen gibi diğer sosyal destek kaynakları da ele alınarak akademik güdülenme düzeyi ile ilişkileri incelenebilir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak alan uygulayıcılarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada yeterlik ve özerklik doyumu düzeyinin öğrencilerin akademik güdülenme düzeyini yordadığı, yeterlik ve özerklik doyumu düzeyi ile akademik güdülenme arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Alanda çalışan

uygulayıcılar; öğrencilerin yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının desteklenmesine ilişkin çalışmalar yapabilir. Öğrencilerin yeterlik ihtiyacının karşılanmasına yardımcı olmak amacıyla geleceğe ilişkin gerçekçi hedefler oluşturması konusunda bireysel psikolojik danışma, kişisel-sosyal rehberlik gibi çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin özyeterliliğini arttırmaya yönelik psiko-eğitim çalışmaları hazırlanabilir. Özerklik ihtiyacının desteklenmesi amacıyla; öğrencilerin kendi ilgi, yetenek ve değerlerini keşfetmesine yönelik bireysel psikolojik danışma, mesleki rehberlik, grup rehberliği gibi çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada okul iklimi algısının öğrencilerin akademik güdülenme düzeyini yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Psikolojik danışmanların öğretim liderliği rolünden hareketle, alanda çalışan uygulayıcılar tarafından tüm okul personeline yönelik okul ikliminin önemine ilişkin eğitimler verilebilir. Ayrıca psikolojik danışmanların öğrenci savunuculuğu rolü doğrultusunda; olumlu okul ortamı oluşturmaya destek olma konusunda okul yönetimi, öğretmen ve velilere konsültasyon hizmeti sunulabilir. Öğrenciler arasındaki ilişkiler ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla iletişim becerilerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilere kişiler arası iletişim becerileri konusunda psiko-eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Anne-babaların çocuklarının eğitim sürecine etkin katılmaları konusunda konsültasyon hizmeti verilerek anne-baba tutumları, anne-baba ve çocuk iletişimi gibi konularda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Akademik güdülenme düzeyinin, not ortalaması tarafından anlamlı biçimde yordandığı belirlenmiştir. Not ortalaması arttıkça öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi artmaktadır. Öğrencilerin doğru ve planlı çalışma yollarını öğrenmesi amacıyla verimli ders çalışma yöntemleri hakkında grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.

Akademik güdülenme düzeyinin öğrencilerin internet kullanma sıklığına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. İnterneti hiç kullanmayanlarla bir saatten fazla kullananlar arasında ve bir saatten az kullananlarla günde dört saat ve daha fazla kullananlar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. İnternet kullanma süresi fazla olan öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Alanda çalışan uygulayıcılar tarafından öğrenci ve ailelere yönelik interneti güvenli biçimde kullanma, internet bağımlılığına ilişkin bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. İnternet bağımlılığı riski olan öğrenciler tespit edilip bu öğrencilere yönelik psikoeğitim programları hazırlanabilir.

Özetle; araştırma sonucunda lise öğrencilerinin yeterlik ve özerklik doyumu düzeyleri, okul iklimi algıları ve not ortalamalarının akademik güdülenme düzeyini anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aileden algılanan sosyal destek, cinsiyet, ilişkisellik doyum, yeterlik, özerlik ve ilişkisellik doyumsuzluğun akademik güdülenmeyi anlamlı biçimde yordamadığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği, internet kullanım süresi yüksek olan öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Akademik güdülenme düzeyinin sınıf düzeyi, aile aylık geliri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ders dışı sosyal aktivitelere katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle; araştırmada akademik güdülenme ile ilişkili olabilecek öğrenci, okul ve aile ile ilgili faktörlerin ele alınmasının, konuya bütüncül bir bakış açısı sağladığı ifade edilebilir. Akademik güdülenme ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağladığı düşünülmektedir. Okullarda yapılacak eğitsel rehberlik çalışmalarının, sınıf içi ve okul kapsamlı çalışmaların ve öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verimliliğini arttırmaya yardımcı olacak konsültasyon hizmetlerinin planlanması konusunda, çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkı getirdiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of Parents' Education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, *6*(1), 72-79. Retrieved from: https://numerons.files.wordpress.com/2012/04/12influence-of-parents-education-on-achievement-motivation.pdf

Adsul, R. K., & Kamble, V. (2008). Achievement motivation as a function of gender, economic background and caste differences in college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *34*(2), 323-327. Retrieved from: http://medind.nic.in/jak/t08/i2/jakt08i2p323.pdf

Ahmed, W., Minnaert, A., Werf, G., & Kuyper, H. (2010). The role of competence and value beliefs in students' daily emotional experiences: A multilevel test of a transactional model. *Learning and Individual Differences*, 20, 507-511. doi: 10.1016/j.lindif.2010.03.005

Akar, F. (2016, Mayıs). Ergenlerin İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Özellikleri ile İnternet Kullanım Amaçlarının Çeşitli Değişkenlerce İncelenmesi (Yozgat İli Örneği). *Bozok Üniversitesi 1. Uluslararası Bozok Sempozyumu* (ss. 147-165). Erişim adresi: https://bozoksempozyumu.bozok.edu.tr/dosya/cilt3/147-165.pdf

Akbaşlı, S., Kubilay, S. ve Durnalı, M. (2017). Önlisans Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ile Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4678-4693. doi:10.14687/jhs.v14i4.5003

Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Akpan I. D., & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *2*(3), 385-390. doi:10.5901/ajis.2013.v2n3p385

Aktaş, N. (2016). *Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Karar Verme Stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Alçı, M. (2018). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ait Olma ve Algıladıkları Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2nd edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Alkaabi, S. A., Albion, P., & Redmond, P. (2017). Social network misuse in the classroom and its impact on male student motivation in UAE tertiary education. *IAFOR Journal of Education*, 5(SI). doi: 10.22492/ije.5.si.05

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal Of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261

Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal oriantation. In A. Wigfield & J. L. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 197-220). USA: Academic Press.

Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına ilişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11117/132951

Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., & Burnes, B. (2005). *Work Psychology: Understanding human behaviour in the workplace* (4th edition). England: Pearson.

Atay, A. D. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (1996).

Avara, K. (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin Yordayıcısı Olarak Akademik Öz-Yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği* (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aydın, F., & Coşkun, M. (2011). Secondary school students' "achievement motivation" towards geography lessons. *Archives of Applied Science Research, 3*(2), 121-134. Retrieved from: www.scholarsresearchlibrary.com

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x

Bagci, S. C. (2018). Does everyone benefit equally from self-efficacy beliefs? The moderating role of perceived social support on motivation. *Journal of Early Adolescence, 38*(2), 204-219. doi: 10.1177/0272431616665213

Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development, 35*(2), 201-216. doi: 10.1080/07294360.2015.1087474

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1999*).* Social cognitive theory: An *agentic* perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*(1), 21-41. doi: 10.1111/1467-839X.00024

Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287-310. doi: 10.1007/BF01663995

Barron, K. E., & Hulleman C. S. (2015). Expectancy-Value-Cost model of motivation. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences, 2nd edition* (pp. 503-509). Oxford: Elsevier.

Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.

Berber Çelik, Ç. (2016). İnternet Bağımlılığı Eğilimini Azaltmada Eğitsel Bir Müdahale. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions, 3*(3). 365-386. doi: 10.15805/addicta.2016.3.0021

Bilir, P. (2017). *Basic psychological needs in relationships with parents and teachers: Links to academic motivation, self-efficacy, and performance in mathematics* (Yüksek Lisans Tezi). Özyeğin Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bozanoğlu, İ. (2004a). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bozanoğlu, İ. (2004b). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 83-98. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly,* 13, 1-10. Retrieved from: *:* http://www.collegequarterly.ca

Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik Örücü, M. ve Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Psikometrik Özellikleri. *İlköğretim Online, 14*(1), 311-322. doi: 10.17051/io.2015.46598

Burger, J.M. (2016). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2017). The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, *22*(2), 123–136. doi: 10.1080/02673843.2013.875480

Canavan, J., & Dolan, P. (2000). Refocusing project work with adolescents towards a family support paradigm. In J. Canavan & P. Dolan (Eds.), *Family support: direction from diversity* (pp. 123-144). London: Jessica Kingsley Publishers.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2012). *Perspectives on Personality* (7th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımında Yeni Bir Boyut: İnternet Bağımlılığı. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22, 83-98. Erişim adresi: http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/3220

Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi, The International Honor Society in Psychology, 19*(4), 156-163. doi: 10.24839/2164-8204.JN19.4.156

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221–226. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.027

Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mao, L. (2018). Effects of socioeconomic status, parent–child relationship, and learning motivation on reading ability. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01297

Chen, W. (2014). Psychological needs satisfaction, motivational regulations and physical activity intention among elementary school students. *Educational Psychology*, *34*(4), 495-511. doi: 10.1080/01443410.2013.822959

Cırık, İ. (2015). Relationships between social support, motivation and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist, 20*(1,2), 232-242.

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24. doi: 10.1177/008124631104100413

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300-314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003

Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social Relationships and Health. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. Retrieved from: http://ww.ijvs.org

Cohen S., & Wills T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310

Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *Journal of Early Adolescence*, *24*(1), 55-62. doi: 10.1177/0272431603260882

Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2007) Social class and socialization in families. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 433-456). New York London: The Guilford Press.

Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education,* 50, 997–1014. doi: 10.1111/medu.13074

Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (2005).

Correa, M., Dumas, B. K., Jones, C., Mbarika, V., & Ong'oa, I. M. (2015) Extracurricular activities and academic achievement: A literature review. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review*, *4*(9), 165-169. Retrieved from: http://garj.org/

Costa-Lobo, C., Silva, P., Ribeiro, A., & Silva, S. (2017, March). *The impact of social support on academic motivation levels in higher education*. Paper presented at the INTED 2017 Conference, Valencia, Spain. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/ed37/fe2ef0bc9e92a241347b51c0a2e23d3a23c8.pdf

Covington, M. V., & Dray, E. (2002). The developmental course of achievement motivation: a need-based approach. In A. Wigfield & J. L. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 33-56). USA: Academic Press.

Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Ohio, USA: Cengage Learning Pub.

Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Okul İklimi İlişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(48), 422-434. Erişim adresi: http://www.asosjournal.com

Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite Öğrencilerin Ders Esnasında Ders Dışı İnternet Kullanım Davranışları ile Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 4*(1), 1-21. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, E. ve Cırık, İ. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *14*(4), 1307-1326. doi: 10.17051/io.2015.08906

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*(1), 113-120. doi: 10.1037/h0032355

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York, NY: Academic Press.

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

Deci, E. L., & Ryan R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation, 38,* 237-288. Retrieved from: https://www.researchgate.net

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38*(1), 3-14. doi: 10.1080/0031383940380101

Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). The Importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagne´ (Ed.), *The oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). New York: Oxford University Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: a cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(8), *930-942.* doi: 10.1177/0146167201278002

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165-183. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90013-8

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3&4), 325- 346. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_6

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 265-279. Erişim aresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63346

Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 1-21. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Demir, Y. & Kutlu, M. (2018). The relationship among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5), 315-332. doi: 10.15345/iojes.2018.05.020

Demir Güdül, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dewitt, P., & Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* United States of America: ASCD.

Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 113-123. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Denzine, G., & Brown, R. (2015). Motivation to learn and achievement. In R. Papa (Ed.), *Media Rich Instruction: Connecting Curriculum to All Learners* (pp. 19-33). USA: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-00152-4_2

Doğan, S. (2017). Okul Kültürü ve İklimi. T. Uğurlu (Ed.), *Okul Yönetimi* (ss. 91-119). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dolan, P., Pinkerton J., & Canavan, J. (2006). Family support: From description to reflection. In P. Dolan, J. Canavan & J. Pinkerton (Eds.), *Family Support as reflective practice* (pp. 11-23). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development.* Washington, DC: National Academy Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology,* 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal,* 93, 553-574. doi: 10.1086/461740

Edraki, M., Parvizi, N., Montaseri, S., & Pourahmad, S. (2017). the relationship between academic motivation and general health and the effective factors on this relationship in female high school students. *Int J School Health, 4*(1), 1-9. doi: 10.17795/intjsh-39712

Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: windows on classrooms* (8th edition). Upper Saddle River: Pearson Education International.

Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2016). School climate and student achievement. In G. W. McGiboney (Ed.), *The psychology of school climate* (pp. 17-37). United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461

Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648. doi: 10.1037/a0023952

Elliot, J. G., Hufton, N. R., Willis, W., & Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. New York: Palgrave Macmillan.

Ellis, E. S., Worthington, L. A., & Larkin, M. J. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators* (Technical Report No. 6). Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED386854

Emadpoor, L., Lavasani, M. G., & Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *Int J Ment Health Addiction*, 14, 284-290. doi: 10.1007/s11469-015-9608-4

Emmons, C. L. (1992). *School development in an inner city: An analysis of factors selected from Comer's program using latent variable structural equations modeling* (Doctoral dissertation). The University of Connecticut, Storrs.

Engler, B. (2014). *Personality theories: An introduction* (9th edition). Belmont, CA: *Wadsworth Cengage Learning*.

Ergun Özler, N. D. (2013). Güdüleme. C. Koparal ve İ. Özalp (Editörler), *Yönetim ve organizasyon.* (ss. 124-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84. Erişim adresi: http://www.klinikpsikiyatri.org

Eryılmaz, A. (2017). The mediator role of satisfaction of needs between academic motivation and life goals. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3), 513-524. doi: 10.16986/HUJE.2016018538

Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. *American Educational Research Journal,* 28(1), 155-172. doi: 10.3102/00028312028001155

Fan, W., & Williams, C. (2018). The mediating role of student motivation in the linking of perceived school climate and achievement in reading and mathematics. *Frontiers in Education*, 3, 1-12. doi: 10.3389/feduc.2018.00050

Faye, C., & 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. doi: 10.1037/a0012858

Ferlazzo, L. (2015). *Building a community of self-motivated learners: Strategies to help students thrive in school and beyond.* New York: Routledge.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology, 26*(1), 24-39. Retrieved from: www.researchgate.net

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*(3), 257-274. doi: 10.1006/ceps.1995.1017

Fox, K. M., & Timmerman, L. (2007). The relationships between socioeconomic status, parenting styles, and motivation orientation. Retrieved from: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Relationships-Between-Socioeconomic-Status-%2C-%2C-Fox-Timmerman/514982b19a8effe990594bbd5f8a1caa5f7c16aa#paper-header

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S., (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698–713. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.698

Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (2005). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). New York: Falmer Press.

Freiburg, J. (2016). Introduction. In G. W. McGiboney (Ed.), *The Psychology Of School Climate* (pp. 1-16). United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148

Fyans, L. J., & Maehr, M. L. (1980). Attributional style task selection and achievement. In L. J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation: Recent trend in theory and research* (pp. 249-265). New York: Springer.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: 10.1002/job.322

Gilligan, R. (2000). Family support: Issues and prospects. In J. Canavan & P. Dolan (Eds.), *Family support: Direction from diversity* (pp. 13-33). London: Jessica Kingsley Publishers.

Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375-391. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.004

Glasser, W. (1965). *Reality Theory: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.

Glasser, W. (2002). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi: Seçim Teorisi* (M. İzmirli, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık. (1998).

Glasser, W. (2007). The Glasser quality school: A Combination of Choice Theory and the competence-based classroom. *Journal Of Adventist Education*, 4-9. Retrieved from: http://circle.adventist.org

Glasser, W., & Wubbolding, R. E. (1995). Reality therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 293-321). Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.

Gnambs, T., & Hanfstingl B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, *36*(9), 1691-1705. doi: 10.1080/01443410.2015.1113236

Goldman, Z. W., Goodboy, A. K., & Weber, K. (2017). College students' psychological needs and intrinsic motivation to learn: An examination of self-determination theory. *Communication Quarterly*, *65*(2), 167-191. doi: 10.1080/01463373.2016.1215338

Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating Social Support*. New York: Cambridge University Press.

Goldsmith, E. B. (2012). Work efficiency and motivation. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd edition) (pp. 697-702). Oxford, UK: Elsevier.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7

Goodenow, C., & 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. doi: 10.1080/00220973.1993.9943831

Goodman, S. L., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. F. (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. doi: 10.1177/008124631104100311

Gordan, M., & Krishanan, I. A. (2014). A review of B. F. Skinner's 'reinforcement theory of motivation'. *International Journal Of Research In Education Methodology, 5*(3), 680-688. doi: 10.24297/ijrem.v5i3.3892

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Pshenichnuka, D.V., & Sidnevaa, A. N. (2018). Academic motivation of elementary school children in two educational approaches-Innovative and traditional. *Psychology in Russia: State of the Art, 11*(4), 19-36. doi: 10.11621/pir.2018.0402

Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1989). School climate, academic performance, attendance, and dropout. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 308 225).

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi: 10.2307/1131378

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.

Han, J., & Lynch, R. (2014). Relationship between perception of school climate and achievement motivation among Korean students in grades 6 to 12 at a selected international school in Bangkok, Thailand. *Scholar: Human Sciences, 6*(2), 65-70. Retrieved from: http://www.assumptionjournal.au.edu

Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education, 20*(6), 737-753. doi: 10.1080/0950069980200609

Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal destek* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*(3), 321-329. doi: 10.1207/s1532768xjepc0803_4

Hazelhurst, S., Johnson, Y., & Sanders, I. (2011, July). *An empirical analysis of the relationship between web usage and academic performance in undergraduate students*. Paper presented at the Proceedings of the Annual Conference of the South African Computer Lecturer's Association, Ballito, South Africa.

Hernández, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(4), 256-262. Retrieved from: http://www.schoolcounselor.org

Herrero, D. M. (2014). *The relationship among achievement motivation, hope, and resilience and their effects on academic achievement among first-year college students enrolled in a Hispanic-Serving Institution* (Doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.

House, J. S. (1987). Social support and social structure. *Sociological Forum, 2*(1), 135-146. doi: 10.1007/BF01107897

Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1999) Organizational health profiles for high schools. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 87-106). Philadelphia, PA: Falmer Press.

Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership,* 8, 336-359. doi: 10.1177/105268469800800401

Huurre, T. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment* (Doctoral dissertation). University of Tampere, Finland.

Husain, U. K. (2014, December). *Relationship between self-efficacy and academic motivation* paper presented at International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14) Bali, Indonesia. doi: 10.15242/ICEHM.ED1214132

Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. (2016). Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at grade 9. *American Educational Research Journal, 53*(5), 1343-1375. doi: 10.3102/0002831216667479

İnan, H. ve Kartal, M. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal, 4*(23), 4758-4764. Erişim adresi: http://sssjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=888&Detay=Ozet

John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum, 2*(1), 25-57. Retriewed from: https://journals.aiias.edu/index.php/iforum/article/view/18

John Brickell, D. C. (2017). Wubbolding 'lift offs,' Glasser 'landings', and other people and highlights on the journey of choice theory/reality therapy & lead management in the United Kingdom. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, *36*(2), 129-137. Retrieved from: https://www.wglasserinternational.org

Jothilakshmi, K., & Anandaraj, S. (2018). Internet usage and achievement motivation of higher secondary students. *Internatıonal Journal of Scientific Research,* 7(8), 4-5. Retrieved from: https://wwjournals.com/index.php/ijsr/article/view/9205

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş* (12. Baskı). Evrim: İstanbul.

Kalaycı, Ş. (2009). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 16*(1), 21-30. Erişim adresi: https://www.ejmanager.com

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The conributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5

Kaplan, L. S., & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12. Retrieved from: https://www.jstor.org

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatas, H., & Erden. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 708-715. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.469

Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 427-460. Erişim adresi: http://www.acarindex.com

Kardaş, F. ve Yalçın, İ. (2017, Mayıs). *Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması.* Sözlü Bildiri. (12-14 Mayıs) 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi. Üsküdar Üniversitesi: İstanbul.

Kaya, A. Bölükbaşı Macit, Z. ve Siyez, D. M. (2012). Bir İlköğretim Okulu Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yapılan Başvuruların İncelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(4), 1087-1100. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal Of Instructional Development*, *2*(4), 26-34. doi: 10.1007/BF02904345

Khan, M. A., Alvi, A. A., Shabbir, F., & Rajput, T. A. (2016). Effect of İnternet addiction on academic performance of medical students. *JIIMC*, *11*(2), 48-51. Retrieved from: https://www.researchgate.net

Khansir, A. A., Jafarizadegan, N., & Karampoor, F. (2016). Relation between socio-economic status and motivation of learners in learning English as a foreign language. *Theory and Practice in Language Studies*, *6*(4), 742-750. doi: 10.17507/tpls.0604.11

Kızıldağ, S. (2009). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, *38*(8), 1-18. doi: 10.1080/19404476.2015.11641184

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). New York: Guilford Press.

Kumar, P. (2015). Impact of gender and socio-emotional school climate on achievement motivation of tribal students. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, *9*(3), 202-205. Retrieved from: http://www.iasir.net

Kurt, İ. E. ve Güçray, S. S. (2016). Ergenlerle Psikolojik Danışma: Bir Gözden Geçirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 269-282. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 28-52). New York: Oxford University Press.

Legault, L., Green-Demers, I., & 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. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.567

Lewis, A. C. (1992). Student motivation and learning: The role of the school counselor. *The School Counselor*, 39, 333-337. Retrieved from: https://www.jstor.org

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(3), 491-502. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x

Macneil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73-84. doi: 10.1080/13603120701576241

Malecki C. K., & Demaray M.K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 21*(4), 375-395. doi: 10.1037/h0084129

Malu, B., & Reddy, K. J. (2016). Basic psychological needs satisfaction, academic performance: Mediating role of motivation. *International Education Research Journal, 2*(4) 75-78. Retrieved from: https://www.researchgate.net

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. doi: 10.1037/h0054346

Maslow, A. H. *(*1954*). Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers.

Maslow, A. H. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Mason, M. M. (2012). Motivation, satisfaction and innate psychological needs. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 259-277. doi: 10.28945/1596

Maulana, R., Opdenakker, M., Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pasific Journal of Education, 31*(1), 33-49. doi: 10.1080/02188791.2011.544061

McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140. doi: 10.1177/106342660000800301

Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, G. (2016). The university student's motivation level on learning English. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 3*(3), 130-134. doi: 10.26417/ejser.v7i1.p130-134

Mızrak, Ş. (2018). *Anne Baba Tutumları ve Denetim Odağının Akademik Motivasyonla İlişkisinde Öz Düzenlemenin Aracı Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Mickey Fenzel, L., & O'Brennan, L. M. (2007, April). *Educating at-risk urban African American children: The effects of school climate on motivation and academic achievement.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Abstract retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497443.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı İdari Faaliyet Raporu.* Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_MillY_EYitim_BakanlYY_2018_YYlY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu.* Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110.htm

Momanyi, J. M., Too, J., & Simiyu, C. (2015). Effect of students' age on academic motivation and academic performance among high school students in Kenya. *Asian Journal of Education and e-Learning, 3*(5), 337-342. Retrieved from: www.ajouronline.com

Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210. doi: 10.1016/j.system.2005.11.002

Murayama, K., Elliot, A. J., & Friedman, R. (2012). Achievement goals. In R. M. Ryan (Ed.), *The oxford handbook of human motivation* (pp. 191-207). New York: Oxford University Press.

Murdock, N. L. (2014). Psikanaliz (İ. Anlı ve F. Akkoyun, Çev.) F. Akkoyun (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları: Olgu Sunumu Yaklaşımıyla* (ss. 29-63). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Eğilimleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergi*si, *3*(3), 379-391. Erişim adresi: https://www.researchgate.net

Nichols, G. W., & Nichols, J. D. (2012). An analysis of student and parent perceptions: School climate surveys for the public good. *Scholarlypartnershipsedu, 6*(1), 14-24. Retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/47223654.pdf

Nishimura, T., & Sakurai, S. (2017). Longitudinal changes in academic motivation in Japan: Self-determination theory and East Asian cultures. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 42, 42-48. doi: 10.1016/j.appdev.2016.11.004

Norris, F. H., & Kaniasty, K. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 498-511. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.498

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/

Orpinas, P., & Horne A. M. (2010). Creating positive school climate and developing social competence. In S. R. Jimenson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 49-59). New York: Routledge.

Orsini, C. A., Binnie, V. I., & Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 15*(11), 1-6. doi: 10.3352/jeehp.2018.15.11

Osseiran-Waines, N., & Elmacian, S. (1994). Types of social support: Relation to stress and academic achievement among prospective teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science, 26*(1), 1-20. doi: 10.1037/0008-400X.26.1.1

Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 170-183. doi: 1037/0022-0663.97.2.170

Ögel, K. (2014). *İnternet Bağımlılığı*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2019). *2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu.* Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/kilavuz_11022019.pdf

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. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr

Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Pasek, J., More, E., & Hargittai, E. (2009). Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. *First Monday, 14*(5). doi: 10.5210/fm.v14i5.2498

Pashiardis, G. (2000). Scool climate in elemantary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal Of Educational Management, 14*(5), 224-237. doi: 10.1108/09513540010373162

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press. doi: 10.1016/B978-012372545-5/50003-4

Peterson, A. V. (2000). Choice theory and reality therapy. *TCA Journal*, *28*(1), 41-50. doi: 10.1080/15564223.2000.12034563

Petri, H. L., & Govern, J. M. (2013). *Motivation: Theory, research and application* (6th edition). Belmont: Wadsworth.

Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W., & Hutchison, D. (2009). School climate guide for district policymakers and educational leaders. New York, NY: Center for Social and Emotional Education (www.schoolclimate.org).

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.

Plaut, V. C., & Markus, H. R. (2005). The "Inside" story a cultural–historical analysis of being smart and motivated, American style. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.457-488). New York: The Guilford Press.

Rapti, D. (2012). School climate as an important component in school effectiveness. *International Scientific Journal*, 110-125. Retrieved from: https://www.semanticscholar.org

Reed, P., & Reay, E. (2015). Relationship between levels of problematic internet usage and motivation to study in university students. *Higher Education*, *70*(4), 711-723. doi: 10.1007/s10734-015-9862-1

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th edition.). USA: John Wiley & Sons.

Roeser, R.W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 381-410). USA: Routledge.

Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260. Retrieved from: https://www.jstor.org

Rogers, R. G. (1996). The effects of family composition, health, and social support. linkages on mortality. *Journal of Health and Social Behavior*, 37, 326-338. doi: 10.2307/2137260

Rubinstein, B. B. (1980). On the psychoanalytic theory of unconscious motivation and the problem of its confirmation. *Nous*, *14*(3), 427-442. doi: 10.2307/2214967

Rusillo M. T. C., & Arias P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *2*(1), 97-112. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*(3), 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social develeopment and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_03

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). UK: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). New York, NY, US: Guilford Press.

Ryan, R.M., & Deci E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp.171-195). USA: Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized over development?: A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. In S. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution* (pp. 145-172). Washington, DC: APA Books.

Saeednia, Y. (2013). Development a humanistic learning theory: Following Maslow's theory. *Semantic Scholar*, 1-24. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org

Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive parenting program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*(2), 71-90. Retrieved from: https://www.researchgate.net

Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schneider, B.H., Tomada G., Normand, S. Tonci, E., & Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships, 25*(2), 287-310. doi: 10.1177/0265407507087960

Schueller, S. M. (2012). Positive psychology. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd edition) (pp.140-147). Oxford, UK: Elsevier.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). *Theories of personality* (10th edition). Belmont, CA: Wadsworth.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2008).

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescences. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich: Information Age Publishing.

Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The oxford handbook of human motivation* (pp.13-27). New York: Oxford University Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2009). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications.* New York: Routledge.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sevinç, B., Özmen, H., & Yiğit, N. (2011). Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. *Science Education International, 22*(3), 218-232. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ941695

Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekaları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Shekhar, C., & Devi, R. (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*(2), 105-109. doi: 10.5539/jedp.v2n2p105

Shekhar, C., & Nathyal, S. (2018). Study of achievement motivation across gender. *International Journal of Applied Social Science, 5*(1), 1-5. Retrieved from: http://scientificresearchjournal.com

Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, *41*(1), 25–38. doi: 10.1348/014466602165036

Sheldon, K. M., Elliot, A.J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(2), 325-339. doi: 10.1037/0022-3514.80.2.325

Sheldon, K. M., & Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of Personality*, *77*(5), 1467–1492. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00589.x

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, *41*(1), 30-50. doi: 10.1177/0022167801411004

Shukla, S. Y., Tombari, A. K., Toland, M. D., & Danner, F. W. (2015). Parental support for learning and high school students' academic motivation and persistence in mathematics. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *5*(1), 44-56. doi: 10.5539/jedp.v5n1p44

Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 548-560. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/3818/51268

Siang, J. J., & Santoso, H. B. (2016). Learning motivation and study engagement: Do they correlate with gpa? An evidence from Indonesian University. *Journal of Arts, Science & Commerce, 1*(1), 111-118. doi: 10.18843/rwjasc/v7i1(1)/12

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581. doi: 10.1037//0022-0663.85.4.571

Smit, K., Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Student-centered and teacher centered learning environment in pre-vocational secondary education: psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(6), 695-712. doi: 10.1080/00313831.2013.821090

Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics, 26*(4), 62-74. doi: 10.1016/S0090-2616(98)90006-7

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 103-133). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education,* 41, 581-592. doi: 10.1023/A:1007094931292

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

TEDMEM (2019). *TEDMEM 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu.* Erişim adresi: https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu

Terzi, A. R., & Uyangör, N. (2017). Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları ve Algıladıkları Okul İklimi İlişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 7*(4), 13-24. doi: 10.26579/jocress-7.4.2

Terzi, M., Ünal., M., ve Gürbüz., M.Ç. (2011, Eylül). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu, İstanbul.

Tezci, E., Sezer, F., Gurgan, U., & Aktan, S. (2015). A study on social support and motivation. *Anthropologist, 22*(2), 284-292. doi: 10.1080/09720073.2015.11891879

Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education, 22*(4), 441-463. doi: 10.1007/BF00598815

Toman, W. (1960). *An introduction to psychoanalytic theory of motivation*. Oxford, England: Pergamon.

Tulunay Ateş, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Motivasyon Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 357-386. doi: 10.23863/kalem.2017.65

Türk Dil Kurumu (2017). *Türkçe Sözlük.* Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59fc802b31e374.97164828

Türkiye İstatistik Kurumu (2018). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması.* Erişim adresi: http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819

Uluçay, B. ve Güven, S. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeyleri ile Algılanan Öğretmen Yakınlığı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 252-266. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/23a.burcu_ulucay.pdf

Urdan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 7-21. doi: 10.1007/BF03173686

Usher, A. (2012). What Can Schools Do to Motivate Students? *Center on Education Policy*. Retrieved from: https://www.cep-dc.org

Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması* (Yüksek Lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2599-2620. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/akademik-motivasyon-olcegi-toad_0.pdf

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

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). New York: John Wiley & Sons.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323-349. doi: 10.1037/h0079855

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161

Vallerand, R. J., Pelletier, L., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and motivation in education. *Educational and Psycological Measurement*, 5, 1003-1012. doi: 10.1177/0013164492052004025

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). UK: University of Rochester Press.

Vatankhah, M., & Tanbakooei, N. (2014). The Role of social support on intrinsic and extrinsic motivation among Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 98, 1912–1918. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.622

Vero, E., & Puka, E. (2017). The importance of motivation in an educational environment. *Formazione & Insegnamento,* 57-66. doi: 107346/-fei-XV-01-17_05

Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon: Okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *Am J Community Psychol*, 39, 177-190. doi: 10.1007/s10464-007-9095-2

Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012). A comparison of two theories of learning-behaviorism and constructivism as applied to face-to-face and online learning. In Proceedings E-Leader Conference. Manila, Philippines.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology,* 71, 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28–36. doi: 10.1080/00461520903433596

Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107. doi: 10.1177/000271620056700107

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp.1-9) . USA: Routledge.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78. Retrieved from: https://www.researchgate.net

Wigfield. A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In T.C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 35-70). United Kingdom: Emerald.

Wigfield, A., & Eccles, J. L. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. L. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). USA: Academic Press.

Williams, G. G, Gagné, M., Ryan, R., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, *21*(1), 40-50. doi: 10.1037/0278-6133.21.1.40

Wlodkowski, R. J. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide.* Washington: National Education Association.

Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th edition). Boston: Pearson.

Wubbolding, R. E. (2017). *Reality therapy and self-evaluation: The key to client change.* Alexandria, VA, US: American Counseling Association.

Yavuz, O. (2018). Ergenlik Döneminde İnternet Bağımlılığının Okul Başarısı Üzerinde Etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(8), 1056-1080. doi: 10.26466/opus.426914

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2010). *Gelişim Psikolojisi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(1), 33-46. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com

Yazıcı, H. (2015). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Editörler). *Eğitim psikolojisi* (ss. 379-405). Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım* (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87. Erişim adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr

Yıldırım, İ. (1998). Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(10), 33-45. Erişim adresi: http://pdrdergisi.org

Yıldırım, İ. (1999). Sosyal Destek Programının Etkililiği: Deneysel Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 23*(119), 66-73. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr

Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258 – 267. Erişim adresi: http://dergipark.ulakbim.gov.tr

Yıldırım, İ. (2010). *Anne Baba Desteği ve Başarı-Anne Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234. Erişim adresi: http://dergipark.ulakbim.gov.tr

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B., J. & Schunk, D.H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323-349). Mahwah, New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada sizlerin akademik güdülenme düzeyinizi yordayan faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Eğer soruları yanıtlamak istemezseniz, devam etmek zorunda değilsiniz. Eğer sorularla ilgili bir rahatsızlık hissederseniz, istediğiniz zaman yanıtlamayı bırakabilirsiniz. Lütfen soruların başındaki yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle yanıt vermeye çalışınız. Yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Bunun için kâğıtlara adınızı yazmanız gerekmemektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : Kız ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız: ……. (Lütfen yazınız.)

3. Eğitim Gördüğünüz Okul: …….

4. Sınıfınız: 9. Sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( ) 12. Sınıf ( )

5. Şu ana kadarki not ortalamanız: ……. (Lütfen yazınız.)

6. Ailenizin ortalama aylık geliri:

1600 TL ve altı ( )

1601-2500 TL ( )

2501-3500 TL ( )

3501-4500 TL ( )

4501 TL ve üzeri ( )

7. Annenizin eğitim durumu:

Okur yazar değil ( ) Okur yazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

8. Babanızın eğitim durumu:

Okur yazar değil ( ) Okur yazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

9. Ders dışı zamanlarınızda herhangi bir sosyal aktiviteye katılıyor musunuz?:

Evet ( ) Hayır ( )

10. İnterneti ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Hiç kullanmam ( )

Günde 1 saatten az ( )

Günde 1-3 saat arası ( )

Günde 4-6 saat arası ( )

Günde 7-9 saat arası ( )

Günde 9 saatten fazla ( )

EK 2: Akademik Güdülenme Ölçeği (Örnek Maddeler)

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

MADDELER	Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs zilinin neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3: Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu (Örnek Maddeler)

Lütfen her maddeyi okuyarak, bu maddelere ne boyutta katıldığınızı, verilen 5'li derecelendirme sistemine göre işaretleyiniz.

MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okulum genellikle çok gürültülüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Ebeveyn(ler)im genellikle okuldaki veli toplantılarına katılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Okulumda öğretmenler öğrencilerin sınavlarda başarılı olması için çaba gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Okulumdaki bazı öğrenciler sık sık başkalarına vuracağını ya da iteceğini söyler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Okuldaki etkinliklere hep aynı öğrenciler dahil edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Okulum genellikle temiz ve düzenlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Örnek Maddeler)

Aşağıda ailenizle ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı, maddeleri dikkatlice okuduktan sonra, size en uygun seçeneğe **(X)** işareti koyarak belirtiniz.

AİLEM	Bana uygun değil	Kısmen uygun	Bana uygun
1. Bana gerçekten güvenir.	(1)	(2)	(3)
6. Doğru kararlar vermeme yardım eder.	(1)	(2)	(3)
11. Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verir.	(1)	(2)	(3)
14. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular.	(1)	(2)	(3)
20. Başarılarımı takdir eder.	(1)	(2)	(3)

EK 5: Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (Örnek Maddeler)

Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyarak, bu maddelere ne ölçüde katıldığınızı size en uygun seçeneğe **(X)** işareti koyarak belirtiniz.

MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Beni önemseyen ve benim önemsediğim insanlarla aramda bir bağ olduğunu hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Genel olarak kendimi yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Zorlayıcı engellerin üstesinden gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. İyi olmam gereken şeyleri yaparken zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Gerçekten ilgimi çeken şeyleri yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Kurtulmak istediğim halde, üzerimde kurtulamadığım birçok baskı var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 6. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi	: 30/04/2018
Toplantı Sayısı	: 06
Karar Sayısı	: 96

96- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Lidya Paslanmaz**'ın "Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenmeyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili Etik Kurul'un 19/02/2018 tarih ve 03/34 sayılı kararı doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Yapılan incelemeler sonucunda; **Lidya Paslanmaz**'ın "Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenmeyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi başlıklı tezi ile ilgili istenilen düzeltmeleri yaptığı, dolayısıyla yüksek lisans tez araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
03/05/2018

Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39896782-51.01-E.22120725 21.12.2017
Konu : Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Lidya PASLANMAZ' ın 20.12.2017 tarihli dilekçesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında okuyan 15610502 nolu Yüksek Lisans Öğrencisi **Lidya PASLANMAZ** ve **Bölüm Üyesi Doç. Dr. İlhan YALÇIN** danışmanlığı ile birlikte yürüteceği **"Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenmeyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi "** konulu tez çalışmasını 2017-2018 eğitim-öğretim **yılı ikinci dönem 5 Şubat-8 Haziran 2018** tarihleri arasında, ekli listede adı geçen İlimiz Artuklu İlçesine bağlı Liselerde yapması ile ilgili yazı ve tez programı ekte sunulmuştur.

Söz konusu anketin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak ilgi yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili Okul, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına dayalı anket çalışmasının yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AKDAĞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

O L U R
21.12.2017
Yakup SARI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres : Vali Ozan Caddesi Hükumet Konağı /MARDİN
Elektronik Ağ: www.mardinmem.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim47@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: :Z. ÖZTÜRK (Şef) İ. PAMUKÇU (VHKİ)
Tel : (0 482) 212 12 58 Dahili (1130)
Faks : (0 482) 212 12 36

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d4b4-c7ad-3fdf-90a5-0dff kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenmeyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 07.07.2019
Gönderim Numarası	: 1149829275
Sayfa Sayısı	: 98
Sözcük Sayısı	: 28.092
Karakter Sayısı	: 202.093
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 01.07.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Lidya PASLANMAZ

Tarih: 09.07.2019

İmza:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Lidya PASLANMAZ

E-Posta Adresi : lidyapaslanmaz@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen	Mardin-İMKB Anadolu Lisesi	2017-…
Milli Eğitim Uzman Yardımcısı	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	2015-2017
Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen	Batman-Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	2014-2015

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Hacettepe Üniversitesi	2010-2014
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2015-2019